

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA VIDA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA**

**LAÍS DE CASTRO**

***INTERNET* E DESENVOLVIMENTO INFANTIL: APONTAMENTOS DA  
PSICOLOGIA NA ESCOLA**

**CAMPINAS**

**2022**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA VIDA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA**

**LAÍS DE CASTRO**

***INTERNET* E DESENVOLVIMENTO INFANTIL: APONTAMENTOS DA  
PSICOLOGIA NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia do Centro de Ciências da Vida, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência para obtenção do título de Mestre em Psicologia

Orientador: Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo

**CAMPINAS**

**2022**

Ficha catalográfica elaborada por Vanessa da Silveira CRB 8/8423  
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

150.198  
C355i

Castro, Laís de

Internet e desenvolvimento infantil: apontamentos da psicologia na escola / Laís de Castro. - Campinas: PUC-Campinas, 2022.

112 f.: il.

Orientador: Raquel Souza Lobo Guzzo.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2022.

Inclui bibliografia.

1. Psicologia crítica. 2. Psicologia educacional. 3. Crianças - Desenvolvimento. I. Guzzo, Raquel Souza Lobo. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDD - 22. ed. 150.198

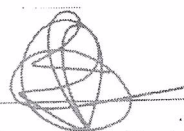
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA VIDA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA  
LAÍS DE CASTRO  
*INTERNET* E DESENVOLVIMENTO INFANTIL: APONTAMENTOS DA  
PSICOLOGIA NA ESCOLA

Dissertação defendida e aprovada em 26 de janeiro de  
2022 pela Comissão Examinadora



---

Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo  
Orientadora da Dissertação e Presidente da Comissão  
Examinadora  
Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
(PUC-Campinas)



---

Profa. Dra. Fernanda Furtado Camargo  
Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
(PUC-Campinas)



---

Profa. Dra. Ana Lúcia Horta Nogueira  
Universidade Estadual de Campinas  
(UNICAMP)

*Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa; a palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Retirado da contracapa de *Vida Secas*, de Graciliano Ramos (2011)

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Sandra e Célio, dona de casa e lavrador, que sempre me colocaram como prioridade em suas vidas e todos os seus esforços foram para que eu me desenvolvesse da melhor forma possível. Todo o meu amor e admiração por eles, que me criaram e contribuem para que eu sempre assuma a minha melhor versão.

À Gabriela, amiga que se tornou família, por me acompanhar em muitas lutas e em muitas alegrias nos tantos anos de amizade. Ao Ícaro, Raphael, Victor e João, por serem um presente da graduação que ainda permanece comigo, na crítica, na amizade e na luta. À memória do Padilha, que para sempre nos unirá como grupo de amigos dos “velhos tempos”.

À Letícia e à Isabella, amigas que o Projeto ECOAR me trouxe e que levarei comigo com muita alegria. Agradeço por todas as tardes de café virtual, trocas sobre o chão da escola e seus desafios, acolhimentos, amorosidades e trocas de carinho que, em anos de pandemia do covid-19, foram essenciais e um dos pilares mais fortes que me sustentaram. À Daniela, ao Eduardo e à Mariana, amigos queridos que dividem e travam lutas para uma educação pública de qualidade e psicologia libertadora.

À Soraya, minha profissional de campo, quando fui estagiária do ECOAR, no quinto ano da graduação, por me apadrinhar dentro da pós-graduação da PUC-Campinas e construir caminhos possíveis. Agradeço imensamente por todo o incentivo, apoio e provocações que são tão importantes para meu avanço profissional e como sujeito do mundo e da minha própria vida.

Ao Rogério e à Isabela, amigos que me apoiam e me incentivam desde o Ensino Fundamental, em que enfrentamos uma gestão escolar que visava apenas o lucro e o número de aprovados em vestibular e que hoje me serve de antimodelo para minha atuação como psicóloga na escola.

A minha amiga e professora de história Cíntia, pelos momentos de orientação e por me incentivar a ser uma pessoa política e consciente. Assim como à professora de português Adriana, pelos momentos de acolhimento e incentivo em uma escola que poucos me (re)conheciam.

À equipe do Projeto ECOAR pelo companheirismo, trocas em supervisão e orientações coletivas de nossas ações nas escolas, em especial às estagiárias do quinto ano de graduação, que me acompanharam durante 2021, Nayanna Fulconi, Ana Laura Anselmo e Tamires Fonsechi.

À Equipe Escolar pela parceria que acontece desde 2019, que possibilitou a realização desta pesquisa. O vínculo que construímos durante esses anos poderá contribuir para a nossa escola se tornar um espaço de proteção ao desenvolvimento de nossos estudantes.

Às professoras Jacqueline Meirelles (UNESP Rio Claro) e Letícia Lovato Dellazzana Zanon (PUC-Campinas) pelos preciosos apontamentos na banca de qualificação desta pesquisa. Às professoras Ana Lúcia Horta Nogueira (UNICAMP) e Fernanda Furtado Camargo (PUC-Campinas) pela participação na banca de defesa e contribuições feitas.

À Raquel, professora e orientadora, que, para além do âmbito acadêmico, ofertou possibilidades para minha dedicação exclusiva à pesquisa. Agradeço o caminho construído em parceria até aqui, desde a graduação, e que continuarei trilhando por ser condizente com quem me constituiu.

Ao CNPq, por fomentar e tornar possível essa pesquisa de mestrado.

## RESUMO

Castro, Laís. *Internet e Desenvolvimento Infantil: Apontamentos da Psicologia na Escola*. 2022. 112p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida., Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 2022.

**RESUMO:** Antes de definir a *internet* como risco ou benefício na vida de crianças, conhecer como elas têm utilizado a rede, e como se envolvem com as atividades da escola no contexto de pandemia por covid-19 torna-se um urgente objetivo de investigação, que atravessou o desenvolvimento desta pesquisa de mestrado. A pesquisadora inseriu-se virtualmente, pelo *Google Sala de Aula*, em espaços coletivos com estudantes de uma escola municipal de Ensino Fundamental, realizando encontros semanais com os estudantes que entrassem no *link* disponibilizado em todas as turmas do 6º ao 9º Ano, somando o total de 22 estudantes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que tem como fundamento a Pesquisa Ação-Participação. Neste espaço remoto, foi aplicado o mapeamento sobre o acesso à *internet*, uma das fontes de informação, respondido pelos estudantes de forma síncrona na primeira meia hora do encontro, que durava 1h30. Além das respostas do mapeamento, foram analisados o Projeto Pedagógico da escola, para compreender a organização da escola frente ao uso da *internet*, e os diários de campo da pesquisadora que descreveram encontros com os estudantes que se relacionaram com questões sobre a *internet* (riscos e benefícios de seu uso). A pesquisa demonstrou, no âmbito escolar, como a *internet* passou a ser utilizada como um fundamento a permanência de vínculo entre escola-estudante, demonstrando um aumento de 225% da incidência da palavra “internet” no Projeto Pedagógico da escola. Foi acompanhado o começo de um novo modo de ensino-aprendizagem, visto que a Prefeitura, em parceria com a Secretaria de Educação da cidade, passou a garantir o acesso à *Chromebooks* a todos os estudantes matriculados do fundamental II. Por meio do contato com os estudantes, a síntese do mapeamento indica “estudo” como uma categoria central, podendo ser motivado por interesses pessoais ou dirigido por atividades da escola, apresentando um número maior na busca por conteúdos com base nos interesses pessoais (motivado) de cada participante. Esse interesse parte do conteúdo que os próprios estudantes acessam ou assistem, e são conteúdos que não aparecem no currículo escolar atual. A pesquisa demonstrou que os jovens utilizam a *internet* principalmente para o lazer, e quando há buscas sobre algo relacionado ao estudo, o estudo dirigido limita-se ao conteúdo das atividades remotas enviadas pelos professores, e o estudo motivado pelos interesses pessoais, que cita muitas opções que ainda não aparecem como possibilidade no planejamento



pedagógico. A vida escolar pós-pandemia contará, cada vez mais, com esse recurso, e cabe a escola, em seu papel social, formar pessoas que consigam utilizar a rede de forma que possa trazer benefícios ao seu desenvolvimento. O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Brasil (CNPq).

**Palavras Chaves:** 1. Psicologia crítica. 2. Psicologia educacional. 3. Crianças - Desenvolvimento. I.

## ABSTRACT

CASTRO, Laís. *Internet and Child Development: Notes From Psychology at School*. 2022. 112p. Dissertation (Master's Degree) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas 2022.

**ABSTRACT:** This work seeks to understand how the relationship between the children development and the internet, from the perspective of developmental and critical psychology in the school context. The theoretical foundation is organized in three axes, seeking to establish a relationship between the internet and the child's development. In the first, the internet will be discussed in its history and culture, how the internet emerged and how it is characterized in the current times when the research is carried out. In the second, there will be a discussion about developmental theories, especially Vigotski's theory, adopted as a reference for investigating the problem. In the third, the performance of psychology at school to monitor child development related to the internet will be presented. The axes are organized in a way that contributes to the understanding of the subject's constitution from the historical, cultural, and social dimensions. We aim to investigate the presence of the internet in children's daily lives, characterize its use and possible actions by the school team when identified demands related to it. The research will take place through contact with students. It is a qualitative research, based on Action-Participation Research and Historical-Dialectical Materialism. The sources of information will be the researcher's field diaries, in addition to the application of a questionnaire to students. The research will be carried out in a Municipal Elementary School, located in the northern region of Campinas - São Paulo, through the insertion of the researcher in the ECOAR Project - Space for Coexistence, Action and Reflection, an extension project, from PUC-Campinas, to confront violence in public schools, happening remotely until the present moment due to the pandemic scenario. The research aims to contribute to the development of prevention and education actions in the school context. his work was carried out with the support of CNPq, National Council for Scientific and Technological Development - Brazil (CNPq).

**Key Words:** 1. Critical Psychology. 2. School Psycgology. 3. Child - Development. I.

**Sumário**

<b>AGRADECIMENTOS</b>	<b>3</b>
<b>RESUMO</b>	<b>5</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>7</b>
<b>Índice de Tabelas</b>	<b>9</b>
<b>Índice de Figuras</b>	<b>10</b>
<i>Introdução</i>	<i>12</i>
<b>Capítulo 1 – Objetivos e Fundamentação Teórica</b>	<b>17</b>
<i>1.1) Objetivo Geral</i>	<i>18</i>
<i>1.2) Objetivos Específicos</i>	<i>18</i>
<i>Eixo 1 – O Projeto ECOAR para promoção do desenvolvimento infantil nas escolas</i>	<i>19</i>
<i>Eixo 2 – A Internet na História e na Cultura</i>	<i>25</i>
<i>Eixo 3 – O Desenvolvimento Infantil e a Psicologia Contra Hegemônica</i>	<i>33</i>
<b>Capítulo 2 - Método</b>	<b>39</b>
<i>2.1) Fundamentos Metodológicos</i>	<i>40</i>
<i>2.2) Considerações Éticas</i>	<i>44</i>
<i>2.3) Contexto e Cenário da Pesquisa</i>	<i>45</i>
<i>2.4) Participantes da Pesquisa</i>	<i>49</i>
<i>2.5) Instrumentos e Fontes</i>	<i>50</i>
<i>2.6) Procedimentos na Busca de Informações</i>	<i>51</i>
<b>Capítulo 3 – Resultados</b>	<b>59</b>
<i>3.1) A Concepção no PP da Escola</i>	<i>60</i>
<i>3.2) A Concepção dos Estudantes</i>	<i>62</i>
<b>5) Referências</b>	<b>83</b>
<b>Apêndice</b>	<b>88</b>

### **Índice de Tabelas**

Tabela 1 Distribuição das Famílias Cadastro Único - por Região, PMC, 2018.....	47
Tabela 2 Faixa de Rendimentos no município - Censo IBGE distribuídos por região .....	47
Tabela 3 Temas dos encontros do grupo .....	57

## Índice de Figuras

Figura 1. Mapa das regiões da cidade de Campinas/SP. ....	46
Figura 2 - Relação de participantes da pesquisa.....	50
Figura 3 Atividades no Campo.....	52
Figura 4 Desenho da Pesquisa.....	53
Figura 5 Google Sala de Aula do Projeto ECOAR. ....	54
Figura 6 Divisão da aplicação do mapeamento do Projeto ECOAR.....	54
<i>Figura 7 - Página 5 da Cartilha “Internet, Escola, Psicologia e Desenvolvimento Infantil” do Projeto ECOAR. ....</i>	<i>58</i>
Figura 8 Número de vezes que a palavra “internet” apareceu no Projeto Político Pedagógico. ....	61
Figura 9 Ano em que os participantes* estão matriculados .....	62
Figura 10 Idade dos participantes* .....	63
Figura 11 Por onde acessam à internet*.....	64
Figura 12 Limite de tempo diário que a família permite navegar na internet* .....	65
Figura 13 O que os participantes* não podem ver ou acessar na internet.....	66
Figura 14 Tempo diário de uso das redes sociais* .....	67
Figura 15 Tempo diário de uso das plataformas digitais ofertadas pela escola* .....	68
Figura 16 O que os participantes* têm interesse na internet .....	69
Figura 17 : O que os participantes* gostam na internet .....	70
Figura 18: O que os participantes* menos gostam na internet .....	71
Figura 19 Os participantes* que aprendem pela internet .....	74
Figura 20: O que aprendem na internet* .....	75



## **Introdução**

Reconhecemos, sem grandes dificuldades, as inovações tecnológicas dos mais variados tipos, que a sociedade do século XXI tem presenciado, o que torna necessário o desenvolvimento da análise crítica de como ela aparece no cotidiano, nos ambientes de sociabilidade das crianças e adolescentes, sujeitos que nasceram imersos nesse momento histórico. Embora seja fácil perceber que o fenômeno das novas tecnologias tem o poder de alterar hábitos, formas de agir, pensar, ser, perceber e se relacionar, o escopo de pesquisas que analisam tais questões no campo psicológico e seus desdobramentos, ainda é limitado.

