

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
Centro de Linguagem e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Linguagens, Mídia e Arte

**MÍDIAS DIGITAIS E LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
EXAMINANDO NARRATIVAS DOCENTES**

Lucas Falvo Mayer

Campinas

2023

**MÍDIAS DIGITAIS E LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
EXAMINANDO NARRATIVAS DOCENTES**

LUCAS FALVO MAYER

Dissertação de Mestrado Acadêmico no Programa de Pós-graduação de Linguagens, Mídia e Arte.

Linha de pesquisa: subjetivação, mídia e sentidos, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Fernandes Azzari

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. “This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.”

Campinas,

2023

Ficha catalográfica elaborada por Adriane Elane Borges de Carvalho CRB 8/9313
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

302.231 Mayer, Lucas Falvo
M468m

Mídias digitais e letramentos na educação básica: examinando narrativas docentes / Lucas Falvo Mayer. - Campinas: PUC-Campinas, 2023.

119 f.: il.

Orientador: Eliane Fernandes Azzari.

Dissertação (Mestrado em Linguagens, Mídia e Artes) - Programa de Pós-Graduação em Linguagens, Mídia e Artes, Escola de Linguagem e Comunicação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2023.

Inclui bibliografia.

1. Mídia digital. 2. Letramento. 3. Formação de professores. I. Azzari, Eliane Fernandes. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Escola de Linguagem e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Linguagens, Mídia e Artes. III. Título.

23. ed. CDD 302.231

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
Escola de Linguagem e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Linguagens, Mídia e Arte

**MÍDIAS DIGITAIS E LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
EXAMINANDO NARRATIVAS DOCENTES**

Dissertação defendida e aprovada em 24 de
fevereiro de 2023 pela comissão examinadora:



Profa. Dra. Eliane Fernandes Azzari
Orientadora e presidente da comissão
examinadora
Pontifícia Universidade Católica de Campinas



Profa. Dra. Walkyria Maria Monte Mór
Universidade de São Paulo



Profa. Dra. Juliana Doretto
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Campinas,

2023

Aos meus maiores incentivadores,
presentes em todas as horas: meus pais,
Liliana e Cesar, e minha irmã, Rebeca.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me guiar nos detalhes da vida.

À minha família, por me apoiar incondicionalmente, me dando todo o suporte e tranquilidade para eu seguir em busca dos meus sonhos.

À minha orientadora, profa. Eliane Fernandes Azzari, por me abrir horizontes, por me inspirar e pela completa dedicação e cuidado. Agradeço por me mostrar que a docência pode ser sensível e engajada, por me encorajar a prosseguir e por ter compartilhado comigo entendimentos que ultrapassam o espaço acadêmico. Obrigado, de coração, por tanta generosidade.

Aos meus professores e colegas do PPG-Limiar, pelos ensinamentos, pelas conversas em sala de aula, pelas contribuições com a minha pesquisa e por terem feito o tempo que passei aqui muito mais prazeroso.

À profa. Juliana Doretto e à profa. Walkyria Monte Mór, por prontamente aceitarem compor a banca, pela leitura atenta, pelos comentários valiosos desde a qualificação e por acompanharem meu percurso com este estudo. É um imenso prazer e uma enorme responsabilidade tê-las aqui.

À Bruna Eduarda Ignácio, por ser minha cúmplice acadêmica, por servir de referência e por tantas vezes me socorrer.

À minha amiga, Carolina Grohmann, por ter me impulsionado para este desafio, por se fazer presente em todos os momentos importantes e por sempre me apresentar novas perspectivas.

À Letícia Volpi, pela parceria, pela paciência e pelo amor.

Aos meus amigos de uma vida inteira, Leonardo Fernandes, Tiago Gobato, David Ramin e Pedro Ramin, pelas contribuições em minha identidade e por deixarem minha vida mais leve.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) pelo apoio neste trabalho.

E, por fim, muito obrigado aos professores participantes desta pesquisa, pelo tempo dedicado, pelas reflexões compartilhadas, pela sinceridade dos diálogos e por confiarem em mim. Obrigado por acreditarem na educação e inspirarem jornadas.

RESUMO: A necessidade de recorrer ao ensino remoto emergencial durante a pandemia de Covid-19 trouxe ao centro do debate o papel das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na área da educação. Está claro que as tecnologias digitais em sala de aula do Ensino Básico se fazem presentes há algumas décadas, porém, nos últimos anos, as questões relacionadas às interações entre tecnologias, professores e estudantes foram ampliadas. Nesse contexto, esta pesquisa analisa narrativas de sete professores acerca de suas relações com as tecnologias digitais em suas práticas docentes. Todos os docentes que participaram do estudo atuam em uma escola particular da região de Campinas que possui amplo acesso a dispositivos e recursos digitais e lecionam em diferentes disciplinas na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio. Configura-se como um estudo no campo da etnografia escolar (ANDRÉ, 2013), que escolheu a Pesquisa Narrativa como metodologia (CONNELLY; CLANDININ; HE, 1997; AIMI; MONTEIRO, 2020). A discussão dos dados, que assume vertente qualitativa e interpretativa, remete à leitura de trabalhos sobre os estudos dos (multi)letramentos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; MONTE MÓR, 2017), e sobre os letramentos digitais (KNOBEL; LANKSHEAR, 2006; LEMKE, 2010). Ao produzirem as narrativas durante reuniões em grupo e/ou individuais com o pesquisador, os docentes abordaram também como lidam com as TDIC para além do uso emergencial, decorrente do cenário pandêmico, e refletiram sobre potencialidades e desafios das/com as TDIC em suas práticas, como se apropriam/apropriaram de recursos digitais e de que maneira já têm sistematicamente tentado inserir as tecnologias digitais no planejamento pedagógico de suas disciplinas. Durante a etapa de geração de dados, a mídia digital TikTok ganhou especial destaque quando uma das docentes participantes da pesquisa sugeriu ao pesquisador o acompanhamento de um projeto para o Ensino Médio que tinha o TikTok como principal recurso pedagógico. Na análise, aponta-se temáticas recorrentes nas narrativas dos participantes da pesquisa. Assim, os dados trazem à tona reflexões sobre a construção de entendimentos que esses professores fizeram acerca de suas próprias práticas. Soma-se a isso a discussão sobre a inserção do TikTok em sala de aula a partir da narrativa da docente que efetivamente desenvolveu seu projeto. Os excertos das narrativas aqui analisadas dão a ver que os estudantes foram essencialmente motivadores do empenho desses docentes para a implementação de novas práticas, a inserção de novos recursos digitais e a revisão de seu planejamento pedagógico. No entanto, nesse processo, observa-se que os professores se viram em meio a múltiplos recursos, parte deles recém-descobertos, mas que não conseguiram encontrar interfaces possíveis, em tão pouco tempo, no necessário processo de apropriação dessas tecnologias. Também ficou claro que algumas das práticas com TDIC adotadas nas aulas remotas foram imediatamente deixadas de lado após o retorno como, por exemplo, o sistema de avaliações on-line. Por fim, de maneira geral, e tendo em vista que a pesquisa abordou um contexto educacional que pode ser considerado de privilégio no que diz respeito ao acesso aos recursos tecnológicos (tanto por docentes quanto discentes), os resultados apontam para um olhar positivo nas relações estabelecidas entre esses docentes e as TDIC, com ênfase para a forma como eles relatam sua busca por autodesenvolvimento através da pesquisa, da interação on-line com seus pares e/ou da troca colaborativa com os próprios estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Mídias digitais; Letramentos; Formação docente; TikTok.

ABSTRACT: The need to resort to emergency remote teaching during the Covid-19 pandemic brought to the center of the debate the role of Digital Information and Communication Technologies (TDIC), in the education field. It's clear that digital technologies in the Basic Education classroom have been present for some decades, but in recent years, issues related to interactions between technologies, teachers and students have been expanded. In such context, this research investigates excerpts from narratives produced by seven teachers about their relationships with digital technologies in their teaching practices. All teachers who participated in the study work in a private school in the region of Campinas that has wide access to digital devices and resources and teach different subjects in Early Childhood Education, Elementary and Secondary Education. It is configured as a study in the field of school ethnography (ANDRÉ, 2013), which chose Narrative Research as its methodology (CONNELLY; CLANDININ; HE, 1997; AIMI; MONTEIRO, 2020). The discussion of the data, which assumes a qualitative and interpretative aspect, refers to the reading of works on studies of (multi)literacies (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; MONTE MÓR, 2017), and on digital literacies (KNOBEL; LANKSHEAR, 2006; LEMKE, 2010). When producing the narratives during group and/or individual meetings with the researcher, the teachers also addressed how they deal with DICT beyond the emergency use, resulting from the pandemic scenario, and reflected on the potentialities and challenges of/with DICT in their practices, how they appropriate/have appropriated digital resources and how they have already systematically tried to insert digital technologies into the pedagogical planning of their disciplines. During the data generation stage, the digital media TikTok gained special attention when one of the teachers participating in the study suggested to the researcher that he accompanied a High School project she devised that focused on TikTok as a pedagogical resource. In the analysis, recurrent themes are pointed out in the narratives of the research participants. Thus, the data bring up reflections on the construction of understandings that these teachers made about their own practices. Moreover, there is a discussion about the insertion of TikTok in the classroom based on the narrative of that one teacher who effectively developed her project. The excerpts from the narratives analyzed here show that the students were essentially motivators of these teachers' commitment to the implementation of new practices, the insertion of new digital resources in their lessons and the revision of their pedagogical planning. However, in this process, it is observed that the teachers found themselves amid multiple resources, some of them newly discovered, but that they were unable to find possible interfaces with, in such a short time, during the necessary process of appropriation of such technologies. It was also clear that some of the DICT practices adopted in remote classes – such as the online assessment system – were immediately set aside after returning to the in-person lessons. All in all, bearing in mind that the research was performed in an educational context which can be considered privileged in terms of access to technological resources (both by teachers and students), the results point to a positive perspective of the relationships established between these teachers and DICT, with emphasis on how they report their search for self-development through research, online interaction with their peers and/or collaborative exchange with the students themselves.

KEYWORDS: Digital media; literacies; teacher education; TikTok.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	6
1.1. Objetivos da pesquisa.....	10
1.1.1. Objetivo geral.....	10
1.1.2. Objetivos específicos.....	10
2. PERCURSO DO PESQUISADOR E DA PESQUISA.....	11
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
4. METODOLOGIA DE PESQUISA.....	46
5. NARRATIVAS DOCENTES: DISCUSSÃO DOS DADOS	56
5.1 Perfil dos participantes da pesquisa	56
5.2 Análise: temáticas recorrentes nas narrativas	59
5.3 Narrativas do desenvolvimento de um projeto com o TikTok.....	91
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está situada no campo da investigação interdisciplinar e aborda questões acerca das tecnologias digitais contemporâneas e(m) suas interfaces com processos educacionais. Operando sob a perspectiva dos estudos dos multiletramentos, (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; MONTE MÓR, 2017), com especial destaque aos letramentos digitais (KNOBEL; LANKSHEAR, 2006; LEMKE, 2010) adoto a Pesquisa Narrativa (CONNELLY; CLANDININ; HE, 1997; AIMI; MONTEIRO, 2020), como fundamento metodológico para a prática da etnografia escolar (ANDRÉ, 2013). A investigação foi desenvolvida com base em diálogos que estabeleci com sete professores participantes, que atuam em diferentes disciplinas do currículo escolar, em uma escola básica particular da região de Campinas.

Especificamente, busquei gerar e analisar narrativas dos professores participantes que registram suas próprias percepções acerca das inter-relações que estabelecem com as TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) em suas práticas profissionais. Para ter um campo de observação um pouco mais amplo das práticas estabelecidas nesta comunidade escolar, convidei professores que lecionam nas disciplinas de Artes, História, Inglês, Literatura, Matemática e Química, e que atuam entre os segmentos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

As narrativas foram coletadas durante reuniões coletivas e individuais entre os docentes e eu. Em três reuniões coletivas eles tiveram a liberdade de compartilhar reflexões e experiências sobre suas práticas diárias dentro da profissão de professor, suas interações com estudantes, suas descobertas de novos fazeres a partir de recursos digitais incorporados e seus posicionamentos sobre a presença de tecnologias digitais nos processos de aprendizagem. Posteriormente, também tive conversas individuais com cada docente, que renderam novas narrativas com aprofundamentos das questões expostas em grupo e outras experiências na inserção de TDIC em sala de aula.

No contexto escolar em que a pesquisa foi desenvolvida, antes mesmo de começar minha investigação, já existia um movimento organizado pela direção da escola no sentido de apertar os docentes para o trabalho com tecnologias digitais. Esse, aliás, é um dos motivos pelos quais escolhi este

contexto para o desenvolvimento deste projeto. As coordenações de área da escola em questão engajam os docentes em atividades que estimulam a presença das tecnologias digitais em práticas pedagógicas já previstas nos currículos das disciplinas. Dessa forma, encontrei aqui um espaço propício para estabelecer este meu estudo.

Dentre as TDIC, interessei-me inicialmente em investigar como os professores participantes relatam apropriações da mídia digital TikTok em suas práticas escolares, o que eu esperava ter conseguido evidenciar nas narrativas deste estudo. Meu interesse por essa mídia específica vem do fato de que, além de ser bastante utilizada pelo público em idade escolar, ela vem tendo grande destaque no campo da educação, especialmente após a popularização da *hashtag* “AprendaNoTikTok”, que se tornou bastante recorrente nas redes sociais a partir de 2020.

Contudo, no decorrer do segundo semestre de 2021, quando comecei a realizar as reuniões com os professores nas quais foram geradas as narrativas, percebi que embora já existisse um planejamento em que alguns deles usariam o TikTok em um projeto interdisciplinar, este projeto não se concretizaria de fato. Mesmo assim, me interessei em saber se alguém incluiria o TikTok em alguma atividade planejada de sua própria disciplina. A resposta foi unânime: eles reconheciam as potencialidades contidas nesta mídia digital, muito por causa dos estudantes que traziam conteúdos circulados nela para dentro de sala de aula, porém ninguém planejava incluí-la em suas práticas naquele semestre. Portanto, conforme ouvia as narrativas, passei a focar nas (re)apropriações que faziam com as TDIC de maneira geral.

Foi só no final do primeiro semestre de 2022, quase um ano depois, que a professora de Literatura me procurou para contar que estava em curso um projeto com as turmas da 1ª e 2ª série do Ensino Médio, em que ela planejava incluir o TikTok como recurso digital com o objetivo de os estudantes produzirem vídeos para serem postados nas mídias digitais do colégio. O projeto se concretizou e rendeu narrativas sobre todo o processo. Acompanhar esta experiência colocou de volta o TikTok em evidência nesta pesquisa.

Inclusive, como disse anteriormente, a escola onde ocorre este estudo incentiva os docentes a agregarem novos recursos digitais nas dinâmicas de

ensino. Por isso, esta não foi a primeira experiência com o TikTok em sala de aula que já existiu na escola. No início de 2020, a professora de gramática que na época lecionava para a 1ª série do Ensino Médio propôs uma atividade com a turma, que resultou no primeiro projeto que incluiu o TikTok. Os estudantes foram desafiados a produzirem vídeos sobre “homônimos e parônimos”, assunto que estava sendo trabalhado na oportunidade. Cada aluno, usando o próprio aplicativo e os recursos que neles são disponíveis, criou conteúdo multimodais em que davam exemplos sobre o assunto, misturando imagens, texto escrito e sons, além de se apropriarem de “*trends*” (vídeos que viralizam e passam a ser copiados/reproduzidos milhares de vezes) famosas naquele momento, mas que não tinham necessariamente a ver com conteúdos pedagógicos.

A atividade foi bem recebida tanto pelos estudantes da primeira série do Ensino Médio, quanto pelos das outras classes. Alguns vídeos foram postados no Instagram do colégio e serviram de inspiração para que eu olhasse para as possibilidades de interface do TikTok com conteúdos pedagógicos.

Desta maneira, penso que, embora esse seja um recurso tecnológico que pode estimular diferentes propiciamentos, do inglês *affordances*, – de acordo com Azzari e Custódio (2013, p. 85), o termo pode ser compreendido como “aquilo que está disponível para utilização da pessoa”, – nos processos educacionais com foco nos letramentos, ainda faltam estudos que problematizem de modo especial a essa mídia digital em contexto escolar.

A mídia digital TikTok

O TikTok é um aplicativo de compartilhamento de vídeos curtos, que permite ao usuário criar e postar produções de até 3 minutos. Disponível para os sistemas IOS e Android é uma das mídias digitais mais populares com 1 bilhão de usuários ativos mensais em todo o mundo, atualmente. Contando de 2010 a 2019, o TikTok figura como o sétimo aplicativo mais baixado de todos os tempos, segundo o site Data.ai.

O TikTok foi criado pela empresa chinesa ByteDance em setembro de 2016, com o nome de Douyin, inicialmente para o mercado chinês. A ideia da empresa já era criar uma plataforma que permitisse aos usuários produzir e compartilhar vídeos curtos.

O sucesso do Douyin na China foi quase instantâneo e, em pouco tempo, o aplicativo se tornou um dos mais populares do país. Em 2017, a ByteDance decidiu expandir para mercados internacionais e lançou a versão internacional do aplicativo com o nome de TikTok.

Desde então, a plataforma acumula números significativos. De acordo com Dean (2022), cerca de 20% dos 4,8 bilhões de usuários de internet do planeta, acessaram o TikTok regularmente em 2022. No Brasil, em 2021, os usuários passaram de 14 horas semanais no TikTok para 20 horas semanais em 2022, o que significa que os brasileiros já gastam mais tempo no TikTok do que no Instagram, que ficou em 16 horas semanais em 2022 (SCHURIG, 2022).

Ainda há constatação de que o TikTok abrange um público prioritariamente jovem. De acordo com o site Business of Apps, 49,3% dos usuários do aplicativo têm entre 13 e 24 anos.

Entre os recursos técnicos, o aplicativo permite captar e realizar edições nos vídeos, inserir músicas, aplicar efeitos especiais, animações, textos e fazer remixes de conteúdos. Há também a possibilidade de interação com outros usuários por meio de curtidas, comentários e compartilhamentos. Para isso, é necessário realizar cadastro na plataforma.

O TikTok é conhecido por seu algoritmo de recomendação de conteúdo, que usa inteligência artificial para personalizar o feed de cada usuário com base em suas preferências de visualização anteriores.

Diante de tantos números impressionantes, impulsionando uma ascensão de influência entre as grandes companhias de comunicação, um fato vem chamando a atenção: o especial interesse dos administradores do aplicativo em se aproximar de assuntos relacionados à educação. De acordo com a empresa:

[a]tualmente, as pessoas recorrem ao TikTok não apenas para entretenimento, mas para aprender algo novo, adquirir uma nova habilidade, ou simplesmente se inspirar para fazer algo que nunca fizeram antes. Essa é uma tendência que o TikTok quer acelerar cada vez mais, tornando o ambiente de sua comunidade cada vez mais propício para a educação (TIKTOK, 2021).

Ao que parece, a plataforma está se movendo para centralizar conteúdos de aprendizado das mais diversas formas e vertentes. Por meio da hashtag #AprendaNoTikTok, que se popularizou em 2020, é possível visualizar inúmeros

vídeos que vão desde conteúdos pedagógicos, como dicas de português e matemática, até ensinamentos na linha faça você mesmo, como tutoriais de maquiagem e receitas gastronômicas. Inclusive, a hashtag, que já passa das 900 milhões de visualizações, tem destaque no site e figura entre os termos que são sugeridos para serem seguidos na rede social.

1.1. Objetivos da pesquisa

1.1.1. Objetivo geral

Investigar relações estabelecidas por docentes com as tecnologias digitais em suas práticas escolares.

1.1.2. Objetivos específicos

- i. Acompanhar o desenvolvimento de um projeto planejado e executado por um dos docentes participantes da pesquisa, com foco na presença do TikTok como principal recurso digital;
- ii. Expandir conhecimentos acerca das relações que docentes estabelecem com as TIDCs, a partir da análise interpretativa de narrativas dos participantes da pesquisa.

2. PERCURSO DO PESQUISADOR E DA PESQUISA

Na época de escola, lembro de maneira especial de dois professores, que hoje percebo, foram fundamentais para que eu ampliasse a percepção sobre o mundo a minha volta. Durante os três anos que tive aulas com eles no Ensino Médio, o conteúdo que ampliou a minha capacidade de entendimento e me apresentou a novos caminhos não foi só aquele contido nos livros didáticos de suas disciplinas, mas o conjunto de relações e diálogos que os docentes faziam entre a matéria e suas experiências de vida, particularidades, ideias e visões sobre assuntos da atualidade. Eu ficava admirado com os caminhos que eles abriam ao conectarem assuntos que, a meu ver, não possuíam uma ligação óbvia e direta.

Também nesse período, comecei a pensar sobre meu futuro profissional. Prestar vestibular foi o caminho natural que me apresentaram. Qual faculdade escolher? A partir dessa reflexão me agarrei a algumas (frágeis) certezas: toda e qualquer possibilidade de estudar conteúdos relativos à área de exatas e biológicas estava sumariamente descartado. Reduzi, assim, consideravelmente o leque de opções disponíveis. Já em 2008, acabei optando pelo curso de Jornalismo na PUC-Campinas, afinal, gostava de ler e escrever e me parecia muito boa a perspectiva de trabalhar em uma redação de algum veículo impresso em que eu pudesse lidar com palavras escritas todo o tempo.

Mal sabia eu que, nos quatro anos de faculdade (2009 a 2012), presenciaria uma reviravolta na área de comunicação, especialmente por causa da consolidação das novas possibilidades atreladas à internet. Foi um período em que a maioria dos veículos firmava sua presença no digital e buscava aproveitar as novidades da mais nova rede social do momento, o Facebook. Logo, eu concluí o curso diante de um cenário em que as publicações impressas estavam em baixa, ao passo que surgia a função de *social media*. É como se eu estivesse me preparando para trabalhar para uma profissão que já quase não existia mais. Eu queria só palavras, mas logo percebi que teria que lidar com imagens, hiperlinks, vídeos, design, algoritmos e tantas outras possibilidades que a internet abriu na comunicação.

Ainda assim, fui em busca de alguns jornais impressos na região de Campinas. Não obtive muito sucesso, realizando apenas trabalhos pontuais em

algumas poucas empresas. Até que em 2015, surgiu a oportunidade de trabalhar em um colégio para produzir conteúdo, justamente, para as redes sociais. Quando digo produzir conteúdo faço uso de uma expressão que se tornou comum na era das mídias digitais, mas que é difícil definir com exatidão. Em resumo, comecei a escrever, fotografar, filmar e produzir artes digitais sobre assuntos que aconteciam dentro de uma escola (projetos pedagógicos, ações dos alunos, aulas práticas) e sobre de que a escola participava como instituição (campanhas solidárias, competições, jogos e etc).

A necessidade de estar no cotidiano da escola me colocou em contato direto com professores e alunos. Passei a acompanhar as práticas escolares de um outro ponto de vista. Tive acesso a projetos pedagógicos e situações em sala de aula. Se antes eu achava que o texto escrito era tudo o que eu precisava para trabalhar, agora usava imagens, fotos e vídeos para expor o que acontecia na comunidade escolar. É claro que eu não estava na posição de observador que apenas relatava o que acontecia lá dentro. Minha relação com o ambiente e as pessoas influenciava o conteúdo que ia para a internet ao mesmo tempo que eu influenciava a ambos. Comecei a pensar na relação entre comunicação e educação e em como eu poderia contribuir para além de gerar publicações nas redes.

Ao longo do tempo fui criando uma relação estreita entre a minha prática profissional, vinda da área da comunicação, e os processos educacionais de que eu participava. Três episódios me marcaram muito. O primeiro deles foi a oportunidade de dar aulas em um curso extracurricular de audiovisual para estudantes do Ensino Médio. Como o projeto era inédito naquela escola, tive a liberdade de montar o planejamento das aulas, escolher a base do conteúdo teórico e idealizar as atividades práticas. Pela primeira vez, me vi em frente a uma sala de aula, diante de alunos com diferentes habilidades e expectativas completamente diversas. Alguns queriam ser *youtubers*, apresentar programas e falar com a câmera, outros queriam apenas aprender a parte técnica de gravação e edição de imagens. Foi um desafio gostoso que rendeu a criação de um canal no YouTube e diversos vídeos produzidos pelos próprios estudantes.

O segundo episódio foi parecido. Desta vez, o curso extracurricular era de fotografia e edição com celular para alunos do Ensino Fundamental. Porém, a

experiência ao longo do semestre foi completamente diferente da primeira. As aulas eram mais dinâmicas e muitas vezes não cabiam no planejamento feito anteriormente. Ao mesmo tempo em que eu apresentava aos estudantes aplicativos e técnicas de fotografia e tratamento de imagens, eles pegavam esses conhecimentos e me mostravam novas possibilidades de utilizá-los ao misturarem funcionalidades de aplicativos e abordagens técnicas. Vivenciei o clichê de que, muito provavelmente, quem mais aprendeu ali naquele curso fui eu.

O terceiro e último episódio foi idealizar e produzir duas edições de um jornal escolar com a participação dos próprios alunos. Nosso trabalho foi conjunto desde o projeto: pensamos o nome, a diagramação, as editorias, as reportagens, as fotografias e o que seria responsabilidade de cada grupo de alunos. Cada texto escrito era construído por várias vozes ali dentro. No decorrer do semestre, desenvolvemos novos olhares, opiniões e recortes sobre os assuntos dos quais iríamos retratar, resultando em duas publicações on-line.

Enfim, foram experiências incríveis que me fizeram prestar atenção à presença das tecnologias digitais dentro de um contexto escolar, em que os estudantes encontravam novas possibilidades e construíam novos sentidos a partir delas. Também me fizeram recordar daqueles meus dois professores que mencionei no começo. Não me vi reproduzindo seus papéis. Longe disso. Percebi aos poucos, conforme ia me relacionando com os alunos, que tentar imitar meus antigos professores seria completamente impossível (e equivocado). O contexto era outro: os estudantes que eu estava lidando eram muito diferentes dos que meus professores lidavam na época. Os interesses, os recursos disponíveis, a maneira de aprender e até o jeito que a escola cobrava o conteúdo pedagógico tinha se modificado. Sem contar o mais importante: eu não sou eles. Embora minha formação tenha sido influenciada por eles, percebi que seria um erro tê-los como modelos absolutos e tentar reeditar seus papéis. Aliás, até agora falo como se esses dois professores fossem um só, mas não são. Eles tinham jeitos completamente diferentes de falar, de se relacionar com a classe, de abordar assuntos polêmicos ou até mesmo de brincar. Cada um à sua maneira, eles contribuíram na construção de quem sou hoje e me deixaram mais um aprendizado: a profissão de professor não é automática, não existe um

modelo a ser seguido. Logo, reproduzir papéis seria limitar a minha agência. Também me lembrei de como a escola pode ser um espaço para proporcionar descobertas e construir relacionamentos que, no fim das contas, transformam visões de mundo.

Durante todo esse processo, percebi que crescia meu interesse nas relações que ocorrem dentro de sala de aula, principalmente entre alunos, professores e mídias digitais. Outro fato curioso é o de olhar para trás e ver que a minha formação, tanto na escola quanto na faculdade, obviamente não contemplou habilidades específicas para o que eu estava fazendo (e ainda faço) profissionalmente, embora tenha aberto caminhos, por me ensinar a trabalhar em grupo e a pensar criticamente, entre tantas outras habilidades.

Das possibilidades, o mestrado na PUC Campinas me pareceu mais adequado por ser interdisciplinar e por atender ao meu interesse de não ficar apenas na área da comunicação, além, é claro, de me sentir em casa, ao voltar a estudar onde já tinha feito minha graduação.

Para o projeto de pesquisa, cheguei com a ideia de estudar a mídia digital do TikTok dentro do contexto escolar. Isso resultou das minhas observações, dentro da escola em que trabalhava, de como os alunos estavam profundamente engajados com o aplicativo, substituindo o tempo investido em outras redes sociais. Também me chamava a atenção o fato de que muitas crianças e adolescentes usavam os recursos técnicos disponíveis no aplicativo para produzir conteúdo para outros fins que não a postagem no perfil pessoal do TikTok. Ou seja, eles se apropriavam de funcionalidades como gravação em câmera lenta, filtros personalizados para imagens, possibilidade de sincronizar música e vídeo, entre outros, para criarem/editarem conteúdos diversos, utilizados inclusive em alguma atividade escolar. Somado a tudo isso estava a percepção de que a maior parte dos professores que eu tinha contato, ignoravam a existência do aplicativo, sem saber nem do que se tratava tal mídia digital.

Ao longo do primeiro semestre, no decorrer das aulas e das conversas com minha orientadora, fui percebendo a complexidade de estudar os processos escolares a partir do entendimento dos letramentos. Assim, para abordar tudo isso, decidi que a pesquisa incluiria a participação de alguns professores de uma escola particular para que eu pudesse estudar sobre a maneira que se envolviam

nas dinâmicas de ensino na educação básica, focando na presença de tecnologias digitais em sala de aula. Diante disso, daria especial atenção ao TikTok, na intenção de observar se os docentes iriam recorrer à plataforma em algum momento oportuno, dentro do planejamento de suas disciplinas.

Antes de fazer uma primeira sondagem com os professores para saber se estariam interessados em participar da pesquisa, fui falar com o diretor administrativo do colégio em que pretendia fazer a pesquisa. Conversamos sobre a proposta de fazer um estudo com os docentes acerca do lugar/papel de tecnologias digitais em sala de aula. Ele se mostrou bastante interessado pelo tema e curioso acerca dos conteúdos educacionais que circulavam no TikTok e sobre as possibilidades oferecidas pelo aplicativo de atingir um público majoritariamente em idade escolar.

Depois disso, fiz contato com alguns docentes desta escola e fiquei sabendo que havia um planejamento para realizar um projeto interdisciplinar, que incluiria alguns recursos digitais e o TikTok estava entre eles. Então, procurei alguns dos docentes que participariam deste projeto e que eu imaginava que teriam disponibilidade e interesse em se envolver com o meu estudo. Todos foram extremamente receptivos à proposta e prontamente se dispuseram a assinar o TCLE (anexo) e a responder a perguntas em um formulário on-line relacionadas ao contexto de trabalho e sobre alguns entendimentos que possuíam sobre tecnologias digitais (vide Anexo).

Desta maneira, esta pesquisa conta com a participação de sete professores. Até o final deste estudo, a fim de mantermos o sigilo assegurado no TCLE, vamos nos referir a esse(a)s docentes através dos seguintes pseudônimos: Pedro (Química), Paulo (Matemática), Laís (Literatura), João (História), Bruna (Matemática), Ana (Inglês) e Marina (Artes).

Assim, comecei a pesquisa em um colégio particular na região de Campinas em que há cerca de 600 alunos, distribuídos entre os segmentos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, que operam nos períodos da manhã e da tarde. Nos três segmentos, as salas de aula, embora localizadas em prédios diferentes, têm uma estrutura padrão relacionada às tecnologias digitais. Em todas as salas há sistema de som, câmera de vídeo e

projektor instalados, que se conectam a um *Chromebook*¹ que fica à disposição dos docentes durante todo o período de aulas. Por seu intermédio, os professores conseguem transmitir as aulas quando necessário, projetar apresentações com imagens e vídeos e ainda acessar à internet. Além disso, a escola possui outros 100 *Chromebooks* que são de uso exclusivo dos estudantes. Normalmente, os professores reservam previamente os computadores para que determinada turma use em uma aula que tenha alguma atividade que exija pesquisa na web ou interação via aplicativos (como o jogo *Kahoot*², em que os participantes respondem a um quiz on-line e o professor acompanha o progresso em tempo real). Há ainda a possibilidade de o próprio aluno fazer a reserva de um computador para estudar ou realizar trabalho em grupo no contraperíodo de suas aulas.

Outro fato importante a ser mencionado é que, desde 2016, na escola em que ocorre esta pesquisa, utiliza-se a plataforma Google for Education³ como apoio para a realização da maior parte dos processos de comunicação entre professores e alunos. Então, questões como entrega de tarefa de casa, visualização de notas e boletins, armazenamento de arquivos, entre outras atividades semelhantes, são realizadas por meio do acesso a essa plataforma.