A compreensão deste fenômeno cabe, tanto dentro dos muros da escola, quanto fora. A escola, assim como a família e a comunidade em que a criança vive, é um dos principais meios de socialização, visto que os estudantes devem ter 200 dias letivos, contabilizando 800 horas no ano (Lei Nº 9.394/1996)<sup>2</sup>. Diante disso, entende-se que os estudantes irão, cada vez mais, integrar o uso da tecnologia ao ambiente escolar, seja durante as aulas, com ou sem autorização de professores, ou em tempo ocioso, como o período de intervalo entre as aulas e o recreio. A psicologia, dialogando com todos os atores escolares, tem como ponto de partida a identificação de fatores que colocam as crianças em situações de risco e vulnerabilidade, bem como fatores de proteção e marcadores do processo do desenvolvimento, de modo a agir preventivamente nesse contexto (Moreira & Guzzo, 2017).

A psicologia que atua com caráter preventivo, segundo Euzébios Filho & Guzzo (2006), caracteriza-se “por ações dirigidas a grupos amplos, antes do estabelecimento das doenças, e possui um caráter educativo e emancipador” (p. 128). Além disso, esses autores nos auxiliam a compreender que o caráter preventivo tem a finalidade de promover a saúde.

---

<sup>2</sup> A Lei Nº 9394/96 reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal. Estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Todavia, a promoção de saúde só é possível quando há uma análise dos fatores de risco e proteção presentes no cotidiano de vida da criança.

Presente no cotidiano escolar se faz, também, a *internet*, que é marcada por um escopo imenso de acesso e manifestações dentro deste mundo (IBGE, 2018). Quando pensamos no uso deste recurso, as ações da escola em que atuo por meio da participação no Projeto ECOAR (Espaço de Convivência, Ação e Reflexão), desde 2019, a proibição passa a ser pautada, recorrendo aos extremos: a *internet* acaba sendo um fator de risco e descontrole da escola frente as possibilidades ao uso e despreparo da equipe escolar em compreender situações que pautem o uso da *internet* e tecnologias.

A relação entre crianças e jovens com a *internet* não é algo que é dado do dia para a noite. Houve um processo histórico-cultural que possibilitou o crescimento do uso da tecnologia e que esta fosse inserida, cada vez mais, no cotidiano das pessoas (Cgi.br, 2016). Para compreender os sujeitos e sua vida cotidiana, devo, primeiramente, investigar como as crianças percebem o mundo virtual e o uso que elas fazem, considerando junto aos participantes questões que podem levar à vulnerabilidade, mas também pode ser entendido como um recurso que promova o desenvolvimento dos estudantes. Uma reflexão, então, sobre o uso deste recurso se torna fundamental para acompanhar o desenvolvimento das crianças.

Recentemente, nos deparamos com uma mudança emergencial no cenário da educação brasileira, nas organizações familiares e na vida dos estudantes: o coronavírus que chegou ao Brasil entre o fim de fevereiro e começo de março de 2020. O vírus é de uma família que causa infecções respiratórias agudas graves e tem um grau de contágio grande<sup>3</sup>. Diante dessa pandemia, o prefeito de Campinas, Jonas Donizette (2013-2020), seguindo<sup>4</sup> o Governador de

---

<sup>3</sup> Mais informações em: <https://coronavirus.saude.gov.br/>

<sup>4</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/03/13/sao-paulo-suspende-aulas-gradualmente-partir-do-dia-16-de-marco.ghtml>



São Paulo, João Dória, no decreto N° 20.768<sup>5</sup>, publicado no Diário Oficial – com acesso *online* – de 16 de março de 2020, suspendeu todas as atividades escolares nas unidades educacionais que compõem o Sistema Municipal de Ensino (SME) de Campinas, sem previsão de retorno. Após outras publicações, a SME se organizou para disponibilizar acesso a uma plataforma do *Google* por onde ocorreram as reuniões de Trabalho Docente Coletivo (TDC) e atividades pedagógicas, disponível na resolução SME/FUMEC n° 002, de 26 de março de 2019<sup>6</sup>.

A pesquisa a ser realizada tem uma relação direta com essas circunstâncias de pandemia e isolamento social. Diante da incerteza da volta ao ensino presencial, e, mesmo que as atividades disponibilizadas remotamente não tenham caráter substitutivo das aulas presenciais, mas sim da tentativa de garantir o vínculo dos estudantes com a escola, muitas questões surgiram. A pesquisadora, também se inseriu nos espaços virtuais, a fim de acompanhar os estudantes e a equipe escolar nesse momento atípico. A escola, preparada ou não, passará a lidar permanentemente com às questões relacionadas à *internet*.

Por tudo o que já foi exposto, trago a inquietude, ao me recordar do meu envolvimento com a *internet* durante a adolescência. Cresci num contexto familiar que não era aberto ao diálogo e muito repressor às ideias. Desse modo, meu refúgio de sociabilidade foi a criação de perfis falsos na *internet*, quando ainda existia o *Orkut*, para criar amigos e laços afetivos para além do meu contexto real de vida. Diante disto, meu desempenho escolar e social não eram prioridades. Na escola, não tinha amigos, apresentava sonolência por ficar até muito tarde *online* conversando com conhecidos-desconhecidos, não me interessava pelos conteúdos programados pelos professores, principalmente por não fazerem parte do meu repertório de sociabilidade, que na época, se dava apenas pelo computador.

---

<sup>5</sup> Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/1197959208.pdf>

<sup>6</sup> Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/777048637.pdf>

A partir da minha entrada na graduação em Psicologia, ambiente que me permitiu um interesse maior pelo conhecimento, vivenciei minhas primeiras experiências com seminários expositivos, feitos em softwares específicos para apresentar aos colegas, propiciando um envolvimento muito maior e proveitoso com o conteúdo da minha parte.

No último ano da graduação, meu contato com a psicologia na escola deu sentido definitivo à minha graduação. Conheci uma perspectiva da área que nos outros quatro anos de curso não me foram apresentados. O Estágio Básico em Psicologia Educacional/Educação, que entende o sujeito na interação com seu cotidiano na escola, na comunidade, na relação com a família, me fez compreender que a sociedade em cultura e história constitui os sujeitos. Assim, iniciei o acompanhamento de fatores de risco e proteção que os jovens vivenciavam e como podiam ter seu desenvolvimento integral afetados. Atualmente, trabalhando em uma escola de Ensino Municipal de Ensino Fundamental em Campinas, com o reconhecimento da Prefeitura de Campinas, bem como o vínculo estabelecido com a escola, busco o processo de “desalienação das pessoas e grupos, e ajudando-as a chegar a um saber crítico sobre si próprias e sobre sua realidade” (Martín-Baró, 1996, p.17), tendo agora a *internet* diariamente impactando nas relações seja na escola ou fora dela, por meio do Projeto ECOAR. É importante, também, salientar que a finalização da busca de informações foi anterior ao decreto de retorno presencial facultativo. A autorização da retomada das atividades presenciais, inclusive na modalidade de Educação Especial, a partir de 26 de abril de 2021, foi decretada apenas em 9 de abril (Decreto nº 21.438).

Este trabalho está organizado da seguinte forma: inicialmente, serão expostos os objetivos gerais e específicos, para melhor compreensão dos fundamentos teóricos que serão apresentados em três eixos. O primeiro refere-se à psicologia na escola e à atuação do Projeto ECOAR. O segundo se refere ao surgimento da *internet* e como ela é composta até agora. E o terceiro eixo, refere-se ao resgate das teorias do desenvolvimento, até a escolha do autor que

fomentará a forma de análise dos resultados desta pesquisa, Ao final, traremos os resultados encontrados, que serão analisados a partir de uma perspectiva crítica da realidade concreta, levantando possibilidades de ação, contribuição e indicação de futuras pesquisas para dar continuidade a problemática do tema, conforme necessidade.

## **Capítulo 1 – Objetivos e Fundamentação Teórica**

*[...] o compromisso-ação é ideológico e implica uma visão dentro da ciência. Esta visão está condicionada por pautas sociais e por mudanças transcendentais que levam aos cientistas a uma avaliação de sua disciplina e uma reorientação da mesma. Deste processo vão resultando não somente a acumulação do conhecimento científico, mas também seu enriquecimento, sua renovação, sua revitalização (Fals Borda, 2015 [1979], p.252)*

Os objetivos desta pesquisa são divididos entre o objetivo geral, para apresentar o que é pretendido atingir; e os objetivos específicos, apresentando, de forma mais detalhada, etapas do trabalho a serem realizadas para que se alcance o objetivo geral.

### *1.1) Objetivo Geral*

Investigar a presença da *internet* e a relação dos estudantes com ela em seu cotidiano de vida.

### *1.2) Objetivos Específicos*

- Caracterizar o uso da *internet* no cotidiano dos estudantes;
- Identificar qual é a relação da criança com a *internet*;

A fundamentação desse trabalho está organizada em três eixos que buscam estabelecer uma relação entre a *internet* e o desenvolvimento, para contribuir na discussão dos resultados. São eles: Eixo 1 – A Atuação do psicólogo na escola para a identificação dos marcadores do desenvolvimento infantil; o Eixo 2 - A *Internet* na história e cultura, apresentará como se deu o surgimento da *internet* e como ela se caracteriza nos momentos atuais em que a pesquisa é realizada; e o Eixo 3 – O Desenvolvimento Infantil, trará diversos autores sobre as teorias do desenvolvimento na psicologia, como a teoria de Vigotski, que foi adotada como referencial para investigação da problemática.

*Eixo1 – O Projeto ECOAR para promoção do desenvolvimento infantil nas escolas*

Para compreendermos o papel da psicologia dentro da escola, faz-se necessário pensar e sintetizar aqui, a história e trajetória da ciência e da profissão no mundo e no Brasil, cujo surgimento e aprimoramento acontecem no momento histórico e social da consolidação do capitalismo. Para Parker (2007), o capitalismo corroborou por uma nova forma de relação social, marcada para garantia da produção monetária no século XIX. Assim, para entendermos como a Psicologia foi desenvolvida e aplicada em outros países, é indispensável fazer um recorte de nascimento da profissão e ciência. O autor demonstra que nos primórdios, a profissão e ciência serviu a um sistema que sustentava a psicologia positivista e racionalista, centrado no individualismo, distante da história, de modo que reforçava as estruturas sociais, ignorando o efeito dos problemas procedentes desta relação de opressão e exploração sobre as pessoas.

Guzzo & Ribeiro (2019) explicitam que o trabalho do psicólogo passou a ser visto por uma perspectiva crítica a partir de 1990, quando pesquisadores da área começaram a criticar de forma mais evidente a formação de psicólogos no país. Isso implicou uma discussão mais ampla, no que diz respeito à escola e à educação. As autoras consideram que uma relação entre

a psicologia e a educação passou a ser possível por meio da promulgação do Estatuto da Criança e Adolescente no Brasil<sup>7</sup>, que é o marco legal e regulatório dos direitos humanos destes, com o objetivo de promover a proteção ao desenvolvimento integral, incluindo o desenvolvimento psicológico, por meio do acompanhamento na educação pública (Brasil, 2015).

Dentre as dificuldades de a psicologia estar inserida dentro da escola, pode se destacar a resistência de professores e educadores à psicologia fundada em um modelo médico e hegemônico do exercício psicológico (Guzzo & Ribeiro, 2019). Entende-se aqui a importância de tornar visível um outro modelo de psicologia, que rompa com esse papel hegemônico, fundamentando-se em uma análise política da realidade em que estamos inseridos. Trata-se da perspectiva crítica da psicologia. É a partir desta reflexão que iremos recuperar elementos da Psicologia da Libertação proposta por Ignacio Martín-Baró e da Educação Emancipatória de Paulo Freire.

Martín-Baró<sup>8</sup> (1996), psicólogo salvadorenho, contribui para uma psicologia voltada à América Latina que, finalmente, rompe com o modelo positivista citado anteriormente. Martín-Baró (2005) entende que a psicologia dominante não está preparada para compreender as realidades que a maioria dos nossos povos enfrenta, e que é inadequada para captar sua especificidade social e cultural. E, ao buscar o distanciamento da psicologia eurocêntrica, o autor coloca o método dialético na psicologia, pois, ao estudar problemas, parte-se do pressuposto de que o indivíduo e a sociedade não só interagem como algo separado, mas que se constroem mutuamente (Dias, 2020). Assim, o saber psicológico mais importante, do ponto de vista de Martín-Baró (1996), não se trata apenas do conhecimento explícito e formalizado,

---

<sup>7</sup> Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

<sup>8</sup> Para conhecer mais sobre o autor, consultar Oliveira, L. B., Guzzo, R. S. L., Tizzei, R. P. & Silva Neto, Walter Mariano de Faria (2014). *Vida e a Obra de Ignacio Martín-Baró e o Paradigma da Libertação*. Revista Latinoamericana de Psicología Social Ignacio Martín-Baró. 3(1), 205-230.

mas que também tivesse “inserido na práxis<sup>9</sup> cotidiana. Em síntese, Dias (2020) reitera que as obras de Martín-Baró ainda são atuais e que colaboram muito com a realidade brasileira. Ele apresenta uma psicologia “para olhar o sujeito e sua subjetividade a partir de sua realidade” (pág. 18), fazendo com que a psicologia esteja comprometida a compreender os diferentes modos de vida.