Por conta de já estarem familiarizados com a incorporação da plataforma no cotidiano escolar, em 2020, com a obrigatoriedade do ensino remoto emergencial, alunos e professores dessa escola tiveram uma transição um pouco menos conturbada em relação ao entendimento da dinâmica da comunicação on-line e do uso de aplicativos para finalidades educacionais. Entretanto, é importante lembrar que, embora a presença das TDICs na escola seja anterior a pandemia, esse período foi marcado por uma condição inédita na educação e trouxe outros desafios. Por isso, a pesquisa se desenvolveu em boa parte, em âmbito educacional, durante o período da pandemia por Covid-19.

¹ Chromebook é um computador mais barato e portátil do que um notebook convencional, configurado exclusivamente com o sistema operacional Chrome OS, permitindo o acesso apenas à internet e aplicativos Google.

² Kahoot é uma plataforma gratuita que possibilita a criação de testes de múltipla escolha, acessados por meio de um navegador da Web ou do próprio aplicativo para dispositivos móveis. Seu funcionamento é baseado em jogos de aprendizagem. Disponível em: <https://kahoot.com/pt/>. Acesso em 04 mai, 2022.

³ Google for Education é uma plataforma educacional virtual com recursos e aplicativos, que permitem o compartilhamento de informações por parte de escolas, professores e alunos.

O projeto deste estudo foi submetido ao Comitê de Ética da PUC Campinas ainda no final do primeiro semestre de 2021, já que envolvia terceiros como participantes da pesquisa. A princípio, a metodologia proposta era uma pesquisa ação-participativa, em que eu me envolveria junto com os professores voluntários naquele citado projeto interdisciplinar utilizando o TikTok como recurso para a construção de sentidos por parte dos professores e alunos. Entretanto, o Comitê entendeu que os estudantes teriam participação direta no estudo e que, por isso, também seriam considerados participantes da pesquisa.

Dada a impossibilidade de coletarmos autorização de pais e alunos no contexto em que a pesquisa estava sendo proposta (ensino híbrido, professores participantes lecionando em diferentes classes de segmentos distintos, etc.), decidimos adaptar a metodologia propondo uma pesquisa narrativa e etnográfica da prática escolar, em que os docentes relatariam suas próprias experiências relacionadas principalmente ao TikTok, partindo de um projeto interdisciplinar que já estava sendo desenhado no planejamento pedagógico da escola, no segundo semestre de 2021. Dessa forma, o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da PUC Campinas no dia 27 de agosto de 2021, (processo nº 50746121.8.0000.5481).

Para proporcionar o diálogo e estimular a reflexão acerca das possibilidades encontradas na interface com as tecnologias digitais, ao longo do segundo semestre de 2021, fiz três encontros remotos e em grupo com esses sete docentes, via Google Meet, de setembro a novembro de 2021. Note-se que não se trata do procedimento metodológico conhecido por “Grupo Focal”, mas de reuniões livres, para dar a esses participantes a possibilidade de narrarem suas experiências e vivências, a partir de seus pontos de vista. Assim, eu não tinha um “roteiro” escrito a priori para esses encontros, apenas algumas discussões a partir da temática central do meu interesse de pesquisa.

Posteriormente, também houve reuniões individuais com os docentes de acordo com a disponibilidade de cada um. Durante os encontros, estimei os professores participantes a narrar experiências sobre as relações que desenvolvem com as tecnologias digitais, dentro de sala de aula. Foi comum ouvir relatos sobre como avaliaram o período de aulas remotas, como se sentiram pressionados a incluir novidades digitais nas aulas e como aprenderam

novos caminhos ao incorporarem possibilidades trazidas pelo meio digital, o que irei analisar mais adiante neste trabalho.

Na primeira reunião, cada professor compartilhou com o grupo suas próprias experiências ao utilizar recursos digitais, detalhando algumas atividades e narrando como foi a dinâmica entre o planejamento para aquela tarefa e o que de fato foi executado em sala de aula. Essa interação entre eles ocasionou, por exemplo, uma troca de ideias entre dois professores, em que um perguntou ao outro sobre o uso do aplicativo Kahoot para coletar o feedback dos estudantes, ao final de um conteúdo trabalhado. Os docentes também se posicionaram acerca da presença de tecnologias digitais na educação e de que maneira isso impactava suas práticas em sala de aula, na relação com os alunos e até na relação com outros colegas de profissão.

Uma questão amplamente debatida entre eles foi a de como é difícil, atualmente, dissociar a tecnologia digital das interações que ocorrem no ambiente escolar. Desde questões burocráticas como marcar faltas ou acessar o boletim do aluno via sistema interno, até o contato diário com as turmas para passar tarefas de casa, acompanhar o que está sendo feito em um trabalho em grupo ou tirar dúvidas de um conteúdo de prova, tudo isso passa pelo uso de tecnologias digitais.

Outro ponto discutido na conversa foi a possibilidade trazida pelo universo digital de levar para a sala de aula exemplos e simulações que não seriam possíveis sem a presença de aplicativos, sites e dispositivos digitais. Os docentes lembraram de conteúdos que eles incorporaram em suas aulas a partir de suas próprias descobertas de como retratar determinado assunto de maneira mais palpável e didática. Como exemplo, o professor de História relatou que ficou muito mais simples explicar o funcionamento de um maquinário típico do período da Revolução Industrial, exibindo um vídeo que detalha cada ação do mecanismo. Já o professor de Química compartilhou que, quando teve contato com a alternativa de mostrar experimentos químicos por simulações digitais, mudou a dinâmica de suas aulas e a ordem das informações passadas aos alunos.

Em nosso segundo encontro, a referência sobre uma nova geração de alunos permeou o debate. Os professores conversaram sobre os desafios de

lidar com estudantes que estão conectados todo o tempo e acostumados a buscar qualquer tipo de informação na internet. Inclusive, esta temática levou a outra questão: se a educação estaria exigindo uma nova geração de professores. As narrativas foram no sentido de que, ao mesmo tempo que reconhecem a necessidade de se atualizarem e repassarem suas práticas profissionais para acompanharem a demanda da atual geração, também se sentem extremamente pressionados a usarem a tecnologia digital em sala, para que as aulas ganhem um ar mais “tecnológico” e “dinâmico”. Muitas vezes, eles admitiram recorrer ao método um pouco mais tradicional de conduzir a aprendizagem, escrevendo na lousa, por exemplo, por perceberem que os alunos se sentiam mais confortáveis em aprender conteúdos novos assim.

O assunto sobre aprendizes conectados trouxe à tona a presença do TikTok no ambiente escolar. Por mais que os docentes tenham destacado que não estavam muito próximos desta mídia digital – a maioria não tinha nem o aplicativo instalado no celular -, todos eles conheciam o TikTok e alguns conteúdos que circulavam ali, por intermédio das turmas, que traziam para dentro de sala de aula o que achavam interessante. Logo, mesmo não inserindo intencionalmente o TikTok nas práticas escolares, os professores narraram situações em que um conteúdo saído do aplicativo se fez presente em alguma de suas aulas, influenciando o debate e a construção de significados em classe. Isso chamou minha atenção, porque eu tinha um especial interesse em saber sobre possíveis interfaces entre essa mídia digital e a educação escolar.

Na terceira e última reunião coletiva, os docentes foram convidados a fazer um balanço do ano letivo, principalmente em relação às interações que encontraram (ou não) com as TDIC, suas descobertas e quais práticas que acabaram incorporando ao longo do percurso, que foram proporcionadas a partir da interface com tecnologias digitais. As reflexões giraram em torno do quanto todos estavam cansados de dependerem de tecnologias para conseguirem dar aulas em um sistema híbrido (no ano de 2021), em que uma parte dos alunos estavam presencialmente na escola e a outra parte participava das aulas virtualmente. As narrativas sobre esta temática foram no sentido de que os professores se sentiam esgotados em darem aulas on-line e, em um curto espaço de tempo, terem que dominar questões técnicas de recursos digitais para que houvesse continuidade no ensino.

Em contrapartida, escutei várias reflexões sobre um balanço positivo das possibilidades que encontraram no universo de recursos digitais e de como o espaço para o compartilhamento de informações dentro dos nossos encontros foi importante para eles. Ao compartilharem e ouvirem seus colegas de profissão, os docentes aprenderam novas práticas, revisaram algumas outras, tiraram dúvidas e encontraram apoio para conversarem sobre assuntos que não conversariam no cotidiano dentro do colégio.

Contudo, conforme as reuniões aconteciam e eu ia acompanhando as práticas dos professores percebi que a ideia inicial não iria se concretizar: o projeto interdisciplinar não sairia do papel durante o ano de 2021. Eu explico: inicialmente, os docentes das disciplinas de Química, Matemática, Literatura, História, Artes e Inglês iriam trabalhar juntos em um projeto envolvendo a produção de jogos digitais e jogos de tabuleiro, integrando os conteúdos das disciplinas envolvidas. No entanto, esse projeto não foi realizado por duas razões principais: a primeira é que a escola ficou por um período maior do que o esperado no “sistema híbrido”, ou seja, com as turmas divididas entre estudantes que estavam presencialmente no colégio e os que participavam das aulas no modo on-line, por conta das recomendações sanitárias da pandemia. Esse fato exigiu uma adaptação no andamento dos conteúdos e um remanejamento nos projetos previstos, fazendo com que alguns fossem abreviados ou até mesmo cortados. A segunda razão foi pela falta de reuniões periódicas entre docentes e coordenação para o acompanhamento do planejamento feito no início do ano. Destaco que a ideia da realização desse projeto interdisciplinar já estava circulando entre os docentes quando eu comecei esta pesquisa.

Ao final das reuniões coletivas, comecei a conversar individualmente com cada professor participante. Entre aprofundamentos das narrativas que compartilharam em grupo e a abordagem de outros assuntos relacionados às tecnologias digitais percebi que, mesmo o TikTok sendo um tema recorrente nas conversas e vários professores relatando que viam potencialidades muito claras no aplicativo, nenhum deles, de fato, estava trabalhando especificamente com essa mídia. Por isso, até então, eu não tinha ouvido nenhuma narrativa sobre alguma atividade pedagógica que incluísse o TikTok como recurso, o que fez com que direcionasse minha atenção para as TDICs de modo geral e outros

assuntos narrados pelos professores. Assim, o objetivo desta pesquisa estaria mantido, ainda que com uma ligeira correção de rota.

Até que, no começo de junho de 2022, a professora Laís (aqui citada em pseudônimo) me procurou para contar que estava dentro de seu planejamento levar o aplicativo em questão para dentro de sala de aula em um projeto com o Ensino Médio. Sua ideia se concretizou e rendeu dez postagens na conta oficial do colégio no TikTok, com conteúdos produzidos pelos próprios estudantes. Assim, realizei dois encontros com a profa. Laís para conversarmos especificamente sobre esse projeto. Tais encontros geraram diversas reflexões e o registro dessa nova experiência está relatado aqui, no capítulo 5.

As narrativas da profa. Laís sobre esta experiência me fizeram reconsiderar o meu foco sobre o TikTok neste estudo, colocando-o em evidência mais uma vez. Também no capítulo 5 trago alguns trechos das narrativas geradas nos encontros coletivos e individuais.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em tempos mais recentes, em que vivenciamos uma confluência entre a sociedade da escrita e a sociedade digital, como destaca Monte Mór (2017), computadores, *softwares*, *smartphones* e aplicativos ganharam relevância também nos ambientes escolares.

Se as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) já vinham tendo um impacto crescente no campo da educação, a pandemia de Covid-19 fez com que essas tecnologias alcançassem proporções inimagináveis para que o ensino remoto se tornasse possível. Como destaca Pinheiro (2021), dados da Unesco de final de março de 2020 já pontavam que quase 80% de todos os alunos do planeta estavam sem aulas presenciais. Toda essa situação adversa vem criando discussões acerca da migração em massa de professores e alunos para o ensino remoto e a consequente incorporação de tecnologias nos processos educacionais, reacendendo (antigas) crenças e visões (e, não raro, preconceitos) de diversos setores da sociedade. Isso porque, se

[...] por um lado, há os defensores veementes da incorporação dessas tecnologias pela escola; por outro, aqueles que as rejeitam, pois consideram que questões de ordem social, histórica, cultural e econômica se tornam óbices para pensar qualquer tipo de transformação proveniente do uso de novas tecnologias (PINHEIRO, 2021, p. 13).

De meu ponto de vista, a questão é que não se trata apenas da introdução de aparatos tecnológicos e de rede de acesso à internet nas escolas, mas sim de pensarmos nas possíveis contribuições que as TDICs podem trazer aos processos escolarizados, bem como de questionarmos como as novas relações que surgem nesses processos podem contribuir para uma educação crítica, com vistas à formação cidadã e autônoma, como propõe Azzari (2017).

Quando falamos em tecnologia a partir da metade do século XX, não podemos nos restringir a abordar o tema a partir de um único conceito. Conforme aponta Castells (1999), o advento da internet proporcionou, pela primeira vez na história, a integração de vários modos de comunicação em uma rede interativa. Nessa direção, notou-se como a partir da formação de hipertextos foram hibridizadas/combinadas as modalidades escrita, oral e audiovisual, nas interações sociodiscursivas (CASTELLS, 1999, p. 414). Logo, a partir do

desenvolvimento da linguagem digital, a interatividade comunicativa foi ampliada e a noção de linearidade passou a conviver com a não-linearidade, tipificada nas interações em rede.

Desse modo, ampliaram-se as percepções da existência de outras possibilidades de ver, participar, ler e pensar, diferentemente dos padrões convencionais e próprios da cultura escrita e tipográfica, que foram expandidas justamente pela integração das diversas linguagens que o ambiente digital propicia. Essa outra dinâmica leva ao desenvolvimento de mais uma forma de organização mental, a organização de uma "mente em rede", contextualizada na "sociedade digital", como esclarece Monte Mór (2017, p. 9). Por conseguinte, justifica-se o emprego de iniciativas acadêmicas que se destinem ao desenvolvimento dos letramentos digitais no campo da formação continuada de docentes, já que cabe aos professores a tarefa de escolher ações pedagógicas no cotidiano escolar.

Na lógica da sociedade digital e em rede, as escolas, enquanto espaços institucionais para a educação formal, estão enfrentando desafios maiores do que nunca, os quais englobam as amplas e rápidas mudanças tecnológicas, as diversidades das salas de aula e, também, o fato de esse ainda ser um tema em crise, uma vez que as alterações também estão em função de recursos disponibilizados (ou não), para a educação. Soma-se a isso o fato de que parte da geração atual de estudantes, aquela com acesso à internet, equipamentos e às mídias digitais, depende cada vez menos de um contexto formal para construir sentidos e saberes, já que também muito se aprende em ambientes informais, a partir de uma variedade de fontes, por meio de interações sociais em comunidades on-line e/ou páginas digitais dedicadas ao estudo e a pesquisas.

Como vimos que há muito a escrita não está mais associada puramente à decifração de letras, a partir da ideia de que novas redes de comunicação também produzem novas formas de relação entre pessoas e conteúdos, Lucia Santaella classificou três grandes tipos de leitores (2013, p. 20).

O primeiro deles é o leitor contemplativo, típico da época em que imagens e palavras eram impressas e estáticas. O segundo é denominado de leitor movente, que é aquele fruto das metrópoles, da vida dinâmica e das misturas de linguagens e plataformas, com a explosão das fotografias, do cinema e da era

dourada das transmissões televisivas. Por último, temos o leitor imersivo. Este foi formado nas novas possibilidades abertas pela internet. Justamente por isso, é um leitor com habilidades bem diferentes das que pertencem ao leitor de textos impressos ou de um leitor que não é apenas receptor de inúmeras estímulos audiovisuais. É chamado de leitor imersivo por transitar por inúmeros meios e modalidades, de maneira não linear, em que pode ser o responsável por estabelecer sentido de acordo com as próprias escolhas associativas que vai realizando.

Como a autora destaca, um novo tipo de leitor não significa o desaparecimento de outro, eles coexistem e se complementam. Entretanto, Santaella identificou um quarto tipo de leitor nos últimos anos, por causa das transformações extremamente aceleradas que a sociedade vem experimentando, impulsionada pela cultura digital. Este leitor é o leitor ubíquo.

Entender este tipo de leitor é entender todo um processo que culmina nas redes sociais e na internet moldando grande parte dos nossos hábitos e ações. Primeiramente, a evolução técnica de dispositivos móveis e conexão em rede permitiu que o usuário saísse de um ponto fixo a frente do computador e pudesse experimentar dois tipos de mobilidade, que são distintas, mas se complementam: “mobilidade informacional e mobilidade física do usuário” (SANTAELLA, 2013, p. 21). Ou seja, a pessoa pode estar em movimento e ainda assim navegar por diversos ambientes da rede. É o espaço digital e o espaço físico tornando-se indissociável. É nessa hipermobilidade, como denomina a autora, que o leitor ubíquo surge e ganha relevância ao cruzar características de leitor movente com o imersivo. Como consequência, “a atenção do leitor ubíquo é irremediavelmente uma atenção parcial contínua: responde ao mesmo tempo a distintos focos sem se demorar reflexivamente em nenhum deles” (SANTAELLA, 2013, p. 22).

Neste contexto, os celulares são figuras centrais na convergência de múltiplas tarefas, aplicativos, músicas, textos, imagens, vídeos e etc. São dispositivos ubíquos de uma comunicação multimodal e portátil para leitores ubíquos.

As consequências do processo de amplo acesso à informação via dispositivos digitais com conexão contínua também abrangem o campo da educação. Maneiras novas de ensinar e aprender emergem do que a autora chama de “aprendizagem ubíqua” (SANTAELLA, 2013).

Já era possível observar o fenômeno da aprendizagem ubíqua ainda no início das redes de informação, quando sites, chats e fóruns eram os principais ambientes possíveis de uma navegação de dados. Foi só na era da web 2.0 que realmente surgiram modos de aprendizagem abertos, que configuram “processos espontâneos, assistemáticos e mesmo caóticos, atualizados ao sabor das circunstâncias e de curiosidades contingentes” (2013, p. 23), que foram intensificados pela possibilidade de acesso contínuo da informação via dispositivos móveis. Se a informação fica disponível a apenas alguns toques de distância, a era da mobilidade torna possível a interação com outras pessoas e a assimilação de conhecimentos em qualquer lugar e hora. O estudante fica diante do inédito fato de ver a aprendizagem descolada de um tempo e espaço específico para essa atividade.

É claro que um novo modo de aprender acarreta efeitos novos também. A forma que os alunos aprendem tendo acesso contínuo às mídias é diferente daquela de gerações anteriores, já que são desenvolvidos novos parâmetros de flexibilidade aliada a necessidade da instantaneidade, oposta à prática tradicional que depende de tempo de sobra para a leitura de textos extensos.

Por isso,

[...] inaugura-se uma modalidade de aprendizagem que é tão contingencial, inadvertida e não deliberada que prescinde da equação ensino-aprendizagem caracterizadora dos modelos educacionais e das formas de educar. Equipada com um dispositivo de conexão contínua, a pessoa pode saciar a sua curiosidade sobre qualquer assunto a qualquer momento e em qualquer lugar que esteja. O que emerge, portanto, é um novo processo de aprendizagem sem ensino. Isto posto, cumpre indagar se essa nova forma de aprendizagem prescinde e dispensa quaisquer processos de educação formal (SANTAELLA, 2013, p. 26).

Assim como as mídias emergentes vão encontrando espaço em meio às anteriores, levando à uma reorganização de processos, novas formas de aprendizagem também vão encontrando seu lugar ao invés de promover a extinção de outros modelos educacionais. Logo, Santaella destaca que por mais atraentes que sejam as novas maneiras de agregar interfaces de mídias digitais na educação e nos processos de aprendizagem, o grande desafio hoje é achar caminhos que façam a integração entre leitores contemplativos, moventes, imersivos e ubíquos, de maneira crítica, valorizando as potencialidades e características de cada um. “Estamos, portanto, muito longe da ideia de que a

aprendizagem ubíqua possa porventura substituir a educação formal, a informal e a não formal” (SANTAELLA, 2013, p. 27).

Partindo dessa ideia, podemos pensar quais são os aspectos que se complementam entre a aprendizagem formal e a ubíqua. Não se trata de uma simples soma de características, mas de investigar o que falta em uma que podemos encontrar a outra e, assim, buscar estratégias para que os processos educacionais se tornam cada vez mais eficazes a formação de estudantes capazes de fazerem escolhas críticas e autônomas.

O ecossistema digital contribui para que o indivíduo busque, por si só, informações e entendimentos acerca dos mais variados assuntos, estando sujeito a difusão descontrolada de dados, em um ambiente em rede em frequente reestruturação. O viés positivo de acesso à informação em qualquer hora e lugar é, muitas vezes, contraposto pela falta de orientação na trajetória do aprendiz, que se vê cercado de material, mas sem referências para discernir aquele conteúdo.

Santaella conclui que,

[e]mbora ubíqua, a aprendizagem disponibilizada pelos dispositivos móveis não prescinde da educação formal. Ao contrário, longe de poder substituir os processos formais de ensino, a aprendizagem ubíqua é muito mais um complemento desses processos do que um substituto deles. Quem ganha com essa complementaridade é o ser humano em formação pelo acréscimo de possibilidades que a ubiquidade lhe abre. Por isso mesmo, mergulhar no jogo das complementaridades deveria ser o mote para nós educadores em prol de formas de aprendizagem que estejam em sintonia com os sinos que tocam no nosso tempo (SANTAELLA, 2013, p. 27).

Com as discussões sobre uma nova geração de estudantes mais expostos à aprendizagem ubíqua, o tópico de como “melhorar o trabalho de professores” tem sido em estado em debate internacional. Embora atual, não é uma questão recente, como apontam Knobel e Kalman (2016). Já na década de 70, especialistas da área miravam em uma educação que trouxesse a racionalização de ensino e aprendizagem, ou seja, os professores eram “treinados” para desenvolver planos de aula baseados em objetivos específicos de aprendizado. Já na década de 90, a (re)organização escolar se tornou prioridade.

Organizações como o Banco Mundial, a Organização Científica e Cultural das Nações Unidas (UNESCO) e a Organização para Cooperação e

Desenvolvimento Econômico (OCDE), investiram esforços em persuadir governos nacionais na reforma curricular das instituições escolares. Como as autoras deixam claro, embora os professores tenham sido incluídos na reorganização, de nenhuma forma eles foram os protagonistas deste processo. Parecia que os órgãos governamentais e outras organizações assumiam que mudar o currículo ou organizar escolas de forma diferente resultaria, necessariamente, em melhorias na aprendizagem dos alunos e isso, por sua vez, contribuiria diretamente em benefícios sociais como redução da pobreza, desenvolvimento econômico e igualdade social (KNOBEL; KALMAN, 2016, p. 1-2).

Os resultados decepcionantes de tais políticas educacionais empurraram a responsabilidade de volta para os docentes e para o que acontece dentro de sala de aula. Principalmente a partir dos anos de 2000, a comunidade internacional reverberou ideias que colocavam como fundamental a participação dos professores para que a educação básica formasse pessoas capazes de atenderem às demandas sociais, econômicas, políticas e científicas do século 21. Em 2014, por exemplo, Bokova, Diretor Geral da UNESCO, afirmou que um “[...] sistema educacional é tão bom quanto seus professores”. Conforme evidenciado pela proliferação de publicações, programas e abordagens, os professores agora são considerados por muitos formuladores de políticas como “[...] a força mais influente e poderosa para a equidade, acesso e qualidade na educação” (BOKOVA, citado em UNESCO 2015).

Sendo assim, a formação continuada de professores se transformou em um assunto de “interesse do mercado”. Se há um consenso dos representantes da área de que é necessário focar energias na capacitação de professores, grandes corporações e empresas se prontificaram em oferecer soluções. Ao longo dos últimos anos, as escolas (especialmente as particulares) receberam ofertas de produtos e consultorias que prometem “[...] estratégias práticas baseadas em evidências que melhoram a instrução dos professores e o aprendizado dos alunos” (KNOBEL; KALMAN, 2016, p. 3 – nossa tradução⁴).

⁴ “provid[ing] practical, evidence-based strategies that enhance teachers’ instruction and students’ learning.”

Em meio a tantos “métodos” e modelos, geralmente ministrados por especialistas externos em sessões únicas de “como fazer algo melhor”, Knobel e Kalman (2016) defendem que o desenvolvimento profissional de docentes passa por entender que o ensino é uma prática social, que compreende modos de incorporar recursos, de fazer coisas, de usar espaços, bem como a formação de um conjunto de ideias, práticas e habilidades necessárias para o ensino e a aprendizagem. Logo, a ideia de que os professores vão “aprimorar” a utilização de determinados recursos digitais e inseri-los em seu ambiente educacional, parte do princípio de que a tecnologia digital em si é o centro da experiência de desenvolvimento profissional, ao invés de considerar como as tecnologias digitais podem se tornar parte de experiências de letramentos contínuas para professores e alunos.

O estudante como designer ativo de significados faz parte de uma concepção que busca valorizar as múltiplas práticas de letramentos para além daquelas tipicamente grafocêntricas, historicamente tão valorizadas em contexto escolar. O caráter transformador da questão está, justamente, em destacar que os letramentos envolvem diferentes práticas e culturas além das hegemônicas, ou seja, aquelas mediadas por TDICs em redes sociais (PINHEIRO, 2021, p. 18).

Dessa forma, considerando a perspectiva docente, as TDICs também poderiam oferecer uma oportunidade para que antigos “consumidores” de instruções e conteúdos provenientes de uma única fonte pudessem se tornar produtores de conhecimentos e de sentidos socialmente compartilhados, que fazem uso de recursos de informação disponíveis (KALANTZIS; COPE, 2012). Se há uma nova geração de alunos que, fora dos espaços escolares, já estão expostos a conhecimentos produzidos e circulados através de uma grande variedade de mídias digitais, como aponta Lemke (2010) – e que poderiam integrar, à maneira criticamente orientada, os processos educacionais também nos ambientes educacionais institucionalizados –, também é lógico imaginarmos que se deseje uma formação docente (inicial e/ou continuada) que vise proporcionar o engajamento de estudantes como indivíduos ativos na construção de sentidos e(m) seus próprios processos de aprendizagem.

Diante desse cenário, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 24) defendem que é necessário cada vez mais se concentrar em capacitar pessoas para que consigam transitar entre muitos letramentos nos âmbitos do trabalho, da vida pública e da vida comunitária e que também saibam se comunicar por múltiplos meios. Isso também as tornaria mais capazes de se comunicar em diferentes ambientes, de múltiplas maneiras, construindo e compartilhando significados. A capacidade de trabalhar através dos letramentos, diferentes e plurais, abre caminhos para a participação social, à medida que se podem formar aprendizagens com experiências e vivências culturais, sociais e econômicas distintas.

No meio acadêmico, quando falamos a respeito de “viradas”, entendemos que se trata de um sinal que indica mudanças em grande escala no pensamento e na prática dentro de um campo de estudo. Atualmente, portanto, é fácil dizer que há uma “virada digital” em diversos setores da sociedade, incluindo a educação. A questão é não apenas se ater à multiplicação de dispositivos e serviços eletrônicos que ficam acessíveis em nossa vida cotidiana, mas em compreender como as pessoas criam e assumem sentidos a partir dessas tecnologias digitais.

Para as autoras Knobel e Kalman (2016, p. 6), é necessário desenvolver maneiras de compreender como essas mudanças e novas práticas atuam na formação de pessoas que criam, compartilham e assumem significados que são mediados ou produzidos digitalmente. No que diz respeito ao desenvolvimento profissional de professores, a “virada digital”, grande parte das vezes, é vista como uma esperança de conter uma relação causal entre a instalação de mídias com conexão de internet nas salas de aula e resultados imediatistas em processos de aprendizagem (o que, a princípio, não pode e nem deve ser tomado como um resultado, conforme aponta Azzari, 2017).

Porém, como sugerem Cabrol e Servin (2010, p. 1), é importante notar que a adoção de TDIC nas escolas é um fator necessário no esforço contínuo de atualizar os processos educacionais, já que é também um aspecto que pode apoiar as mudanças necessárias, a fim de atender algumas das demandas sociais dos dias correntes.

Nesse sentido, percebe-se que a atenção dedicada aos desafios que os professores enfrentam ao descobrirem quais são essas mudanças e como

realizá-las ainda tem sido insuficiente, o que ficou especialmente explícito durante a implantação do ensino remoto emergencial, decorrência das condições sanitárias de isolamento, em função da pandemia por Covid-19. Nessa direção, Kalman e Guerrero (2013, p. 16), discutindo o tema no contexto educacional pré-pandêmico, afirmam que “[p]resume-se que [são] os professores que irão de alguma forma fazer a transição natural para o uso desses artefatos”.

Coll (2008, p. 17) identifica três principais expectativas na relação entre o desenvolvimento de professores e seus envolvimento com tecnologias digitais. A primeira diz respeito ao objetivo específico de “[...] treinar professores para dominarem o uso de computadores e internet”, visando que o ensino sobre recursos digitais seja introduzindo uma área de estudo, ou seja, a aprendizagem da técnica de dispositivos tecnológicos, por si só, vai contribuir para o sucesso dos alunos dentro e fora da escola. O segundo conjunto de expectativa é sobre os docentes se tornarem mais eficientes com a presença de tecnologias em sala de aula, “[...] ou seja, eles farão tudo o que sempre fizeram, mas melhor”. Esta abordagem está ligada única e exclusivamente à visão de produtividade. A terceira e última expectativa encara as tecnologias digitais como uma oportunidade de transformar e remodelar o ensino e a aprendizagem dentro do espaço escolar. Coll destaca o foco nos processos que surgem, e só são possíveis, a partir da integração das tecnologias nas práticas escolares:

[n]ão se trata de usar as TDIC para fazer o mesmo, só que melhor, mais rápido ou mais fácil ou ainda mais eficiente, trata-se de fazer coisas diferentes, sobre iniciar processos de ensino e aprendizagem que não seria possível na ausência das TDIC (COLL, 2008, p. 19).

Nessa perspectiva, as tecnologias e práticas digitais são consideradas parte do processo que reorganiza as relações entre professores e alunos e abrem possibilidades para uma aprendizagem mais social e colaborativa, colocando em planos secundários a presença da tecnologia em si.

O universo aberto pelas TDICs sugeriu repensar conceitos para os letramentos, como apontam Rojo e Moura (2019, p. 26). De acordo com os autores, os letramentos desenvolvidos em ambientes digitais apresentariam características definidas a partir de um novo *ethos* porque “[s]ão mais participativos, colaborativos, distribuídos; ou seja, menos individualizados,

autorados, dependem menos de licenças de publicação”. Também seriam menos dominados por especialistas, o que os leva a seguirem normas mais fluidas e, assim, “[o]s novos letramentos maximizam relações, diálogos, redes e dispersões, são o espaço da livre informação e inauguram uma cultura de remix e da hibridação”.

Ainda segundo Rojo e Moura (2019), diferentes possibilidades narrativas, passando do hipertexto à hipermídia, foram intensificadas por tecnologias digitais que ampliaram a “[...] multimodalidade dos seus próprios textos/discursos, passando a requisitar novos (multi)letramentos” (ROJO; MOURA, 2019, p. 26).

Nessa mesma direção, dois fatores estão relacionados com o conceito de multiletramentos, na visão de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020). O primeiro remete à diversidade social ou às inúmeras formas de se chegar a um significado, dependendo do contexto social da situação. Textos propiciam diversas leituras de acordo com a experiência de vida do sujeito, de seus interesses, de seu trabalho, das instituições com que se identifica e em que está inserido. Segundo esses autores, para uma cidadania efetiva, é necessário que múltiplas linguagens possam ser usadas no entrecruzamento de fronteiras culturais e identitárias. O segundo fator é a multimodalidade. Cada vez mais, os sentidos são construídos em meios multimodais, em que o textual é integrado ao visual, ao áudio, ao espacial etc.

Se antes o processo de alfabetização tradicional (relação entre fonema-grafema) era o suficiente, hoje parece bastante restrito e descontextualizado. Assim, “[a] herança proveniente desses processos de aquisição de leitura e escrita não pode ser considerada adequada para atender às necessidades relacionadas às práticas de letramentos atuais” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 22).

Isso não quer dizer que seja descartado aprender a gramática formal ou estudar textos literários. Muito pelo contrário, a leitura e a escrita continuam sendo tão importantes como sempre foram. Entretanto, esses fundamentos precisam estar inseridos em um aspecto mais amplo, que os permita fazer parte de uma abordagem mais ativa nos processos educacionais.

Até porque, atualmente, as escolas enfrentam diversos desafios. A histórica crise de recursos para a educação ganhou companhia da recente ida ao ensino remoto emergencial e às rápidas mudanças tecnológicas. Logo, expandir as práticas do “letramento tradicional” – aquele derivado da palavra “letra” – parte de um projeto que se situa contexto mais amplo em mudanças educacionais.

Entendo que nenhuma grande mudança nos processos educacionais pode ser alcançada sem que haja uma transformação na profissão docente. Para fomentarmos o desenvolvimento de novos alunos, precisamos necessariamente de uma geração de professores que se disponha a revisitar suas práticas, que seja, entre outras coisas, capaz de dar as condições para que os estudantes tenham mais protagonismo do próprio aprendizado e que se sinta confortáveis em lidar com novas configurações de ensino e aprendizagem dentro do ambiente digital, tendo a internet como apoio.

De acordo com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 139), a pedagogia dos letramentos críticos parte da ideia de que os letramentos estão no plural. O que significa que são reconhecidos por entendimentos diversos sobre o mundo, compostos por múltiplas vozes, em diferentes mídias, partindo de diferentes lugares da cultura. Isso coloca os estudantes como construtores de significados, aptos a agirem de modo a construírem sentidos sobre suas próprias realidades, de forma que não sejam excluídos pela circulação de textos que não pertencem ao seu mundo. Assim,

[n]essa perspectiva, o objetivo dos letramentos críticos é contribuir para que os alunos possam entender como os sentidos são construídos no mundo pelos valores e ações das pessoas, entendendo que o mundo da aprendizagem não é simplesmente uma série de regras a serem obedecidas. Fatos a serem aprendidos e autoridades de conhecimento a serem seguidas. Em termos textuais, uma pessoa criticamente letrada identifica tópicos relevantes, permeados por relações de poder, analisa e documenta evidências, considera pontos de vista alternativos, formula possíveis soluções para os problemas e talvez também possa colocar em prática essas soluções, chegando, assim, às próprias conclusões e apresentando argumentos bem fundamentados para defender suas proposições (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p.141-142).

Logo, os autores apontam que os alunos precisam de recursos para estarem preparados para ler o mundo criticamente, de maneira que causem transformações no meio em que vivem. Uma das maneiras de se fazer isso é

trazendo cultura e mídias populares para a sala de aula. Assim, antes de passar para o novo, o professor tem a chance de se conectar com a identidade do aluno, ao acessar recursos simbólicos derivados da mídia e cultura popular e trazê-los para o processo de aprendizagem. Para os autores, “[t]al abordagem facilita a construção de conexões entre as práticas de letramentos necessários no contexto escolar, bem como a mobilização de seus conhecimentos e práticas culturais existentes” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p.144).

A pedagogia dos letramentos, na abordagem crítica, incentiva os alunos a interrogarem os textos com os quais estão lidando a todo instante. Questionar leva ao reconhecimento de que os textos sempre estão colados às práticas sociais e culturais, carregados de significados nem sempre óbvios e, por isso, nunca neutros.

À medida que esses letramentos abrem horizontes, também contemplam uma abordagem sociocultural. Nessa perspectiva, a leitura e a escrita somente podem ser compreendidas ao levarmos em consideração os contextos sociais, culturais, políticos, econômicos e históricos em/de que fazem parte. Sendo assim, não se pode definir os letramentos sob um único ponto de vista, mas justamente pelo contrário, a concepção de letramentos é múltipla e multifacetada, em sintonia aos diversos contextos em que se manifestam (KNOBEL; LANKSHEAR, 2006).

Nesse sentido, corroboram também as discussões de Menezes de Souza (2011) sobre o letramento crítico e a ênfase no aprendizado, pois “[...] isso quer dizer que ao mesmo tempo em que se aprende a escutar, é preciso aprender a se ouvir escutando” (SOUZA, 2011, p. 3). Então, para ler criticamente é necessário perceber não apenas como um autor produziu sentidos em um texto a partir de seu próprio contexto, mas também, ao mesmo tempo, prestar atenção em como a nossa percepção desses significados é inseparável de nosso próprio contexto social.

Podemos notar, que por maior que seja a oferta de dispositivos digitais, serviços, aplicativos e plataformas, eles não são o ponto central nos espaços de aprendizagem de professores e alunos. Nas discussões aqui levantadas sobre letramentos e tecnologias em sala de aula, importa muito mais o envolvimento profundo, pensar criticamente sobre o contexto social em que estão inseridos e

a (re)construção de sentidos, já que ocorrem construções de significados de várias maneiras, que incluem relacionamentos e conhecimentos, pensar criticamente sobre eventos e sobre a participação em atividades sociais e culturais. Assim, esse tipo de aprendizado não ocorre simplesmente em uma sessão única, mas leva tempo, compromisso e várias oportunidades para interagir com outras pessoas, explorar, brincar, cometer erros e acertar, como apontam Knobel e Kalman (2016, p. 15). Logo, de acordo com essas autoras, o foco deve ser em como educação e os novos letramentos são conceituados e praticados, ao invés de como a tecnologia pode “consertar” a educação.

Entre as teorias sociais de aprendizagem, que basicamente estudam como indivíduos aprendem juntos e se desenvolvem à medida que se envolvem em atividades com objetivos comuns, existe o conceito de comunidades de práticas (CP). Adotado em muitas áreas disciplinares, é perspectiva que oferece uma lente para “[...] examinar como professores experientes e novatos se envolvem na resolução colaborativa de problemas e aprendem uns com os outros em interações emergentes” (CALVO; EL KADRI; GIMENEZ, 2019, p. 148-149).

Nessas comunidades, que podem ser presenciais ou virtuais, os docentes aprendem a partir de seu próprio envolvimento e do envolvimento com seus pares, construindo novos entendimentos acerca da vivência e prática profissionais. Nessa perspectiva, a aprendizagem que é desenvolvida pode ser entendida como uma forma de participação social, que influencia a construção de identidades e sentidos dos indivíduos.

Em uma comunidade de prática existem alguns níveis de participação entre os membros: há aqueles que assumem papéis de liderança, ao passo que outros participam de forma mais periférica. Entretanto, as autoras frisam que esse último grupo não é necessariamente composto por pessoas tão passivas quanto possa parecer. As pessoas podem aproveitar conhecimentos produzidos coletivamente e ressignificá-los de seu jeito, tirando bom proveito da comunidade de prática. Sem contar que também há pessoas que não são membros, mas mantêm interesse na comunidade. Como os limites dessas categorias não são fixos, os membros transitam entre eles e desenvolvem diferentes formas de participação. Dependendo das questões levantadas pelo grupo, os membros vão

se engajando em diferentes intensidades, provocando um movimento saudável entre membros ativos e periféricos.

As autoras destacam três elementos necessários para caracterizar um grupo como comunidade de prática. O primeiro é o domínio do conhecimento, responsável por criar uma identidade comum ao grupo ao conectar pessoas e ser o fio condutor de seu aprendizado. O segundo é a própria comunidade de pessoas, o tecido social da aprendizagem, que permite as interações e relações em busca de entendimentos comuns. Logo, para uma CP se formar, as pessoas precisam interagir regular e continuamente, sem dar a ideia de homogeneidade: diversidade e conflitos fazem parte. O último elemento faz referência à prática, de fato, ou seja, um conjunto de abordagens comuns que criam uma base para os membros desenvolverem recursos compartilhados (CALVO; EL KADRI; GIMENEZ, 2019).

A fim de pensar criticamente as relações entre educação, docência e TDICs, passo a abordar o colonialismo nessas áreas, já que considero uma discussão pertinente dada a presença cada vez mais constante de tecnologias digitais nas dinâmicas escolares.

Colonialismo, tecnologias digitais e educação

Em março de 2020, no Brasil, escolas públicas e particulares suspenderam suas aulas presenciais, na tentativa de conter o aumento do número de casos de Covid-19. A ação acompanhou o esforço conjunto de diversas esferas da sociedade que seguiram a orientação da Organização Mundial da Saúde (OMS). Desde então, alunos, professores e demais profissionais da educação foram colocados em um contexto de excepcionalidade e tiveram que recorrer a soluções emergenciais.

Como as escolas não tiveram uma ação coordenada a nível nacional no sentido de definir quais seriam as alternativas para manter um ensino remoto, mesmo que emergencial, vimos uma busca por opções a fim de manter o contato entre docentes e discentes: plataformas virtuais, videoaulas, redes sociais e aplicativos de mensagem.

Nesse contexto, é importante notar que as escolas enfrentavam, já antes da pandemia, diversos problemas relacionados a fatores econômicos, sociais e

históricos, que foram agravados com a crise proporcionada pela chegada do coronavírus. Logo, os indivíduos participantes da escola tiveram que enfrentar essa crise na educação escolar, que pode ser entendida como fruto de práticas coloniais que colocam a escola como um local para atender demandas da modernidade.

Como sugere Mignolo (2017), a colonialidade seria o lado mais sombrio da modernidade, já que, mesmo em uma nova configuração, a relação colonial permanece existindo e garantindo a dominação de algumas visões de mundo, saberes e culturas em detrimento a outras. A modernidade, apresentada tradicionalmente como um momento histórico, também é um projeto de poder construído geograficamente e politicamente pelo chamado “norte global”. Além de uma hierarquia de saberes, que despreza a diversidade e define o que deve ser universal, também há uma

[...] hierarquia estética, que administra os sentidos e molda as sensibilidades ao estabelecer as normas do belo e do sublime, do que é arte e do que não é, do que será incluído e do que será excluído, do que será premiado e do que será ignorado” (MIGNOLO, 2017, p. 11).

Essa visão de mundo constitui uma forma eurocêntrica de encarar o que é desenvolvimento, progresso, e que deve ser perseguido como ideal pelas demais sociedades. A base seria o conhecimento científico considerado como o único e verdadeiro, relegando outros entendimentos a um segundo plano, no lugar do exótico e do menos relevante.

A ideia defendida por Souza Santos (2007) de um abismo como metáfora, delimitado pelas chamadas linhas abissais, explica a “[...] impossibilidade de coexistência entre o que é colonizador e o que é colonizado”. De acordo com o autor, o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal que

[c]onsiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical por- que permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o Outro (SANTOS, 2007, p. 4).

Desta maneira, o autor defende um pensamento pós-abissal. Para chegarmos até ele, primeiramente, é fundamental o reconhecimento da persistência do pensamento abissal em nossa sociedade. Só assim poderemos superá-lo, porque sem este reconhecimento, o pensamento abissal continuará a ser reproduzido, mesmo que derivado de um pensamento crítico autoproclamado como anti-abissal. Inclusive, “[...] o pensamento pós-abissal é um pensamento não-derivativo, envolve uma ruptura radical com as formas ocidentais modernas de pensamento e ação” (SANTOS, 2007, p. 22). Ou seja, significa pensar da perspectiva a partir do outro lado da linha.

Outro princípio, ou consequência, do pensamento pós-abissal é o conceito da ecologia de saberes, isto é, a admissão da existência de outros saberes que vão além do conhecimento científico. Isto requer renunciar a qualquer epistemologia geral, já que, não só há variados entendimentos e conhecimentos sobre aspectos da vida, como também existem diferentes critérios para validar algo como um conhecimento. Logo, a única epistemologia que Souza Santos admite no tempo em que estamos é “uma epistemologia geral da impossibilidade de uma epistemologia geral” (SANTOS, 2007, p. 24).

Na ecologia de saberes conhecimentos e ignorâncias se entrecruzam, porque as formas de ignorância são tão diversificadas como as de conhecimento, não sendo possível quantificar nenhum dos dois. Por serem interdependentes, a compreensão de determinados conhecimentos pode estar atrelada ao esquecimento de outros e, portanto, em sua ignorância. Ou seja,

[p]or outras palavras, na ecologia de saberes, a ignorância não é necessariamente um estado original ou ponto de partida. Pode ser um ponto de chegada. Pode ser o resultado do esquecimento ou desaprendizagem implícitos num processo de aprendizagem recíproca. Assim, num processo de aprendizagem conduzido por uma ecologia de saberes, é crucial a comparação entre o conhecimento que está a ser aprendido e o conhecimento que nesse processo é esquecido e desaprendido. A ignorância só é uma forma desqualificada de ser e de fazer quando o que se aprende vale mais do que o que se esquece. A utopia do interconhecimento é aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios. É esta a tecnologia de prudência que subjaz à ecologia de saberes. Ela convida a uma reflexão mais profunda sobre a diferença entre a ciência como conhecimento monopolista e a ciência como parte de uma ecologia de saberes (SANTOS, 2007, p. 25).

Assim, não é difícil relacionar essas ideias à produção de linhas abissais no campo da educação e, conseqüentemente, à invisibilização de saberes que

pertencem ao outro lado da linha, que não são reconhecidos como compreensíveis. A questão central é pensar em uma educação que não seja subjugada pelo projeto colonialidade/modernidade e que dê espaço para outros conhecimentos que ao longo do tempo foram sendo excluídos do sistema educacional para favorecer a manutenção de uma cultura dominante.

Entretanto, a concepção de uma cultura dominante já vem sendo criticada e desconstruída nas últimas décadas. Pensadores como Bauman (2012), destacam que as culturas são interdependentes, misturam-se e nenhuma constitui um mundo a parte. “[...] A época das viagens intelectuais às “periferias silenciosas” chegou ao fim; estas últimas falam por si mesmas, ou viajam elas próprias para o centro, inúmeras vezes sem convite” (BAUMAN, 2012, p. 58).

Por mais que as culturas foram, basicamente, fábricas de diferenças e oposições, promovendo a discriminação e distinção, Bauman (2012) lembra que o diálogo entre os diferentes se torna fundamental em uma era que buscamos a pluralidade. “Afim, conviver, conversar uns com os outros e negociar com sucesso soluções mutuamente satisfatórias para problemas comuns são a norma dessa experiência, não a exceção” (BAUMAN, 2012, p. 81).

Se estamos falando em não sucumbir a uma cultura dominante em um contexto de educação escolar, precisamos também olhar para o local onde se concentra cada vez mais a troca de informações e conhecimentos entre professores e alunos: o universo digital. Se as tecnologias TDIC já vinham tendo um impacto crescente no campo da educação, a pandemia de Covid-19 fez com que essas tecnologias alcançassem proporções inimagináveis para que o ensino remoto se tornasse possível.

O fato é que a educação, assim como outras tantas áreas da sociedade, está imersa no digital, estando assim sujeita ao colonialismo digital (KWET, 2021). O autor explica que “[...] o conceito consiste no uso da tecnologia digital para a dominação política, econômica e social de outra nação ou território” (KWET, 2021, p. 1). Logo,

[v]ivemos em um mundo onde o colonialismo digital corre o risco de tornar-se uma ameaça para o Sul Global tão significativa e de longo alcance quanto o colonialismo clássico foi nos séculos anteriores. Os acentuados aumentos de desigualdade, o crescimento da vigilância estatal-corporativa e as tecnologias policiais e militares sofisticadas são apenas algumas das consequências desta nova ordem mundial. O fenômeno pode parecer novo para alguns, mas ao longo das últimas décadas, ele se enraizou no status quo global. Se não houver um

nenhum movimento de contrapoder considerável, a situação ainda vai piorar muito (KWET, 2021, p. 2).

Hoje, no Sul global, o ecossistema de tecnologias, que vai desde cabos de fibra óptica transoceânicos até softwares de uso pessoal, é controlado por poucas grandes empresas, a maioria delas sediadas nos Estados Unidos. De forma ampla, o colonialismo digital é a concretização de uma moderna divisão desigual de trabalho. As grandes corporações, detentoras do controle, conhecimento e da infraestrutura digital, mantêm o sul global em posição permanente de dependência (KWET, 2021, p. 3). Controlando toda a cadeia de produção, elas também dominam as relações comerciais, lucrando com o conhecimento e domínio de componentes essenciais para o funcionamento das tecnologias.

O autor supracitado salienta que os sistemas educacionais do Sul foram tomados pelo colonialismo digital da Big Tech. O fato ocorre, especialmente, quando as grandes corporações do mercado oferecem seus serviços e tecnologias para que, posteriormente, os dados de escolas, professores e alunos sejam capturados e tratados da maneira que bem entenderem. Para Kwet,

[a]s escolas são lugares perfeitos para a expansão do controle da Big Tech sobre os mercados digitais. As pessoas pobres do Sul geralmente dependem de governos ou corporações para usufruir de um dispositivo sem custo, e isso as torna dependentes de terceiros para decidir qual software usarão. Há melhor maneira de conquistar a participação do mercado do que pré-carregar o software de uma Big Tech em dispositivos oferecidos a crianças — que podem ter pouco ou nenhum outro acesso à tecnologia para além desse telefone? Isso tem o benefício adicional de capturar futuros desenvolvedores de software, que podem vir a preferir, digamos, o Google ou a Microsoft (em vez de soluções de tecnologia baseadas em software livre) depois de passar anos usando seu software e se acostumando com sua interface e recursos (KWET, 2021, p. 7).

Para enfrentar o colonialismo digital, Kwet sinaliza que precisamos olhar para a estrutura. O desafio está em enfrentar as causas primárias, o monopólio do conhecimento e recursos tecnológicos por parte das grandes corporações. O caminho é complexo, mas o autor lembra que o Sul global tem uma longa história de tentativas de se defender do colonialismo, como no início dos anos 2000, quando países adotaram softwares livres e recorreram a bens comuns globais como forma de resistência, mesmo que temporária. “[...] as soluções para a

economia digital devem se encontrar com a justiça ambiental e com lutas mais amplas pela igualdade” (KWET, 2021, p. 12).

Logo, do meu ponto de vista, pensar uma educação que enfrente o colonialismo digital e que não sirva apenas às demandas da modernidade requer esforços contínuos em favor do reconhecimento de outras possibilidades de entendimentos, que não sejam aquelas validadas somente pela visão de mundo do Norte global. O desafio é cruzar a linha e construir uma educação que considere o outro como sendo parte de si.

Nesse sentido, Giroux (1999) tece críticas a quem encara as escolas como apenas um bem privado e que, portanto, devem estar veiculadas à lógica de mercado como qualquer outro empreendimento. Inclusive, não é raro encontrar quem defenda que as escolas precisam ser entregues a corporações maiores, que buscarão a geração de lucros e o total controle sobre as práticas de ensino e gerenciamento da comunidade escolar.

Uma escola atrelada a uma cultura de privatizações é submetida a uma busca por padrões, avaliações de resultados como principal indicativo de qualidade e conseqüente responsabilização de professores e alunos. O tratamento da escola como bem privado não apenas ignora questões históricas de injustiça na igualdade de acesso a bens e oportunidades, como também reforça a ideia de que o fracasso escolar tem muito mais a ver com a influência de políticas sobre a economia, geração de pobreza, racismo, discriminação de classes sociais, do que a ausência de esforço pessoal ou “inteligência insuficiente” por parte de alunos e professores.

Sem contar o fato de que a escola, por inúmeras vezes, tem sua capacidade de atuação reduzida a uma valorização da técnica de ensinar conteúdos seguindo métodos específicos, para depois avaliar se foram “bem absorvidos” pelos estudantes, ao invés de ser o local para educadores, criticamente engajados construir significados em parceria com os alunos, em busca de uma educação em que se reconheça a função pedagógica da cultura na formação de identidades, desejos e valores locais (comunidades) e globais (ecossistema).

Ver a cultura como o centro para a produção de significados que irão contestar às ideias do poder dominante é fundamental a pedagogia crítica.

Giroux (1999) destaca que a pedagogia crítica não é uma proposta teórica, que deve ser dominada e só então posteriormente aplicada, mas sim um conjunto de conhecimentos e práticas que transitam em meio à vida cotidiana e às relações de poder.

Neste caminho, a pedagogia como prática social surge a partir de condições históricas e contextos culturais com o objetivo de levar os estudantes para outros ambientes de conhecimento diferentes daqueles que já estão habituados. Trata-se de criar condições para inserir estudantes em estruturas de poder para que ele seja capaz de assumir uma postura crítica e participar ativamente da vida pública.

Por isso, a teoria da pedagogia crítica Giroux (1999) pode ser uma poderosa arma para fazer contraponto às ideias de colonialismo digital que foram citadas anteriormente. Na visão do autor, alfabetizar criticamente os cidadãos leva a desconstrução de ideias de senso comum que beneficiam quem está no poder e se oferece como uma alternativa concreta para as pessoas realizarem mudanças conscientes sobre questões que se relacionam com sua realidade.

Para isso, é preciso reconhecer que a cultura é feita por pessoas, que são influenciadas por políticas. Por meio dessas políticas, os indivíduos aprendem a pensar sobre si mesmos, tomam consciência sobre seu lugar na sociedade e constroem relações com seus semelhantes. Logo, se a cultura e política são terrenos de formação de identidades, cabe à pedagogia pública ser a referência para que os cidadãos aprofundem conhecimentos políticos e se apropriem de práticas pedagógicas a fim de desafiar os mecanismos de opressão que se perpetuam na sociedade (GIROUX, 1999, p. 55).

O autor supramencionado também reforça que a cultura tem uma natureza educativa, por se apresentar como um espaço em que há contínuas transformações de identidade e organização de poder. Justamente por isso, “a própria aprendizagem torna-se o meio não apenas para a aquisição do sujeito, mas para o próprio imaginário de mudança social” (GIROUX, 1999, p. 56).

A crise na educação só será devidamente compreendida se estudantes e professores reconhecerem as relações existentes nos processos escolares nos contextos sociais, históricos e econômicos, na construção de identidades e no sistema em que a sociedade está inserida. Assim, uma abordagem pedagógica

nunca é neutra, mas sim uma forma de política cultural, para reconhecer, discutir, problematizar e contestar relações de poder. É instrumento nas mãos de docentes para que problematizem seu próprio trabalho ao reconhecerem que os modos de ensinar e aprender não são isolados de contextos ideológicos e, portanto, devem ser exercidos de forma crítica, com o objetivo de aprofundar e ampliar as lutas por justiça e bem-estar social.

Ao mesmo tempo em que tecnologias digitais tornaram-se fundamentais nas escolas, em especial durante o período de isolamento social nos anos de 2020 e 2021, as desigualdades de acesso e de oportunidades ficaram escancaradas. No relatório da TIC Educação 2020, coordenado pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), dá para ter uma ideia dos inúmeros desafios que a comunidade escolar vem enfrentando em relação ao contexto de uso da internet e de dispositivos digitais.

Por mais que novas possibilidades tenham se apresentado com a presença das TDICs, o ensino remoto emergencial mostrou lacunas no que diz respeito ao acesso e o conseqüente problema de participação dos estudantes nas aulas e atividades on-line.

A pesquisa feita pela TIC Educação 2020 ouviu 3.678 gestores de escolas públicas e particulares. Dentre eles, 93% apontam que uma das principais dificuldades no período da pandemia foi de pais ou responsáveis prestarem apoio às crianças nas atividades pedagógicas. Isso porque a tarefa de tutorar a aprendizagem dos estudantes foi transferida para a família, aspecto que nem todas estavam preparadas ou sequer tinham condições de assumir. Como aponta a pesquisa TIC Kids Online Brasil 2019, entre as classes AB, 97% dos pais ou responsáveis de crianças de nove a 17 anos eram usuários de internet. Ao passo que entre as classes D e E, a proporção era de 70%.

Essa é uma pequena amostra de como as desigualdades de acesso e uso de tecnologias sempre parecem estar relacionadas às desigualdades sociais. É certo que vivemos em uma sociedade em rede, globalizada, em que todos os processos humanos estão submetidos, em maior ou menor grau, a essa conectividade. Mas isso não quer dizer que o acesso e a participação por meio dessa rede aconteçam de forma igualitária.

Uma das principais discussões a esse respeito é sobre a tendência cada vez mais forte de crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos de utilizarem celular para acessar a rede. Isso é ilustrado pelo salto de porcentagem: 53% em 2013 para 95% em 2019. Em compensação, a proporção de uso de computador desta mesma faixa de idade passou de 90% em 2013 para 38% em 2019, de acordo com a TIC Kids Online Brasil 2019.

Essa tendência abre ainda outros olhares sobre as desigualdades existentes no acesso à recursos. Se observarmos o uso exclusivo de celulares nos grupos de crianças e adolescentes, veremos que nas classes AB, 25% acessaram a internet somente pelo telefone, 59% na classe C e 73% nas classes DE. Desconsiderando as preferências pessoais, podemos entender que a exclusividade no uso dos celulares em detrimento de outros equipamentos, tem muito mais a ver com as condições socioeconômicas das famílias.

O uso exclusivo de telefone celular foi relatado também em maiores proporções (58%) do que o uso simultâneo de computador e telefone celular (41%). Pesquisas Kids Online realizadas em diferentes países revelam que, de modo geral, que quanto mais elevada a faixa etária, quanto melhores as condições de acesso e mais desenvolvidas as habilidades digitais, maiores serão a variedade e frequência de realização de atividades na rede, ou seja, maior será a participação online da criança ou do adolescente (Livingstone et al., 2019). Atividades multimídia, como assistir programas, filmes ou séries e ouvir música, bem como atividades de comunicação, com destaque para o envio de mensagens instantâneas e uso de redes sociais, estão entre as reportadas em maiores proporções [CGI.br], 2020b] (DINO; COSTA, 2021, p. 34).

A escola, de modo geral, ocupa um lugar bastante importante na vida das crianças e está cada vez mais diretamente ligada às dinâmicas de acesso às tecnologias digitais e internet. Muitas vezes é no espaço escolar que os estudantes acessam e desenvolvem competências para a apropriação de recursos digitais. Segundo dados também divulgados na pesquisa TIC Educação 2020, no ano de 2019, 76% das crianças e adolescente disseram que usam a internet para fazer trabalhos escolares. O que chama atenção é o fato desta porcentagem ficar muito próxima de outras atividades, como o uso de redes sociais e o envio de mensagens instantâneas. Inclusive, é pelo celular que 58% dos estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais fazem as tarefas de escola. Entre os alunos de Ensino Médio esse número chega a 76%. Assim,

[a]pesar dos esforços das redes de ensino, dos educadores e das famílias em buscar soluções para apoiar os alunos de forma remota, muitos estudantes não conseguiram usufruir plenamente do direito de acesso à educação. As desigualdades regionais, geográficas, socioeconômicas e de mobilização das redes de ensino tornaram-se mais evidentes durante esse período (Barberia et al., 2021). Um relatório publicado em março de 2021 pelo Banco Mundial apontou que os países da América Latina e do Caribe foram os mais impactados pelas desigualdades entre os estudantes durante o período de suspensão das aulas presenciais. As escolas da região permaneceram mais tempo fechadas do que em outros países e a perda na aprendizagem pode ter levado ao aumento da proporção de estudantes com rendimento abaixo do nível mínimo (CGI.br, 2020, p. 61).

Além dos alunos e professores, as escolas como instituições de ensino também estão a cada dia mais mergulhadas no universo digital. A necessidade de estarem conectadas se intensificou na pandemia, em que havia a demanda de encontrar meios para manter contato com alunos e docentes. Entretanto, os dados coletados indicam que apenas 29% das escolas no Brasil contavam com aplicativo institucional, sendo 50% de colégios particulares. O aplicativo institucional foi utilizado como canal de comunicação entre pais ou responsáveis e funcionários da escola (48%), para oferta de conteúdos educacionais aos alunos (45%), acesso a dados de frequência e notas (45%) e grade curricular das disciplinas (41%).

Se observarmos o acesso a internet, segundo a pesquisa TIC Educação 2020, 82% das escolas tinham acesso à rede, sendo que as localizadas em áreas urbanas chegava próximo a totalidade.

Seguindo a mesma lógica do aplicativo institucional, apenas 51% das escolas usavam plataformas de aprendizagem para manter a troca de dados e os processos educacionais em curso. Aqui podemos ver fortes variações de porcentagem de acordo com o perfil da instituição. O uso desses recursos foi mais frequente em instituições de maior porte, localizadas em áreas urbanas e entre escolas estaduais e particulares. Ao passo que, as proporções de uso foram menores em escolas com alunos mais novos ou em localidades mais distantes dos grandes centros urbanos, o que dificulta o acesso à rede.

Assim, esse breve apanhado de indicadores reverbera o que os autores aqui mencionados anteriormente apontavam: as desigualdades de acesso às tecnologias digitais estão estreitamente ligadas às desigualdades sociais. Um estudante de uma escola que conta com professores menos preparados,

limitações no acesso à internet e falta de recursos digitais é muito provável que também sofra de falta de estímulos à aprendizagem ou que falte discussões a respeito de segurança de dados na internet.

É verdade que a pandemia de Covid-19 potencializou o uso de recursos digitais e fez ainda mais visível as diferenças de oportunidades. Mas grande parte dessa disparidade já estava presente no contexto educacional antes mesmo de o vírus se propagar.

A questão que levanto é a necessidade de se refletir acerca da importância de priorizar a educação, com investimentos efetivos na estrutura das escolas, na qualificação e valorização dos professores, mas também de se ter consciência sobre o quanto a educação já está submetida à lógica do capitalismo de dados, que conforme aborda Kwet (2021), faz com dados pessoais dos usuários ganhem valor monetário para as grandes corporações.

4. METODOLOGIA DE PESQUISA

No campo metodológico, esta proposta está configurada como pesquisa qualitativa, ancorada na etnografia da prática escolar, termo que adoto do trabalho de André (2013). Como esclarece a autora, a abordagem qualitativa se tornou bastante popular especialmente a partir dos anos de 1980. Trata-se de um vasto campo metodológico, para o qual convergem múltiplos tipos de pesquisa e, dentre elas, a pesquisa etnográfica. O termo “etnografia da prática escolar”, proposto por André (2013) faz empréstimo do conceito de etnografia, abordagem de pesquisa gerada nos estudos antropológicos e sociais. Nessa direção, notamos que as pesquisas que se dedicam a estudar relações em práticas, fazeres, materiais e demais elementos pertinentes aos contextos educacionais, considerando tais objetos a partir de um olhar social, histórico e interativamente situado, podem ser consideradas “[...]pesquisas de cunho/do tipo etnográfico”. Tratam-se por tanto de estudos que se interessam pelas relações de sujeitos com/em seus contextos de ação social, em seu caráter histórico e cultural, com outros sujeitos, com seus processos de subjetivação e/ou com outros artefatos tais quais os tecnológicos.

A pesquisa do tipo etnográfica é reconhecida por permitir “[...] reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária” (ANDRÉ, 2004, p. 41), já que há o contato direto do pesquisador com o contexto pesquisado. Por meio de uma observação participante e de conversas intensivas, o pesquisador consegue se aproximar da escola, de seu modo de funcionamento diário, para tentar entender como são construídos, ali dentro, “[...]conhecimentos, valores, crenças e modos de ver a realidade e o mundo” (ANDRÉ, 2013). Por isso,

[...] é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (ANDRÉ, 2013, p. 34).

Chegar mais perto da escola, destaca a autora, requer focar nas dinâmicas das estruturas de poder e nos arranjos das tarefas que se desenrolam naquele espaço, onde conteúdos são constantemente (re)modificados.

Logo, essa perspectiva da escola como espaço social significa romper com a visão estática e repetitiva para considerá-lo como local de várias camadas de resistência e acomodação de ideias, com diversidade de linguagens e entendimentos, pois

[n]esse sentido, o estudo da prática escolar não pode se restringir a um mero retrato do que se passa no seu cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente (ANDRÉ, 2013, p. 34).

Nesse viés, um dos tipos de pesquisa qualitativa ativamente empregada na etnografia das práticas escolares é a Pesquisa Narrativa. Lankshear e Knobel (2004, p.4), esclarecem que, há mais de três décadas, o ato de refletir e narrar sobre as próprias práticas têm sido um constante trabalho na formação docente, especialmente daqueles em serviço, quer seja como forma de examinarem-se a si mesmos, enquanto professores, ou no sentido de discutir e refletir a partir das práticas dos colegas docentes. Segundo Lankshear e Knobel (2004), essa é uma prática que pode fomentar não somente a visibilidade social do trabalho docente, como também pode auxiliar os docentes a tomarem decisões “bem-informadas”.