A reflexão política, na psicologia, é necessária para que a profissão e a sua ciência não estejam a serviço da ideologia dominante, de modo que seja capaz de romper com um discurso político e social desta categoria. É só assim, para Martín-Baró (1998), que poderíamos atingir a emancipação, quando a ciência está voltada aos interesses da maioria dominada. A educação também deve ser um ato político (Freire, 2000), não deve ser reduzida a um método mecânico de instrução, nem de aprendizagem a um montante de informações memorizadas. Ao contrário, ela deve colaborar para que haja a construção de pensamento crítico sobre as questões de vida e da sociedade. Para Freire e Horton (2003), não há sujeito dado a priori, mas sim sujeitos que se constituem na ação, na participação da atividade comunitária, subjetividades que são fabricadas na interação com a sociedade, tecidas em suas práticas e em suas objetivas condições materiais de vida. Assim, revela-se a tríade freireana da ação-reflexão-ação como contraponto à errônea concepção de que só devemos intervir numa realidade quando acumularmos todo o saber disponível sobre ela. Quando assumimos uma educação que instigue o sujeito à crítica, à autonomia, Freire (2000) deixa explícito que podemos romper com a reprodução da ideologia dominante, permitindo ao indivíduo viver a sua história de maneira realista e consequente.

Em nossa prática no Projeto ECOAR (Guzzo, Ribeiro, Meireles, Feldmann, Silva & Dias, 2019), consideramos a educação como algo que pode contribuir ao processo de promoção do desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, possibilitando que esses sujeitos sejam

---

<sup>9</sup> **Práxis**, em Pedagogia do Oprimido (Freire, 2000), é entendida como reflexão sobre ação em determinado contexto, lugar e espaço, com vistas à transformação da realidade e dos processos de resgate e de formação da humanidade.



autônomos e conscientes sobre quais caminhos devem buscar para transformar suas vidas. Assim, a relação entre Psicologia e Educação passa a assumir uma perspectiva macrossocial, quando se torna uma política pública para qualificar a educação pública. Essa política pública começa a ser concretizada por meio da Lei nº 13.935/2019<sup>10</sup>, promulgada pelo governo federal, que visa garantir a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica, para desenvolver ações que colaborem com a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. A lei tem um ano, a partir da data de publicação (12 de dezembro de 2019), para entrar em vigor.

Não é toda e qualquer psicologia que deve estar dentro da escola. A psicologia como saber e ciência deve estar comprometida com o processo de tomada de consciência que Martín-Baró (1996) defende. Trata-se de uma consciência que pertence ao horizonte do psicólogo e deve ser compreendida como uma atividade necessária para o processo de desideologização, ou seja, de quando as pessoas conhecem e agem no mundo, sendo agentes de sua própria história (Freire, 1981). Se entendermos o processo de tomada de consciência como um processo contínuo, que pressupõe uma luta constante, interna-externa, individual-coletiva, temos ainda algumas limitações cotidianas a superar, a fim de mudarmos a realidade em que vivemos. Trata-se, então, de um processo constante de questionamentos, pesquisa, participação e ação no cotidiano escolar. Como bem apontam Guzzo & Ribeiro (2019), “é neste momento que se torna necessário enfatizar a importância de ações para romper com uma psicologia que mantém o status quo e construir um corpo de conhecimento que dê conta de entender e agir na realidade em que vivemos” (pág. 309).

Considerando a psicologia crítica, Euzébios Filho & Guzzo (2006) apontam a prevenção nesse contexto, cerceada pelo caráter educativo e emancipador. Introduzimos aqui, a

---

<sup>10</sup> Disponível em: <<http://www.in.gov.br/web/dou/-/lei-n-13.935-de-11-de-dezembro-de-2019-232942408?inheritedRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DLei%252013.935%25202019>>

importância da análise dos fatores de proteção como prioridade, em detrimento do foco exclusivo na redução dos fatores de risco. Esses conceitos não devem ser analisados de forma mecânica, descontextualizada, a-histórico e individualizados. Para a compreensão desses conceitos, é necessária a ação do psicólogo na escola a partir da análise da realidade do grupo social envolvido na ação do psicólogo. Os autores ressaltam que se deve compreender o cotidiano desta população, suas relações com o trabalho, suas crenças e suas experiências formando uma realidade específica.

Ainda que abrangente, investigar o uso da *internet* na vida cotidiana dos estudantes em uma perspectiva não tradicional e crítica implica em um estudo que considere a existência de classes sociais e de exploração, cruciais para a compreensão das estruturas de dominação que se expressam na *internet* e em outros meios de comunicação (Fuchs, 2016). Além disso, no capitalismo, as formas de dominação estão relacionadas e condicionadas pela exploração econômica, o que implica, nesta pesquisa, a busca pela compreensão por estruturas de dominação e práticas na *internet* que abarque espaços favoráveis ao uso da ferramenta para libertação de pessoas em situação de opressão, desigualdade e exploração.

Será possível, por meio desta prática da psicologia contextualizada, compreender a constituição dos sujeitos a partir das dimensões histórica, cultural e social. E assim, nos inserimos no campo da escola para investigar a presença da *internet*, como está sendo a relação dos estudantes com ela e possíveis ações da equipe escolar quando identificado demandas relacionadas a ela.

Com início em 2014, o projeto carrega em sua história possibilidades de intervenção para o enfrentamento da violência e outras diferentes situações presentes no cotidiano da escola. Considerando que as intervenções visam acompanhar o desenvolvimento das crianças e levantar indicadores de risco nesse processo, busca-se sempre compreender a dialética do

relacionamento do profissional com a equipe escolar (funcionários, professores e gestão), famílias e estudante (Guzzo, 2015).

## *Eixo 2 – A Internet na História e na Cultura*

Atualmente, com a necessidade de uma comunicação veloz e urgente, marcada pelo mundo globalizado em que nossa sociedade se desenvolve, faz-se necessário compreender o fenômeno da *internet* também por meio de uma nova perspectiva: a virtual. Mudar é imprescindível e, mais do que isso, acompanhar as transformações sociais e estar preparado para lidar com os acontecimentos é cada vez mais desafiador, frente aos avanços tecnológicos que nos encontramos no século XXI. Crianças já nascem imersas e participantes nos novos meios de conexão. Propomos, aqui, pensar num resgate histórico e cultural do contexto das tecnologias e, posteriormente, apresentar como elas se caracterizam hoje.

Pochmann (2016) identifica que as mudanças mais marcantes da sociedade aconteceram no início da Revolução Industrial, com o consequente avanço do capitalismo. A que nível as revoluções são importantes? Para Schwab (2016), a palavra “revolução” diz respeito a uma mudança radical dentro de uma sociedade, que ocorre no contexto político, econômico, cultural e social, em que é estabelecida uma nova ordem, podendo originar uma transformação profunda. No sentido de mudanças abruptas na história do mundo, as revoluções industriais ocorreram quando novas tecnologias e novas formas de percepção do mundo alteravam profundamente as estruturas sociais e o sistema econômico.

Podemos começar a pensar em quando a sociedade começou a se reconfigurar, quando Schwab (2016) traz a concepção de que há 10.000 anos, graças a domesticação de animais, a busca por alimentos iniciou esse avanço tecnológico, ainda que de forma primitiva. Nesse momento, combinou-se a força dos animais com a força dos seres humanos em benefício da produção, do transporte e da comunicação, o que melhorou a produção de alimentos e proporcionou um crescimento populacional, estimulando o surgimento das cidades.

O autor também apresenta em seu livro, que este momento foi seguido por diversos tipos de revoluções, iniciadas na segunda metade do século XVIII. Num âmbito geral, a

primeira etapa da Revolução Industrial, entre 1760 e 1840, destaca que o período, ainda limitado a Inglaterra, proporcionou o aparecimento de indústrias de tecidos de algodão, com o uso do tear mecânico e o aprimoramento das máquinas a vapor, sendo então o início da produção mecânica. A segunda etapa ocorreu no fim do século XIX, principalmente na Alemanha, França, Rússia e Itália. Foi o período do advento da eletricidade, do emprego do aço, dos combustíveis derivados do petróleo, além de outras grandes invenções, como o motor a explosão, a locomotiva a vapor e o desenvolvimento de produtos químicos. Finalmente, a terceira etapa da Revolução é marcada pelos avanços tecnológicos do século XX e XXI com a criação do computador, o fax, a engenharia genética, o celular etc.

Pensando em nosso contexto, Pochmann (2016) contribui para a compreensão do processo de industrialização brasileiro antes de 1930. O país, que ainda vivia como colônia no início dessas revoluções, encontrava-se balizado pelo Pacto Colonial imposto pelos “descobridores”, o qual impedia a abertura de indústrias no país. Assim, os brasileiros – então colonos – poderiam apenas adquirir por compra os produtos manufaturados que Portugal disponibilizava. Apenas no fim do século XIX e início do século XX, o Brasil começou a aderir à Revolução Industrial e sua forma de produção. Os cafeicultores de São Paulo haviam investido grandes quantias financeiras em seus negócios, mas com a crise do café, encontraram a necessidade de uma segunda opção para investir, tornando-se os precursores do investimento no setor industrial do Brasil. Foram criadas então indústrias de pequeno e médio porte, cujas atividades principais eram as de processamento alimentício e produção de tecidos. São Paulo era o grande polo industrial do país, que havia se espalhado principalmente pela região Sudeste.

Com o final da República Velha, caracterizada por proprietários de terras muito ricos na região sudeste do país, o Brasil começava de fato sua Revolução Industrial. Carvalho (2006) nos dá um panorama de que os avanços aconteceram durante o período do governo de Getúlio Vargas (1930-1954), a partir da década de 1930, com incentivos de desenvolvimento nas áreas

industriais do país. A era Vargas foi marcada pela nacionalização da economia e pela troca de importações para o incentivo da criação das “indústrias de base”. O país era regido sob os preceitos do chamado Estado Novo, caracterizado pelo movimento de conter o comunismo em ascensão, além de garantir maior autarquia política sobre os poderes Legislativo e Judiciário. Foi durante seu governo que Getúlio Vargas criou a Companhia Siderúrgica Nacional, principal responsável pela produção de aço, a Petrobras no setor de produção de energia, além da Companhia Vale do Rio Doce, responsável pela extração dos recursos minerais.

Vivia-se uma fase precária das telecomunicações, quando o governo federal brasileiro deu início ao desenvolvimento desse setor. Carvalho (2006) aponta que o Plano de Metas do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) revelou a necessidade de um sistema nacional de telecomunicações que facilitasse e agilizasse a difusão de informações, com o objetivo de atingir a esperada “integração nacional”. Já no início do governo de Jânio Quadros (1961-1961) foi criado o Conselho Nacional de Telecomunicações (CONTEL). Em 1964, no golpe civil-militar, houve um empenho ainda maior para que o Brasil fosse capaz de ter uma infraestrutura moderna de telecomunicações, sendo trazido a público a necessidade de garantir a segurança e ao desenvolvimento da integração nacional. Até então, o setor de telecomunicações era dominado por empresas privadas, sendo extremamente fragmentado e de baixa qualidade. Com essa agenda política, os militares impulsionaram, em 1965, a criação da Empresa Brasileira de Telecomunicações (Embratel), que passou a adquirir o controle das concessionárias privadas e assumir os serviços nacionais e internacionais prestados pelas multinacionais. O modelo brasileiro estaria, até então, acompanhando o panorama internacional da época, que tratava as telecomunicações como um monopólio.

Aproximando-nos, finalmente, do século XXI, as novas tecnologias de informação vêm provocando revoluções nas formas de comunicação, com reflexos em múltiplos campos de relacionamento. As transformações provocadas pela *internet* abrem, cada vez mais, uma

nova frente de estudo que alguns pensadores, como Escobar (1994), nomearam de *cyberanthropology*, cujo o objeto de estudo é a *cyberculture*, ou cibercultura – ou seja, a cultura da *internet*. Levy (1999) definiu esse tipo de cultura como “um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (p.17), levando-nos a compreender que a produção cultural do homem se potencializa por meio da utilização e do aprimoramento de suas ferramentas e de suas técnicas. Por exemplo, em termos de técnicas, o domínio do fogo pelo homem transformou sua relação com a natureza e influenciou significativamente seus hábitos; o surgimento da escrita fundou uma nova civilização que passou a contar com registros para transmitir seus conhecimentos. O raciocínio é, portanto, de que as técnicas e as ferramentas são incorporadas pela civilização e afetam diretamente a vida cotidiana.

Para Escobar (1994), essa relação instrumental do homem com as tecnologias digitais tem sido levada a um expoente jamais visto na história. Os avanços tecnológicos têm se demonstrado cada vez mais velozes. Os computadores proporcionaram ao homem uma capacidade de análise, de cálculo, de organização, armazenamento e disseminação de informação muito maiores, e o mais importante, a possibilidade de se conectar em rede, produzindo um espaço virtual, em que os velhos paradigmas da comunicação tradicional foram deixados no passado. Nesse sentido, a psicologia precisa considerar como o uso da *internet*, desconsiderando os limites para acesso, classificação dos programas disponíveis por faixa etária e para relacionamento social, tem influenciado o desenvolvimento das crianças. Cabe a ciência, que estuda o desenvolvimento humano, debruçar-se na investigação e nos apontamentos para os fatores de proteção ao desenvolvimento infantil.

A sociedade contemporânea tem sido marcada, para Levy (1999), pela centralidade das informações nas novas tecnologias digitais de comunicação e informação (TDICs). A

*internet* não estaria nada longe deste contexto e tem sido resultado de um mundo cada vez mais conectado, atualizado e tido como um instrumento para despertar mudanças nas ordens de relações econômicas, políticas, culturais e filosóficas. As novas tecnologias geram outras mais novas e, cada vez mais qualificadas, o que contribui para que essas mudanças permaneçam em aberto e em constante transformação. Atualmente, é extremamente difícil imaginar o nosso cotidiano sem as redes. Ao observarmos nosso cotidiano de vida, o acesso *online* que temos é extremamente amplo. Navegamos desde *e-mails*, sites de buscas, de relacionamento – redes sociais, lojas *online*, transações bancárias, entre tantas outras possibilidades que a *internet* nos oferece. Ao longo desses mais de cinquenta anos de avanços na área da comunicação, a *internet* se desenvolve e temos conosco a ideia das Revoluções Industriais, abordada anteriormente, de que o progresso consiste na extensão que a inovação tecnológica é adotada pela sociedade. Para Lemos (2003), este momento é caracterizado pela cibercultura, que se consolidou entre as décadas de 1980 e 1990 com a informática de massa e a popularização da *internet*, e ganhou força após a criação do *world wide web* (WWW), em 1991.