A narrativa como opção metodológica de investigação vem tendo cada vez mais importância no campo educacional nas últimas décadas. Muito porque, ela apresenta dois aspectos fundamentais: uma sequência de fatos e uma valorização latente dos acontecimentos que são relatados. Isso faz com que a narrativa se apresente como uma estratégia tanto para o desenvolvimento pessoal como para o desenvolvimento profissional de professores.

De acordo com Connelly, Clandinin e He (1997, p.667), a Pesquisa Narrativa aproxima o olhar do conhecimento prático, em contextos de atuação. Para os autores, o termo “[...]conhecimento prático do professor” (minha tradução para “*teacher practical knowledge*”), indica que o conhecimento docente decorre da somatória de suas vivências.

Do mesmo modo, McAlpine (2016, p. 32-33), aponta que as histórias (como sinônimo de narrativas) são um recurso útil pelo qual as pessoas podem construir seus enredos, narrando suas vidas de forma coerente que permite ao narrador ver-se a si mesmo diante de si e dos outros. Esse autor afirma que as narrativas estão em um contexto social e temporal que valoriza o narrador.

Para Sousa e Cabral (2015, p. 150), “[...] a narrativa faz parte da história e, portanto, deve ser estudada dentro dos seus contextos sociais, econômicos, políticos, históricos e educativos”. Inclusive, nos habituamos a ouvir que os seres humanos são contadores de histórias por natureza. A passagem da história através de gerações nos remete à ideia de memória, que é, sobretudo, experiência vivida. As autoras trazem um cenário em que a memória é onde se entrecruzam o passado, o presente e o futuro, permitindo que experiências possam ser recuperadas e situadas no tempo. O acesso às memórias se dá pelo ato de narrar, que traz à tona vivências e experiências construídas ao longo da história de vida do ser humano.

A opção pela narrativa é fundamentada também na visão reverberada pelas autoras supracitadas de que essa metodologia valoriza o desenvolvimento profissional dos professores ao considerar suas experiências de vida e seus diversos saberes construídos no decorrer do tempo. Narrar histórias, refletindo sobre acontecimentos vivenciados é também uma forma de tecer sua própria identidade e de compreender percursos que levaram o indivíduo a se tornar professor. Desse modo,

[a] narrativa torna-se, portanto, relevante para o contexto de formação em que se concebe o professor como narrador-personagem-escritor de histórias que se constituem a partir de diversas situações de formação. As pesquisas revelam que os professores, quando os falam sobre os dilemas imbricados no seu fazer docente, transportam, ao mesmo tempo, dados de suas trajetórias de vida. Isso aponta para diferentes modos de ver, conceber a prática profissional e promover avanços significativos na formação docente (SOUSA; CABRAL, 2015, p.151).

Portanto, compreendemos que esta metodologia oferece um espaço privilegiado para a investigação, mas também para a aprendizagem profissional, já que as narrativas propiciam reflexões sobre o fazer docente e colocam os sujeitos como atores sociais, que (re)constróem suas histórias ao narrarem suas memórias, pois a narrativa tem o potencial de ser fonte de inspiração, proporcionando profundas considerações sobre a experiência dos outros e sobre a própria vida do leitor da narrativa. Por isso,

[a]creditamos que a narrativa, como opção metodológica de pesquisa e de formação de professores, insere-se na vertente investigação-formação, ao proporcionar aprendizagens, reflexão, revisitação ao passado, questionamentos sobre o presente numa visão prospectiva, permitindo a esses profissionais do ensino a revisão de posturas e

crenças que foram se estabelecendo no decorrer da formação e da prática docente (SOUSA; CABRAL, 2015, p.156).

Bastos e Biar (2015, p. 98) destacam que, nas últimas décadas, o estudo de narrativas que nascem de contextos diversos têm sido objeto de profundo interesse das ciências humanas e sociais. Isso porque, “[c]ontando histórias, os indivíduos organizam suas experiências de vida e constroem sentido sobre si mesmos; analisando histórias, podemos alcançar e aprofundar inteligibilidades sobre o que acontece na vida social”.

Bastos e Biar (2015) afirmam que, a partir da chamada virada narrativa, passou a ser contestada a perspectiva objetiva de fazer relatos etnográficos, ou seja,

[p]assou-se a assumir, a partir de então, que os dados não falam por si, nem descrevem uma realidade; que o conhecimento produzido em campo é sempre produzido por um pesquisador, ele próprio um ator social, que, pelas lentes de suas próprias condições identitárias e contextuais, olha seu objeto de uma determinada perspectiva, e constrói sobre o campo de pesquisa uma narrativa única (BASTOS; BIAR, 2015, p. 101).

Isso significa que “[...] o mundo social se forma, à medida que as pessoas o discutem, o escrevem e o contestam” (BASTOS; BIAR, 2015, p. 101-102). Dessa forma, não se considera mais um sentido único e universalmente válido de se compreender o mundo. Os significados sociais não estão à espera de simplesmente serem descobertos, mas sim, são construídos ativamente por meio das práticas humanas e seus diferentes modos de pensar.

Dito isso, as autoras também afirmam que para a análise narrativa, a apresentação do contexto em que a pesquisa está se desenvolvendo, bem como a descrição dele, devem ser profundas e detalhadas o suficiente para dar sustentação às análises posteriores. Ou seja,

[d]e maneira condizente, porém, com as tendências epistemológicas construcionistas, assume-se, nessas análises, a perspectivização do olhar do pesquisador, isso é, reconhece-se a impossibilidade de distância social relativa ao objeto (Velho 1981) e o caráter sempre local e contingente dos conhecimentos produzidos em pesquisa. Além disso, embora se almeje observar recorrências e sistematizar interpretações, há um grande cuidado com as generalizações fáceis, com a homogeneização e simplificação do que é observado (BASTOS & BIAR, 2015, p. 103-104).

Aimi e Monteiro (2020), apresentam resultados de um estudo bibliográfico que visou levantar dados sobre a Pesquisa Narrativa em publicações no Portal Capes. Em seu trabalho, as autoras registram um significativo número de publicações que reportam Pesquisas Narrativas. Destacando os motivos que podem justificar essa escolha metodológica, Aimi e Monteiro (2020, p. 2) recorrem a Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 90-91), para reforçar que as narrativas permitem às pessoas organizar suas vivências de forma sequenciada, refletindo sobre as razões e motivações intrínsecas às experiências narradas. Assim, o interesse na adoção da Pesquisa Narrativa também informaria “[...] consciência do papel que contar histórias desempenha na conformação de fenômenos sociais”.

De acordo com Muylaert et. al. (2014), a narrativa tem natureza não estruturada e tem por objetivo primordial alcançar profundidade sobre o assunto exposto. Isso não quer dizer que deve ter um perfil informativo. Muito pelo contrário, a narrativa é a expressão de experiências de vida: “[o] excesso de explicações sobre as coisas do mundo, contrapõe a narrativa à informação. A narrativa é uma forma artesanal de comunicar, sem a intenção de transmitir informações, mas conteúdos a partir dos quais as experiências podem ser transmitidas” (MUYLAERT et. al., 2014, p. 194).

Este tipo de diálogo objetiva fazer com que o participante fale sobre acontecimentos significativos de sua trajetória, incluindo aspectos de seu contexto social, de modo que reconstrua sentidos sobre esses acontecimentos do seu próprio ponto de vista. Para que isso ocorra, a conversa deve se desenrolar de tal modo que o participante se sinta à vontade para expressar-se espontaneamente, já que sua linguagem particular também faz parte - e reflete - sua forma de ver o mundo e participar dele.

Esses mesmos autores destacam que na pesquisa narrativa existe uma essência colaborativa, em que pelo diálogo e interação entre pesquisador e participante, surja a narrativa a ser contada. Essa, inclusive, é uma das características que distinguem a narrativa da descrição. Enquanto a primeira proporciona engajamento entre os interlocutores, a descrição está mais associada a uma posição de observação, em que acontece o relato de situações

sem, necessariamente, haver apontamentos nas relações entre os fatos e os sujeitos pertencentes.

A narrativa tem o potencial de fazer o ouvinte compreender a experiência do outro a partir de sua própria. É por meio do envolvimento de experiências que a narrativa pode sensibilizar e gerar interpretações em diferentes pontos de se entender o mundo.

Dessa forma, as narrativas podem ser consideradas interpretações de mundo, ou seja, é o resultado de uma representação de uma experiência vivida, de modo que não há abertura para checagem e validação dos fatos: a narrativa reflete uma verdade a partir de um olhar específico, dentro de uma determinada situação.

Para Minayo (2012), compreender é a ação mais significativa em uma pesquisa qualitativa, já que este tipo de pesquisa não aponta para contextos gerais, mas sim, para questões singulares de cada indivíduo, sua vivência e seu comportamento na coletividade. Portanto, “isso não significa que sejam pouco objetivas, pouco rigorosas ou sem credibilidade científica, mas sim que abordam e tratam os fenômenos de outra forma” (MUYLAERT et. al., 2014, p. 197).

Justamente por acessar aspectos que não podem ser mensurados quantitativamente, a pesquisa qualitativa requer uma postura atenta do pesquisador, que deve buscar ativamente enriquecer e relacionar as observações e informações coletadas em campo, a fim de aprofundar as questões que estão sendo discutidas. Por isso, as narrativas compreendem tão bem a pesquisa qualitativa, em que faces da realidade do participante do estudo vêm à tona.

Mesmo quando baseadas em algum acontecimento real, a pesquisa narrativa não revela uma versão definitiva da realidade. Os autores defendem a ideia de que as narrativas são “intersubjetivas”, isto é, “[...] ligam e respondem as subjetividades de seu leitor e ouvinte e são incorporadas em instituições e práticas sociais. A história de uma pessoa, falada em momentos diferentes e por pesquisadores diferentes, nunca é a mesma. Diferentes pessoas contam narrativas diferentes sobre o mesmo evento” (CARVALHO et. al., 2021, p. 4).

Os autores completam que a pesquisa narrativa tem potencial para sustentar diversas formas de investigação de uma pesquisa, sendo especialmente relevante para construir o entendimento de contexto de uma

situação, de como pessoas e eventos se relacionaram em circunstância específica. Levando em conta que a narrativa é uma estrutura construída em torno de eventos, personagens, motivos e contextos, que estão ligados uns com os outros, todo narrador produz sua narrativa partindo de sua própria perspectiva.

Pela impossibilidade de incluir todos os detalhes presentes em um acontecimento, o narrador é obrigado a selecionar as partes que irão compor sua história, selecionando o que julga ser mais importante para a compreensão da narrativa. Assim, Carvalho et. al. (2021) apontam três pontos em que a narrativa reflete e constrói o mundo em sua realidade, descrevendo fatos que podem ser percebidos. O primeiro é que assim como no mundo real, a narrativa sempre está ligada a um contexto, em que tempo, local, cultura e emoções compõem o enredo. O segundo é que a narrativa faz o movimento de conectar eventos únicos com outros eventos, integrando-os e contribuindo para que se construa uma grande história. O terceiro indica que as narrativas se ajustam à própria interpretação para propor sentido à história.

Portanto, os procedimentos de geração e registro das narrativas e/ou de outros dados pertinentes à esta pesquisa, incluíram: formulários digitais (on-line) para a coleta de dados demográficos dos professores participantes (idade; gênero; aulas ministradas por disciplina; número total de alunos; período (matutino/vespertino/integral); anos escolares em que atua e observações, quando houve). O modelo do formulário está em anexo.

Além dos formulários eletrônicos, foram feitas gravações em áudio das reuniões realizadas entre o pesquisador e os docentes, tanto as individuais como as que aconteceram em grupo. Todos os dados coletados nesses procedimentos estão armazenados pelo pesquisador e permanecem em sigilo, em ferramenta off-line (dispositivo *hardware*). Também foram feitas três reuniões coletivas em que o convite foi estendido a todos os sete professores participantes e uma reunião com cada professor individualmente – inicialmente a ideia era contar somente com encontros coletivos, mas devido a dificuldade de horários dos professores optei por incluir encontros individuais. Os áudios dessas conversas foram transcritos e a partir deles, trarei alguns excertos para fazer a análise de dados.

O projeto deste estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da PUC Campinas no dia 27 de agosto de 2021. Após isso, os sete docentes participantes da pesquisa receberam o formulário via e-mail. Até a primeira semana de setembro de 2021, todos já haviam assinado o TCLE e respondido às questões do formulário eletrônico.

De setembro a dezembro, os docentes participaram dos encontros online, conforme a disponibilidade de cada um. Como relatado no projeto, não foram gravadas imagens das reuniões, apenas o áudio via *Google Meet* – aplicativo que já era familiar aos professores e pesquisador.

Baseado no método proposto por Muylaert et. al (2014), nesta pesquisa organizei as **seguintes fases no processo de lidar com as narrativas**:

- 1 **Preparação:** é a fase da exploração, quando surgem problemáticas que ocorrem a partir da aproximação do pesquisador com o tema a ser tratado. No caso deste estudo, a preparação foi o momento que olhei para a literatura que abordava as relações entre docência e tecnologias digitais e quando as analisei com as observações realizadas no contexto em que a pesquisa foi feita;
- 2 **Iniciação:** o começo das conversas foram sempre a partir do convite aos professores para refletirem e narrarem suas próprias experiências;
- 3 **Narração central:** como é proposto pela autora, esta fase foi dedicada à escuta dos participantes, momento que procurei evitar muitas interrupções nas narrativas, encorajando-os a prosseguirem com seus relatos;
- 4 **Fase de perguntas:** nesta etapa, coube-me incentivar a continuidade da história sem, no entanto, discutir sobre contradições ou dar especial ênfase a sua própria opinião. Normalmente, nas reuniões em grupo desta pesquisa, esse era o momento em que os próprios professores participantes interagiam entre si e contextualizavam suas observações com base na narrativa que tinha sido compartilhada anteriormente por seus pares, sendo que não tive assim que preparar um “roteiro” com perguntas orientadoras, a priori (até porque isto imporá um ritmo externo ao fluxo das narrativas da(o)s participantes) e, finalmente,

- 5 **Fala conclusiva:** é quando a interação entre pesquisador e participantes é finalizada. Nessa etapa, aproveitei para fazer anotações sobre o que tinha acabado de ser narrado, juntando minhas reflexões, conforme julguei ser pertinente, naquele momento.

Assim, encontrei na Pesquisa Narrativa valor para o desenvolvimento de meu estudo. Com suas particularidades, esse viés metodológico viabilizou alcançar aprofundamento em minha investigação pois permitiu que os participantes relacionassem suas experiências com (seus) contextos sócio-históricos de maneira mais autogerida, o que tornou possível conhecer os modos de construção e motivações das práticas dos participantes através das construções/representações materializadas em suas narrativas, como sugerido por Muylaert et. al., 2014, p. 198.

Analisar as narrativas e interpretá-las costuma ser um processo desafiador ao pesquisador, que pode seguir métodos diversos, mas sempre com a intenção de ampliar visões e não de esgotar as possibilidades de análise. Por isso, Jovchelovich e Bauer (2002) apresentam um guia do qual lancei mão e no qual me inspirei para examinar as narrativas desta pesquisa, a saber:

- **Passo 1:** depois da transcrição, houve a separação do material em dois grupos. O primeiro corresponde ao conteúdo de fatos que foram testemunhados por mim, durante os encontros com participantes e na convivência no contexto escolar. Já o segundo, é constituído pelo material que vai além dos acontecimentos, mais relacionados ao campo discursivo, e que apontam questões subjetivas, em que se destacam valores e juízos, por exemplo.

- **Passo 2:** na etapa seguinte, o conteúdo indexado por mim foi ordenado para montar a trajetória de cada indivíduo que participou deste estudo.

- **Passo 3:** retornei ao material não indexado para nova análise.

- **Passo 4:** fiz uma seleção e agrupei as trajetórias individuais, com base nos temas recorrentes nas narrativas docentes.

- **Passo 5:** nessa etapa, apontei as semelhanças existentes nos casos individuais, que me levaram a inferir identificação de trajetórias coletivas. Conforme esclarecem MUYLAERT et. al. (2014):

[a]s narrativas combinam histórias de vida a contextos sócio-históricos, ao mesmo tempo que as narrativas revelam experiências individuais e podem lançar luz sobre as identidades dos indivíduos e as imagens que eles têm de si mesmo, são também constitutivas de fenômenos sócio-históricos específicos nos quais as biografias se enraízam. (...) Dessa maneira, o objetivo (...) não é apenas reconstruir a história de vida do informante, mas compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos informantes (MUYLAERT et. al., 2014, p. 196).

Desta maneira, no próximo capítulo, começo a destacar e interpretar alguns trechos das narrativas geradas pelos professores participantes desta pesquisa.

5. NARRATIVAS DOCENTES: DISCUSSÃO DOS DADOS

5.1 Perfil dos participantes da pesquisa

A partir das questões respondidas pelos professores via formulário online, irei realizar um breve relato do perfil de cada docente e o contexto em que se encontram. Lembro que os/as docentes são aqui tratados por pseudônimos, como esclareci anteriormente, para assegurar o sigilo de identidade de participantes desta pesquisa.

Primeiramente, trago uma visão mais ampla do perfil dos sete participantes, reunindo em uma breve descrição algumas das respostas dadas pelos docentes. Esclareço que essas respostas são todas derivadas de questões objetivas ou de múltipla escolha.

A idade dos professores participantes desta pesquisa varia entre 26 e 42 anos, fazendo com que a média de idade dos sete docentes seja de 32 anos. Três deles identificam-se com o gênero masculino e quatro com o gênero feminino. A maior parte dos participantes trabalha em período integral (manhã e tarde) e nenhum leciona no turno da noite.

Quando perguntados com que frequência inserem tecnologias digitais em sala de aula, em uma escala de 0 a 5 (sendo que 0 corresponde a nunca e 5, com muita frequência), quatro professores responderam frequência número 4, um docente assinalou frequência 3 e outro, frequência 5.

Em relação ao uso das TDIC, os professores informaram que já recorriam a essas tecnologias antes do trabalho durante o ensino remoto emergencial: 85,7% dos docentes participantes desta pesquisa disseram que recorriam “às vezes” enquanto 14,3% responderam que recorriam “sempre”.

A seguir, passo a detalhar informações e dados individuais de cada docente. Lembro que, a fim de manter o sigilo em relação aos participantes, como garante o TCLE aprovado pelo Comitê de Ética da pesquisa, os nomes aqui utilizados são apelidos.

Marina é professora de Artes do Ensino Fundamental Anos Iniciais há 2 anos. Além de lecionar na escola em que desenvolvi este estudo, também dá aulas em outras escolas particulares, o que faz com que trabalhe em período integral e tenha, em média, 200 alunos por semestre. Ela avalia que sua

familiaridade com tecnologias digitais é de alguém que as utiliza no cotidiano e sempre procura recursos ainda desconhecidos para “proporcionar novas experiências aos alunos”. Sendo assim, já conhecia e utiliza o TikTok, por exemplo, para assistir conteúdos de seu interesse, embora nunca tenha produzido ou postado algum vídeo. Antes do ensino remoto emergencial, a professora Marina já recorria às tecnologias digitais e as inseria em sala de aula. Quando perguntada sobre a frequência em que fazia isso em uma escala de 1 a 5, ela apontou o 4.

Paulo é professor de Matemática há 12 anos e leciona para turmas de 9º ano e Ensino Médio. Trabalha somente em instituições particulares e possui 400 alunos por semestre. Quando perguntado sobre seu grau de familiaridade com as tecnologias digitais respondeu que tem um bom grau de familiaridade e consegue usar com tranquilidade em suas aulas. Em relação ao acesso a equipamentos, destaca que as escolas os disponibilizam, muito embora nem sempre sejam os mais rápidos e eficientes. Antes do ensino remoto emergencial, já recorria às tecnologias digitais, mas especificamente em relação à mídia TikTok, ele disse que não tem instalado em seu celular e nem conta no aplicativo, mas relata conhecer algumas funcionalidades. Em suas aulas Paulo cita gostar de inserir as plataformas do Kahoot para gerar um “bom engajamento” por parte dos alunos. Desde o início das aulas híbridas adotou o uso de lousa digital na intenção de aproximar os alunos que estavam na aula presencialmente dos que estavam no modo remoto.

Professora de Literatura no 9º ano e Ensino Médio, Laís tem 40 anos, trabalha também em outras escolas particulares, dando aulas em média para 400 alunos, por semestre. Ela destaca que sempre recorria às tecnologias digitais antes do ensino remoto e tem facilidade em usá-las, porém limita seu uso às que já domina de forma satisfatória. Por isso, relata não conhecer “quase nada” do TikTok, mas diz que consome conteúdo produzido no aplicativo via outras mídias sociais, normalmente trazidos por seus alunos. Dentre as experiências positivas que já teve com a presença de tecnologias digitais em sala de aula, menciona o uso de jogos e quiz, além de um projeto de podcast com a participação dos estudantes.

Ana é professora de Inglês das turmas de 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Lecionando há dois anos, ela destacou que estava empolgada para aprender e trocar ideias com os outros professores sobre ferramentas tecnológicas durante os encontros deste estudo. Ela avalia que tem um grau intermediário de familiaridade com as tecnologias digitais e que as insere frequentemente em suas aulas a fim de deixar a aula “mais divertida”. Considera que tem acesso à uma infraestrutura adequada em equipamentos e softwares. Quanto ao TikTok, não possuía conta no aplicativo e admite conhecer bem pouco sobre tal mídia digital.

O professor João tem 27 anos e leciona a disciplina de História no Ensino Médio em mais de uma instituição particular e tem em média 90 alunos por semestre. Professor há sete anos, João se diz um usuário muito frequente de tecnologias digitais e sempre costuma trazê-las para dentro de sala de aula. Mesmo considerando que tem uma grande familiaridade com elas, o TikTok não é a mídia digital que mais utiliza. Nela, possui uma conta e acessa algum conteúdo, principalmente, quando alguém compartilha algo diretamente com. Antes do ensino remoto emergencial, já recorria às tecnologias digitais e destaca boas experiências com projetos de gamificação. Quando questionado sobre as perspectivas para participar desta pesquisa, destacou que estava na expectativa de fazer parte porque gosta de saber o que andam trabalhando os colegas professores e como estão trabalhando. Finaliza dizendo que a troca de experiências costuma ser extremamente enriquecedora.

Bruna é professora de Matemática e Ciências do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Não trabalha em outras escolas, leciona há dez anos e possui 120 alunos por semestre. Descreveu sua proximidade com tecnologias digitais como aceitável e as insere em sala de aula de vez em quando. Bruna é a única docente desta pesquisa que já utilizou o TikTok para produzir vídeos, inclusive como recurso para explicar um conteúdo de aula. Nos dez anos de docência, já fazia uso das tecnologias digitais sempre que possível.

Pedro é professor de Química de 9º ano e Ensino Médio há 15 anos. Não trabalha em outras instituições atualmente e tem, em média, 100 alunos a cada semestre. Ele disse que na medida do possível usa recursos tecnológicos digitais em sala de aula, sobretudo, aqueles que auxiliam a visualização de

fenômenos químicos. Embora destaque que tenha muito interesse por novas tecnologias e novas formas de comunicação, não é muito familiarizado com o TikTok, já tendo acessado no aplicativo apenas por curiosidade e por saber que o público-alvo da plataforma inclui a faixa etária de seus alunos. Mesmo antes da pandemia, já recorria às tecnologias digitais em sala de aula, inserindo-as constantemente durante as aulas. Sua avaliação em relação ao acesso a equipamentos e softwares é de que é bom, mas há um limitador na quantidade de dispositivos por aluno.

5.2 Análise: temáticas recorrentes nas narrativas

Durante as reuniões⁵ que realizamos, os docentes relataram suas impressões e reflexões sobre os processos educacionais dos quais participam e de como as tecnologias digitais estão presentes em suas práticas docentes. Então, colocarei aqui alguns extratos retirados das narrativas que foram transcritas, trazendo pontos relevantes para serem analisados.

Depois de transcrever e separar trechos das trajetórias individuais que julguei se relacionarem com as discussões teóricas deste estudo, segui a sugestão de Jovchelovich (2002) e denominei algumas temáticas recorrentes que aparecem nas narrativas dos professores participantes, para que as histórias de cada um, significativamente, levem também a uma possível identificação de um percurso coletivo.

Desse modo, em minha interpretação dos dados, elenquei as seguintes temáticas:

- a) embates docentes na pandemia: inter-relações entre aulas presenciais e on-line;
- b) visões sobre “nova geração” de aprendizes;
- c) visões sobre a interface professor e TDIC;
- d) inter-relações entre estudantes, professores e TDIC;
- e) TikTok na/e a prática docente.

⁵ As reuniões individuais e coletivas tiveram um perfil mais “livre”, em que os diálogos foram entrelaçados entre os participantes da pesquisa, em um exercício de “escuta ativa” por parte do pesquisador no processo de coletar as narrativas. Portanto, não se trata de Grupo Focal.

A seguir, apresento extratos de resultados com narrativas das quais emergem a primeira temática e, a seguir, sugiro minha leitura interpretativa dessas narrativas:

Temática A) Embates docentes na pandemia: inter-relações entre aulas presenciais e on-line

Pedro: Eu preciso falar, eu acho que assim, acho que o que resume esse ano de pandemia em uma palavra mesmo é "exagero". A pandemia levou tudo ao exagero. Exagero da tecnologia, exagero de falta de privacidade, exagero de reunião, exagero da falta de humanidade e assim sucessivamente. Eu acho que a pandemia acabou trazendo, infelizmente, algo ruim, deixou as pessoas muito mais insensíveis. [...] A pandemia fez isso, ela desconstruiu limites, então as pessoas acham que podem chegar até você e não precisam mais te cumprimentar "oi, você tem isso?". Então, as pessoas acham que o *WhatsApp*, o *Meet*, abriu portas que romperam com velhas tradições da boa e velha educação como "com licença, por favor, você poderia por gentileza", mas não, agora assim, receber *WhatsApp* às onze da manhã ou onze da noite é a mesma coisa.

Laís: Um resumo do ano: eu não aguento mais as tecnologias, eu não aguento mais dar aula online, eu não aguento, ai, eu não aguento e eu estou muito cansada. Mas isso, eu acho que é da minha vivência, assim, eu sinto que nesses dois anos (2020 e 2021) eu fui impedida de fazer muitas coisas que para mim são muito importantes como professora mesmo e eu não estou nem falando fora do contexto de educação, coisas que para mim são muito importantes: o contato presencial, as brincadeiras, as trocas, as construções, os projetos. A gente foi adaptando e foi funcionando de um jeito bem bacana, não foi ruim, 2021 principalmente foi muito melhor do que 2020 que a gente ainda estava engatinhando nesse processo, [é...] eu acho importante e acho que foi válido, mas eu sinto muita falta de coisas que a gente só tinha naquele contexto de antigamente, de dois anos atrás. Mas, para algumas coisas o uso da tecnologia acabou entrando na minha vida mesmo eu tentando resistir, assim. Uma coisa que eu gosto muito é de organizar visitar culturais, o que foi uma coisa que foi me privada completamente, né? A gente não pode ir ao museu, a gente não pode ir a uma exposição, é inviável fazer isso nesse momento, mas, eu usei muito, por exemplo, as ferramentas do *google art and culture*, que são aquelas visitas guiadas, online, por museus do mundo inteiro. Então a gente visitou juntos, online, museus do mundo inteiro, e foi muito legal. Outras ferramentas que a gente foi usando e que eu acho que eu não teria chegado a elas, principalmente nesse ano de 2021, se não fosse esse contexto que obrigou a gente a explorar esse universo online aí, digital, [é...] o *Nearpod* que é uma ferramenta que eu uso bastante e que eu jamais chegaria nisso, se não fosse por causa desse contexto.

Pedro: Agora com a pandemia, essa tecnologia que foi colocar você na frente de trinta bolinhas e você não ter um *feedback*, um piscar de olhar, um sorrisinho de canto, uma coisa que seja, cara, isso arreventou com os professores, e isso ninguém percebe, porque tornou o professor em uma máquina de reprodução de informação. Então, a discussão, a formação, a construção dos diálogos não existiram. Então, você tirou a matriz, a essência do professor que é o diálogo. E você colocou o professor como uma caixa de som, robótico, eu entrava lá e tinha que falar "bom, hidrocarboneto, carbono hidrogênio de reação". Pô, cara, não tem como fazer isso trinta e seis vezes no dia. Agora, você entra em trinta e seis salas diferentes e você repete isso, cara, sem dúvida alguma você termina o dia cansado, mas você não termina o dia estressado.

João: Coisas negativas da pandemia: eu desenvolvi uma puta crise de ansiedade, que hoje eu já estou muito melhor. Assim, eu dava aula em cursinho, eu não sei se já contei essa história. Eu tive que dar oito aulas de Período Emergencial, no mesmo dia, aí chegou na última aula e eu fiquei andando na minha casa, eu não conseguia falar, eu já tinha tudo de cor na minha cabeça, mas eu não conseguia falar, fiquei passeando na minha casa, assim, e a minha casa era uma *kitnet*, tá? Eu andando, vai e volta, em quinze metros quadrados falando "eu não quero falar, não quero dar essa aula", aí a minha cabeça ficou meio pirada com isso de... você estava dando/reproduzindo a mesma aula para a câmera, você tá entendendo?

Laís: Só dizer que eu me sinto contemplada pela fala do João também, tive vários momentos como esse de não aguentar mais, eu fui o tipo da pessoa que não estava trabalhando em casa, estava morando no trabalho porque eu não conseguia, no primeiro momento, assim, eu não conseguia separar. Toda vez que eu sentava aqui, eu trabalhava e eu não conseguia fazer outra coisa que não fosse olhar o *e-mail*, checar o *question*, ver se tinha dúvida, ver se conectava vídeos de resolução de exercício, ver se entregaram isso. Eu vivia para isso, então, aquela coisa que o Pedro falou dos limites, que foi tudo em excesso, a minha ansiedade me motivou para isso também. Então, eu tive vários momentos, assim, de sentar e chorar aqui porque eu não aguento mais a mesma aula, do mesmo assunto, pela décima vez no dia e para uma câmera, porque eu não vejo nem as carinhas, né? Eu vejo só aquela bolinha com a foto e que, às vezes, nem é uma foto, é uma letra. E você aqui dando tudo de si, sem entender o retorno, assim, então eu tive vários momentos como esse também.

João: Olha, se for para falar de sentimentos, eu já vou falar: eu odeio. Pode até parecer brincadeira, mas o híbrido eu não gosto, cara. O híbrido, eu vou dizer o porquê que eu não gosto do híbrido, o que acontece. [...] Os recursos que ele me demanda para estar orientando a atenção da sala e do *online*... é uma exigência... é uma exigência grande assim. Grande em que sentido? O tamanho da lousa da escola, eu gosto, eu chego lá e já escrevo o meu nome e tudo. Aí, a câmera não pega a lousa inteira. O que eu tenho que pegar? Eu tenho que pegar um *Chrome*, coloco na cadeira e vou arrastando o *Chrome* com a cadeira, está entendendo? Parece que o sistema híbrido, para o aluno que está em casa ter a mesma qualidade da aula do aluno que

está no presencial, parece que você precisa, a meu ver, precisa mudar uma infraestrutura por completo da sala de aula, certo?

João: E, algumas coisas que eu notei aqui, enquanto a Laís foi falando sobre o cansaço: gente, se for sistema híbrido ano que vem eu mudo de profissão. Não, eu não continuo como professor se for sistema híbrido. Vocês não estão entendendo. Eu acho que o 100% online é ok. Ok entre aspas, dá para fazer algumas coisas. Só que em termos de cansaço, o híbrido, nossa senhora, é muito complicado, eu acho muito complicado.

Ana: Achei péssimo (risos). Horrível. Horrível, porque assim, primeiro que você tem muitas falhas tecnológicas na sala, sabe? Então, você tem que ligar dois computadores, daí eu que trabalho com *listening*, nossa! Eu ligo um computador e dá eco no outro. Baixa daqui, quem tá em casa não escuta, quem tá na sala não escuta. Quando você começa a interagir com o pessoal de casa, o pessoal da sala fica disperso. Então, foi bem difícil, foi bem difícil. Foi bem difícil criar atividades que você conseguia trabalhar com os dois ao mesmo tempo. Acho que esse era o maior desafio, assim. É daí, você quer escrever alguma coisa na lousa, mas quem está em casa, não está vendo, né? Então, você tem que ir lá, daí você abre *JamBoard*... tá, tá, tá, tá. Só que às vezes você quer fazer um desenho (risos) e eu não consigo desenhar com aquele negócio, fica horrível! Fica tudo horrível! Daí, eu falo: "aí, gente...". Eu falo: "pessoal de casa, peraí, vou achar uma figura para vocês. Pessoal daqui, copia isso!", sabe? Então, vai se virando, mas eu não gostei da experiência, achei que foi bem desgastante para o professor. Acho que para o aluno também, porque às vezes a sala estava barulhenta e o pessoal de casa falava: "professora, não estou te escutando", "professora, a sala tá barulhenta". Ou, às vezes, o aluno de casa fazia uma pergunta, eu tinha que falar pra ele fazer aquela pergunta umas três ou quatro vezes, porque eu não estava escutando.

Laís: Então, assim, foram muitas ferramentas legais, deu para explorar muita coisa, então eu acho que foi muito positivo nesse sentido. Para mim, em resumo, foi um ano de descobrir essas ferramentas, de aprender a mexer com outras coisas e de me adaptar a isso, né? A gente desenvolveu um projeto no segundo ano do ensino médio, por exemplo, que era um projeto do nosso itinerário que, se ele tivesse sido presencial desde o começo, ele teria sido completa e absolutamente diferente do que ele virou. Então, acaba que a gente transformou as coisas e foi adaptando mesmo as coisas nessas condições e com essas ferramentas. Então, em resumo, foi um ano de aprender mesmo sobre esses meios digitais, por mais que eu esteja cansada deles, mas eu tive muito desgaste também, não vou mentir. A transmissão remota das aulas foi uma coisa que esgotou as minhas energias, embora a gente entenda totalmente que não tinha outro jeito de fazer. Estar com um grupo presencial e um grupo online e ter que se dividir entre eles, para mim foi muito difícil, até hoje para mim é difícil, eu sinto que eu saio muito decepcionada porque eu sinto que eu fico muito "aquem" do que eu tinha pensado e planejado. Outra coisa que me decepcionou muito e que eu não consegui encontrar um caminho dentro das tecnologias

são as avaliações, as avaliações me frustram porque as estar na internet dá muita margem para que esses alunos não sejam avaliados no que eles conhecem, mas talvez na sua capacidade de pesquisa e, mais ou menos, porque não é bem pesquisa, né? É Ctrl+C, Ctrl+V, porque não se dá ao trabalho de desenvolver uma resposta.

Pedro: Olha... sinceramente, eu acho o seguinte: eu senti muita falta do giz e lousa, porque é a ideia da tela branca, então ela atende a demanda de qualquer... qualquer necessidade da sala de aula. Por mais que você planeje uma aula, tudo mundo sabe, você planeja a aula e ela sai setenta e cinco por cento do que você planejou. Então, a lousa, ela tem isso, ela te dá essa, essa... esse suporte, né? [...] Mas as pessoas esquecem e acham que para ter tecnologia tem que ser o digital, tem que ser pelo meio desse aparelhinho aqui senão não é tecnológico, então o cara tem que estar na frente da câmera e do computador para ser tecnológico. Então eu acho que, às vezes, na pandemia, acho que o que saturou nós, professores, nós entramos exatamente no filme do Chaplin, né? De ficar apertando aquele parafusinho.

Recorrer ao ambiente digital foi a principal saída nesses últimos tempos de pandemia. As TDIC assumiram um papel fundamental em diversas áreas da sociedade, com destaque aqui para a educação, que viu no ensino remoto uma solução para a retomada do ano letivo. Nesse contexto, a ida para o digital só foi possível graças a internet, único meio capaz de entregar respostas rápidas às demandas de uma sociedade que se viu impedida de realizar fluxos de trocas presenciais.

Na escola onde ocorre este estudo, não foi diferente. Em março de 2020, as aulas foram suspensas, em consonância com a ordem emitida pelos órgãos federais responsáveis. A partir de então, o colégio recorreu ao ensino remoto emergencial para dar continuidade ao ano letivo. Deixo claro aqui, novamente, que este é um contexto de privilégios em relação ao acesso às tecnologias digitais, tanto por parte dos alunos, quanto dos professores. A ida para o on-line não foi um problema do ponto de vista estrutural, já que ambos já tinham ao seu alcance aparatos digitais e plataformas educacionais para realizarem as trocas necessárias.

Enquanto professores e alunos realizavam essa migração para o digital e enfrentavam inúmeros desafios no processo, as escolas ainda foram colocadas no centro de debates que reacenderam crenças de outras partes da sociedade, como bem destaca Pinheiro (2020, p. 13). Se por um lado houve quem fizesse resistência a incorporação massiva de recursos digitais naquele momento,

alegando questões sociais e econômicas que impediriam qualquer avanço educacional, também existiu quem acreditasse que as tecnologias digitais seriam a salvação da educação.

Entre as diferentes visões sobre o assunto, a verdade é que os docentes participantes, nas questões tratadas em suas narrativas, apontam para uma outra face do processo, que é como eles se sentiram esgotados ao se depararem com circunstâncias que os obrigaram a mudar suas práticas profissionais em tão pouco tempo e de forma tão abrupta. Além disso, os docentes experienciaram o que Kalman e Guerrero (2013) já apontavam: é pressuposto que os docentes vão, de maneira natural e automática, encontrar interfaces com as tecnologias digitais e fazer apropriações de recursos em suas práticas educacionais.

O Pedro indica o que eu considero que seja o ponto de partida para tantas mudanças: a falta de interação presencial em sala de aula entre professor-aluno. Por mais que, tecnicamente, os recursos digitais permitam a troca audiovisual entre os participantes de, por exemplo, uma chamada de vídeo, a realidade das aulas remotas mostrou esses professores diante de “30 bolinhas” (referência aos participantes de uma chamada no aplicativo *Google Meet* que ficam com a câmera desligada), tendo que conduzir uma aula sem o contato, sem receber alguns sinais que estavam acostumados, como um gesto ou uma expressão facial, que traziam indicações, mesmo que subjetivas, ao professor no decorrer da aula. Na visão do Pedro, tal fato aproximou o professor de se tornar uma mera máquina de reprodução mecânica de informações e o distanciou da verdadeira essência da profissão, que é a construção de conhecimentos por meio do diálogo, em parceria com colegas docentes e estudantes, como parte de um longo e complexo processo, como apontam Kalantiz, Cope e Pinheiro (2020, p. 28).

Nesse contexto, os efeitos dessa inédita posição de repetidamente “dar aulas para uma câmera” fizeram com que o João relatasse o desenvolvimento de uma crise de ansiedade. Já a Laís descreve um sentimento comum aos participantes desta pesquisa: o cansaço em lidar com as tecnologias não só para ministrar aulas, como também para se relacionar diariamente com os estudantes e colegas professores.

É particularmente relevante reparar, que o esgotamento narrado pelos professores é sempre relacionado aos exageros acarretados pela presença

massiva das tecnologias digitais nas dinâmicas escolares. A confusão entre trabalho e vida pessoal, a invasão de assuntos profissionais nos períodos de lazer e a possibilidade de acessar o professor para demandas escolares em qualquer hora e lugar foram algumas dos pontos levantados pelos docentes, dentro dos excessos trazidos pelo período de aulas remotas.

Os docentes também narraram como se sentiram durante o ensino híbrido, isto é, no período em que o colégio optou por voltar com as aulas presenciais, porém fazendo um revezamento de grupos de alunos para evitar aglomerações e salas lotadas. Assim, em uma mesma classe, parte da turma participava da aula virtualmente, via *Meet*, enquanto a outra estava presencialmente, junto com o professor. Entre idas e vindas, esse modelo se estendeu até o final de 2021, portanto, grande parte desta pesquisa se desenvolveu durante o ensino híbrido.

Essa dinâmica provou uma nova reordenação nas atividades dos professores. Se antes havia o desafio de ensinar em aulas totalmente on-line, agora o desafio se duplicava em dois ambientes completamente distintos: a aula on-line acontecia ao mesmo tempo em que a aula presencial. Como é possível observar nas narrativas, os docentes usaram palavras como “péssimo”, “horrrível” e “odeio” para demonstrarem descontentamento diante desse modelo. O professor João chegou até a relatar que se em 2022 permanecesse o sistema híbrido, ele mudaria de profissão.

Outra questão que o híbrido escancarou foi a falta de infraestrutura específica para este modo de ensino. Como relatado, os docentes tinham obstáculos técnicos para superar mesmo nas atividades mais corriqueiras de uma sala de aula, como ouvir a pergunta de um aluno, escrever algo na lousa ou colocar um áudio para tocar.

Entre a sensação de “não aguentar mais” o ensino remoto e híbrido, alguns professores ainda indicaram benefícios que conseguiram encontrar nessa aproximação forçada com o digital. A descoberta de recursos ou uma nova possibilidade na condução de um projeto foram alguns dos (poucos) bons momentos que a Laís se lembrou do período. Inclusive, ela pondera que se não fosse essa ida ao digital, ela dificilmente teria corrido atrás de novos aplicativos e plataformas para incluir em sua disciplina.

Temática B) Visões sobre “nova geração” de aprendizes

Pedro: Então, está começando a criar uma geração que está dizendo assim: "ah, ele já sabe... ele já nasceu na tecnologia porque ele estendeu o dedinho e arrastou a tela". É muito diferente a tecnologia tecnicista do que você realmente conhecer... do que você realmente conhecer a tecnologia. Então, só dizer que você mexe com o celular na tela e você faz o arraste para cima e para baixo, não significa que esse aluno é mais habilidoso que o professor, que entrou ali e montou toda a aula dele e, às vezes, ele não soube ligar o áudio. E aí, vem aquela situação "aí, o professor não sabe tecnologia", dá vontade de falar "meu, eu conheço tecnologia há muito mais que você. Eu vivenciei a evolução da *internet*. Eu tive que escutar aqueles [sons de *internet* discada], você não sabe o que é ter que esperar trinta e cinco minutos para descer uma foto, porque descia linha por linha até aparecer.

Laís: Eu concordo com... nossa! Para mim, o Pedro descreveu perfeitamente o que eu penso. A tecnologia digital não é uma ferramenta, ela virou... ela não é um meio, ela se tornou o fim. Parece que eles (alunos) se tornaram dependentes de eu estar aqui para conseguir desenvolver as coisas. E eu sinto muito fortemente nos exercícios de leitura. Para mim, é visível o quanto o aluno não entende o que ele lê. Não é que ele não sabe ler, ele sabe ler. Ele conhece as palavras, ele sabe exatamente os sinais de pontuação, ele sabe entonar, ele sabe tudo isso. Mas ele não consegue processar o que ele lê, se eu não estiver lendo junto com ele. Parece que ele se torna sempre dependente de um instrutor, né? Ou de uma “muletinha” para conseguir construir aquela percepção.

Marina: Eu concordo plenamente com isso. Tem uma autora, Ana Mãe Barbosa, ela tem essa questão da aprendizagem triangular. Então, ela fala que o aluno precisa, primeiro, fazer uma leitura - no caso da arte, né? - uma leitura de imagem, depois contextualizar e depois fazer, né? Colocar a mão na massa. E eu acho que essa geração agora de alunos muito tecnológicos, eles estão pulando algumas etapas, principalmente a questão da leitura, da interpretação, da contextualização. Então, eles querem logo fazer ou algo pronto já, né? Então, só para concordar aí... que eu acho que falta ainda um pouco essa vivência dos alunos para depois chegar na parte da tecnologia também. Principalmente, em artes, né? Não tem como. Dá para fazer arte digital, mas mesmo assim eu percebo como eles precisam tocar, eles precisam vivenciar mesmo. Teve um aluno do quinto ano que eu levei tinta e ele pintou toda a mão. Quinto ano. Ele pintou e ficou olhando, esfregando. Então, eu percebo que essa vivência às vezes a gente deixa muito tecnológica e eles sentem falta.

Ana: Deixa eu só falar uma coisa que eu percebi. Eu não tenho muito tempo de sala de aula, né? Então... eu comecei e logo já entrou a pandemia, então assim, eu tive que me adaptar de uma forma muito rápida. Só o que eu percebi nessa mudança, "ai, a aula tem que ser extremamente tecnológica, a gente tem que usar todas as ferramentas". Gente... agora que a

gente voltou no presencial, assim, as crianças estão adorando que a gente voltou, de ter a lousa, de fazer uma prova impressa. Teve aluno meu que falou assim: "ah, professora, é a minha primeira prova impressa que eu estou fazendo", sabe? Então, a gente tem que tomar um pouco de cuidado com esse negócio de "nova geração". Então, eu concordo com o que eles falaram, a gente tem que ir se adaptando, tem que ir vendo assim. As coisas mais tradicionais que dão resultado, acho que têm de ser mantidas. E eu percebi que cada sala é uma sala. Tem sala que você consegue utilizar mais recursos, deixar uma aula mais solta e tem sala que não, que você não consegue, que você tem que fazer uma coisa mais tradicional, senão perde toda a condução daquela aula, sabe?

Marina: É e às vezes eles querem até ensinar a gente, né? "Professora, faz isso aqui, ó". Teve no quinto ano, teve aluno *online* e o restante presencial que "monta ela, faz isso aqui, dá *Ctrl* não sei o quê", eu falei "gente, calma!" Então, muitas vezes eles querem ensinar a gente nessa parte digital também.

Ana: É! Eles falam: "aí, professora, posso compartilhar na tela? Deixa eu mostrar?". Eles fazem direto isso.

Marina: Eles falam demais. O quinto é o que a gente acabou de falar, a gente acha mais digital. O terceiro quase não tenho essa vivência digital com eles. O quarto também, mas o quarto eles conseguem se controlar mais. Mas acho que nessa... na aula principalmente assim, o quinto traz muito digital. E sempre que eu entro, eles estão no celular. Então, uma troca de professor e outro eles pegam o celular e você tem que ficar falando para guardar o celular e tudo mais. Então, eu acho que é mais o quinto, os maiores são mais...

Ana: Acho que tudo que sai do livro, eles gostam, né? (Risos) Eu já chego na aula e eles falam: "ah... é livro?". (Risos). Eu não tenho problemas assim nos jogos, nunca tive problemas com relação a competição dentro da sala, eu acho muito lúdico. Eu gosto bastante de levar jogo. Acho que é um jeito... e eles mesmo relatam, às vezes aparece uma palavra nova assim, vocabulário novo, daí eles falam assim: "ai, isso tem no *Fortnite*", sabe? Então, eles associam muito, então, eu acho muito bacana. [...] Eles estão num mundo que eles gostam da tecnologia, né? E eles jogam repetidas vezes o mesmo jogo, então eu até incentivo isso, falo: "olha, se errou, faz de novo para aprender". Mas, eu acho que eles preferem assim. Eu acho que depende da turma. Eu percebo que os menores, eles gostam bastante de atividade manual mesmo, né? Então, pintar, colar, tal. Os mais velhos, eles gostam mais dessas atividades mais tecnológicas assim. [...] Acho que já está inerente a eles.

Marina: O quinto ano uma vez veio me mostrar uma montagem digital que fez. Então... eles têm muito interesse nisso, sabe? O terceiro, como a Ana falou, eles preferem mais o papel. Tanto que essa atividade do retrato, eles sentiram um pouco de dificuldade. Mas, o quinto eles são

super digitais, super, super, super assim. Até o desenho, eles trazem no digital, às vezes, para mostrar. Ou algo que fez no *TikTok* e sempre compartilham.

Ana: Eles estão tão tecnológicos! Esses dias eu escrevi na lousa, a menina pegou e tirou uma foto da lousa. Daí, eu falei para ela assim: "mas é para vocês escrever no caderno"; e ela: "ah não... prefiro estudar assim. Depois na minha casa, eu abro a foto". Tipo, eles se acostumaram com *slide* e eu virei e falei: "olha, como a gente voltou para o presencial, eu não vou mais postar *slide*". Então, eles foram lá e tiraram foto. Eu tenho que falar que não pode pegar o celular de tão tecnológico que eles ficaram.

João: Agora, outra coisa que eu acho muito interessante do letramento digital, eu costumo falar para os outros colegas que aqui no colégio parece que é um unicórnio cor de rosa, vomitando arco-íris, é o melhor dos mundos para eu trabalhar com tecnologia. Os alunos têm *ChromeBook*, eles sabem usar numa boa. Eu já dei aula em cursinho popular, eu já lidei com alunos em realidade de vulnerabilidade social e econômica e, cara, repara só. Alunos que digitavam assim, olha: [gesto], caçando milho. "Ah, como é que faz para apagar o que eu escrevi?", não conseguia. Não sei se vocês já assistiram o filme "Parasita", do Bong Joon-ho, isso para mim faz muito sentido como o letramento digital, ele é uma forma de inserção socioeconômica e até de burlagem do sistema. A família Ki-taek, que é a família mais pobre, o fato da menina, ela dominar o *Photoshop*, permite com que ela trabalhe e entre em outra casa. Do mesmo jeito, os nossos alunos, eles dominando essas tecnologias, esses letramentos, vai permitir que eu faça atividades, permite uma melhor inserção no mercado de trabalho, não sei se fez sentido, né?

Laís: Eu acho que temos novos alunos. Eu acho. Acho que você tem toda a razão quando fala dessa questão dos privilégios e do contexto, é isso mesmo. A gente tem muitos privilégios ali no nosso ambiente, então tem casos que isso não acontece, embora haja muito mais facilidade hoje para se ter um aparelho de celular, um pouco mais moderno ou até mesmo um computador, não é uma maioria que tem, de fato.

João: Só uma coisa que a Bruna disse, que eles já nascem manjando as tecnologias, eu costumo falar que a nossa geração nasceu com um cordão umbilical e a deles nasceu por sinal de *wi-fi*. Eles nasceram sem cordão umbilical e com sinal de *wi-fi*.

Na minha visão, o conceito de "mentes em redes" proposto por Monte Mór (2017) em seus estudos, fornece indicativos precisos do que seria essa "nova geração" de estudantes, que os professores abordaram em suas narrativas. É possível observar nas falas trazidas pelos docentes que alguns desses estudantes são realmente participativos, conectados, que dominam alguns recursos tecnológicos e auxiliam o professor quando preciso, que recorrem ao

digital tanto para trazerem referências para a aula, quanto para passaram momentos de lazer.

Entretanto, esses mesmos estudantes também ficaram felizes em fazer sua primeira prova impressa, gostaram de explorar as tintas na aula de Artes e precisaram do professor para interpretar um texto. Será que a “nova geração” de aprendizes não é tão tecnológica assim?

Quando se fala em uma nova geração de aprendizes é importante não generalizar, mas entendo que não há incoerência alguma na situação citada. Isso porque, a referência está muito mais na maneira que lidam com meios multimodais e se sentem confortáveis em transitar por plataformas diversas, do que em conceituar que essa geração nasceu dominando a tecnologia digital e tem aversão a métodos mais tradicionais de aprendizagem. Como explica Monte Mór (2017), a estrutura de uma mentalidade consolidada na organização tipográfica, aquela que privilegia a alfabetização para leitura e escrita, abre espaço para trabalhar em conjunto com uma “mente em rede”, mais habituada para operar com um grande volume de informações, provenientes de diferentes ambientes.

Esse novo arranjo propicia o desenvolvimento de uma cultura baseada na interatividade e reverberada por múltiplos meios de comunicação. No sistema eletrônico, a “não-linearidade” assume protagonismo ao permitir que o usuário navegue por hipertextos e acesse diferentes ambientes, que são organizados em uma lógica que se opõe aquela da mídia tradicional. O alargamento para além dos limites da comunicação oral e escrita, com a integração de imagens, sons, emoções, entre outros, abre possibilidades de experiências nas interações digitais, pesquisa de dados e compartilhamento de relações.

A presença das TDIC em ambientes escolares não diminui a importância do professor. Pelo contrário, o professor agora tem o papel de guiar o aprendiz em diferentes formas possíveis de se construir o saber e, não menos importante, participar da trajetória de ensinar os alunos a lidarem com os recursos digitais de maneira crítica e cidadã.

Algo a se pensar, é que muito embora o senso comum seja de que os alunos, por fazerem parte de uma geração com acesso a tecnologias digitais desde cedo, as dominem com facilidade. A verdade é que apesar de utilizarem dispositivos digitais massivamente, não quer dizer saibam se apropriar das

tecnologias e utilizá-las em diferentes contextos, com objetivos educacionais. Daí a importância do professor em ajudar na exploração das possibilidades pedagógicas.

Embora a aprendizagem em ambientes fora da escola não seja uma novidade, por causa da internet e mídias digitais, hoje, os alunos têm maiores possibilidades de estarem muito mais expostos a ambientes informais, tendo acesso a uma variedade muito maior de fontes de informação, comunicação instantânea, compartilhamento de arquivos e materiais on-line voltados à uma rotina de autoaprendizagem.

Expandir as práticas dos letramentos para além apenas da leitura e escrita torna-se fundamental em um processo de mudanças educacionais, no sentido de dar espaço para emergir propostas reestruturadas que incentivem os estudantes a se engajarem de maneira ativa e proposital em seus próprios percursos de aprendizagem, como mostram os estudos de Kalatzis, Cope e Pinheiro (2020). Em consonância, Rojo e Moura (2019) indicam que os espaços digitais proporcionaram novas experiências para que os letramentos sejam desenvolvidos em sala de aula. As possibilidades trazidas pela multimodalidade abriram caminhos para que alunos e professores experimentem práticas mais colaborativas e descentralizadas.

Ao invés de apenas consumidores de conteúdo de livros didáticos, estudantes precisam ser estimulados a produzirem novos entendimentos durante o processo de busca de informações em múltiplas fontes, trabalhos em grupo, documentação de hipóteses, análise de problemas complexos, discussão de questões transdisciplinares, apropriação de recursos digitais multimodais, entre outras práticas que envolvam multiletramentos na formação de um aprendiz crítico e autônomo.

Monte Mór (2017) lembra que os estudiosos do campo dos letramentos defendem que as tecnologias digitais proporcionaram, principalmente aos jovens com acesso aos recursos digitais, muitas possibilidades para formarem sentidos, buscarem informações e se relacionarem com outras pessoas, não necessariamente, a partir da aprendizagem escolar. “[...] há uma nova geração (digo ‘nova’ referindo-me à mentalidade e não necessariamente a idade biológica) que, diante do acesso às tecnologias digitais, sente-se completamente

à vontade para aprender por meio da tentativa e erro” (MONTE MÓR, 2017, p. 11).

Está claro que as tecnologias digitais inserem transformações importantes em todo esse processo e possibilitam diferentes formas de interação com a ampla variedade de mídias e modos de transitar no digital, como esclarecem Rojo e Moura (2019). O controle sobre o tempo, sobre a maneira e sobre os ambientes digitais que o usuário busca informações gera uma redefinição de protagonismo sobre o consumo de conteúdo. Isso não quer dizer que o usuário esteja livre de influências impostas por um sistema formal, para buscar e consumir o que quiser. Os algoritmos estão presentes para desmentir essa ideia. Mas a questão aqui é entender que o acesso contínuo às redes de informação traz o efeito indiscutível de que a maneira que as pessoas aprendem já é muito diferente das gerações anteriores.

Observando as narrativas nos deparamos com algumas situações contrárias àquelas descritas por autores de nossa base teórica. Por exemplo, Lankshear e Knobel (2003) chamam de “epistemologia de performance”, quando os aprendizes conseguem formar entendimentos sem tomar conhecimento prévio de um modelo a ser seguido. Entretanto, os docentes participantes apontam que os estudantes têm dificuldades quando se deparam com recursos digitais desconhecidos e precisam buscar por caminhos alternativos fazendo experimentos e enfrentando os obstáculos.

Desse modo, não tiram proveito da multimodalidade que o digital oportuniza para irem além do letramento tradicional e realizaram novas conexões entre “linguagens dos/das imagens, sons, tons, cores, corpos, gestualidades, emoções.” (MONTE MÓR, 2017, p. 11).

A escola, como a principal instância da sociedade em que se constroem e transmitem saberes, onde há a formação de valores, habilidades e pensamentos críticos, deve ser o local de encontro entre o desenvolvimento de novas estratégias para potencializar as complementariedades de tecnologias digitais e modelos de aprendizagem em busca de uma educação efetiva.

A tecnologia, a partir da metade do século XX, ganha um novo conceito ao integrar em uma mesma rede várias maneiras de se comunicar. É a escrita, a fala e o audiovisual compondo sistemas, combinando-se entre si e formando textos multimodais (CASTELLS, 1999, p. 414).

Temática C) Visões sobre a interface professor e TDIC;

Pedro: Descobri que eu adoro fazer vídeo, eu gosto dos vídeos, não gosto de fazer tipo *TikTok*, não gosto desse negócio engessado num padrão, mas eu percebi que eu gosto de ficar em frente das câmeras, não me sinto mal. Então, vi um milhão de tutoriais e fui me sentindo bem, fui pensando em projetos ... eu gosto dessa comunicação pensando no processo assíncrono, tá? [...] Um das coisas que eu vejo que a mídia ou qualquer ferramenta digital possibilita é esse trabalho compartilhado. Que, tipo, a ideia de permitir que realmente todos consigam interagir sobre o mesmo objeto. Então, isso a mídia digital permitiu, porque agora eu não preciso ter o aluno só quando está em escola, "ó gente na próxima aula, mas não vai dar tempo, porque o cronograma, porque o conteúdo". Então assim, eu acho que essa ideia é a da verdadeira colaboração, onde simplesmente ao clicar você adiciona todos os seus integrantes em um único documento, que todo mundo tem a verdadeira liberdade de digitar, de interagir, de fazer, corrigir, dialogar, digitar, conversar. Eu acho que isso foi uma coisa que só através dessas mídias, através dessas ferramentas digitais.

Paulo: Eu quero comentar também, Lucas, que eu acho que também potencializou a possibilidade de trabalhos em grupo e pesquisas, seja em momentos de pandemia ou momentos no próprio colégio, né? Quando a gente tem todo mundo no presencial, a possibilidade de você ter o dinamismo de numa aula os alunos se prepararem para um tema, pesquisarem, refletirem sobre aquilo, discutirem e apresentarem para os outros, ter uma ferramenta digital, a tecnologia digital, à disposição que seja num acesso do celular, né? Eu acho que isso daí fez com que algumas oportunidades se tornassem mais fáceis para eles mesmos conseguirem ir atrás de respostas, sabe? E, junto com isso, eu acho que uma coisa também que eu senti que se tornou meio de praxis é fazer alguns modelos de mini avaliações, sabe? Usando um *Kahoot*, usando um *quizz*, usando alguma ferramenta ali mais dinâmica que para eles fica mais rápido, né? Já é um negócio mais "bãñ bãñ bãñ", já tem uma linguagem mais próxima. Para eles, às vezes, tem o monótono do você pesquisar, você ir atrás e, na verdade ali, tem o lado de ser mais dinâmico e preparado para isso, né?

Ana: É, minha mãe é (professora). Ela vai se aposentar, sei lá, ela dá aula há mais de vinte anos. Eu até comentei com ela, falei: "Mãe, é engraçado, a gente voltou no presencial, mas algumas práticas tecnológicas eu não larguei. Então, por exemplo, eu que sou professora de inglês, tem muito recurso, assim, no *YouTube*, de vídeos, né? Que nem a aula de amanhã, eu vou ter que explicar lá dois fonemas, o que eu fiz? Achei um vídeo no *YouTube*, que é superilustrativo e mostra, mostra o posicionamento da língua, sabe, a abertura da boca. Então assim, não vou desapegar dessa parte tecnológica, sabe? Porque ela te dá muitos recursos que agregam muito... então os vídeos no *YouTube*, documentários, né? Eu tento pegar música, né? E é muito fácil, mesmo porque o aluno, às vezes a gente está lendo um textinho assim, ele faz uma

pergunta - criança é curiosa - às vezes eles perguntam umas coisas que eu não faço ideia. Então, eu falo assim: "vamos pesquisar!". Aí, eu entro lá, coloco tudo em inglês e a gente vai pesquisando. Então, eu acho que a gente não vai mais desapegar da tecnologia. Não consegue mais, porque ela facilitou demais. [...] Tanto que eu estou até com as aulas no Jardim, Jardim II, a gente está falando de crianças de cinco anos e eu consigo usar vários recursos tecnológicos com eles, também. Então, não é assim: "Ah, a idade!". Não, você consegue sim e tem para todas as idades. [...] Então, eu acho que incorporei e acho que não vou conseguir desapegar. (risos)

Marina: E teve uma aula *online* que, o que eu fiz: eles tiveram que fazer, todo mundo estava no *Meet*, eles tiveram que retratar um ao outro, sem olhar para a tela do computador. [...] Eu tinha que ficar conduzindo eles, porque toda hora eu via um olhinho assim, tentando mirar no papel. Eles acharam muito difícil, mas eles acharam divertido, até pediram para fazer novamente, só que por conta do tempo, não deu. Então, foi uma experiência que foi divertida para mim também, né? Porque eu tinha que ficar observando eles e vendo a reação deles, que muitas vezes na sala de aula a gente não consegue perceber essa reação, principalmente com a máscara, né? Então, a reação deles de tentar desenhar sem olhar e também a reação deles no após, quando eles viram o resultado. [...] Sim, eu gostei bastante, eu até penso assim no ano que vem, talvez repetir. Mas, com a tecnologia mesmo, sabe? Não fazer no ao vivo, mas cada um com o *Chrome* e a gente entrar no *Meet* e tentar fazer de novo, para ver como que vai ser esse resultado. Achei bem legal. [...] Foi uma adaptação da aula *online*, porque, na verdade, eu trabalho retrato, né? O autorretrato e o retrato. Só que o retrato seria ao vivo, uma pessoa olhando para a outra e fazendo, né? E aí também, eu pensei: "nossa, e na aula *online*? Eu preciso achar uma forma de deixar isso mais divertido também", né? E aí, foi o jeito que eu encontrei, essa alternativa aí.

Laís: Então, eu sou de uma época que eu cheguei a usar, por exemplo, transparência (risos). Então, essa ideia da tecnologia digital, para mim, foi uma benção, me permitiu muitas coisas. A primeira... o primeiro mecanismo que eu comecei a ter contato, ainda na época da graduação assim, foi a ideia da... da mídia, da apresentação, né? A apresentação em *slides*, que é uma coisa que, para mim, facilitou muito (risos). Essa coisa da apresentação me ajudou muito. [...] Então, o aluno conseguir fazer, principalmente para os anos do Ensino Fundamental e o começo do Ensino Médio, essa associação de linguagens também é muito legal e isso tem uma potência muito importante na minha área, na área de linguagens, né? Porque a gente consegue extrapolar a ideia do texto verbal. Então, não é só abrir um livro e ler as palavras ali. Então, consegui criar vínculos entre a literatura e a música, a literatura e o cinema, a literatura e a história da arte. Então, puxar todas essas coisas, a tecnologia facilitou muito nesse processo. [...] As aulas começaram a render muito e o legal de você trabalhar com os *slides*, com as apresentações, é que você consegue colocar imagens, você consegue colocar vídeo, referência. Então, dá para construir, eu gosto muito de fazer o *slide*, eu gosto que ele seja bonitinho e gosto de ter uns *memes*, uns *gifs* e várias flechinhas que vão aparecendo e vários *pop-ups* para fazer daquilo

um material de estudo mesmo para eles. Então, o meu primeiro contato com a tecnologia foi assim, me facilitou pra caramba a vida, principalmente na frente de literatura.

Pedro: O que eu não topo, que eu tenho muito medo, é o seguinte: a tecnologia distanciar, ao mesmo que permite essa imersão, que essa imersão não seja a sua única alternativa, porque eu acho que nada substituí a vivência e o experimento. Eu sentar lá com o aluno e colocar o ácido e a base e ele vê o líquido. "Ah, mas no metaverso, em uma realidade, em um avatar, você faz igual". Não, você não pôs a mão, você não sentiu o vidro. Tanto que eu lembro que toda vez que eu faço as coisas, eu lembro de uma experiência idiota, simples, mas que os segundos do Ensino Médio ficaram espantados que foi misturar água e óleo. Eles viram realmente a água e o óleo não se misturando, eles ficaram assim: "Nossa!". E você pensa: "poxa vida, é verdade. Em nenhum momento você mostrou água e óleo não se misturando". Mas você fala: "Ah, mas tá no livro!", mas é só o desenho de um azulzinho e um laranjinha. De novo, é a abstração de cada um que vai permitir isso. Então, eu só espero e só torço muito para que as pessoas entendam que em nenhum momento essas ferramentas vieram para substituir o momento real, vieram para substituir a vivência real, que é você sair de casa, que é você conhecer as pessoas, interagir, que é você vencer os seus medos.