Entende-se então que, cada vez mais, as novas tecnologias permitem a criação de meios de comunicação mais interativos, flexíveis e urgentes. Sodré (2005) define tecnocultura como um processo que viabiliza a comunicação de qualquer natureza, mediada por signos estritamente vinculados à evolução tecnológica. Assim, em decorrência do fácil acesso às informações e às tecnologias de comunicação, as pessoas passaram a ter mais liberdade para expressar suas opiniões, para poderem participar de forma ativa dentro das mobilizações e trocar informações constantemente. Na cultura cibernética encontramos diversas formas de nos conectar. Temos redes sociais, caracterizadas por Becker, Naaman e Gravano (2009) como um conjunto de sistemas populares de distribuição de notícias e outros conteúdos de interesse pessoal. As mídias sociais têm sido usadas como uma ferramenta *online*, uma plataforma para o compartilhamento de opiniões, percepções, experiência e perspectivas, em mensagens que



utilizam texto, imagens, áudios e vídeos. Esses conteúdos podem ser hospedados em sites populares como *Facebook*, *Twitter*, *YouTube*, *Wikipédia* e *blogs* pessoais.

Traçamos até aqui as revoluções industriais, que teceram uma promoção do capitalismo, e de um processo de revolução tecnológica ainda em expansão. Entensoro (2003), em sua tese de doutorado, destaca que não há como ignorar a presença da pobreza, que não se trata de um fenômeno isolado, conjuntural ou residual, trata-se de uma manifestação inerente à dinâmica de um processo de desenvolvimento do capitalismo nas condições específicas da realidade do país. O Brasil tem suas características estruturais em uma geração e reprodução continuada de modalidades de pobreza, exclusão social, desigualdade e marginalidade, determinadas por características sociais do país: um passado colonial e escravocrata. Em nosso país, a exclusão digital está associada às desigualdades socioeconômicas e culturais. Ainda segundo Entensoro (2003), é impossível falar da *internet* sem mencionar a exclusão digital e outros problemas existentes na sociedade brasileira, como o analfabetismo, desemprego, baixa renda e educação. A exclusão social e a exclusão digital são mutuamente causa e consequência.

Diante da corrente expansão do mundo tecnológico no Brasil, após o Marco Civil da *Internet*, oficialmente chamado de Lei nº 12.965/2014<sup>11</sup>, as pesquisas referentes ao acesso da *internet* têm crescido. Essa lei regula o uso da *internet* no país por meio da previsão de princípios, garantias, direitos e deveres para quem usa a rede, bem como da determinação de diretrizes para a atuação do Estado. O projeto surgiu em 2009, foi aprovado na Câmara dos Deputados e no Senado Federal e sancionado pela presidenta Dilma Rousseff (2011-2016) em 2014. A lei, inclusive, resguarda a necessidade da garantia do direito ao acesso à *internet*.

Com um celular em mãos e com o acesso à *internet*, todo tipo de comunicação é quase instantâneo, mensagens podem ser encaminhadas a qualquer momento por e para qualquer

---

<sup>11</sup> Lei do Marco Civil da *Internet*. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/112965.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112965.htm)>

pessoa. Sem dúvida, há muito ainda o que explorar, no que diz respeito à utilização das redes em estratégias de comunicação junto às crianças e jovens, compreendendo a dimensão de sua realidade concreta e como é seu envolvimento com a *internet*. A crença de que a *internet* é positiva, igualitária e democrática, devido ao amplo acesso à informação, ignora elementos dos quais consideramos essenciais para o debate sobre os seus usos. Como Freire<sup>12</sup> afirmou para a revista BITS:

Em primeiro lugar, faço questão enorme de ser um homem de meu tempo e não um homem exilado dele, o que vale dizer que não tenho nada contra as máquinas. De um lado, elas resultam e de outro estimulam o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, que, por sua vez, são criações humanas. O avanço da ciência e da tecnologia não é tarefa de demônios, mas sim a expressão da criatividade humana. Por isso mesmo, as recebo da melhor forma possível. Para mim, a questão que se coloca é: a serviço de quem as máquinas e a tecnologia avançada estão? Quero saber a favor de quem, ou contra quem as máquinas estão postas em uso. Então, por aí, observamos o seguinte: Não é a informática que pode responder. Uma pergunta política, que envolve uma direção ideológica, tem de ser respondida politicamente. Para mim os computadores são um negócio extraordinário. O problema é saber a serviço de quem eles entram na escola. Será que vai se continuar dizendo aos educandos que Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil? Que a revolução de 64 salvou o país? Salvou de que, contra que, contra quem? Estas coisas é que acho que são fundamentais (Freire, 1984, p.6).

Identifica-se, aqui, que as tecnologias devem ser associadas às práticas sociais que as constituem e são por elas constituídas – é necessário, principalmente, considerar os efeitos e as estruturações sociais como complexas. Assim, as tecnologias não determinam: elas são

---

<sup>12</sup> Disponível em: [http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/123456789/24/1/FPF\\_OPF\\_01\\_0027.pdf](http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/123456789/24/1/FPF_OPF_01_0027.pdf)

construídas e seus usos são definidos pelos contextos, de modo a considerar que as trajetórias individuais e os capitais acumulados ou desacumulados nesse percurso são elementos que podem associar sentido às práticas de acesso à *internet*.

Nesse sentido, assim como Freire e Guimarães (2021) destacam, o professor e a escola em si precisam assumir a questão dos meios, ou seja, apropriarem-se dos meios de comunicação nas salas de aula para, somente assim, educar as crianças, que crescerão em um mundo em que os meios de comunicação terão crescido ainda mais. Os autores também explicam que aqueles que não se apropriam da tecnologia são vítimas, dominados pelos meios de comunicação. Assim, é necessário agir preventivamente e pensar no desenvolvimento integral da comunidade escolar, para que os alunos não acreditem piamente na palavra dos meios, sem questionar, investigar, pesquisar e confirmar o que chega até eles, a escola tem por função desenvolver o espírito crítico, fornecendo habilidades específicas para este conhecimento (Freire & Guimarães, 2021, p. 171).

### *Eixo 3 – O Desenvolvimento Infantil e a Psicologia Contra Hegemônica*

O estudo do desenvolvimento humano tem início na busca pelo estudo sobre a infância, cujos teóricos foram estimulados pela teoria da Evolução de Darwin, e encontram na criança subsídios para a compreensão da natureza humana. Diante desse aspecto, iremos discorrer sobre a concepção que existia em torno da criança, e as transformações que favoreceram a compreensão mais ampla do desenvolvimento.

Desde o último milênio, há uma crescente evolução do estudo moral, filosófico e psicológico da criança, assim como seu processo de socialização. Aqui, iremos analisar historicamente a conceituação de desenvolvimento humano, mais especificamente os aspectos psicológicos do desenvolvimento. Esta análise se dá a partir do trabalho de Parke, Ornstein, Reiser & Zahn-Waxler, do livro *A Century of Developmental Psychology*, que é organizado com uma sistematização da evolução das diferentes perspectivas teóricas sobre o estudo dos aspectos psicológicos. A psicologia do desenvolvimento emergiu no fim do século XIX e, de acordo com esses autores, houve três períodos importantes: há cem anos (1890), entre as décadas de 1950 e 1960, e o período contemporâneo (1990 em diante).

Parke, *et. al* (1994) associam o primeiro período a estudiosos como Alfred Binet, Stanley-Hall e Sigmund Freud. Esse período é caracterizado pela emergência de estudos de epistemologia genética, desenvolvimento cognitivo, social, moral e da personalidade, ligados também às relações entre evolução e desenvolvimento, através de experiências precoces, da hereditariedade e da experiência, por exemplo. No período entre as décadas de 1950 e 1960, houve o estudo empírico do comportamento e cognição da criança, o que passa a ser considerado um curso “normal” do desenvolvimento sensório-motor, cognitivo e social. A preocupação também era com os métodos de investigação utilizados para distinguir o desenvolvimento da criança, como testes mentais, estudos longitudinais etc. O *Behaviorismo* ganhou uma importância crescente, assim como os estudos sobre linguagem e pensamento

(Wallon, Piaget e Vigotski), na era contemporânea, um período de “expansão e maturação”, que é caracterizado pelo incremento de novas técnicas e abordagens, com o avanço da informática. Foi nesse período que a psicologia hegemonicamente clínica teve sua ascensão, promovendo o declínio das teorias ligadas à aprendizagem, se tornando uma psicologia acessível às classes dominantes do poder econômico, e não às classes sociais populares.

Nota-se que o desenvolvimento surge a partir de diferentes autores e associado predominantemente à aspectos inatos, maturativos, construtivistas e ambientais, parecendo ser um resultado de uma interação de muitos fatores (biológicos, socioculturais etc.). As diferenças de abordagens sobre o desenvolvimento da criança, segundo Parke, *et. al* (1994), estão ligadas ao fato de cada autor estar interessado em um aspecto da criança, propondo-se em explicar separadamente os diferentes ângulos de seu desenvolvimento.

Na continuidade dos estudos da psicologia do desenvolvimento surge, em 1930, um pesquisador soviético que considera profundamente as relações e interações sociais. Essa psicologia, segundo Souza & Andrada (2013), enfatiza as relações mediadas como fundantes do funcionamento mental e questiona, principalmente, abordagens do desenvolvimento humano como processo a-histórico. Vigotski, segundo Palagana (1998), contestou em suas obras as teorias mais difundidas da época sobre o desenvolvimento humano e sua relação com a aprendizagem, como o autor estava comprometido com os ideais revolucionários, deveria dedicar-se a enfrentar problemas sociais e econômicos da então União Soviética. Além disso, ainda de acordo com esses autores, a Rússia, em 1930, estava em “um período marcadamente ideológico, a ciência, a cultura e a educação eram moldadas de acordo com as ideias do regime” e ficavam sujeitas a críticas e repressões do Comitê Central do Partido Comunista da Rússia.

Em suas obras, Vigotski contesta concepções teóricas diferentes, a primeira descrita pelo autor “parte do pressuposto da independência do processo de desenvolvimento e do processo de aprendizagem” (Vigotski, 2010a, p.103). Nessa teoria, temos a concepção de Jean

Piaget mostrando que os processos de desenvolvimento independem da aprendizagem, nessa perspectiva a capacidade de raciocínio e a inteligência da criança são considerados processos autônomos, que de modo algum, são influenciados pela aprendizagem escolar. Vigotski (2010a), ao se referir a essa teoria, afirma que o aprendizado é considerado um processo externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento, “ele simplesmente se utilizaria dos avanços do desenvolvimento ao invés de fornecer um impulso para modificar seu curso”.

A segunda concepção que Vigotski (2010a) critica é pautada na tese de que aprendizagem é desenvolvimento, ou seja, há uma relação de dependência entre esses dois aspectos. Para Vigotski (2010b), essa forma de perceber o desenvolvimento demonstra que, apesar de suas contradições, os dois pontos de vista têm em comum muitos conceitos fundamentais e se assemelham muito. Como crítica a essa teoria, Vigotski (2010<sup>a</sup>) aponta a existência de um paralelo entre a aprendizagem e o desenvolvimento, podendo ser um disparador constante para que um se sobreponha ao outro, sendo mais complexo entender e estudar cada parte, por não haver separação entre desenvolvimento e aprendizagem. A partir daí, Vigotski (2011) nos leva a concluir que se o desenvolvimento intelectual da criança é visto como uma acumulação gradual de reflexos condicionados, a aprendizagem será da mesma forma.

A terceira abordagem da qual Vigotski se distancia é a abordagem que considera o processo de aprendizagem como independente do desenvolvimento, embora coincida com ele. Vigotski (2011) comenta que “a terceira escola de pensamento, representada pela teoria gestaltista, tenta reconciliar as duas teorias anteriores, evitando as suas fraquezas”. A teoria está sintetizada por Vigotski (2010b), conhecida pelos estudos de Koffka, como sendo uma linha de abordagem segundo a qual

[...] o desenvolvimento mental da criança caracteriza-se por dois processos, que embora conexos, são de natureza diferente e condicionam-se reciprocamente. Por um lado, está

a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso, e por outro lado, a aprendizagem que segundo Koffka, é em si mesma o aprendizado (Vigotski, 2010b, p. 106).

A teoria de Koffka carrega aspectos equivalentes com às outras teorias de desenvolvimento (de Piaget e W. James) já mencionadas e seu ponto diferencial e o mais importante, de acordo com Vigotski (2011), é a ampliação do papel da aprendizagem no desenvolvimento. No entanto, esse fato nos envia diretamente a um problema pedagógico, o problema da disciplina formal (línguas, matemática etc.), e, por isso, Vigotski propõe que se esqueça as três teorias citadas e busca por uma outra que melhor solucione o problema. Nessa busca por comprovações e respostas, o autor realiza algumas experiências que iremos sintetizar a seguir.

Após se distanciar dessas grandes teorias de sua época, Vigotski pauta sua própria vertente sobre o desenvolvimento, a Psicologia Histórico-Cultural. Souza & Andrada (2013) sintetizam que a teoria proposta pelo autor é pautada “em princípios do marxismo e influenciado por outras obras da filosofia, em especial a de Espinosa, Vigotski dá início à postulação de uma Psicologia cujos preceitos se assentam no que alguns autores denominam de ética humanista” (pág. 356).