Pedro: Então assim, eu acho que a tecnologia tem um lado muito positivo, mas como tudo, ela abre um caminho que pode rapidamente, acho que é muito tênue a diferença entre usar e viciar, acho que esse é meu medo, o lado negativo. Porque eu vejo alguns professores que já estão viciados no tipo de: "o que significa essa lousa e esse giz? O que eu faço?", pô, você dá aula. Se faltar energia e não tiver luz, eu não dou aula? Dou. Você abre a janela, os alunos estão enxergando e você usa a lousa. Então, já percebi alguns colegas que ficam assim: "Ah, mas meu *Chrome* não tem bateria!", mas tudo bem, você sabe o conteúdo, você senta e ensina. Então, eu tenho só esse medo, de gerar uma dependência, porque volto a dizer, nós estamos em um liminar muito tênue entre "eu uso" e "eu sou viciado e eu dependo disso".

João: Uma questão que você me faz pensar é que questão do letramento digital, né? Que... não só tem determinadas tecnologias que nós, professores, aprendemos, professores e professoras, e que temos que também ensinar os alunos a usarem. Por exemplo, o *Google Earth*, eu gosto de usar ele para fazer algumas viagens, planejar... tanto que eu estou planejando minha viagem de final de ano por meio dele. E, eu fiz um... assim que a gente terminou o semestre - trimestre, perdão -, eu resolvi fazer um mochilão histórico com os alunos. Eles iam planejar uma viagem para a Grécia. Cada um aluno ficou responsável por um sítio arqueológico e eles tinham que falar restaurante perto, preço do restaurante, tempo de viagem, como ia fazer de um lugar para o outro, e além disso uma viagem você calcula imprevistos.

Pedro: Bom, primeiramente, concordo plenamente que a tecnologia deixou de ser só uma ferramenta, que a pandemia forçou, potencializou de tal forma que ela se transformou em uma interface, né? Que é uma coisa que a gente não usa, mas que já está inserida muito automático

no nosso cotidiano. Então, deixa de ser meramente uma coisa que tem começo, meio e fim. Não tem... já começou e nós estamos imersos, né? Porque está difícil fazer essa distinção, né? Quando estou e não estou usando a tecnologia e a *internet*. Para mim foi uma grande contribuição, realmente assim. Pensando como professor, foi a possibilidade de desenvolver experimentos, né? Para ver mais simulações de práticas que realmente foram inviáveis para as pessoas que necessitam, às vezes tem um recurso enorme, por exemplo, que vai trabalhar com substâncias que são muito voláteis, são tóxicas, substâncias que são muito caras, substâncias que tem controle do exército, "n" fatores que provavelmente vão limitar para poder preparar uma aula de laboratório. Então, a interface digital me fez também me mover mais, falar: "não, peraí, não tem desculpa, eu preciso colocar para eles essa diversidade". Então, acho que grande experiência assim que foi gritante, foi realmente explorar, por incrível que pareça, a interface digital me permitiu explorar muito mais o experimentalismo com eles, tinha algumas coisas que eu não conseguia fazer.

João: Ah, e por fim, só para eu não me estender muito, para não ficar falando demais aqui. O Pedro falou de trazer simulações... cara, Pedro bicho, na minha turma de história, vai ser minha aula de amanhã, que é revolução industrial. Onde eu iria conseguir um "pistão" e ver um "pistão" por dentro? O gás entrando e empurrando dentro e fazendo "pizz", vazando e diminuindo. Para explicar a diferença entre manufatura para a maquinofatura. Eu consegui isso com um videozinho muito simples assim, que mostra e é exatamente isso que o Pedro disse: "gente, me facilita anos-luz"; do que eu explicando: "gente, funciona assim, imaginem um cilindro, aí o carvão vai lá e esquentando a água, a água faz uma transformação física, ela vaporiza", eles conseguem imaginar, mas quando você tem visual, que a tecnologia possibilita, fica muito mais fácil. E eu juro que é a última coisa, que o Paulo disse para deixar as coisas mais dinâmicas que as tecnologias usam. Bicho, eu gosto de usar lousa, né? A lousa, chego, escrevo um resuminho, só que às vezes, quando você está usando a lousa, e quer passar uma imagem, abaixar um projetor lá no meio, saca? E isso dá um trabalho, abaixa, e eu sou meio ansioso, acho que vocês perceberam, né? Eu vou para lá, eu vou para cá, vou pra lá, vou para cá, e o que eu faço? Os slides estão lá no *Google Sala de Aula*, abre o celular, aí já vem as imagens pelo celular, e aí pega lá e "ah, aqui as imagens", você sacou? Como o celular facilita muito assim a vida. Eu economizo tempo, eu acho que essa é a questão de agilidade, né? Você diminui o tempo e faz as tarefas assim, mais rápidas, não atropelando, mas acho que fez sentido.

Kalman e Guerrero (2013) nos lembram que autores (Bigum; Lankshear, 1997; Cuban, 2000; McFarlane, 2003; Jara, 2008) já apontavam, há mais de duas décadas, que por mais que as tecnologias digitais já estivessem sendo inseridas nas escolas, pouco eram acessadas. A razão apontada era de que os professores não recebiam treinamento para utilizar tais tecnologias, não era fornecido softwares adequados ou ainda se sentiam inseguros em relação a

pouca familiaridade que possuíam com as tecnologias para ensinar seus alunos a utilizá-las.

As explicações descritas acima podem ser ilustradas por um exemplo que ocorreu no México, em 2011, trazido por Kalman e Guerrero (2013). Depois do então presidente Felipe Calderón realizar um apelo em que destacava a importância de os cidadãos estarem preparados para acessar as tecnologias de informação foi destinado um grande volume de recurso financeiro para equipar as escolas. A Subsecretaria de Educação Básica recebeu mais de 490 milhões de pesos para a compra de dispositivos relacionados. Entretanto, o valor destinado ao desenvolvimento profissional do professor ficou em menos de 500 pesos por pessoa. Isto é, apesar do investimento em infraestrutura, pouca atenção foi direcionada ao desenvolvimento de letramentos digitais dos docentes, como se fosse possível ocorrer uma transição natural para a inserção de recursos digitais nas práticas escolares dos professores.

Nas últimas décadas, com a alta do modelo neoliberal regendo as relações humanas em diversos aspectos da sociedade, o campo educacional foi um dos primeiros a sentir os efeitos dos interesses deste modelo, com a modificação gradual dos currículos no sentido de formações cada vez mais técnicos e no favorecimento do setor privado sobre o público.

Na sociedade da informação, vale destacar aqui, a lógica do mercado é quem baliza o conhecimento e a formação, que por sua vez, ganham valor mercadológico à medida que atendem às demandas do capital. A educação então, é uma via para produzir essas mercadorias. Para combater essa ideia, Giroux (1999) defende que é na aprendizagem que está embutida a força necessária para visualizar mudanças sociais. Por isso, professores e estudantes precisam encarar o campo da educação como um ambiente necessário para a formação de pessoas com aprofundamento de conhecimentos sociais e políticos, para que façam frente à manutenção de privilégios existentes na atual sociedade.

No escopo dessas transformações, a entrada das TDICs impacta diretamente a profissão de docente, modificando as formas que o capital submete o trabalho. O exemplo mais recente disso é a adesão do ensino remoto no cenário da pandemia, que obrigou os professores a ensinarem por meios digitais, sem o desenvolvimento de habilidades específicas, planejamento

prévio, infraestrutura adequada e outros elementos que seriam necessários para a efetiva atuação profissional.

No decorrer da experiência de encontrar interfaces com as tecnologias digitais a partir da proposta de novas atividades pedagógicas e da construção de letramentos digitais com os alunos, docentes “são colocados na posição de aprender a fazer o que já fazem, em um processo de mudança de sua prática” (KALMAN; GUERRERO, 2013, p. 261 apud LAVE, 2011 – minha tradução). Isso quer dizer que os professores estão aprendendo a ensinar conteúdos que já conheciam antes, porém com recursos e estratégias que podem não estar totalmente familiarizados. Enquanto ensinam, também aprendem a ensinar com a tecnologia digital estando presente.

Assim, recuperando a ideia de Cazden (1997), Kalman e Guerrero (2013) destacam que os professores são postos em um cenário de “desempenho antes da competência”, em que há expectativa de eles incorporarem nos fazeres escolares as tecnologias, sem antes terem pleno domínio das possibilidades que geram.

Pensar a educação hoje é também pensar na influência das TDIC em cenários educacionais. Tanto professores quanto estudantes, de alguma forma, estão conectados em redes de informação, exercendo participação nessa imensa teia de dados, conhecimentos e interações.

Dispositivos móveis são elementos indissociáveis do cotidiano de grande parcela da comunidade escolar e esses números só crescem ano após ano. Com isso, emergem possibilidades de modificações nos métodos de ensino-aprendizagem. Professores e alunos se relacionam em espaços físicos e virtuais, muitas vezes ao mesmo tempo, misturando elementos da educação formal com a aprendizagem ubíqua.

Até porque, não adianta inserir TDIC em espaços escolares se ainda há a manutenção de um ensino tradicional com o viés na leitura e escrita para a reprodução de informações. Como já abordado anteriormente, a formação de docentes para que consigam lidar com novos dispositivos e tecnologias não pode ser voltada apenas para a técnica e ao domínio de funções. Mas deve dar condições com o propósito de que professores consigam, junto com seus alunos, alcançar protagonismo na construção do conhecimento em novas práticas. Caso contrário, será apenas velhos procedimentos com novas ferramentas.

Coll (2008) contribui com essa discussão lembrando que normalmente há três expectativas em relação ao envolvimento dos professores com as tecnologias digitais. A primeira e a segunda relacionam equivocadamente a inserção de aparatos tecnológicos em sala de aula com o domínio técnico de recursos por parte do docente e o aumento de sua performance, como se a tecnologia permitisse desempenhar a mesma função de antes, só que melhor. Só a terceira expectativa coloca as tecnologias digitais como uma oportunidade de realizar dinâmicas de ensino que não seriam possíveis na ausência delas. É uma questão de integrar recursos tecnológicos com práticas educacionais.

Nesse sentido, quando o projeto escolar está voltado apenas para a reprodução e transmissão de conteúdos, há uma consolidação do modelo neoliberal por meio de uma educação libertadora que não visa transformações: “[...] a introdução das TDIC na escola não promove formas alternativas de ensinar e aprender, pelo contrário, costuma reforçar as estruturas preexistentes de conteúdo do currículo e das relações de poder” (SANCHO; HERNÁNDEZ, 2006, p. 26).

Essa situação de falta de formação continuada pode trazer dificuldades aos professores de trabalharem com as possibilidades dos letramentos digitais ou desenvolverem *affordances* a partir da apropriação das tecnologias digitais. Desta forma, como apontam as autoras é mais comum que os dispositivos digitais apenas ocupem o lugar do giz e lousa ou mesmo que os estudantes apenas passem a fazer atividades em uma tela, ao invés do caderno (KALMAN; GUERRERO, 2013, p. 261 apud GUERRERO, 2009, 2011) .

Ainda falando sobre como os docentes se posicionam frente à apropriação (ou não) de tecnologias digitais, as Kalman e Guerrero (2013) recuperam apontamentos de Lankshear e Knobel (2008, p. 2), em que fazem distinção entre os professores que compreendem a tecnologia como parte do processo pedagógico e os que se concentram nas funcionalidades técnicas e habilidades específicas necessárias para se qualificarem como “alfabetizados digitalmente”. Entre as duas situações, as autoras deixam claro por qual optam: “nossa preferência é pela primeira – com foco no domínio de ideias e processos analíticos – a que acrescentamos que ensinar com tecnologia também implica redefinir as relações de sala de aula, reinterpretar o currículo e expandir a noção

de letramento acadêmico para além dos textos escritos” (2013, p. 261 – minha tradução).

Pensar uma nova lógica de construir sentidos nas práticas escolares implica em deixar de lado uma visão de aprendizado voltado à acumulação de informações, sistematizada pela segmentação de conteúdos e por uma rigorosa avaliação de aprendizagem. Ao invés disso, cabe ao professor a principal tarefa de criar situações em sala de aula, que os estudantes interajam, se apropriem da construção de conhecimento e experimentem novos pontos de vista.

Nesse contexto, Kalman e Guerrero (2013, p. 263) recorrem a Simon (1992) para destacar que uma grande parte do que é aprendido por parte dos estudantes está, justamente, na contextualização dos conteúdos curriculares para que os alunos tenham condições de trocar ideias e assimilar conceitos.

Logo, saber operar dispositivos digitais ou seguir as instruções de determinado aplicativo não é suficiente para desenvolver letramentos digitais nas práticas escolares. Este, é um processo gradual que engloba, entre outras coisas, entender as relações sociais e incorporar as TDIC para que sejam recursos que levem a outras possibilidades de construção de saberes e sentidos, por parte de alunos e professores. Significa também compreender “como os letramentos digitais se encaixam com outros letramentos”, já que um não substitui os demais, mas se articulam e se misturam no dia a dia da comunidade escolar.

A introdução de tecnologias digitais em sala de aula torna-se uma ótima oportunidade para os docentes “[...] revisitarem as atividades, procedimentos e rotinas que construíram ao longo dos anos e torná-los desconhecidos de tal forma que se abram à investigação” (KALMAN; GUERRERO, 2013, p. 271 – minha tradução). Atrelado a isso está o fato que as dinâmicas dentro de sala de aula também podem ser modificadas quando o professor repensa suas próprias maneiras do fazer docente. Como avaliar o estudante ou como relacionar o conteúdo do currículo escolar com as experiências dos alunos são exemplos do que pode ser mudado nesse processo.

Além disso, como foi apontado nas narrativas dos professores participantes, no percurso de se relacionarem com as tecnologias digitais, os docentes estreitaram laços uns com os outros, buscando informações, conhecimentos e indicações acerca de procedimentos sobre a prática

profissional em comum. Ocorreu o que os autores Calvo, El Kadri e Gimenez, (2019) descrevem como Comunidade de Prática (CP), em que professores se envolvem e interagem de tal forma que acabam aprendendo juntos.

Temática D) Inter-relações entre estudantes, professores e TDICs

Paulo: E de experiência também assim... com o próprio *TikTok*, eu já conversei também com os alunos uma vez que um aluno veio me mostrar assim um vídeo que ele viu no *TikTok* e tinha uma pessoa do lado ensinando a chutar em uma prova de matemática, falei: "ó, tá bom. Tem estratégias que podem te ajudar a eliminar questões, tudo bem, ok. Deixa eu ver esse vídeo". E o cara começava assim: "elimine a menor e a maior alternativa", sem nenhuma justificativa; "dentre as três que sobraram, verifique aquela com regularidade nas alternativas e elimine a que é mais regular". Ele ia falando umas coisas que não fazia sentido algum, não faz sentido do ponto de vista de nenhuma prova, nem nada do tipo, você eliminar a menor e a maior por um motivo aleatório, sabe? Quem disse que eu não coloquei o menor resultado ou o maior resultado como gabarito, né? E às vezes os alunos levam muito a sério, sabe? É assim, o que para eles está lá naquele momento, é similar com o que eu posso falar em uma sala de aula e às vezes eles tentam usar como estratégia de resolução cegamente, sabe? Até sem questionar, como: "nossa, aprendi um negócio legal aqui". [...] Mas quando você vai consumir um negócio que não tem necessariamente uma curadoria, vamos dizer assim, pode ser que passe coisas que podem ser falsas, que não sejam o melhor caminho, e aí os alunos podem também se perder pouco nesse meio.

Paulo: Eu penso que não é necessariamente uma nova geração de professores considerando que a geração antiga só agora tem que ser descartada, sabe? Eu não penso dessa forma. Eu penso como coisas que vão mesclando com o tempo e que necessitam, para quem já está trabalhando atualmente, de uma formação continuada. Você precisa estar ligado em diversas coisas que vão surgindo e aprender a trabalhar dessa forma também. Se a gente der a mesma aula que a gente está dando... que a gente dava há dez anos, a gente... alguma coisa diferente vai estar acontecendo, seja no aprendizado do aluno, que a gente sabe que tem ocorrido de uma maneira diferente, né? Quanto na nossa... na nossa própria prática, sabe? Eu não sei quantos dos alunos saem, às vezes, saem de uma aula com sentimentos variados, né? Tem aula que às vezes a gente sai: "nossa, hoje a discussão rendeu muito e foi muito legal, a galera participou, interagiu" e, às vezes, isso aí vai contra o que era proposto quinze anos atrás, do aluno "fique em silêncio, ouve o professor e anota tudo". Então, isso daí é uma mudança de paradigma aí, que a gente está enfrentando, só que em paralelo, eu vejo que a gente ainda tem muitas coisas que... que eram feitas, que devem ser mantidas, como sinal de qualidade mesmo, sabe? Há perfis e perfis diferentes, desde que haja uma capacitação aí para o profissional, eu vejo como

uma nova formação, uma nova categoria se formando sim, mas não apenas com novos profissionais, mas com quando profissionais que estão aí no mercado há bastante tempo e podendo aprender com isso, sabe?

Marina: Bom, é bem isso que vocês falaram, eu acho que a tecnologia, ela veio para mostrar que o professor, ele é o mediador e não o protagonista desse ensino, né? Então, eu acho que essa tecnologia trouxe mais autonomia para as crianças... pro próprio protagonismo do ensino, do seu aprendizado, enfim. Eu percebo assim... foi um desafio muito grande, né? Unir arte com tecnologia, porque quando a gente fala de arte, todo mundo já pensa no papel, no lápis, enfim. Mas, eu acho que foi uma experiência muito legal, eu acho que tem muito recurso para os alunos, eu usei muito o *Google Art*, tem várias coisas bem legais aí. Tem... não só também o computador, como tecnologia, então eu acho que tem vários outros recursos também que a gente pode usar. Tirar esses alunos da caixa, um pouco, né?

Laís: Depois de um tempo, eu comecei, a gente começou a enxergar que esses meios digitais, essas tecnologias, elas também poderiam ser usadas pelos alunos. Então, não só da gente usar como instrumento de trabalho de aula, mas de eles usarem para interagir com a gente. Então, vai tirando um pouco do professor isso de uns quatro e cinco anos para cá, tenho sentido muito, vai tirando do professor essa ideia de que a gente fala, eles escutam, o processo funciona e a gente segue em frente. Então, eles fazem mais, né? A gente consegue ter um contato extra... extra momento de aula. Então, por exemplo, com a pandemia, a gente teve que se adaptar bruscamente, que nem você falou. E aí, eu tive que aprender a editar vídeo, eu tive que comprar uma câmera, que eu não tinha (risos). Eu tive que descobrir como editava vídeo. Tive que aprender a falar com a câmera, que não era uma coisa que eu não tinha muito, né? [Não tinha] muita facilidade, muito fraquejo. Isso foi fazendo, quem me ajudou em grande parte nesse processo, foram os próprios alunos. Eles me indicaram aplicativo de edição, eles me indicavam aplicativo de para fazer linha do tempo, mapa mental.

Laís: Então, eles nasceram assim pequenininhos, já sabiam mexer com essa tecnologia. Então, acho que isso formou um novo perfil de aluno sim. E, conseqüentemente, eu acho que o professor precisa se adaptar a isso. Eu não sei se estão, né? Eu acho que ali, no nosso ambiente, sim. Porque se o professor não se adequa a essa realidade do aluno, ele não vai dar conta de ensinar esse aluno. Esse aluno não vai aprender com ele, né? Ele precisa sair dessa zona de conforto e criar uma dinâmica nova de aula com o uso daquilo que o aluno dele domina. Então, uma coisa que me incomoda muito, por exemplo, é o aluno com o celular na sala de aula. Detesto, detesto, me irrita profundamente, você estar ali falando e o menino tá pesquisando. Então, uma das alternativas que eu encontrei, uma é: tomar o celular dele e deixar no canto, enquanto eu termino de falar, essa é uma ideia (risos). Mas, outra coisa importante é fazer o uso do celular. Então muitas vezes, a gente criando algum *quizz*... um *quizz* de revisão, por exemplo, de conteúdo de prova, um *Kahoot*, e aí eles jogam o *Kahoot* pelo celular. Então, "já que você está mexendo no celular, entra aqui e faz isso aqui comigo". Então, tentar adaptar o modelo de

aula àquilo que eles estão falando. Ou quando você vai falar de literatura contemporânea, por exemplo, você vai citar algum autor ou falar de alguma produção específica, um lançamento novo. "Ah, então entra aí no *Instagram* agora e procura o arroba fulano de tal para a gente dar uma olhada no perfil dele". Então, vai fazendo uso disso, sabe? É melhor até que eles tenham um aparelho na mão e façam uso disso, do que eu projetar, por exemplo, isso no painel... na tela, né? Porque daí é outra dinâmica, outra interação. A gente tem o privilégio também na escola de trabalhar com material que tem também a realidade aumentada, então muitos capítulos trazem um conteúdo legal. "Ah, mas está mexendo celular, então escaneia esse *QR Code* aqui, dá uma olhada como que fica esse mapa, dá uma olhada como fica essa imagem em 3D", né? Então, vamos fazer alguma coisa nesse sentido. Então, eu acho que sim, nós temos novos alunos e a gente precisa ter novos professores, a gente precisa ser uma nova dinâmica de aula, porque senão a gente vai se perder aí, pelo caminho, porque é uma galera que nasceu sabendo, né? Não sabe nem ler, mas já sabe abrir aplicativos nos aparelhos. Então, a gente tem que se adaptar. (risos)

Pedro: Então, escuto gente falando assim: "é, porque o professor já não é mais quem detém a informação"; eu falo: "meu, desculpa. A pessoa nunca foi quem deteve a informação, sempre foi quem transformou a informação em conhecimento", sabe? A informação está no livro, você usa se você quer. Você faz o que você quer. Quer rabiscar, fazer um aviãozinho e jogar na parede, meu irmão, você fez o que você quisera com a informação. Agora, o conhecimento não. O conhecimento se constrói de uma maneira muito dinâmica. Então, quando você engessou a aula do professor em uma câmera e reproduziu um zilhão de vezes, aí sim, nós somos geradores de informação. Em nenhum momento nos separamos da nossa essência que é transformar informação em conhecimento.

Pedro: Então, assim cara, eu tenho muito receio com esse tipo de discurso. "Precisamos de um novo professor", não, eu acho que não. Concordo com o que o João falou e com o que o Paulo falou. Eu acho que assim é uma geração que ainda não sabe o que quer e tem uns profissionais que sabem muito bem trabalhar, que mandam muito bem no que fazem, se você simplesmente der um giz e uma lousa para ele. Então, não acho que o professor se torna mais ou menos, porque faz um holograma em sala de aula, por causa disso, mas eu acho que a gente tem de ter sempre cuidado com isso. Quem está a frente dessa carroça de bois aí. Tem hora que querem colocar a carroça lá na frente. "A carroça sabe para onde vai". Não, desculpa, cara, por mais que tecnológico que seja, é o boi que puxa a carroça. Por mais que seja de alumínio, carbonato, policarbonato, flutuante que ela seja, tem que ter um boizinho com a tração empurrando, entendeu?

João: A questão de uma formação continuada... também não é porque, por exemplo, que eu me insiro como jovem assim, que domino algumas tecnologias, que eu sei usar elas bem em sala de aula. Tanto que... teve um negócio que, olha que estranho que me pegou, eu preparei uma aula, com metodologias ativas, enfim, tecnologia, sistema *Google*, "n" coisas, eles com

o *Chrome*, em grupos, era tudo digamos que um professor novo com os alunos novos. Ok. Depois, eu não sei por que ou se era questão de cronograma, programa, eu dei uma aula muito quadrada, como eu dou desde que comecei a dar aula, que dei em cursinho e cursinho é um ambiente muito quadrado, né? Com a lousa assim, o quadro... divido a lousa, antes de começar a aula, em três quadros. Aí, eu falei: "moçada, vocês gostaram?"; "adoramos! Por que você não deu assim?". (Risos). Eu falei: "não era para gostar dessa aula, não era. Por que vocês estão falando que vocês gostaram?". (Risos). Ou seja, isso que eu faço bem, eu acho que eu tenho que aprimorar outras coisas. Não é porque é tudo novo, que tem que descartar o antigo. Isso deu uma bagunçada na minha cabeça, algo que eu ando refletindo de "como usar o novo" e "como conciliar com antigo". Era isso que eu queria compartilhar.

João: Sabe quando chega muito videozinho curto para os alunos? Acaba chegando muita coisa simplificada... eu sou professor de história, tá gente, de ensino médio, e é muito comum nos tempos de agora os alunos me trazerem várias dessas provocações de uso político e revisionismo da história. Como, por exemplo, "professor, vi um sujeito falando que o nazismo era de esquerda, concorda com isso"... aí, eu vou lá e converso com ele, né? Eu adoro quando chega esses questionamentos, eu adoro, adoro, adoro. Adoro o aluno que traz isso para... que me põe na parede. Eu gosto disso. Não o que aceita o que está na *internet* ou que aceita o que eu falo, eu também promovo discussões e tal, mas eu gosto da discordância.

João: o que o ponto que ficou na minha cabeça, agora o que o Paulo disse é o seguinte: quais alunos... quais vieram e questionaram para mim, não são todos, será que houve aluno que ouviu e aceitou numa boa? Será que houve aluno que ouve aquilo e já leva como pressuposto aquilo é o correto e, na sala de aula, ele usa aquilo como divergência e me taxa como eu estou colocando um equívoco? Você conseguiu entender o que eu quero dizer? E qual fala que se torna mais legítima, a minha ou de um zé ninguém? [...] E tem um negócio, como o do Pedro, que eu sinto muito, de que hoje falam o seguinte: "ah, não tem como em termos de informação professor competir com a *Wikipedia*, competir com a *internet*, porque tem muita informação, toda informação está lá", como isso tornasse dispensável. (Risos) E muito pelo contrário, a Laís colocou que a agora é o momento que a gente é mais importante ainda, do que qualquer outro.

Em uma sociedade acelerada, que tem passado por profundas transformações impulsionadas pelas possibilidades de uma rede mundial de informações, os desafios impostos às escolas são numerosos. Olhando a partir da perspectiva de que, ano após ano, as instituições de educação básica precisam lidar com crianças e jovens envolvidos em contextos cada vez mais plurais, digitais, sob influência de dispositivos móveis que alargam limites de tempo e espaço, é perceptível que há obstáculos consideráveis para que se mantenha métodos de uma educação tradicional e formal.

Os estudantes desta geração carregam hábitos e costumes de uma sociedade cada vez mais digital. Embora o contexto educacional brasileiro seja bastante heterogêneo, em que há desequilíbrio de oportunidades e recursos entre alunos de diferentes situações sociais e econômicas, a influência dos tempos presentes não deixa de atingir a todos.

Neste contexto se encaixa a discussão sobre a pedagogia dos letramentos críticos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 140), em que os autores defendem que alunos e professores devem estar preparados para ver o mundo de uma forma crítica, aprendendo a interrogar, a todo instante, os textos que estão lendo.

Um exemplo disso é a narrativa em que o professor João conta a situação de que gosta quando um aluno o questiona sobre algum assunto. Essa interação, por si só, já causa uma quebra na ideia de que a educação deve ser construída em cima de regras a serem obedecidas. Na perspectiva dos letramentos críticos, os estudantes são incentivados a compreenderem os sentidos por detrás daquilo que os cercam.

Com as possibilidades abertas pelo digital, este é um momento propício para os professores revisitarem suas práticas a fim de engajarem os estudantes nos diversos ambientes de aprendizagem, dando a eles a oportunidade de entrarem em contato com novas mídias, descobrindo caminhos e criando significados.

Como indicam Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), as transformações que a prática do ensinar vem passando apontam uma nova rota na identidade profissional do professor, que deixa de simplesmente transmitir aos alunos o conteúdo programado e passa a documentar informações, gerar dados, elaborar significados em conjunto com estudantes e outros docentes, em uma prática de muito mais compartilhamento de informações e (re)estruturação de projetos pedagógicos.

Não falo aqui da necessidade de uma nova geração de professores no sentido literal, mas de professores que estejam atentos às constantes mudanças da sociedade, para que acompanhem as necessidades atuais e adaptem seus fazeres dentro de sala de aula. Um exemplo disso é que com a liberdade física e acesso à internet a todo o tempo que os dispositivos móveis permitem, cada vez mais os professores precisam lidar com o fato de que os estudantes estarão

em diferentes ambientes de aprendizagem ao mesmo tempo, acessando informações complementares.

Antes, o professor era o grande (e único) protagonista da sala, centralizador de todas as ações. Seu papel, por muitas vezes, era semelhante ao de um palestrante ao falar para classes lotadas de alunos, como se fossem meros receptores de conteúdos.

Essa estrutura de educação fazia sentido até a metade do século passado, quando a sociedade ainda havia uma valorização de habilidades somente técnicas. A dinâmica de trabalho, consumo e relacionamentos eram diferentes comparados às dinâmicas que surgiram nas últimas décadas.

Dessa maneira, o aprendiz contribui na construção de conhecimentos com sua experiência, fazendo com que se sinta responsável e autônomo sobre seu próprio aprendizado. Além disso, ele vai somar esforços e entendimentos com seus colegas e professores, participando do coletivo, em ambientes multimodais, com recursos digitais, em uma aprendizagem que pode extrapolar as fronteiras de uma educação formal.

Como é possível constatar, a era da tecnologia digital oferece forte influência a essa nova geração de aprendizes que se desenvolveram em meio a interferência de recursos digitais em praticamente todas as áreas da sociedade.

Kalantzis e Cope (2010) também indicam que o papel docente mudou de expositor de conhecimentos para designer de aprendizagem. Nesta composição, o professor é responsável por dar suporte à trajetória de aprendizado do aluno, de modo que o aprendiz tenha autonomia e segurança para buscar informações em outros locais e compartilhar entendimentos. Da mesma forma, o professor também tem que se sentir confortável em atuar em ambientes multimodais e ser capaz de encontrar interfaces com as tecnologias digitais dentro de suas práticas pedagógicas.

A ideia é sempre buscar que o aluno desenvolva e use diferentes tipos de linguagem e valorize saberes e culturas diversas às suas, para que o domínio sobre recursos digitais venha sempre acompanhado de análises criticamente fundamentadas, respeitando às diferenças.

Há também outro fator que vale destaque: com as mentes formadas em múltiplos letramentos organizam o conhecimento de maneira abrangente, relacionando-o com epistemologias plurais ao acompanhar as mudanças sociais

nos modos de lidar com linguagem, interações humanas, trabalho, educação, etc.

Nesse contexto, o fato de as TIDCs estarem cada vez mais presentes no campo da educação, proporciona um cenário curioso, como apontam Kalman e Guerrero (2013): embora seja provável que, em alguns casos, os alunos tenham mais domínio sobre recursos e práticas tecnológicas do que os professores, é muito possível que em diversos momentos ambos aprendam juntos a lidar com as “novas” tecnologias, em um contexto escolar.

A presença das tecnologias digitais em sala de aula, contudo, acarreta outras discussões que vão além das práticas cotidianas de alunos e professores e, muitas vezes, escapam da vivência escolar. Como dá para notar, em algumas narrativas há uma supervalorização dos recursos digitais como um todo, mas me atenho aqui a uma fala do professor João, que faz referência ao uso do “sistema *Google*” para preparar e ministrar uma aula mais dinâmica e cheia de recursos e logo depois diz que uma aula em que ele usou somente a lousa foi mais “quadrada”.

É importante atentar sobre a necessidade de abordar o colonialismo digital para que os docentes tenham consciência do que Kwet (2021, p. 2) alerta: as escolas são espaços propícios para que as grandes corporações digitais, especialmente Google, Microsoft, Facebook e Apple, expandam seu controle sobre o mercado digital, por meio da coleta sistemática de dados e informações que circulam entre professores e estudantes.

A estratégia desse mercado de tecnologias para a educação de países emergentes remete ao velho colonialismo. Ano após ano, as corporações oferecem inúmeras soluções, com infinitos recursos digitais, sob um discurso de que a educação precisa ser moderna e tecnológica, pensada por especialistas externos e espelhada em métodos de sucesso das instituições do Norte global.

De forma que a formação docente seja crítica (Giroux, 1999), é necessário que, no caso dos professores deste estudo, haja uma reflexão sobre as consequências de se usar os recursos do Google e de como os próprios aplicativos condicionam os docentes para uma determinada forma de atuar como professor.

Temática E) TikTok na prática docente

Marina: eu não tenho conta no *TikTok* [risos], sou muito tímida para isso, mas quem sabe um dia. Eu vejo muito vídeo sim, através e principalmente o *Instagram*, né? As pessoas publicam muito. Então... eu sei que tem uma aceitação muito grande, principalmente, pelos alunos. Toda hora eu percebo que eles comentam sobre alguma dancinha no *TikTok*, alguma coisa, enfim, o que está na moda. Eu acho que é mais isso. [...] Já... já trouxeram assim por exemplo um desenho que é feito rápido, sabe? De uma forma diferente. Isso eles mostram bastante ou às vezes eles falam: "aí, Marina, eu vi no *TikTok* e tentei fazer, ficou assim...". Então, isso eles trazem sim, trazem bastante.

Paulo: É... Lucas, então, eu não tenho conta no *TikTok*, mas eu já... eu já acompanhei vários vídeos, né? E já tive até ideia de montar, né? Um *TikTok* profissional, assim, porque eu já vi muita coisa que não é tão legal fazendo sucesso, sabe? Coisa que não é tão... bem feita... ou é muito simples de ser feito e muita gente... milhões de visualizações. A gente fica pensando, né? Caramba... eu sei fazer isso, será que vale a pena eu dedicar um tempo para isso? Então, é uma coisa que já passou pela minha cabeça. Esse ano... teve uma época aí que vocês pediram para os alunos para gravarem uns *Reels* e a D., do primeiro ano, gravou no *TikTok* dela e depois publicou no *Instagram* do colégio. Foi uma época de fama, fiquei famoso pelo colégio, gravei lá uma dancinha de brincadeira com a turma, ficou legal, foi divertido.

Laís: Mas o que realmente me fez realmente perder um pouco desse preconceito, além das nossas conversas daqui, foi de fato os alunos, né, saber que é lá que eles estão; que tem os colegas que estão lá; que tem um público gigantesco de um bilhão de pessoas no mundo inteiro. Mas os nossos alunos estão lá, e eles estão mesmo, né? Porque se a gente circula pelo colégio em qualquer intervalo do fundamental ou do médio tem sempre alguém gravando uma coreografia, gravando uma coisinha e tal. E o que aconteceu comigo foi que uns alunos, os meus alunos da primeira série do primeiro ano do ensino médio, eles gravam um *TikTok* comigo e eu vi que era muito complexo, que não era uma dancinha qualquer, uma coisinha qualquer, era um negócio difícil, assim, e eles fizeram um movimento de câmera, com uma coisa de transição e tinha todo um trabalho, um "manejamento" ali; foi uma coisa muito rápida, mas tinha todo um esquema. E aí eu, como sou da área de linguagens, isso me atraiu muito porque isso é linguagem também, né?

Laís: Eu nunca usei, mas eu vou acabar usando, eu sinto que não vou escapar do *TikTok*. Eu não conheço, assim, eu não faço uso, né? Eu não tenho um perfil lá. Eu só vejo o que bomba muito e sai de lá e vai para as outras redes. Eu acabo me deparando com aquilo, no *Twitter*, no *Instagram*. [...] Eu nunca usei, Lucas, mas eu tenho percebido que é uma ferramenta muito interessante. Inclusive, para dar aulas. Para compilar com um conteúdo ali que dialogue um pouco com a ideia do que você está trabalhando, né? De, enfim... fazer um resumo em poucos segundos, coisa dinâmica e rápida, né? Eu nunca usei, mas acho que não vou escapar, eu já estou me preparando, preciso começar a conhecer mais para me preparar. [...] Eles estão muito

inseridos no *TikTok*. Tanto que eles têm piadas internas assim, que vêm do *TikTok*, às vezes eu me sinto assim meio excluída, porque eles falam e dão muita risada e eu não entendi que, tipo, de onde veio aquilo, né? E eles têm umas coisas que a gente vai pegando assim e eles vão falando assim: "é né, a atriz está lá no *TikTok*"; "porque, aí, eu tive tantas visualizações!"; "eu postei isso aqui e tive tantas visualizações!"; "você conhece o professor fulano de tal que explica isso aqui no *TikTok*". E eu não conheço nada, porque eu não tenho o perfil, então eu não tenho o acesso, mas eu acho que é uma ferramenta muito interessante e eu estou meio surpresa, porque eu achei que ela ia ser uma "*SnapChat*" dois mil e vinte um, sabe? Um negócio para morrer rapidinho e não, né! Ela tá super perdurando e tem até concorrência nas outras redes.

Ana: Bom, eu também não tenho conta pessoal no *TikTok*, então não tenho habilidade com essa ferramenta. Eu conheço assim, de ver amigos postarem, sabe? Pegar e falar: "olha, que engraçado esse vídeo!", e até mesmo alunos, tá? Eu não sei de pode citar nome de aluno aqui. Mas, por exemplo, tem uma aluna do 4º ano que é a M., que ela ama gravar *TikTok*, entendeu? Então, ela mostra, ela grava e hoje em dia é muito engraçado, que nem, eu trabalho com crianças de terceiro, quarto e quinto ano, você pergunta o que eles querem ser quando crescer e eles falam: "ah, eu quero ter conta no *Youtube*, eu quero ser *TikToker*", eles respondem assim para você. Então, eu acho que é uma influência muito grande em sala de aula isso. Eu nunca trabalhei com isso em sala de aula, porque eu não me sinto segura para usar a ferramenta, por eu não ter, né? E eu também tenho um pouco de receio pela idade deles. Eu não sei o que os pais achariam disso, né?

Pedro: Mas é claramente algo que foi invadindo o *Instagram* e por causa dessa invasão do *Instagram* eu acabei conhecendo o *TikTok*. Tentei várias vezes, confesso que ensaiei várias vezes, mas não deu certo, ficou ridículo, medonho. [...] Peguei uns modelos, cheguei a dar umas músicas para eles e tudo mais. Mas, realmente, não é o meu perfil. Não é o meu jeito. Acho que... não é que a ferramenta não funciona, porque a questão é isso, né? Porque tem ferramentas para cada tipo de profissional e quando você força demais a barra, não sai natural. Então... mas, é uma ferramenta, que eu acho que atrai bastante os alunos, mas o meu grande, grande medo é o que o Paulo falou, o filtro, né? É mais divertido do que produtivo. Então, daqui a pouco vai ter um cara lá e magoa a gente por isso. Você está ensinando química para o cara e daí: "ó senhor, vem aqui, eu aprendi"; "ô, que bom!". E aí, vem um cara batendo as mãozinhas, fazendo *TikTok*, apontando para a tela para lá e para cá e aprendi de verdade o que é "auto-oxirredução" (sic). Falei: "puta, que legal, cara". Eu fico três, quatro aulas explicando para o cara eletroquímica e o cara fala que aprendeu com o outro que canta, com uma musiquinha, batendo a mãozinha e esticando o dedinho na tela. Então assim, eles têm uma falsa sensação de aprender as coisas, porque fica mais legal, mas não é aprender, né? É só ver e ter uma leve noção. Então, acho que é uma coisa assim, é uma ferramenta, tem grande contribuição, acho que é uma comunicação importante com essa geração, mas ela precisa ser realmente feita de uma forma produtiva, igual o Paulo falou.

João: Lucas, eu já tenho dificuldade de dançar na vida real, agora imagina me filmar para todo mundo ver [risos]. Bom, brincadeira essa parte, sobre o *TikTok*, eu... é uma rede social que eu não uso, eu já pensei, já passou na minha ideia, criar um perfil no *TikTok* de professor zoando, saca? De algumas zoeiras aí, com algum... com um relativo engajamento político, se é que você me entende. Mas, isso só foi uma ideia, eu não fiz nada disso, eu tenho várias ideias, mas não tenho tempo, algo que me falta. O que eu já presenciei do *TikTok* em sala de aula, é... eu encontro os vídeos. [...] Eu cheguei em alguns vídeos engajados muito interessantes, que eu acabei colocando no mural do *Classroom*, ou seja, o uso que, eu professor, fiz foi um de uma brincadeira que um casal de indígenas adaptou, que era uma dessas brincadeiras que viralizam, "ah, faz uma pergunta lá e vira o balde de água, certo? Aí, eles falam: "descobrimto ou invasão?", aí a indígena fala "invasão", aí ele não vira o balde. Você entendeu? E é uma forma divertida que eu achei, rápida, né? Porque é uma mensagem de um minuto que passa, ou seja, e nisso me surgiu ideias de fazer alguma atividade, só que como eu não domino essa rede social, não me sinto seguro ainda de fazer uma atividade com ela. Outro momento que eu já vi o *TikTok* em sala de aula foram alunos me trazendo, nesse caso não foi aqui, foi em outro colégio que eu sou professor de filosofia e sociologia lá, ele me trouxe cortes do Cortela, você já deve ter ouvido falar do Mario Sergio Cartela, que tem vídeo falando de filosofia, e eram cortes para ver se o professor curti aquilo que ele falou de filosofia, olha só, lembrou da aula. E eu falei: "tá... mas ele tem algumas palestras no *YouTube*, você já viu?", "não, não, eu nunca vi, só vi pelo *TikTok*". Isso me assustou um pouco, sabe? Porque assim, o Cortela, para quem não sabe, não sei quem aqui é de humanas, é algo muito, muito, muito, muito, muito simplificado e colocar o simplificado em um minuto e ele não querer ir para o vídeo, me assusta um pouco. De até que nível está chegando essa simplificação. Assim, é muito interessante a proposta do *TikTok*, tá, meio que uma porta de entrada para o aluno que não se interessava tanto por filosofia e agora começa a se interessar. Mas, a minha preocupação é que não para aí, precisa de um passo além, fica em um certo comodismo, foi essa a minha impressão.

A partir das narrativas aqui destacadas, não é por acaso que a maioria dos professores relate conhecer o TikTok por intermédio de seus alunos. Conforme os docentes iam construindo suas narrativas durante as conversas em grupo e individuais, inevitavelmente, o tema TikTok vinha à tona para ilustrar situações em que os estudantes traziam para dentro de sala de aula assuntos vistos nas mídias digitais. Seja um vídeo de desenho, seja a menção a um professor *tiktoker* que explicou um conteúdo pedagógico de maneira diferente ou até mesmo um vídeo com uma provocação a um assunto polêmico, todos esses conteúdos fizeram a ponte do TikTok para a escola. Dessa forma, o aplicativo foi posto no campo de visão dos participantes deste estudo pelos seus próprios alunos.

Tal fato corrobora o que Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p.144) afirmam sobre a construção dos letramentos críticos em processos educacionais. Trazer para a sala de aula “cultura e mídias populares” pode significar um recurso importante no ato de dar condições ao estudante de compreender e se posicionar frente a outros textos e realidades.

Nesse contexto, observo alguns pontos que me chamaram a atenção. O primeiro deles é que embora todos os docentes aqui representados conheçam o TikTok, a maioria deles admite que de forma pouco aprofundada. A falta de intimidade com a mídia faz com que a enxerguem com certo preconceito, o que fica claro, quando associam o TikTok a um aplicativo de dancinhas, em um primeiro momento. Tal visão faz parte do senso comum e, no final das contas, não está completamente errada. De fato, inúmeros usuários reproduzem coreografias diariamente dentro da rede. Mas isso pode ocasionar com que os professores ignorem e até subestimem outros conteúdos que circulam na plataforma e que se mostram muito mais relevantes, complexos e próximos de temas tratados em ambiente educacional.

Até porque, reproduzir uma *trend* de uma dança que viralizou, inserindo nesse contexto algum conteúdo escolar, não é de forma alguma algo a se desprezar. Com a crescente multimodalidade ocasionada pela presença das TDIC na escola (ROJO; MOURA, 2019), não é de hoje que alguns professores recorrem a músicas, rimas, paródias e outros recursos audiovisuais como uma maneira de auxiliar os estudantes a fixarem conteúdos explicados em sala de aula. Mesmo que não seja algo exatamente inovador dentro da construção de significados entre professores e alunos, o fato de alguns docentes levarem antigas práticas ao TikTok mostra o quanto o aplicativo está difundido e relevante para o público em idade escolar.

Outra questão presente nas narrativas é a insegurança dos professores, quando explicam os motivos de não tentarem incluir o TikTok dentro de um planejamento pedagógico. Por vezes, o foco na falta de domínio técnico ou a sensação de não pertencimento àquele ambiente, foram obstáculos no percurso de iniciarem uma aproximação e uma exploração mais ativa dos possíveis recursos do aplicativo. Mesmo os docentes que se sentem confortáveis em participarem de outras mídias sociais como Instagram e YouTube, por exemplo, narraram um distanciamento do TikTok, por sentirem, à primeira vista, que o

aplicativo é direcionado a um público mais jovem, com uma linguagem própria e que exige o domínio de habilidades específicas para produzir e compreender os conteúdos que circulam ali.

Por outro lado, os docentes também perceberam potencialidades na mídia. O fato recorrente dos estudantes fazerem referência aos vídeos do TikTok fez com que o aplicativo entrasse no radar dos professores. Ainda de maneira tímida muitas vezes, as narrativas trazem ponderações de que o TikTok seria um recurso pedagógico interessante para ser apropriado em ambiente escolar, já que há um genuíno encanto dos estudantes em produzirem e consumirem vídeos dali. Aproveitar essa situação para formar entendimentos acerca de alguns assuntos em sala de aula, parece uma boa estratégia aos olhos dos docentes.

Inclusive, algumas reflexões acerca do assunto foram no sentido de que professores já cogitaram começar a produzir e divulgar vídeos na plataforma por causa do bom alcance que ela proporciona. A aparente simplicidade de alguns conteúdos se comparado à grande quantidade de visualizações que obteve é visto como um incentivo nas reflexões trazidas pelos professores.

Em um primeiro momento, o fato de os professores estarem abertos a inserir o TikTok em algum momento em suas disciplinas remete a um processo de fundamental importância na visão de Cabrol e Servin (2010): a presença das TDIC nas escolas faz parte de um esforço conjunto de atualizar as dinâmicas escolares e proporcionar transformações na maneira que tratamos a educação.

Contudo, mesmo se tratando do TikTok, uma mídia recente e com ampla influência no público escolar, ainda é cedo para relacionar sua utilização em sala de aula com ganhos imediatos no processo de aprendizagem. Como reforça Azzari (2017), o fato de aparatos digitais estarem presentes em sala de aula não significa muita coisa, mas sim em como a comunidade escolar vai encontrar maneiras de se apropriar deles para que se desenvolva uma educação que forme estudantes críticos e autônomos.

5.3 Narrativas do desenvolvimento de um projeto com o TikTok

Como exposto no Capítulo 2, a professora Laís decidiu incluir o TikTok em um projeto que estava fazendo com duas turmas do Ensino Médio. O fato ocorreu quase um ano depois que iniciei as reuniões em que foram geradas as narrativas com todos os participantes deste estudo. Como ela mesmo esclarece na narrativa aqui reproduzida, os diálogos com outros docentes e as reflexões sobre as possibilidades do aplicativo contribuíram para que ela resolvesse recorrer ao TikTok em momento que julgou oportuno. As narrativas geradas a partir dessa experiência relatada pela professora Laís também me incentivaram a retomar o destaque inicial que dei ao TikTok, em meio às outras TDICs.

A seguir, descrevo as etapas de realização do projeto desenvolvido e implantando pela profa. Laís que contou com: pesquisa, planejamento e produção, todas etapas em que os alunos e a professora participaram. Entendo que a contextualização do projeto dessa docente é importante para ajudar na compreensão dos extratos de suas narrativas sobre o processo de seu trabalho didático que incluiu o TikTok.

Docente da disciplina de Literatura Brasileira, a professora Laís planejou e desenvolveu o projeto “Conexão 22: 100 anos da Semana de Arte Moderna”, junto com os alunos da 1ª e 2ª série do Ensino Médio, durante os meses de junho, agosto e setembro de 2022. Seu objetivo foi propor um mergulho histórico nos eventos em torno da Semana de 22 e apresentar o contexto artístico e literário do início do século XX. O projeto contou com três etapas, que vou relatar brevemente.

Etapa 1 - Conhecendo a Semana de Arte Moderna: os estudantes foram organizados em dez grupos de trabalho para pesquisar sobre a Semana. Posteriormente, cada equipe deveria elaborar um artigo sobre o tema, tendo como referência algumas questões apontadas pela professora para auxiliar na escrita e nos assuntos abordados, tais como: os principais artistas envolvidos, a programação da Semana, a influência das vanguardas europeias e os desdobramentos até os dias de hoje. Um detalhe importante a se destacar aqui é que as instruções para o trabalho, as trocas de informações sobre a pesquisa entre a professora e os grupos, bem como as pesquisas e a entrega final do artigo ocorreram em ambiente digital, via plataforma Google Sala de Aula e com documentos compartilhados.

Etapa 2 - A Semana de 22 nas redes sociais – produção de conteúdo digital: cada grupo recebeu um subtema relacionado à Semana de Arte Moderna com a tarefa de criar material para ser veiculado nas mídias sociais do colégio. Os estudantes tinham que produzir uma sequência de cinco imagens para postagem no Instagram e Facebook e um vídeo de até três minutos para o TikTok e Reels do Instagram. Nesse processo, houve diversos momentos em que os alunos recorreram ao docente em busca de auxílio para o planejamento dos conteúdos digitais, conforme relatos da professora. O contato era realizado em sala de aula e se estendia aos ambientes digitais, com trocas de referências de materiais, compartilhamento de ideias e apontamentos sobre caminhos a serem seguidos.

Etapa 3 - A exposição: nesta última etapa, as turmas montaram uma exposição no ginásio da escola, com os temas pesquisados e as produções autorais. Cada grupo fez uma apresentação de seu subtema, com os alunos caracterizados com roupas e acessórios da época.

Lucas: no semestre passado, você era uma das participantes que falava “não vai ter jeito, uma hora vou precisar usar o TikTok, os alunos já trazem para a minha aula”. Então, você usou por causa disso?

Laís: Sim, um pouco por causa deles. Eu, na verdade, não sou uma usuária de TikTok, assim, eu não tenho uma conta ainda. Eu acho que realmente eu não vou conseguir escapar. Hoje ainda eles me falaram isso na aula. Mas, eles trazem muito, assim, eles têm os memes, as piadas internas deles, tudo tem algum...as musiquinhas que eles dançam e repetem incessantemente, as que eles fazem eu dançar para eles gravarem, tudo vem do TikTok. Então, é um pouco por causa disso assim. A ideia do projeto, como é um projeto em etapas, né? [...] Na segunda etapa, queria muito que fosse alguma coisa mais divertida, menos escolar, mais diferente. E aí, como a proposta era que, bom, o raciocínio foi, né: eles aprendem para ensinar. E como eles são muito sintéticos nas coisas, eu queria que eles produzissem conteúdo para rede social. Então, assim, que fosse rápido e que fosse acessível, que circulasse muito. E eu fiquei um pouco impressionada com o tanto que circula, né, porque circula muito. E aí foi que eu pensei, no Instagram e no TikTok, né? Então foi um pouco por essa vontade, motivada por essa vontade de acabar entrando, que eu sabia que não ia ter jeito, eles estão inseridos ali, e minha motivação era que eles estivessem envolvidos com isso. Então foi um pouco porque eu achei que não dava mais para evitar, tinha que ver o que era, mas também porque eu senti que isso despertou neles um interesse maior para o trabalho. Então, foi uma combinação das duas coisas.

Laís: Eles gostaram, eles ficaram um pouco surpresos na verdade, porque eles falaram “mas pro TikTok mesmo, assim, do TikTok?” (risos), daí falei “é, do TikTok” e aí eles começaram a perguntar “como vai ser?” e eu não sabia direito assim como ia ser, né? [...] E aí eles perguntavam “mas a gente pode fazer uma dancinha? Mas a gente pode fazer não sei o quê? Mas a gente precisa aparecer? Pode usar só imagem? Pode ter narração? Pode ser só texto?”. Então eles começaram a trazer umas dúvidas que eu também não sabia. Então, eu fui que meio que dando uma pesquisada, assim... eles sabiam mais do que eu, né? Então, eles ficaram bem surpresos quando eu falei que ia ser (pro TikTok). Alguns não gostaram tanto, porque imediatamente eles acharam que tinham que aparecer e eles não queriam, e aí quando a gente foi descobrindo, você me mandou vários exemplos que tinha outras possibilidades, sem narração, só com texto, com uma edição bem simples, então a hora que eu fui falando com eles, eles foram se encaixando ali, cada um do seu jeitinho. Você viu, né, o resultado foi bem plural, bem diferente. Eles gostaram, mas acharam estranho, foi meio novidade para eles. Não foi “nossa, que legal”, super inseridos não, eles deram uma... uma assustada quando eu falei.

Laís: É, e sabe o que eu acho engraçado também? É que na minha cabeça, precisaria de uma habilidade técnica para fazer. E não... não precisa, para falar a verdade, né? E o próprio aplicativo te dá um monte de ferramenta pra você associar com aquilo. Eu acho que eles ficaram bem conservadores, tirando um ou outro grupo que fez um negócio mais legal assim, divertido, eles ficaram muito presos na ideia de ser uma coisa conteudista, de ser uma coisa escolar. Eles usaram técnicas que eu não imaginei que eles iam usar, por exemplo: fundo, mexer no fundo, sabe? Colocar imagem atrás ou fazer transição de uma cena pra outra, eu não tava esperando isso, assim. Eu achei que eles iam explorar o recurso sim, mas eles acabaram me surpreendendo nesse quesito. E aí eles foram me mostrando, daí que eu fui vendo que é o próprio aplicativo que possibilita as coisas, né? Tem os mecanismos ali dentro. Mas acho que eles ficaram muito presos nessa ideia de que é um trabalho de escola e eu queria ao contrário, na verdade. Eu queria que eles inovassem mesmo, que eles esculhambassem. Por isso que eu pedi as imagens, porque nas imagens eu veria o conteúdo, o resultado da pesquisa, e o TikTok era para ser divertido, né?

Laís: Eles vinham pedir ajuda não para gravar, mas eles vinham testar as ideias, né? Então, “a gente queria pôr essa imagem e falar essa coisa, combina?”. “Combina!”. “Ah, essa não, aí você está falando de um... e aí assim, nos detalhes do conteúdo mesmo, você está falando... você tá usando uma imagem de um artista italiano ou de um escritor italiano, pra falar de uma coisa que acontece só no contexto brasileiro, então aqui não tá legal. Então eles vinham me consultar sobre o conteúdo do vídeo. E pensando nessa coisa, “ah, a gente não queria aparecer, podemos só narrar?” ou “ai, será que só pode aparecer em texto, a gente não queria falar”. Então para essas coisas eles vieram me perguntar, mas só. Ao longo do processo, todos os grupos falaram comigo, mas muito nessa linha assim, mais do conteúdo, não muito da produção.

Laís: Foi exatamente isso assim que aconteceu comigo, porque eu queria usar esse aplicativo em específico, porque eu sei que eles estão nesse aplicativo, e é um lugar onde nem todos nós

estamos assim, os adultos, os professores, os pais. É um negócio muito deles, dessa geração. Então, eu queria trazer. Só que eu não faço ideia do que seja. Então, enquanto eu sugeria, porque como era um projeto, existia um roteiro de desenvolvimento. Então, para que eu consiga montar o roteiro, eu preciso aprender como funciona. Então, o processo foi exatamente assim, era aprender para ensinar mesmo. Era um ciclo constante e muito rápido, tudo muito rápido. De uma semana para outra, você já tem modelos de vídeos diferentes, coisas em alta, né, as *trends* que eles falam que são muito diferentes. De uma semana para outra, as vezes de um dia pra outro, né? Então, não sei, acho meio assustador assim.

Lucas: E as conversas do semestre passado com os outros professores te ajudaram?

Laís: Ajudaram! Foi o que me fez falar “não, eu preciso tentar mesmo, vamos ver se funciona desse jeito”. Eu até conversei com outros professores no começo desse ano para ver se eles já tinham feito, como era, se eles tinham sugestões e tal. Eu conversei com o Pedro que tinha umas ideias de usar também, com o João que gosta bastante, que é o professor de História, e daí eu falei “não, vou tentar! Vou jogar aqui e ver o que acontece”. E saiu! (risos).

Laís: porque eu também não sei, pelo menos a impressão que eu tive, que talvez eles não consumam esse conteúdo. Esse conteúdo educativo, né? Consomem outras coisas, várias outras. Por isso, que na hora de associar escola com TikTok deu uma bugada assim, de ter que misturar as duas coisas no mesmo processo. Porque talvez como é muito pessoal, eles acompanham aquilo, né, eles consomem conteúdo que é do interesse pessoal deles mesmo, que é as coisinhas de humor, o pessoal falando de receita, que gosta de ver bastante receita de comida o TikTok. E aí, umas das ideias era até essa assim, fazer o vídeo como se fosse uma receita mesmo dessas assim de um minuto, um minuto e meio...e seria muito legal! Acho que fazer essa associação pra eles não foi tão simples, sabe? E engraçado como eu até prestei atenção nisso: os vídeos mais diferentes, são da turma mais jovem, do primeiro ano, né? Então parece que quanto mais novo, mais inserido ali, mais natural vai ficando, né?

Laís: Você vê, os do segundo ano, que é o pessoal mais velho, eles têm um certo... eles são meio conservadores, têm um certo receio, querem fazer tudo acadêmico e tal. O primeiro ano já relaxou mais, eles apareceram mais. E aí combina recursos, né, uma música de fundo, tem uma imagem e a transição com a narração, então eles conseguem lidar melhor assim. Todos entregaram antes, antes da data, antes do prazo. E então essa é uma coisa que me chamou atenção. Quanto mais jovem, parece que mais inseridos eles estão. [...] Ela estava falando, quando eu cheguei na sala, ela (a aluna) falou “você viu quantas visualizações tem?” eu falei “não, mas acredito que sejam muitas” (risos). Porque tem essa coisa do algoritmo também, entender como funciona, isso faz diferença.

Laís: E eu vou te falar uma coisa, eu sempre carreguei um preconceito com o TikTok assim, de achar que não é vídeo de dancinha, que é muito mais do que isso, mas não, agora eu entendi.

Primeiro que não é fácil, é difícil, trabalhoso, e depois que tem um lado de criatividade muito forte. De criação de roteiro, a questão das transições, todas essas *trends*, tá ligado nisso, né? O que tá super em alta, que vai fazer o seu vídeo circular mais... é bem legal assim. Então em sala de aula, já que eles não largam o celular pra nada, ficam grudados com o celular o tempo inteiro, talvez usar essa produção de vídeos curtos, que são conteúdos bem pequenos, que você consegue fazer em uma aula de 40 minutos, você dá conta de gravar um, dois, né? E esse é o meu próximo passo assim, agora que eu estou me inteirando um pouco mais, de tentar fazer alguma coisa em sala de aula e principalmente com os mais novos, acho que eles gostam mais, eles são mais envolvidos. Para eles é mais natural, é mais natural. Os mais velhos têm um pouco de timidez, tem um pouco de preconceito também, então eles não entram tanto. Mas o 9º ano, o 1º, eles são bem tranquilos com isso, eles gostam, se divertem. Eles gravam no intervalo, vira e mexe você passa no corredor no intervalo, tem alguém dançando ou fazendo uma gravaçãozinha para postar. Então eles são muito inseridos assim, isso faz muita diferença. Eu não sei ainda exatamente como, mas eu tenho certeza que vai ser uma ferramenta útil em sala de aula, nem que seja pra uma atividade paralela ou um vídeo resumo, nesse sentido assim.

A professora Laís, assim como os outros docentes desta pesquisa, entrou em contato com o TikTok por causa de seus alunos. Foi também por este motivo que decidiu ir além e incluí-lo como recurso dentro de um projeto de sua disciplina. Até então, ela e outros professores tinham apenas tratado de conteúdos circulados na plataforma, mas ainda sem explorar as potencialidades oferecidas pelo aplicativo no processo necessário para planejar e produzir um vídeo contextualizado com o conteúdo discutido em aula.

Como é possível enxergar em suas reflexões, ao explicar a razão de ter, especificamente, o TikTok presente no projeto, menciona que estava à procura de uma tecnologia digital que acompanhasse o tom que gostaria que tivesse a segunda etapa do processo: “mais divertido”, menos “escolar”, diferente do que os alunos estavam acostumados a encontrar em um projeto educacional. A ideia da Laís vai ao encontro do que a própria plataforma fala de si mesma: “[n]ossa missão é inspirar a criatividade e trazer alegria”.

Há também outro motivo para justificar a sua escolha pelo TikTok, que me chama bastante atenção. Quando ela diz que o raciocínio é que eles aprendem para ensinar, revela uma reordenação de prioridades dentro de um sistema educacional, que, em suma, não funciona assim. Tradicionalmente, os estudantes são expostos a conteúdos dentro de uma lógica de avaliação de aprendizado. Logo, objetivar que os alunos aprendam para ensinar, abre espaço

para que ganhem autonomia no processo, ressignificando o que foi aprendido e construindo novos sentidos de maneira crítica, como confirma os estudos de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020).

Nessa direção, a professora Laís também resgata um conceito já tratado anteriormente, que é o de ensinar enquanto aprende (KALMAN; GUERRERO, 2013, p. 261). Essa situação acontece em vários momentos da segunda etapa do projeto, quando nem ela nem os alunos sabiam, verdadeiramente, trabalhar com o TikTok dentro de um contexto educacional. Desde a ideia inicial, passando pela explicação de qual caminho os alunos poderiam tomar, a Laís teve que ir atrás de referências e da troca de informações com os próprios estudantes. Ao longo do percurso, ambos tiveram que refletir, avaliar o que estava sendo feito e, ocasionalmente, refazer alguns pontos. Não havia respostas prontas, justamente porque a professora e os alunos foram aprendendo a fazer durante o processo, explorando possibilidades, errando, acertando e construindo sentidos em vários momentos do projeto (KNOBEL; KALMAN, 2016).

Deste modo, a Laís também foi surpreendida no decorrer do projeto ao notar que os estudantes foram “conservadores” no planejamento e na produção dos vídeos. Ao que parece, sua intenção era de que os alunos se apropriassem da linguagem, recursos e possibilidades do TikTok para criarem conteúdos novos, de acordo com o contexto de uma mídia digital que é mais ágil e que privilegia a circulação de conteúdos criativos e diferentes dos tradicionais. O que, de fato, não aconteceu. Dos dez grupos que produziram vídeos, apenas dois deles tiveram um de seus integrantes aparecendo no vídeo em algum momento, usando uma linguagem mais dinâmica e tirando proveito de algumas funcionalidades muito utilizadas no momento, como a referência a uma música que viralizava na ocasião e algumas transições de imagem. Os outros oito grupos usaram recursos variados, porém mais tradicionais, como a combinação entre narração, imagens de fundo e texto escrito. Abaixo, as figuras 1, 2 e 3 mostram capturas de tela desses vídeos produzidos pelos estudantes e postados na conta do TikTok da escola.

FIGURA 1 – Captura de tela de produção de alunos da profa. Laís



Fonte: arquivo do pesquisador

FIGURA 2 – Captura de tela de produção de alunos da profa. Laís



Fonte: arquivo do pesquisador

FIGURA 3 – Captura de tela de produção de alunos da profa. Laís



Fonte: arquivo do pesquisador

Isso a levou a formular a hipótese de que os alunos mais novos talvez se sintam mais confortáveis em aparecer nos vídeos e estejam mais inseridos no aplicativo. Entretanto, penso que a questão esteja na dificuldade de associar conceitos da disciplina escolar com uma mídia digital que eles não estão habituados a encararem como parte da cultura escolar. Ou seja, não é porque os alunos dominam recursos tecnológicos e se sintam à vontade em ambientes digitais, que vai ser automática a apropriação e construção de sentidos em um contexto pedagógico, a partir da interface com esses mesmos recursos e ambientes.

A situação que reforça essa ideia é narrada pela Laís, quando ela observa que em nenhum momento os grupos vinham tirar dúvidas relacionadas ao funcionamento do aplicativo, recursos técnicos ou planejamento de uma linha de pensamento original. Os estudantes procuravam a professora apenas para questões referentes aos conteúdos específicos da disciplina de Literatura, o que pode indicar, que para os alunos, faz sentido haver uma compartimentação de saberes, isto é, não misturar ideias e conteúdos que, aparentemente, pertencem a mundos diferentes.