O processo de humanizar-se tem como ponto central o social e, o modo de Vigotski (1991) compreender o desenvolvimento, mais se assemelha a uma revolução do que a uma evolução. Isso porque estaria abarcada a ação constante do sujeito em sua relação com o meio, considerado fonte de desenvolvimento, pois é dele que decorrem o conteúdo e a dinâmica que, apropriados pelo sujeito de modo próprio e singular, constituirão seu sistema psicológico e sua personalidade. Nas palavras de Vigotski (2010b):

As funções psicológicas superiores da criança, as propriedades superiores específicas ao homem, surgem a princípio como formas de comportamento coletivo da criança,

como formas de cooperação com outras pessoas, e apenas posteriormente elas se tornam funções interiores individuais da própria criança (p. 699).

A concepção de desenvolvimento de Vigotski mostra-se revolucionária diante da nossa realidade, pois é evidente a constante busca sobre o que o homem tem de melhor: sua criatividade, sua autonomia, sua condição de sujeito ativo, e não de objeto a ser moldado. Considerar a *internet* fora de um contexto social, determinante no contexto de desenvolvimento da criança, seria um equívoco também.

Em um momento em que a tecnologia se desenvolve e se torna cada vez mais presente no cotidiano das pessoas, há necessidade de buscarmos técnicas mais sofisticadas no que diz respeito ao ensino aprendizagem, pois, como já dizia Vigotski, o contexto interfere diretamente no desenvolvimento do indivíduo. Ou seja, devemos refletir acerca do papel do professor como mediador em um momento cada vez mais urgente no qual as tecnologias funcionam como fator que impulsiona o desenvolvimento por parte do aluno no que tange o seu desenvolvimento profissional, dado o cenário pandêmico que nos atravessou.

Vigotski (1987) assegura que o desenvolvimento não pode ser entendido sem a compreensão do contexto social e cultural em que ele ocorre, bem como focaliza mecanismos de origem e natureza sociais e peculiares ao ser humano. O autor também defende que os processos superiores mentais têm origem em processos sociais e que os processos mentais só são entendidos através de *instrumentos*<sup>13</sup> e *signos*<sup>14</sup> que os mediam. Assim sendo, a teoria sócio-histórico-cultural Vigotskiana reflete a ideia de que o desenvolvimento do indivíduo está

---

<sup>13</sup> Instrumentos medeiam as nossas relações com o outro, seja este outro o mundo que nos cerca ou o outro indivíduo. Essa mediação acontece de forma literal, não simbólica, ou seja, o instrumento representa a si mesmo (Vigotski, 1991).

<sup>14</sup> Signo é qualquer objeto, forma ou fenômeno que representa algo diferente de si mesmo (Vigotski, 1991).



diretamente ligado às interações entre o homem e a sociedade, cultura e sua história de vida, fator que inclui as situações de aprendizagem, as oportunidades e as várias influências externas ao indivíduo. Desse modo, é por meio da *mediação* de instrumentos e signos que se dá a internalização de atividades e comportamentos sócio-históricos e culturais.

Considerando tudo o que já foi exposto até agora, faz-se necessário uma reflexão acerca de novas práticas que sejam eficazes do ponto de vista pedagógico, uma vez que o professor atua como *mediador* na busca pelo conhecimento e construção de saberes. As novas tecnologias inserem-se no meio em que vivemos e atravessam o cotidiano escolar frente à pandemia, que impulsionou um conhecimento cada vez mais amplo, e, por isso, devem ser utilizadas como instrumento *auxiliar no processo de ensino-aprendizagem*. Nesse sentido, a interferência da escola é necessária para oferecer aos estudantes oportunidades significativas de construção de conhecimentos que estão atrelados à atual conjuntura social e, principalmente, promovendo a utilização das tecnologias informáticas como *instrumentos* auxiliares à prática pedagógica. Desse modo, o objetivo que acompanha esta prática será o de promover interação, inclusão digital, comunicação e motivação para diversificar e potencializar as relações mediante situações mediatizadas, que venham a dar um novo significado ao processo de aprendizagem e ao uso de tecnologias na vida de crianças e jovens. Isto é, as relações entre sujeitos e entre sujeitos e tecnologias colaboram para a estruturação do conhecimento do grupo que a utiliza, bem como para o desenvolvimento desses sujeitos, o que caracteriza o coletivo seres humanos com mídias, proposto por Lévy (1999).

## Capítulo 2 - Método

*[...] necessidade de continuar respeitando a validade imanente da metodologia crítica, aquela que dispõe de uma única lógica para a investigação científica [...] queríamos realizar nossas tarefas com a mesma seriedade de propósitos e cultivada disciplina a que aspiram ainda nas universidades (Fals Borda, 2008 [1999], p. 73).*

Trataremos aqui a questão metodológica como fruto da história humana. Para este fim, procedemos a partir da recuperação dos fundamentos metodológicos que serão utilizados para a construção da pesquisa, além de caracterizar o contexto, cenário, sujeitos da pesquisa, os instrumentos, fontes, procedimentos de busca de informações.

### 2.1) *Fundamentos Metodológicos*

Ao pensarmos no método científico, comumente, imagina-se regras técnicas, práticas e objetivos para o aprofundamento das questões implicadas na pesquisa. Deparamo-nos com os vários métodos existentes, mas dificilmente nos perguntamos como, e, porque a escolha deste, para investigar questões e momentos da história que se colocam como fundamentais para a análise da realidade concreta. Como é apontado por Tuleski & Franco (2015), é necessário pensarmos o método “como o principal fio condutor para a análise da realidade, podemos vincular a gênese de cada método às necessidades de cada período histórico da sociedade humana e de como cada pesquisador lê essa realidade” (p.19). Assim, adotamos a análise pela lente do materialismo histórico-dialético.

Assumimos como premissa central a necessidade de compreender e caracterizar a *internet* como fenômeno investigado, tal como ela está presente no cotidiano de vida das crianças. Desse modo, nesta pesquisa, a teoria não se reduz ao exame das formas dadas de um objeto, de modo que a pesquisadora se dedique apenas a descrevê-lo detalhadamente para a construção de modelos explicativos e para a compreensão das relações de causa/efeito, como ocorre em tradições positivistas. Aqui, o método se distingue de todas essas modalidades e tem especificidade: *o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador* (Paulo Netto, 2011).

Em diálogo ao exposto até agora, Vigotski (1991) parte do pressuposto de Marx e Engels para que possamos compreender a dialética como uma teoria da ciência geral, abarcando a natureza, o pensamento e a história. O autor também traz a necessidade de construir uma nova psicologia que tenha um método, que, ao ser tomado como geral para a análise dos fenômenos seja capaz de unificar a ciência psicológica. Como Parker (2014) resgata em sua obra, Vigotski busca na análise social e histórica da constituição dos sujeitos, a construção de sua psique. Dessa forma, por estudar a psique de forma dinâmica, e processo de origem, formação e desenvolvimento, sua “nova” maneira de compreender os sujeitos necessita que eles ocupem lugar central no processo educativo, abarcando a transformação constante, identificando condições que sejam capazes de acelerar ou influenciar negativamente seu desenvolvimento.

A questão do método, segundo Guzzo, Moreira & Mezzarila (2016), parte da necessidade de que a psicologia na escola deva ter fundamento no cotidiano, ou seja, no sentido da práxis. É na práxis que o profissional e pesquisador se orientará para definir o sentido no que busca e assim, ser capaz de definir a ontologia de sua análise no sentido materialista. Desse modo, o materialismo histórico, como ressaltam as autoras, compreende a existência da realidade de forma independente da essência humana, ou seja, a consciência surge de um processo concreto.

Ressaltamos até aqui a necessidade de olharmos para o social-histórico quando atuarmos profissionalmente. Martin-Baró (1986/2011) levanta uma nova práxis que busca descentralizar a psicologia de si, despreocupando-se com seu *status* científico e social para propor um serviço eficaz que atenda às necessidades das maiorias populares. Essas necessidades, como cita o autor, são as situações de miséria opressiva; sua condição de dependência marginalizante que lhes impõe uma existência inumana e lhes arrebatam a capacidade para definir sua vida (p. 191). A partir dessa percepção, seria possível a libertação das estruturas sociais que mantêm as maiorias populares em situação de opressão, e assim, a psicologia, enquanto ciência e profissão,

deve se preocupar em romper com essa estrutura, dando espaço para o nascimento de uma psicologia para a libertação, que também assumimos como prática aqui.

Na constante busca pela prática transformadora, Martín-Baró (1986/2011) auxilia-nos a compreender que, para que nossa ação seja feita dessa maneira, devemos nos distanciar da superioridade que a psicologia hegemônica carrega. Para a psicologia romper com estruturas opressivas e enfrentar a realidade concreta de seus sujeitos participantes, deverá pensar e teorizar *com eles e a partir deles* (p. 192). Tais afirmações nos provocam a assumir uma nova perspectiva, que revise constantemente a crítica do ângulo dos mais populares.

É nesta práxis que dialogamos também com a pesquisa-ação-participação (PAR). A PAR, segundo Fals Borda (1980), exige que o pesquisador seja agente no processo que estuda, para que assim não aprenda apenas por meio da observação, mas por meio do próprio trabalho em prol da transformação. Como cita Martín-Baró (1986/2011), Fals Borda considera que somente ao participar produziremos uma “ruptura voluntária e vivencial da relação assimétrica de submissão e dependência, implícita no binômio sujeito/objeto” (1985, p. 30). Será apenas com esses pressupostos que, como bem pontua Martín-Baró, além de transformar a realidade transformará a nós mesmos.

Em 1982, Fals Borda estabelece alguns princípios metodológicos que irão caracterizar a PAR. Esses princípios demonstram o compromisso do pesquisador para com a comunidade que ele se insere, sempre com a principal busca de facilitar a liberdade e a emancipação desta. Além disso, o autor ressalta a importância de uma transparente devolutiva para com os participantes, de forma dialética, garantindo uma interlocução do conhecimento concreto com o geral, além de que, o pesquisador deva buscar romper a verticalidade na relação entre ele e os seus participantes em suas realidades cotidianas.

Para a construção de uma pesquisa qualitativa de campo, o pesquisador deve estar preocupado em considerar o social como um processo cultural e fundamental para a

constituição da subjetividade, capaz de romper paradigmas de individualização dos participantes. Gonzalez-Rey (1997) enfatiza que a epistemologia qualitativa está embasada na perspectiva de que os conceitos não são unidades estáticas, mas sim, carregados de múltiplos significados. Ou seja, os temas estudados em uma pesquisa são carregados de sentidos subjetivos, o que torna a construção do saber um movimento constante, cujo pesquisador não é neutro e atribui sentido ao seu fazer.

Esta pesquisa é metodologicamente compreendida como qualitativa, pois é por meio dela que propomos refletir sobre a subjetividade dos participantes no espaço e realidade. Será na dialética da relação virtual da pesquisadora com os estudantes e com a equipe escolar que as contradições serão levantadas para análise em sua totalidade, sempre balizada por circunstâncias históricas (uma delas, a pandemia) e sempre em movimento. A pesquisa se dá na e a partir da vida cotidiana em seus níveis de complexidade e estruturas a que está submetida. Como aponta Guzzo (2015), é nessa relação que estão as dificuldades da análise materialista histórico-dialética, na apreensão da profundidade das expressões cotidianas na dinâmica da vida relacionadas à produção e reprodução da própria vida.

Além disso, o método caracteriza-se por meio do modelo de González Rey (2005), a pesquisa construtivo-interpretativa. Como epistemologia qualitativa, a pesquisa partirá da construção de uma exploração sobre a proposta de estudo, a *internet* e o processo de desenvolvimento infantil. A produção do conhecimento, então, passará pela criação de zonas de sentido que possam ampliar a significação do modelo em construção. Desse modo, a legitimidade do conhecimento não se pautará em si mesmo, mas relacionará com o que é representado pelo conhecimento produzido para a ampliação da investigação, permitindo acesso às áreas do real que resultavam inacessíveis em momentos anteriores. Assim, o processo interpretativo é sempre a produção de um novo significado sobre eventos que, em seu relacionamento, não tem significados a priori. Essa interpretação das informações ocorrerá ao

longo de toda a pesquisa, permitindo a construção e reconstrução do problema de pesquisa por meio das ações no campo e percepções sociais, históricas e culturais. O caráter construtivo pressupõe a capacidade da pesquisadora, referenciado em sua base teórica, de produzir inteligibilidades em torno das informações geradas ao longo da pesquisa.

Nesse sentido, também é destacado por González Rey (2005), no caráter construtivo-interpretativo, a perspectiva das informações que os próprios participantes vão produzindo ao longo da pesquisa. Ou seja, aquilo que é expresso por eles, será resultado das reflexões produzidas a partir de questionamentos e apontamentos gerados pela pesquisadora, numa relação dialógica do outro para que possa falar de si e por si. Os instrumentos, no curso da pesquisa, serão compreendidos como facilitadores da expressão dos participantes, representando uma fonte de produção da informação e não categorias em si mesmas. A interlocução entre os instrumentos gera uma singularidade de informações que foge às regras padronizadas de produção de conhecimento, uma vez que requer a participação interpretativa e construtiva do pesquisador ao longo de toda a pesquisa.

A seguir, será apresentado o contexto e o cenário da pesquisa de forma que esses retratos auxiliem na compreensão das condições que emergem na subjetividade dos participantes.

## *2.2) Considerações Éticas*

Para a realização desta pesquisa, destacamos a importância dos direitos humanos e a necessidade do respeito à vida humana em suas relações, orientando-nos eticamente a partir de uma ação política para que tenha como caminho, a emancipação humana e transformação social, como indica Tonet (2002).

Nesse sentido, para Parker (2005), a maneira como relacionamo-nos com os sujeitos de uma pesquisa, ao nos inserirmos e participarmos das atividades cotidianas, está relacionada a relações de poder estabelecidas na ordem social. Por isso, ao assumirmos como perspectiva

as condições de contradição e estruturas injustas, que as maiorias populares estão inseridas, delineamos uma posição ética para além do discurso, caracterizando-se pelo compromisso com as instituições em que nos inserimos, com os sujeitos participantes e com a formação de psicólogos críticos em nosso país.

Assim, a pesquisa está apoiada na Resolução N° 510/2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, cujos procedimentos metodológicos envolvem a utilização de informações diretamente obtidas com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. Essa resolução, segundo Guerriero & Minayo (2019), é um avanço para a pesquisa brasileira em ciências humanas e sociais, pois, assumindo este compromisso com os procedimentos éticos, há chances de distanciarmos do modelo biomédico com regras e protocolos e sua maneira de pensar a ética. Desse modo, a cientificidade da pesquisa social está na compreensão crítica ao modo de interpretar como as pessoas entendem seu lugar, papel e identidade na estrutura social.

Solicitamos, junto à escola, a autorização para a análise de uma parte dos documentos produzidos ali para os fins desta pesquisa. Por fim, foi solicitada a autorização para o uso do banco de dados do Laboratório de Medidas e Avaliação Psicológica junto à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Raquel Souza Lobo Guzzo, responsável por estes documentos. A pesquisa passou pela avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Campinas, e obteve aprovação sob o CAAE n° 45635321.6.0000.5481.

### *2.3) Contexto e Cenário da Pesquisa*

Campinas, situada no estado de São Paulo, é uma cidade dividida em cinco regiões, conforme figura 1 abaixo, e a pesquisa se desenvolveu em uma escola municipal de ensino fundamental situada na região norte. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística



(IBGE, 2019), a cidade possui a população estimada de 1.204.073 pessoas, com densidade demográfica de 1.359,60 hab/km<sup>2</sup>. A região norte, por sua vez, possui 197.022 habitantes, demonstrando ser a 3<sup>o</sup> região com maior número de moradores, de acordo com os dados da Prefeitura Municipal de Campinas - PMC (2018).



Figura 1. Mapa das regiões da cidade de Campinas/SP.

Fonte: Distritos de Assistência Social Norte, Sul, Leste, Noroeste e Sudoeste - Plano Municipal da Assistência Social, PMC, 2018.

É importante também considerar a condição socioeconômica desta região, levando em consideração que a pesquisa se deu de modo virtual e a participação nela dependia de um aparelho com acesso à *internet*. Dito isso, a renda média das famílias residentes na região norte, cadastradas no Cadastro Único (Tabela 1), é de R\$ 319,51. Para uma análise mais abrangente, também é importante se atentar quanto à distribuição, por região, dos rendimentos no município. De acordo com o salário-mínimo (sm), disponível na Tabela 2, a região Norte fica em segunda posição em todos os grupos, a partir da renda de 5 salários-mínimos a mais de 20. Ou seja, proporcionalmente, nas regiões Noroeste e Sudoeste estão as pessoas com menores rendimentos no município e nas regiões Leste e Norte concentram as pessoas com maiores rendas (PMC, 2018).

Tabela 1 Distribuição das Famílias Cadastro Único - por Região, PMC, 2018.

REGIÃO	QTD. FAMÍLIAS	% FAMÍLIAS	RENDA MÉDIA
LESTE	8.069	10,5%	R\$ 347,48
NORTE	11.396	14,9%	R\$ 319,51
NOROESTE	17.234	22,5%	R\$ 231,80
SUDOESTE	19.257	25,5%	R\$ 290,72
SUL	20.562	26,9%	R\$ 280,72
<b>TOTAL</b>	<b>76.518</b>	<b>100%</b>	<b>R\$ 285,08</b>

Fonte: Distritos de Assistência Social Norte, Sul, Leste, Noroeste e Sudoeste - Plano Municipal da Assistência Social, PMC, 2018.

Tabela 2 Faixa de Rendimentos no município - Censo IBGE distribuídos por região

REGIÃO	Até 1 sm	de 1 a 3 sm	de 3 a 5 sm	de 5 a 10 sm	de 10 a 15 sm	de 15 a 20 sm	mais de 20 sm	Sem renda	Total hab/ região
LESTE	5771	22.414	13.658	18.555	5.958	5.926	5.347	8.219	<b>85.848</b>
NORTE	6700	24.538	9.295	8.819	2.289	2.077	1.528	7.527	<b>62773</b>
NOROESTE	5586	18.287	3.833	1.540	148	86	56	6612	<b>36148</b>
SUL	11403	39.531	14.154	11.593	2.176	1.578	989	11.793	<b>93.217</b>
SUDOESTE	9804	34.048	9.480	4.264	417	197	82	12.275	<b>70.567</b>
<b>TOTAL</b>	<b>39264</b>	<b>138.818</b>	<b>50.420</b>	<b>44.771</b>	<b>10.988</b>	<b>9.864</b>	<b>8.002</b>	<b>46.426</b>	<b>348.553</b>

Fonte: Distritos de Assistência Social Norte, Sul, Leste, Noroeste e Sudoeste - Plano Municipal da Assistência Social, PMC, 2018.

No que concerne à educação, SME (Secretaria Municipal de Educação) possui a estratégia de descentralização, atuando em cinco diferentes Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (NAED), que são divididos entre as regiões geograficamente definidas pela PMC e compreendem as Escolas Municipais de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), além das Escolas Particulares e Instituições, situadas em suas áreas de abrangência. Os NAEDs são dirigidos por representantes regionais, que asseguram a descentralização e a implementação das políticas educacionais na Rede Municipal de Ensino de Campinas. Além disso, conta com Supervisores Educacionais e Coordenadores Pedagógicos, que compõem a Equipe Educativa e atuam assessorando e assegurando o cumprimento das ações cotidianas das Unidades Educacionais do Sistema Municipal de Ensino, como bem explica o site da PMC<sup>15</sup>.

<sup>15</sup> Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/governo/educacao/naeds/index.php>>

No Projeto Político Pedagógico analisado, consta que a unidade escolar que a pesquisa ocorreu possui 10 salas de aula distribuídas entre os ciclos<sup>16</sup>. Além disso, possui uma sala de diretoria, uma sala dos professores, laboratório de informática, quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca, sala de leitura, parque infantil, banheiro adaptado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, banheiro com chuveiro, refeitório, despensa, almoxarifado, pátio coberto, um banheiro feminino e um banheiro masculino para os estudantes e outros para professores e funcionários.

No decorrer da pesquisa, deparamo-nos com o cenário pandêmico do sars-cov-2 e a decorrente necessidade do isolamento social, afetando o contato físico com a escola. Nesse sentido, a Prefeitura da cidade passou a disponibilizar acesso à plataforma *Google* e seus recursos virtuais (*Meet, Gmail, Hangouts, Drive*, documentos, apresentações, formulários etc.). Esse acesso foi disponibilizado para todos os estudantes por meio de um e-mail institucional, bem como a entrega de *chips* de dados de *internet*, na tentativa de garantir o acesso à essa plataforma e à escola neste espaço virtual. Neste cenário, todo o contato da equipe escolar com os estudantes e suas famílias se deu em caráter remoto, seja por ligações de telefone, conversas por SMS e/ou *WhatsApp* e chamadas de vídeo. A Prefeitura, em conjunto com a SME, redigiu um documento orientador<sup>17</sup> que declara que as atividades escolares colocadas na plataforma são “ações mitigadoras”, que buscam reduzir o impacto pedagógico causado pelas medidas de distanciamento social. Também no documento, o Departamento Pedagógico (DEPe) enfatiza o papel da educação na formação do ser humano e nos processos de aprendizagem construídos nas interações com os outros, e que, desta forma, os espaços digitais não substituirão as trocas presenciais, mas que, neste período específico, apresentam-se como uma ferramenta possível de mediação de encontros e sensibilidades.

---

<sup>16</sup> Explicar ciclos

<sup>17</sup>Disponível para acesso em: <<https://sites.google.com/educa.campinas.sp.gov.br/sme-teletrabalho/ensino-fundamental?authuser=0>>

A pesquisadora também foi inserida nestes espaços remotos para acompanhamento tanto dos estudantes, quanto da equipe escolar. Foi disponibilizado um *e-mail* institucional da Prefeitura de Campinas para a inserção da pesquisadora nestes espaços, o que permitiu a realização da pesquisa, apesar da condição de isolamento social. Agora, ao invés de estar dentro dos muros da escola, a pesquisadora estava inserida nas salas de aula virtuais (dos ciclos III e IV), e nos ambientes de vídeo chamada dos Trabalhos Docentes Coletivos (TDC).

Devemos considerar também que esta pesquisa foi desenvolvida dentro do Projeto ECOAR (Espaço de Convivência, Ação e Reflexão), ligado ao Grupo de Pesquisa Avaliação e Intervenção psicossocial: Prevenção, Comunidade e Libertação (GEP-inPsi) da PUC-Campinas, como mencionado no Eixo 3.

#### 2.4) *Participantes da Pesquisa*

A pesquisa teve como foco os estudantes do 6º ao 9º Ano de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Campinas-SP. No total, encontram-se 262 alunos matriculados nessa escola. Porém, conforme determinação da SME, no início da pandemia do coronavírus, a escola, em seu modelo virtual, passa a ofertar salas no Google Sala de Aula, divididas por turma (6º A e B, 7º A, B e C, 8º A, B e C, 9º A e B).

Todos os estudantes matriculados foram convidados para participar da pesquisa e do *Google Sala de Aula* do Projeto ECOAR, porém, tendo em vista os limites de acesso à um aparelho tecnológico e à *internet*, tivemos 118 estudantes dentro desta sala de aula. Desses participantes, 22 estudantes, com idades que variam de 10 a 14 anos, entraram no *Google Meet* para o preenchimento da dimensão “Acesso à *Internet*” do Mapeamento ECOAR 2021. A figura 2 mostra a representação real dos participantes da pesquisa, considerando todos os alunos matriculados do 6º ao 9º Ano desta escola.

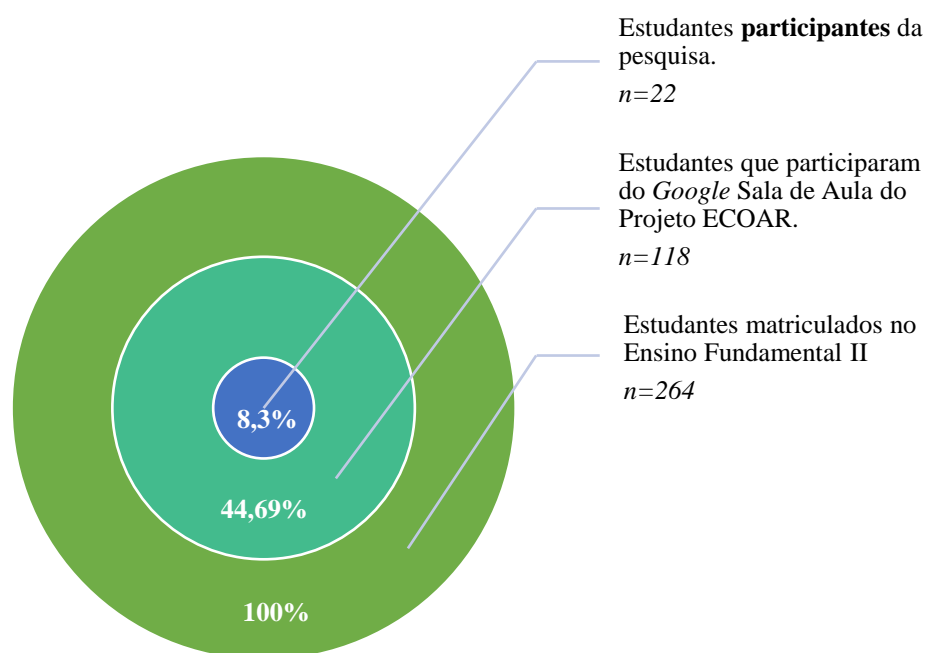


Figura 2 - Relação de participantes da pesquisa

Fonte: Autoria Própria

## 2.5) Instrumentos e Fontes

Os instrumentos e fontes que serão aqui descritos são: 1) Projeto Pedagógico da Escola e dos Diários de Campos redigidos e selecionados pela pesquisadora; 2) Dimensão “Acesso à *Internet*” do Mapeamento ECOAR 2021.

A proposta de realizar a análise documental do Projeto Pedagógico facilitou conhecer os pressupostos norteadores que a escola assume em seu processo educativo e sua possível leitura sobre o uso da *internet* num momento anterior à pandemia. O acesso ao documento aconteceu pela plataforma Projeto Pedagógico *online*<sup>18</sup> da Secretaria Municipal de Educação.

Cellard (2008) identifica a análise documental de diários de campo como fonte para pesquisas que privilegiem investigações contextualizadas histórica e culturalmente. As relações com os participantes serão registradas por meio desta técnica de pesquisa e registram

<sup>18</sup> Disponível em: <https://pponlinesme.campinas.sp.gov.br/login.php>

contradições identificadas e as mediações próprias dessa realidade. Somos autores dos diários de campo e, junto à comunidade escolar, atores nas situações neles registradas (Moreira, 2015).

A pesquisa também contou com o mapeamento que buscou reunir questões divididas em dimensões, que facilitem a compreensão e a documentação do cotidiano de vida dos participantes envolvendo o uso da *internet*, a partir da perspectiva do próprio sujeito. As dimensões foram: 1) Algumas informações sobre você I – para compreender quem é esse sujeito-participante; 2) Acesso à *Internet* – para compreender quais sentidos o participante dá a questões referentes ao uso da *internet*; 3) Algumas informações sobre sua família – para compreender a dinâmica familiar e fatores de proteção ao desenvolvimento desses estudantes; e 4) Algumas informações sobre você II – para compreender a dimensão subjetiva dos estudantes.

Tendo em vista que a pesquisa é voltada à identificação de questões relacionadas ao uso da *internet* pelos estudantes, foram apresentados os procedimentos detalhados a partir de 2021. Embora o mapeamento caracterize diferentes dimensões da vida cotidiana de estudantes, foram descritos aqui, apenas os procedimentos realizados nas atividades que produziram dados relacionados aos fins desta pesquisa.

## 2.6) Procedimentos na Busca de Informações

Os procedimentos para esta pesquisa foram realizados em três momentos diferentes. **O primeiro momento** teve como objetivo apresentar a pesquisa à equipe escolar (1), que se deu em uma reunião virtual de Trabalho Docente Coletivo. Posteriormente, a Gestão Escolar assinou o Termo de Autorização para que a pesquisa pudesse ser desenvolvida.

**O segundo momento** foi a aplicação da dimensão “acesso à *internet*” aos estudantes (3), que entraram na plataforma do *Google Meet* para responder simultaneamente os tópicos, mediados pela pesquisadora para eventuais dúvidas.

O **terceiro momento** foi a Análise e Síntese Documental (3) do PP da escola, da seleção dos Diários de Campo da pesquisadora e análise das respostas da dimensão “acesso à internet”. Este formato foi adotado para que seja possível abranger a perspectiva das crianças e jovens de modo a facilitar da compreensão da perspectiva do sujeito, seu cotidiano de vida, para que valorize a linguagem e todas as suas outras expressões nesses encontros.

### *A presença virtual da pesquisadora no campo*

A inserção no campo, conforme apontado anteriormente, é anterior à realização desta pesquisa, de forma que as demandas relacionadas à *internet* ou aparelhos tecnológicos se transformaram drasticamente pela pandemia. Desse modo, é importante apresentar a trajetória do Projeto ECOAR na escola em questão desde 2019. O percurso envolve, desde a inserção na escola, mapeamento, concretização de parcerias com a equipe pedagógica e de apoio até a conclusão desta pesquisa.

2019	2020	2021
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação do projeto à escola;</li> <li>• Mapeamento presencial</li> <li>• Ações sobre violência na escola;</li> <li>• Grupo de Meninas e Grupo Meninos;</li> <li>• Identificação de demandas relacionadas à <i>internet</i> e uso de tecnologias;</li> <li>• Acompanhamento de estudantes;</li> <li>• Formação com os Professores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Início da pandemia;</li> <li>• Mapeamento virtual com professores, estudantes e famílias;</li> <li>• Apresentação do projeto de pesquisa à escola;</li> <li>• Início do grupo de estudantes de 6º ao 9º Ano;</li> <li>• Acompanhamento de estudantes;</li> <li>• Participação na CPA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Continuidade do cenário pandêmico;</li> <li>• Continuidade do grupo de estudantes de 6º ao 9º Ano;</li> <li>• Mapeamento virtual com os estudantes;</li> <li>• Participação na CPA;</li> <li>• Formação de Professores;</li> </ul>

Figura 3 Atividades no Campo  
Fonte: Autoria Própria

### Descrição das atividades e procedimentos (2021)

Nesta seção, apresentaremos os procedimentos das atividades realizadas que fazem parte do desenho desta pesquisa.

1º Etapa	2º Etapa	3º Etapa	4ª Etapa
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação do Google Sala de Aula do Projeto ECOAR 2021</li> <li>• Convite à todos os estudantes matriculados de 6º ao 9º Ano via <i>e-mail</i> institucional da Prefeitura</li> <li>• Conversa com Equipe Gestora e Professores para acordar sobre o espaço virtual do ECOAR e os encontros no <i>Google Meet</i> com estudantes interessados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Convite pelo Google Sala de Aula para os encontros virtuais semanais</li> <li>• Encontro com os estudantes</li> <li>• Criação de vínculo</li> <li>• Levantamento de temas que querem discutir</li> <li>• Levantamento de nomes do grupo/encontro e votação</li> <li>• Elaboração do mapeamento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização do Calendário dos encontros, com duração de 1h30</li> <li>• Aplicação do Mapeamento, dividido em dimensões com aplicação em 4 encontros, nos primeiros 30 minutos</li> <li>• Discussão dos temas na hora restante do encontro</li> <li>• Temas 1- Pessoas Tóxicas nas Redes Sociais e 2- Riscos, Benefícios e como se proteger na internet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise do Conteúdo (codificação, transformação do conteúdo em unidades, categorização, descrição e interpretação): Dimensão de "acesso à internet" do mapeamento, Diários de Campo e Projeto Político Pedagógico da Escola;</li> <li>• Análise por Gráficos (produção de gráficos, Descrição e interpretação)</li> <li>• Apresentação dos Resultados</li> <li>• Conclusões</li> <li>• Devolutiva para a comunidade escolar</li> </ul>

Figura 4 Desenho da Pesquisa  
Fonte: Autoria Própria

Passamos, a seguir, a descrever cada uma destas etapas, apresentando, primeiramente, alguns pontos sobre a técnica de realização do grupo de estudantes.

#### *Galerinha do ECOAR: o vínculo pelo virtual*

Descreveremos aqui como foram organizados os encontros virtuais na EMEF em que desenvolvemos o trabalho. Todos os encontros foram realizados a partir de horários livres que as crianças tinham, ou seja, quando os professores não estavam interagindo com os estudantes de 6º a 9º ano para falar sobre as tarefas virtuais da semana.

**Estrutura:** A partir de março de 2021, o *Google* Sala de Aula do Projeto ECOAR (Figura 4) foi aberto e os estudantes do Fundamental 2 (262 matriculados) foram convidados a participar deste espaço. Dentro da plataforma há um espaço de inclusão de pessoas, por meio do *e-mail*



institucional que a Prefeitura de Campinas disponibilizou a todas as escolas de ensino fundamental, para a manutenção de vínculo do estudante com a escola durante o isolamento social. Aos poucos, os estudantes foram aceitando o convite e questionando, pelo mural da plataforma, o que seria aquele espaço, se haveria lições ali também e o que era o ECOAR. Cerca de 136 estudantes aceitaram o convite e receberam tudo o que foi postado naquele espaço virtual.



Figura 5 Google Sala de Aula do Projeto ECOAR.

Autoria: Retirado da Plataforma Google Sala de Aula do Projeto ECOAR.

**Desenvolvimento do grupo:** Nas primeiras 5 semanas, os encontros duraram 1h30. Foi a partir do segundo encontro que o mapeamento (Anexo 1) foi aplicado, de acordo com as dimensões, conforme a figura abaixo:

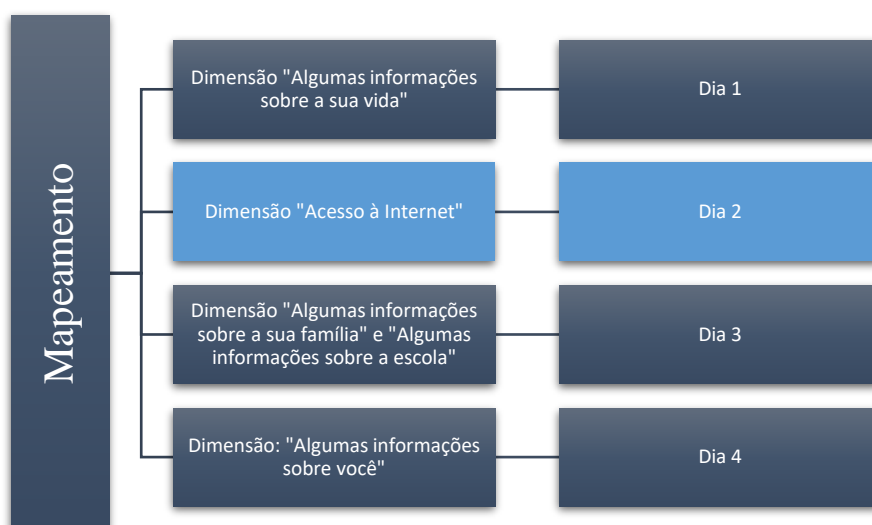


Figura 6 Divisão da aplicação do mapeamento do Projeto ECOAR.

Fonte: Autoria Própria

O mapeamento foi desenvolvido no *Google* Formulários e sua aplicação se deu de forma síncrona. Ou seja, a pesquisadora compartilhou sua tela na chamada do *Google Meet* com os participantes e, juntos, foram apontando as questões a serem respondidas. Quando os participantes apresentavam dúvidas em relação às perguntas ou respostas, estas eram sanadas na hora da aplicação. Durante todo o processo do mapeamento, essa foi a metodologia utilizada.

Após a finalização do mapeamento, a escola precisou se reorganizar para o momento híbrido. Ou seja, a partir daí, os encontros com o ECOAR passaram a acontecer no contraturno do período do Ensino Fundamental II, para que as atividades com os estudantes não ocorressem no mesmo horário que iriam presencialmente para a escola, ou que teriam encontros *online*s com os professores. Conseqüentemente, o tempo para o encontro com esses estudantes passou a ser de uma hora, porém, com a mesma proposta de discussão de temas de interesse desses participantes.

Considerando o objetivo da pesquisa, a dimensão a ser aprofundada aqui será a dimensão de “Acesso à *Internet*” (destacado na figura 5). No encontro da aplicação desta dimensão, discutimos as questões referentes à *internet*, abordando tópicos como, quais sites os estudantes costumam acessar e o que mais gostam e menos gostam, que farão parte da análise do diário de campo da pesquisadora-profissional.

Os pontos de discussão foram levantados num primeiro momento do encontro, quando se solicitava aos estudantes que detalhassem o problema/questão relacionada à *internet*. Neste momento, os estudantes utilizavam o recurso de “levantar a mão”, do *Google Meet*, e falavam na ordem de inscrição, mediados pela psicóloga da equipe, a fim de que apresentassem detalhes sobre o tema. A mediação da pesquisadora buscou compreender as dimensões do acesso à *internet* e entender questões que os faziam refletir sobre como agiam na rede, o que acessavam e o que aparecia de mais relevante sobre o assunto, bem como o que compreendiam do assunto. Assim, a discussão durava em média 40 minutos, quando os estudantes eram provocados a pensarem em

possíveis encaminhamentos sobre o tema. Os encaminhamentos sugeridos pelos estudantes eram questionados por eles mesmos. Outros, porém, eram questionados pela pesquisadora, que pedia esclarecimentos. Com esta mediação, os participantes chegaram aos encaminhamentos finais de acordo com o debate. Esse processo durava, em média, 15 minutos. Nos 5 minutos finais, foi informado o tema do próximo encontro: “riscos e benefícios, e como se proteger na *internet*”.

### *Encontros com a Galerinha do ECOAR*

Serão descritos aqui os três encontros que proporcionaram o debate sobre o tema *internet* no cotidiano dos estudantes participantes. No primeiro encontro, houve a presença de 20 estudantes, no segundo encontro, participaram 18 estudantes, no terceiro encontro, participaram 22 estudantes e, no quarto encontro, participaram 18 estudantes.

**1º Encontro** – A pesquisadora precisou explicar o que é o Projeto ECOAR e qual seria a finalidade dos encontros semanais para o grupo de estudantes que optaram por participar. Alguns dos estudantes já haviam participado de encontros com o projeto nos anos anteriores e compreendiam o espaço, mas, para os que nunca tiveram a experiência de acompanhar discussões coordenadas pela pesquisadora, foi necessário retomar questões que refletissem a pluralidade que existe dentro de um grupo e acordar com os participantes o funcionamento e organização do grupo. Assim, combinamos que, na primeira meia hora do encontro, seria respondido o mapeamento. Na outra hora restante, discutiríamos os temas que levantaríamos no próximo encontro. O importante a ser destacado aquié que, a partir destas dinâmicas, os estudantes foram levantados as regras e sinalizavam estar de acordo.

**2º Encontro** - A partir do **segundo encontro**, que precedeu o início da aplicação do mapeamento, foram organizados os nossos espaços de discussões de modo a promover uma reflexão sobreos temas levantados. Os próprios estudantes trouxeram os temas e explicitaram o que esperavam discutir sobre eles, conforme o quadro abaixo.

Tabela 3 Temas dos encontros do grupo

Temas levantados	Objetivos dos encontros
Saudade da escola	Discutir o que era esperado para 2021 e a realidade que nos deparamos.
Relações na Escola ( <i>bullying</i> , racismo, assédio, preconceito, machismo etc.)	Discutir sobre o cotidiano na escola presencial e quais as dificuldades eram encontradas. Refletir sobre como ser melhor para minha escola e com meus colegas.
Violência	Discussão sobre o que é violência, quais são suas formas e como enfrentar.
<b>Internet</b>	<b>Discutir sobre o uso da <i>internet</i>, envolvendo o conteúdo acessado, as relações na rede, como utilizar a <i>internet</i> para estudar e como se proteger no ambiente virtual.</b>
<b>Cyberbullying</b>	<b>Discutir sobre a terminologia e onde ele ocorre, envolvendo a possibilidade de já terem sofrido esse tipo de violência.</b>
Respeito	Compreender as diferenças e porque elas são importantes para viver em sociedade.
Impactos da pandemia na autoestima	Discutir como temos vivido a pandemia e o isolamento social. Compreender como os estudantes estão se sentindo e o que os afetam.
Relações com a família durante a pandemia	Discutir a rotina, relação familiar e o impacto da pandemia. Compreender como é estar em casa nesse momento.
Música	Discutir sobre as diferenças em gostos musicais.

Fonte: Autoria Própria

Entretanto, como explicitado anteriormente, para esta pesquisa, focaremos a análise apenas nos encontros que foram relacionados ao tema *internet* e seus desdobramentos (destacados em verde no quadro).

**3º Encontro** – A partir deste encontro, após a realização do mapeamento “Dimensão Acesso à *internet*”, levantamos com os estudantes como eles avaliam o ambiente virtual e suas relações neste meio, pensando, principalmente, os riscos e benefícios e como se proteger na *internet*. Para facilitar a discussão, utilizamos a página 5 da cartilha do Projeto ECOAR (Figura 6) sobre *Internet*, Escola, Psicologia e Desenvolvimento Infantil (Castro, Sartorelli, Martins & Guzzo, 2020).

Assim como exposto até aqui, é de extrema importância ressaltar que o desenvolvimento desta pesquisa só foi possível por meio do vínculo e reconhecimento das ações

do Projeto ECOAR pela Prefeitura Municipal de Campinas e Secretaria Municipal de Educação, bem como da pesquisadora e psicóloga da escola em que esta se desenvolve.



Figura 7 - Página 5 da Cartilha "Internet, Escola, Psicologia e Desenvolvimento Infantil" do Projeto ECOAR.

Fonte: Castro, Sartorelli, Martins & Guzzo (2020). *Internet, Escola, Psicologia e Desenvolvimento Infantil*. Disponível em: [http://www.gep-inpsi.org/pluginfile.php/42/mod\\_page/content/8/cartilha-internet-escola-psicologia.pdf](http://www.gep-inpsi.org/pluginfile.php/42/mod_page/content/8/cartilha-internet-escola-psicologia.pdf)

A seguir, serão discutidos os resultados a partir da análise dos dados dos instrumentos explicitados neste capítulo.

### Capítulo 3 – Resultados

*[...] era preciso que os professores os assumissem a questão dos meios, ou seja, se servissem eles próprios dos meios de comunicação nas salas de aula para aí educas as crianças, com a dupla ideia [...] essas crianças crescerão e que, quando estiverem grandes, os meios de comunicação terão crescido ainda mais, estarão enormes, e que, portanto, os que não serão vítimas deles, serão aqueles que terão aprendido a se servir desses meios. Os que não tiverem aprendido a se servir deles serão dominados pelos meios de comunicação. Vão acreditar piamente na palavra dos meios, enquanto a escola tem por função desenvolver o espírito crítico (Freire & Guimarães, 2021, p. 171).*

Os resultados e as análises foram organizados em dois seguimentos. O primeiro indica a concepção da escola, pela análise do Projeto Pedagógico (PP), e o segundo, a concepção dos estudantes, por meio do questionário e dos relatos em diários de campo de três encontros com a pesquisadora.

De acordo com os objetivos deste estudo, a pesquisa pretendeu *investigar a presença da internet e a relação dos estudantes com ela em seu cotidiano de vida*, a fim de produzir conhecimento, a partir da perspectiva dos sujeitos participantes, a intensidade de interação deles com as tecnologias digitais e o sentido delas em seu processo de desenvolvimento.

### 3.1) A Concepção no PP da Escola

O Projeto Político Pedagógico da escola é um importante documento, pois reúne o planejamento de objetivos que as unidades desejam alcançar, num período de 4 anos, e descreve também os meios para a concretização destes. Esse documento é passível de edição entre os anos, já que, ao considerar a escola como um espaço dialético, de formação de cidadãos críticos, que desempenham um papel individual e coletivo na sociedade, necessita de uma constante (re)avaliação, principalmente no período pandêmico em que a pesquisa se desenvolveu. Compreendendo então o PP da escola como um documento que reúne, define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem, houve o filtro de busca pela palavra “*internet*” no texto dos projetos de 2019, 2020 e 2021.

Na figura 7, é possível compreender que entre 2019 e 2020, o número se mantém o mesmo (12) e suas menções visam a proibição do uso de aparelhos tecnológicos em sala de aula, exposição de terceiros e da escola. Entre 2020 e 2021, o número de palavras passa a aparecer 27 vezes, aumentando em 225% a incidência da palavra. Esse aumento demonstra que,

após a chegada do vírus sars-CoV-2, em março de 2020<sup>19</sup>, a *internet* passou a ser considerada, no documento, como ferramenta para manutenção de vínculo com a escola, por meio de plataformas digitais, para envio de atividades e encontros virtuais entre professores e suas turmas.

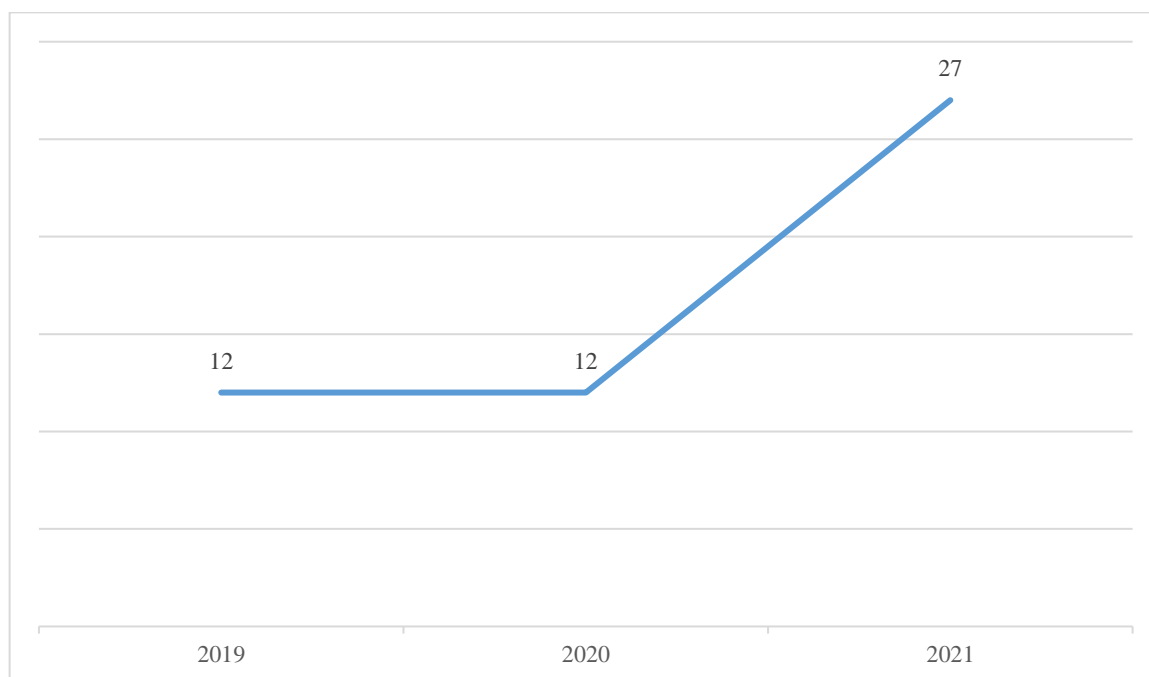


Figura 8 Número de vezes que a palavra “internet” apareceu no Projeto Político Pedagógico.

Fonte: Autoria Própria

Apesar do número de aparecimento da palavra “*internet*” no PP ser crescente, seu uso no cotidiano da escola a *internet* ainda é desafiador aos docentes. O uso desta ferramenta foi descrito de caráter emergencial, e não apresenta, ainda, um planejamento de uso contínuo, mesmo após o período de crise pandêmica. A seguir, apresentaremos a concepção dos estudantes sobre o uso da *internet*, para compreendermos como eles a utilizam e levantarmos caminhos para a equipe escolar e a psicologia na escola.

---

<sup>19</sup> O PPP de 2020 foi publicado antes da pandemia pelo COVID-19 se iniciar no Brasil, ou seja, não houve um replanejamento pedagógico que considerasse esse contexto, uma vez que ainda não estava prevendo sua chegada ao país.



### 3.2) A Concepção dos Estudantes

Conforme mencionado anteriormente, os encontros semanais eram abertos para estudantes do 6º a 9º ano. Tivemos a participação de 22 estudantes (8,3% dos estudantes matriculados no ensino fundamental II) na dimensão “acesso à internet” do mapeamento. Daqueles que estavam presentes, conforme indica o gráfico abaixo, a maior participação foi de estudantes do 7º Ano (45,5%) – figura 8, indicando que a faixa etária predominante perpassa de 12 a 13 anos (50%) – figura 9.

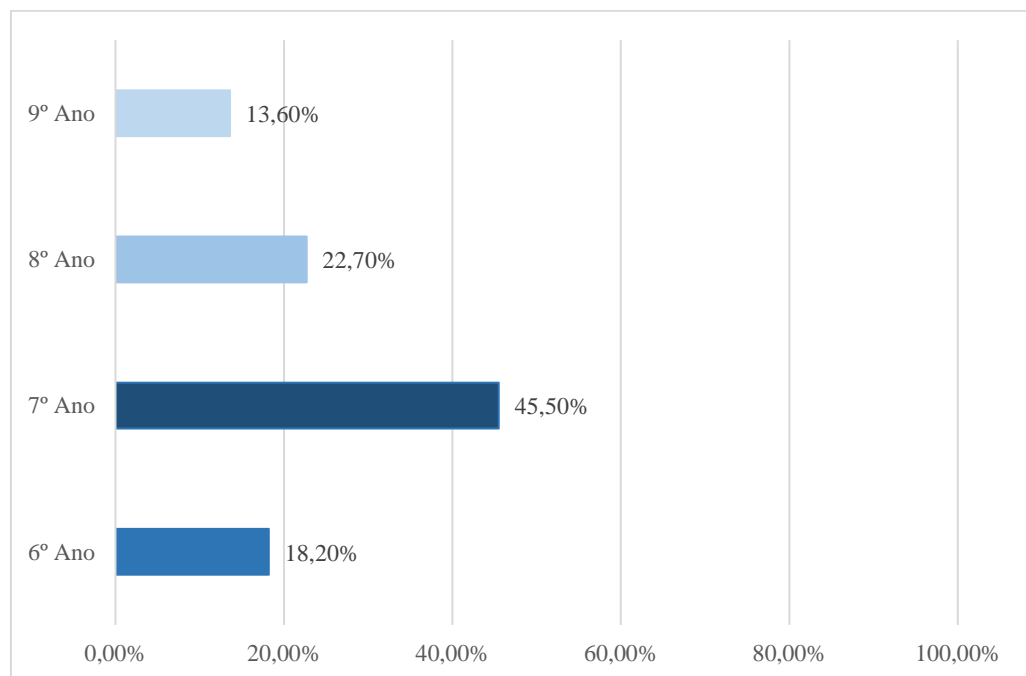


Figura 9 Ano em que os participantes\* estão matriculados

Fonte: Autoria Própria \*(representa 8,3% do total de estudantes matriculados no ensino fundamental II)

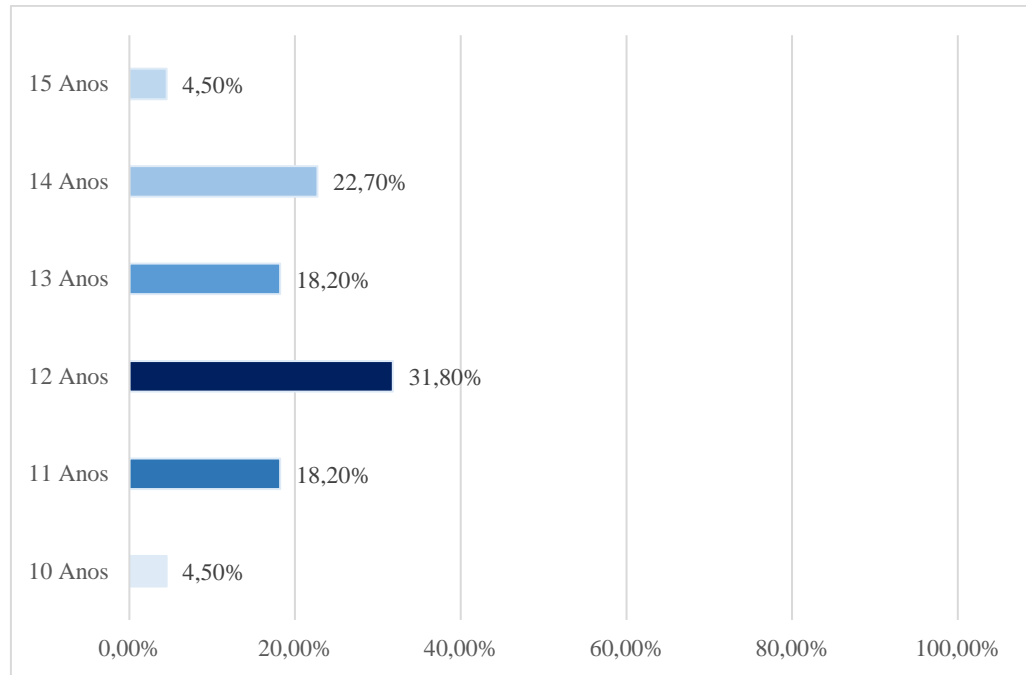


Figura 10 Idade dos participantes\*

Fonte: Autoria própria \*(representa 8,3% do total de estudantes matriculados no ensino fundamental II)

Nossa investigação demonstra que *a experiência tecnológica e midiática diária é uma realidade para todos os participantes*, com variado acesso a diferentes recursos de tecnologias digitais, assim como a redes sociais e plataformas digitais de entretenimento (figura 10). Em relação à qual aparelho o estudante acessa à *internet*, de acordo com o gráfico abaixo, independente da finalidade para qual estão utilizando, a maioria tem como recurso um celular próprio (44,20%) ou um computador próprio (39,50%), outros por um *tablet* próprio (11,6%) e apenas 2,3% pelo *tablet* cedido pela