Por fim, Laís termina a sua narrativa analisando que seu preconceito inicial com o TikTok foi desconstruído com esse projeto e com a ajuda dos

professores participantes, durante as interações nas reuniões e a escuta de outras considerações acerca da plataforma, em um movimento que costuma acontecer quando professores trocam experiências sobre suas práticas (CALVO; EL KADRI; GIMENEZ, 2019). Ela consegue ver valor em usar a criatividade para pensar no planejamento, no roteiro, na edição e em muitas outras etapas que envolvem a produção de um vídeo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da trajetória desta pesquisa, muitas foram reflexões que fiz acerca não só do tema proposto, mas também sobre as minhas práticas enquanto pesquisador e profissional atuante no campo da educação. Ao ouvir as narrativas dos professores, que de maneira tão generosa compartilharam um pouco do que pensam, sentem e praticam, eu acabei construindo a minha própria narrativa nesta dissertação.

Como esclarecem as autoras Sousa e Cabral (2015), o ato de narrar ajuda a colocar em ordem nossas experiências de vida, gerando ponderações sobre a construção de nossa identidade e evidenciando o fio condutor que nos traz até aqui. Organizar as narrativas dos professores auxiliou a organizar a minha própria. Ouvi-los, ensinou a me escutar enquanto os ouvia.

Entretanto, de maneira alguma, proponho uma análise objetiva e definitiva das questões aqui tratadas, principalmente, das vivências narradas pelos docentes. Apoio-me em Bastos e Biar (2015) para reconhecer que os significados construídos em uma investigação de campo não podem ser separados de minhas visões de mundo, nem do lugar que ocupo em um contexto social. Compreendo as experiências dos professores a partir da minha própria, gerando interpretações e análises sempre de pontos de vistas em que também me situo.

Dessa forma, nas considerações que aqui escrevo, espero retomar pontos importantes desta mistura de jornadas, a minha, a dos professores e a deste trabalho, e propor que outras discussões sejam realizadas a partir disso.

Começo lembrando que o projeto da presente pesquisa foi desenvolvido em um contexto em que as escolas do Brasil estavam em um regime de aulas remotas. Não há como ignorar que a ida ao ensino remoto emergencial – por causa das recomendações sanitárias para frear a pandemia de Covid-19 – impactou a forma com que toda a comunidade escolar passou a se relacionar com as tecnologias digitais.

Como se não bastasse o histórico descaso político com a educação brasileira, especialmente agravado em nível federal nos últimos 4 anos, acarretando problemas estruturais como o pouco investimentos na formação de professores e a precarização de infraestrutura das instituições (só para citar dois

desses problemas), as escolas tiveram que encarar o desafio de achar meios eficazes para lidar com professores e alunos separados fisicamente. Se antes, de modo geral, recursos digitais já vinham sendo inseridos no contexto escolar, a partir do começo de 2020 eles se tornaram fundamentais para que o ano letivo pudesse continuar.

As relações existentes entre professores e TDIC tiveram que ser revistas, em um processo de reorganização das próprias práticas profissionais. Assim, investigar essas interfaces foi um dos propósitos deste trabalho. Mais especificamente, propus analisar esse contexto a partir das narrativas geradas com sete professores de uma mesma escola particular de educação básica.

A base teórica que norteou este trabalho foi formada a partir dos estudos dos letramentos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; MONTE MÓR, 2017) entre outros. A questão principal parte da constatação de que uma educação essencialmente firmada em mente tipográfica, centrada na escrita como forma de construção de sentidos, não é mais suficiente para formar cidadãos críticos e autônomos, integrantes de uma sociedade digital, perpassada por diversidade de culturas e identidades. Logo, é necessário desenvolver (multi)letramentos no sentido de dar condições para que estudantes circulem por diferentes ambientes e interajam com múltiplas linguagens.

A perspectiva da escola como um espaço social, em que há uma constante (re)acomodação de práticas foi outro pilar deste estudo. Ao me aproximar do contexto escolar, tive contato com o cotidiano de professores e alunos, suas experiências e as dinâmicas que permitem compreender como são construídos entendimentos, valores e formas de ver o mundo. Aprendi que a etnografia da prática escolar não se limita a um mero retrato da escola, mas requer um envolvimento profundo nos significados formados nela.

Nesse sentido, gerar as narrativas junto aos docentes participantes foi de grande valor para que eu não tivesse uma visão estática dos processos educacionais. A narrativa como opção metodológica abarca a valorização das experiências relatadas e a agência de quem as narra, favorecendo o que busquei evidenciar aqui desde o princípio: a visão dos professores sobre seus próprios processos profissionais.

A partir de acontecimentos significativos dentro da trajetória de cada participante foi possível fazer o movimento de conectar eventos únicos a outros

eventos, compondo uma trajetória coletiva e, assim, estabelecer o panorama de um contexto mais abrangente.

Nesse processo, algumas temáticas tiveram recorrência nas narrativas do grupo. Vejo que a repetição de assuntos ocorreu, sobretudo, pelo fato de os professores fazerem parte de um mesmo contexto escolar e vivenciarem experiências muito próximas, contribuindo assim, para que durante os encontros coletivos, a narrativa de um ajudasse a situar a narrativa do outro.

No diálogo estabelecido durante as reuniões, os professores encontraram uma oportunidade de ouvirem e serem ouvidos. Como já dito, o início dos encontros foi realizado em um período de aulas no sistema híbrido, assunto esse que balizou os primeiros relatos. Não por acaso, começo as temáticas com recortes de narrativas acerca do período de pandemia e das inter-relações existentes entre aulas presenciais e on-line.

Em minha leitura, a pandemia representa um marco permanente na forma com que os professores passaram a enxergar seu próprio papel dentro de sala de aula e as relações entre educação e tecnologias digitais. A maneira que lidavam com recursos digitais antes deste período ocuparam um lugar quase que esquecido em suas vivências reladas. Muito diferente da ênfase colocada em seus posicionamentos relacionados às tecnologias a partir do contexto pandêmico. As narrativas geradas sobre esse tema carregam um tom de desabafo, com declarações bastante fortes a respeito do esgotamento causado pela situação. A impressão que tenho é de que os docentes se viram em uma profissão que não era a mesma que exerciam antes da pandemia.

A ausência prolongada do ambiente de sala de aula parece-me ter sido decisiva. As reflexões levantadas apontam que esses docentes aqui reverberados sentiram falta do contato presencial e das dinâmicas que se desenvolviam a partir disso: uma conversa no corredor, os debates em sala de aula, uma eventual brincadeira durante a explicação e/ou as conversas na sala dos professores.

A expectativa de continuarem vivenciando tudo isso tendo as tecnologias apenas como suporte foi frustrada. É bem verdade que recursos digitais permitiram a troca de informações e a interação durante as aulas de forma síncrona. Entretanto, por uma nova maneira, muito diferente daquela que

estavam acostumados, sem a ideia de que a tecnologia é apenas uma ferramenta, que pode ser utilizada pontualmente e depois guardada.

Na percepção dos professores, inclusive, ficou claro o quanto ficaram submersos pelo “excesso de tecnologia”, não só durante os momentos que estavam, de fato, dando aulas, como também em todo o período livre que tinham, mas que foi dedicado a correr atrás de preparar material das aulas, reorganizar o planejamento pedagógico, e até mesmo desenvolver habilidades que permitissem o melhor domínio dos recursos digitais que tinham em mãos.

Compreendo então, que no ato de recorrerem ao digital, agora não só por opção pedagógica, mas também pela imposição das circunstâncias, os professores fizeram o seguinte caminho: em um primeiro momento, se lançaram em busca de soluções possíveis para manter o fluxo de aulas funcionando. Foi realizada com muito afinco (e até com alta dose de otimismo) a busca por novos aplicativos, plataformas, jogos, tutoriais ou qualquer outro serviço que promettesse algum ganho prático no processo de ensinar em ambiente digital.

As razões para isso, mais uma vez, são decorrentes da pressão existentes em um cenário em que a responsabilidade pelo sucesso do ensino, no final das contas, é sempre depositada sobre os professores. Eles é que teriam que deixar a aprendizagem atrativa, mesmo em uma situação completamente nova e atípica, fazendo uso de recursos tecnológicos para deixar a aula mais dinâmica, mais interessante, mais divertida e assim, manter o engajamento dos alunos.

O exagero levou à estafa. Os docentes se viram cercados de inúmeros recursos, alguns deles recém-descobertos, sem, no entanto, conseguirem encontrar interfaces possíveis, em tão pouco tempo, no necessário processo de apropriação.

De fato, encontrar interfaces possíveis no percurso de inserir novos recursos digitais dentro de um planejamento pedagógico, não é das tarefas a mais simples. Vejo que, todos os professores participantes deste estudo, acabaram se apropriando de algumas mídias e achando novas práticas a partir dos meios disponíveis. Ao mesmo tempo, também vejo que eles (re)aprenderam a valorizar algumas das antigas práticas, aquelas que remetem a métodos mais tradicionais e que em muitos momentos foram relegadas como algo já ultrapassado, por causa de um discurso liberal, que conferia às tecnologias

digitais um papel de maior importância do que o próprio processo de aprendizagem.

No retorno das aulas presenciais, mesmo que em um sistema ainda híbrido, os professores finalmente puderam ter de volta a agência sobre algumas questões referentes à inclusão de tecnologias digitais em sala de aula. É a partir daqui que eles próprios consideraram o que realmente fazia sentido manter como recurso digital.

Pude notar que algumas práticas adotadas nas aulas remotas, imediatamente foram deixadas de lado, tão logo foi possível. Um exemplo é o sistema de avaliações on-line. Como citado nas narrativas, os docentes não conseguiram achar uma forma eficaz, em ambiente digital, para avaliar os conteúdos aprendidos durante os trimestres. Por isso, assim que a escola voltou com as aulas presenciais, as provas impressas também voltaram. Isso me faz pensar que a questão não seja somente com que meios avaliar, mas repensar a própria avaliação ainda empregada, por exemplo (que busca regatar conteúdos trabalhados em aula como forma de “comprovar a aprendizagem”, por exemplo).

Em compensação, outros recursos foram mantidos e ampliados. A presença de recursos multimodais para que os estudantes acessem, enquanto realizam trabalhos em grupo presencialmente, é outro exemplo. Aulas com os alunos divididos em equipes tornaram-se mais frequentes, possibilitando que dialoguem com o professor em sala, ao mesmo tempo que pesquisam informações na internet, analisem dados e desenvolvam o trabalho em um documento compartilhado. Isso se tornou uma prática comum na escola, em diversas disciplinas, e foi adquirida no período de aulas on-line, conforme a narrativa do professor Paulo aponta na temática B.

As narrativas deixaram claro, que os estudantes foram a principal motivação para que os professores buscassem novas práticas dentro de sala de aula, atualizando suas dinâmicas de ensino, inserindo novos recursos digitais e revisando seu planejamento pedagógico.

Isso fica evidente em diversos momentos, quando os docentes apontam, por exemplo, que eles já tiveram contato com os conteúdos que circulam no TikTok, porque os alunos levaram para dentro de sala de aula. Logo, isso fez com que olhassem para essa mídia digital com outros olhos, avaliando as

possibilidades existentes nela e explorando quais eram os motivos que despertaram o interesse dos estudantes.

Esse movimento resulta em uma revisão de seus próprios fazeres e uma reflexão sobre o posicionamento frente ao inevitável processo de que as gerações mais novas estarão envolvidas como novos produtos culturais, sejam eles derivados de práticas sociais, recursos digitais ou outras referências. Isso implica em um constante aprendizado que, muitas vezes, será vivenciado em conjunto com os aprendizes, de maneira compartilhada e horizontal.

Analisando as reflexões que os docentes fizeram sobre as relações que mantem com as tecnologias digitais, acredito que o balanço aponte para um cenário positivo. Entre erros e acertos, os professores indicaram ganhos em seus fazeres ao aprenderem a inserir recursos digitais em suas rotinas profissionais. Apesar do processo ter sido doloroso, eles reconhecem que a obrigação em recorrer ao digital proporcionou experiências positivas no caminho de explorar velhos projetos e atividades, inserindo novos recursos digitais.

Como bem lembra Coll (2008), frequentemente, as tecnologias digitais são associadas, de forma errada, a um processo de melhoria da educação, como se a simples presença delas fosse melhorar o desempenho do professor, tornando-o mais eficiente. Contudo, em nenhum momento de suas narrativas, os professores associaram diretamente os recursos digitais a esse processo de suposta “melhora”. Quando discorreram sobre quais foram as apropriações que fizeram, eles apontaram para práticas que realmente, na minha visão, transformaram o modo com que a aprendizagem se desenvolve.

Exemplifico: a professora Marina adaptou seu projeto de autorretrato e chegou a um resultado totalmente diferente daquele sem o apoio de dispositivos digitais, despertando nos alunos novas sensações e observando novos processos durante o desenvolvimento. A professora Laís entrou em contato com aplicativos que permitiram que tivesse mais recursos para interagir com os estudantes fora da sala de aula, modificando o fluxo de informações trocadas entre ambos. Já a professora Ana encontrou meios nos espaços digitais para dar uma nova dinâmica em suas aulas de inglês, transformando sua didática e seu jeito de explicar conteúdos.

Falas equivocadas, exaltando o quanto a tecnologia torna a aprendizagem mais eficiente, fácil ou rápida (KNOBEL; KALMAN, 2016), não apareceram no

decorrer das narrativas desta investigação. Inclusive, vejo como um dos achados desta pesquisa, constatar que os docentes participantes não têm uma visão romantizada das tecnologias e do que elas podem proporcionar, indo por um caminho contrário ao mercado educacional, que vem se fortalecendo cada vez mais ao propagar o discurso de que a educação vai ser salva por recursos tecnológicos. Assim, os docentes conseguiram fazer, cada um a sua maneira, uma avaliação crítica sobre o cenário de ensinar convivendo com a pressão de inserir aparatos digitais nas aulas.

Isso não os impede, no entanto, de não considerarem algumas situações importantes, no que diz respeito ao colonialismo digital. O domínio digital no qual estão submetidos afeta diretamente as suas dinâmicas de ensino, a forma que associam conteúdos e os recursos que têm disponíveis. A modo de funcionamento de determinado aplicativo pode muito bem moldar o jeito que o professor constrói seu planejamento pedagógico, a ordem em que dispõe dos conteúdos e a maneira que aborda alguns assuntos. Não raro, afeta até as suas motivações para se apropriar de um recurso que vá gerar maior visibilidade na internet, em detrimento de outro.

Pensar criticamente sobre esse tema traria ganhos para a formação desses professores. A meu ver, o movimento de se apropriar de uma mídia digital, por exemplo, e subverter sua lógica de uso controlada por algoritmos, pode ir em direção à busca por uma educação que forme cidadãos críticos, que consigam construir novos significados e confrontem as dinâmicas de poder da sociedade.

Investigar a relação que os docentes estabelecem com as tecnologias digitais me levou a refletir sobre como a experiência de vida de cada docente tem grande peso em suas práticas profissionais. Não há como sentenciar que determinado professor lida do jeito certo com os recursos digitais que tem disponíveis e que o outro lida do jeito errado. Não existe nenhum manual da profissão e muito menos nenhum método isolado que garanta sucesso pedagógico. Até porque a docência está sujeita a inúmeras variáveis.

Além de saber o conteúdo a ser ensinado, o professor precisa levar em conta os alunos de cada classe, o material didático que está sendo usado, o tempo disponível que terá durante o ano, os projetos propostos pela escola, os aparatos tecnológicos à disposição dos estudantes e muitas outras

circunstâncias externas à sala de aula, que influenciam o andamento das aulas e as inter-relações entre docentes, tecnologias digitais e alunos.

Entretanto, acompanhar a vivência de cada um em sala de aula, observar suas dificuldades e saber por quais formações já passaram, ajuda a entender como compreendem a tecnologia no contexto educacional e por quais caminhos se sentem mais seguros em desenvolver novos entendimentos sobre o assunto.

Por isso, considero que a formação inicial e continuada de professores seja peça fundamental para que haja estreitamento nas relações entre a prática profissional e com os recursos digitais disponíveis. É papel da escola criar ambiente seguro para que os professores arrisquem em experimentar outros jeitos de inserir tecnologias em suas aulas, redesenhando o modo em que conduzem o ensino dos estudantes, como também o modo como aprendem a fazer isso.

O jeito que os professores participantes deste estudo se relacionaram entre si certamente tem a ver com esse ambiente seguro. Desde o início dos encontros, me chamou atenção como aqueles breves momentos em que estavam todos reunidos para falar sobre temas comuns foram oportunos na formação de alguns entendimentos. A troca de informações, opiniões e conhecimentos criou um espaço para o compartilhamento de vivências e a construção de novos sentidos.

Vejo que, embora as TDIC tenham aberto tantas possibilidades no fazer docente, permitindo que o professor entre em contato com novos recursos e diversos métodos de aplicá-los, a prática de compartilhar conhecimentos com os seus pares de um mesmo contexto educacional é tão ou mais eficaz do que em outros tempos.

O encorajamento mútuo, o aprendizado com erros e acertos de colegas e, principalmente, o fato de passarem juntos por desafios dentro da profissão, torna indispensável que os docentes se envolvam uns com os outros na busca por uma educação crítica e transformadora.

REFERÊNCIAS

AIMI, D. R. da S.; MONTEIRO, F. M. de A. Pesquisa narrativa: reflexões sobre produções dos últimos 14 anos. **Educação em Perspectiva**, v. 11, 2020. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v11i.8403. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/8403>. Acesso em: 12 jan. 2021.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus editora, 2013.

AZZARI, E. F. *Discursos sobre a Presença de Tecnologia em Aula de Inglês na Educação Básica: Abismos e Pontes*. **Tese de Doutorado**. IEL, UNICAMP, 2017.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 24, 2016.

BASTOS, L. C; BIAR, L. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social.

D.E.L.T.A, v.31, n. especial, p. 97-126, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01024450201500030006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 abr. 2022.

BAUMAN, Zygmund. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

CABROL, M.; SERVIN, E. TICs en Educación: Una Innovación Disruptiva. Banco Interamericano de Desarrollo Educación In: **ICTs in education: A disruptive innovation. Interamerican Bank of Education Development**. Washington DC: Banco Interamericano de Desarrollo., 2010. Disponível em: <https://publications.iadb.org/handle/11319/3123?locale-attribute=es>. Acesso em: 29 abr. 2021.

CALVO, L. C. S; EI KADRI, M; Gimenez, T. Teachers learning about English as a lingua franca on Facebook: insights from a community of practice. *Estudos Linguísticos e Literários*, 147-168. 2020.

CARVALHO, T. M. de.; SILVA, C. R. da.; BIANCHI, E. M. P. G. Critical Analysis of Narrative Research. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 8, p. e54510817743, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i8.17743. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/17743>. Acesso em: 1 set. 2022.

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

CONNELLY, F., CLANDININ, D; HE, M. F. Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. In: **Teaching and Teacher Education**, n.13, v.7, 1997, p. 665-674.

COLL, C. Aprender y enseñar con las TIC: Expectativas, realidad y potencialidades]. In: C. de Medrano and D. Vailant (eds), **Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente [Learning and Teacher Professional Development]**. Madrid, Spain: Organización de Estados Iberoamericanos, 2008, p. 113–126.

DINO, L. A.; COSTA, D. Uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil: dinâmicas e desafios. **RE@D (Revista de Educação à Distância e E- learning)**, v. 4, n. 1, p. 25-41, mar. 2021

JACQUINOT-DELAUNAY, G. **Convergência tecnológica, divergências pedagógicas**: algumas observações sobre os “nativos digitais” e a escola. Comunicação, educação e cultura na era digital. São Paulo: Intercom, 2009.

JOVCHELOVICH S.; BAUER M. W. Entrevista Narrativa. In: Bauer MW, Gaskell G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes; 2002, p. 90-113.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **New Learning: elements of a science of education**. Melbourne: Cambridge University Press, 2008.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. New York, Melbourne, Madrid, Capetown: Cambridge University Press, 2012.

KALANTZIS, M.; COPE, B. PINHEIRO, P. A. **Letramentos**. Campinas: Ed. Unicamp, 2020.

KALMAN, J.; GUERRERO, E. A social practice approach to understanding teachers learning to use technology and digital literacies in their classrooms. **E-Learning and Digital Media**. 2013, p. 260–275. Disponível em: <http://www.lets.cinvestav.mx/Portals/0/SiteDocs/ArticulosSS/Kalman Guerrero 2013 A-Social-Practice-Approach.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2021.

KNOBEL, M; LANKSHEAR, C. Digital literacy and digital Literacies: policy, pedagogy and research considerations for education. Digital Kompetanse, vol. 1, p. 12-24, 2006.

KNOBEL, M.; KALMAN, J. Teacher Learning, Digital Technologies and New Literacies. In: KNOBEL, M.; KALMAN, J. **New Literacies and Teacher Learning: Professional Development and the Digital Turn**. Nova York: Peter Lang, 2016. p. 1-20.

KWET, M. "A Ameaça Nada Sutil Do Colonialismo Digital - Outras Palavras." Outras Palavras, 15 Mar. 2021. Disponível em: outraspalavras.net/tecnologiaemdisputa/a-ameaca-nada-sutil-do-colonialismo-digital/. Acesso em: 9 dez. 2021.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **A handbook for teacher research from design to implementation**. New York: Open University Press, 2004.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 49.2, p.455-479, 2010.

McALPINE, L. Why might you use narrative methodology? A story about narrative. In: **Estonian Journal of Education**, n.4, v.1, 2016, p. 32-57.

SOUZA, L. M. T. M. de. Para uma redefinição de Letramento Crítico conflito e produção de significação. In: MACIEL, R.F.; ARAUJO, V.A. (Orgs.) **Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

McALPINE, L. Why might you use narrative methodology? A story about narrative. In: **Estonian Journal of Education**, n.4, v.1, 2016, p. 32-57.

MIGNOLO, W. Colonialidade o lado mais escuro da modernidade. *Revista brasileira de ciências sociais*, 32 (94) p. 1-18, 2017.

MONTE MÓR, W. Sociedade da Escrita e Sociedade Digital: Línguas e Linguagens em Revisão. In TAKAKI, N.; MONTE MÓR (org.) **Construções de Sentido e Letramento Digital Crítico na Área de Línguas/Linguagens**. Campinas: Ed. Pontes, 2017, p. 267-286.

MUYLAERT, C; JÚNIOR, V.S; GALLO, P.R; NETO, M. L. R; REIS, A. O. A. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Rev Esc Enferm**. USP [online], v. 48, n. esp. 2, p. 193-199. ISSN 0080-6234. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48nspe2/pt_0080-6234-reeusp-48-nspe2-00184.pdf. Acesso em: 30 ago. 2022.

PINHEIRO, P. A Pedagogia dos multiletramentos 25 anos depois: algumas (re)considerações. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.2, 2021. p. 11-19. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5555> Acesso em: 8 dez. 2021.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SANCHO, J. M.; HERNÁNDEZ, F. **Tecnologias para transformar a Educação / Juana María Sancho... [et. al.]**; tradução Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Z

SANTOS, Boaventura de Sousa. “Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes”, **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 78, p. 3-46, 2007.

SOUSA, M. G. da S; CABRAL, C. L de O. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. *Horizontes*, v.33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/149>. Acesso em: 20 mar. 2022.

THOMAS, D; BROWN, J.S. *New Culture of Learning: Cultivating the Imagination for a World of Constant Change*. Lexington, KY: CreateSpace, 2011.

UNESCO (United Nations Scientific and Cultural Organization). *Teachers*. UNESCO, 2015. Disponível em: <http://en.unesco.org/themes/teachers>. Acesso em: 20 abr. 2022.

Referências on-line:

Business of Apps. TikTok Revenue and Usage Statistics (2023). Disponível em: <https://www.businessofapps.com/data/tik-tok-statistics/>. Acesso em: 15 mar. 2023.

Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br). Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nos domicílios brasileiros: Pesquisa TIC Educação, 2020: Relatório metodológico. São Paulo: CGI.br, 2020.

Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br). Coletiva de imprensa: Pesquisa TIC Educação 2019. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2019_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em: 19 mai. 2021.

Data.ai. A Look Back at the Top Apps and Games of the Decade. Disponível em: <https://www.data.ai/en/insights/market-data/a-look-back-at-the-top-apps-games-of-the-decade/>. Acesso em: 15 mar. 2023.

DEAN, B. Principais estatísticas do TikTok: dados sobre usuários, crescimento e mais em 2022. **Semrush**, 28 nov. 2022. Disponível em:

<https://pt.semrush.com/blog/estatisticas-tiktok/#n%C3%BAmero-mensal-de-usu%C3%A1rios-ativos-no-tiktok>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SCHURIG, S. Brasileiros já usam mais tiktok do que instagram. **Núcleo**, 18 out. 2022. Disponível em: <https://nucleo.jor.br/curtas/2022-10-18-brasil-tiktok-insta/>. Acesso em: 11 mar. 2023.

TIKTOK. Make Your Day. 2021. Disponível em: <https://www.tiktok.com/about?lang=pt-BR>. Acesso em: 18 mai. 2021.

ANEXO 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado **“Mídias digitais e letramentos na Educação Básica: examinando narrativas docentes”**, de responsabilidade do pesquisador Lucas Falvo Mayer (RG 47.747.319-2), do Programa de Pós-Graduação em Linguagens, Mídia e Arte, sediado no Centro de Linguagem e Comunicação da PUC-Campinas.

O objetivo da pesquisa é coletar e examinar narrativas de professores em relação às possibilidades e/ou dificuldade encontradas na/da apropriação de TDIC, especialmente o TikTok, em seus processos educacionais.

O seu envolvimento nesse estudo é voluntário e se dará a partir da produção de relatos de narrativas e/ou de outros dados pertinentes, que incluirão: formulários digitais (on-line) para a coleta de dados demográficos dos professores participantes (idade; gênero; aulas ministradas por disciplina; número total de alunos; período (matutino/vespertino/integral); anos escolares em que atua e observações, se houver). Ainda nesses formulários, serão solicitados relatos dos docentes participantes (que poderão ser produzidos de modo oral e/ou escrito), com suas expectativas, impressões e percepções finais em relação ao tema contemplado nos Objetivos desta pesquisa.

A fim de estimular a troca de informações, dados e experiências de forma colaborativa e participativa, será organizado um grupo na plataforma Google Meet, em que ocorrerão encontros entre os docentes voluntários e o pesquisador. Ressalta-se que o pesquisador possui acesso pleno à plataforma Google suite, o que lhe permite utilizar de forma ampla os recursos oferecidos pelo Meet. Dessa forma, além dos formulários eletrônicos, serão feitas gravações em áudio das reuniões realizadas entre o pesquisador e os/as docentes, quer sejam elas individuais e/ou em grupos. A princípio, pretende-se realizar sete reuniões com 1h de duração cada, agendadas conforme disponibilidade do grupo. No entanto, outras reuniões poderão ocorrer no desenvolvimento da pesquisa, se a demanda assim o exigir. Todos os encontros terão o áudio gravado diretamente pela plataforma e o material produzido, no formato de relatos orais e/ou escritos pelos participantes, será mantido em arquivos digitais, armazenados em pastas categorizadas pela data de cada reunião. Posteriormente, todo o material será hospedado em dispositivo *hardware* –, ficando sob responsabilidade do

pesquisador mantê-lo e assegurar o sigilo quanto à identidade dos participantes, pelo prazo de cinco anos.

Ademais, poderão também ser coletadas cópias dos materiais didáticos que forem desenvolvidos pelos docentes participantes que sejam resultantes das discussões em reuniões realizadas neste projeto. Devido à natureza deste estudo e de seus objetivos, esses dados poderão ser compostos por (mas, não somente): imagens estáticas e/ou em movimento (vídeo); áudio e/ou textos multimodais.

Você será informado de que trata o formulário a partir deste TCLE. É garantido também seu direito de não responder alguma questão sem a necessidade de explicação ou justificativa para tal. O pesquisador disponibiliza seu contato pessoal e contato do CEP se você necessitar de orientações.

Seus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho, exposto acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada. Entretanto, há de se levar em conta os riscos característicos de ambientes virtuais em função da limitação das tecnologias utilizadas, que excedem a capacidade do pesquisador em assegurar total confidencialidade e em evitar potencial risco de violação. Ao assinar este termo você se declara ciente disso.

A participação nessa pesquisa não lhe trará qualquer prejuízo ou benefício financeiro ou profissional, tampouco terá custos à população a ser estudada. Também não haverá remuneração ao pesquisador e nem aos participantes da pesquisa. Se desejar, a sua exclusão do grupo de pesquisa poderá ser solicitada em qualquer momento.

Os riscos em participar da pesquisa incluem: possível sobrecarga cognitiva em relação ao uso de equipamentos para acesso a ambientes digitais e da permanência no uso da internet. Podem também ocorrer outros possíveis desgastes decorrentes da participação nas discussões em grupo e/ou individuais com o pesquisador, a serem realizadas por intermédio da plataforma on-line Google Meet. A fim de mitigar os riscos apontados, o pesquisador irá reiterar aos participantes de pesquisa que, caso haja qualquer tipo de desconforto, eles poderão solicitar a desistência a qualquer momento, sem acarretar nenhuma penalidade ou prejuízo. O pesquisador disponibiliza seu contato pessoal e contato do CEP se você necessitar de orientações.

Em relação aos benefícios da participação no estudo merecem destaque: a formação docente continuada, ancorada pelo viés dos estudos dos letramentos, especialmente os digitais, o desenvolvimento de competências para o trabalho colaborativo, a integração e a elaboração de projetos com outros professores de diferentes áreas do saber, o entendimento do funcionamento do aplicativo Tiktok e o conhecimento de suas possibilidades técnicas.

O projeto em questão foi analisado e aprovado pelo **Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas**, telefone de contato (19) 3343-6777, e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br, endereço Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516 – prédio A02-térreo – Parque Rural Fazenda Santa Cândida – CEP 13087-571 - Campinas – SP, horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h00-12h00 e das 13h00 às 17h00, **que poderá ser contatado para quaisquer esclarecimentos quanto à avaliação de caráter ético do projeto**. Dúvidas com relação ao projeto/pesquisa, favor entrar em contato com o pesquisador responsável, pelo telefone de contato (19) 99246.2223 ou pelo e-mail: lucasfalvomayer@gmail.com.

Caso concorde em dar o seu consentimento livre e esclarecido para participar do projeto de pesquisa supradescrito, assine o seu nome abaixo.

Atenciosamente,

Lucas Falvo Mayer

Estou esclarecido(a) e dou consentimento para que as informações por mim prestadas sejam usadas nesta pesquisa. Também, estou ciente de que receberei uma via integral deste Termo.

Nome e assinatura do(a) participante da pesquisa

Data:

ANEXO 2: FORMULÁRIO DIGITAL

Formulário - participante de pesquisa

Olá! Muito obrigado por participar deste estudo! Neste formulário vou conhecer um pouco mais sobre você, seu trabalho e suas percepções em relação a sua participação em minha pesquisa. Reitero que todas as informações aqui registradas serão mantidas em sigilo e estarão sob minha responsabilidade, conforme esclarece o TCLE que lhe foi apresentado. Sua identidade está preservada e não será revelada.

1. Qual é a sua idade?

2. Qual é o seu gênero?

Marcar apenas uma oval.

Feminino

Masculino

Prefiro não dizer

Outro: _____

3. Leciona em qual disciplina e em quais anos escolares?

4. Qual é o número total de alunos que você tem, em média, por semestre?

5. Em quais turnos leciona?

Marcar apenas uma oval.

Matutino

Vespertino

Noturno

Integral

6. Há quanto tempo é professor?

7. Trabalha em outra escolas? Se sim, são particulares ou públicas?

8. Como você descreveria seu grau de familiaridade com tecnologias digitais em suas práticas escolares?

9. Descreva brevemente sua familiaridade com o TikTok.

10. Mediante a explicação desse estudo e com a possibilidade de um trabalho colaborativo e interdisciplinar faça um pequeno relato de suas expectativas e apreensões decorrentes de sua participação neste projeto. Procure incluir: possibilidades, desafios, possíveis dificuldades e/ou outras questões que julgar importantes e pertinentes.

11. Gostaria de fazer outras observações?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários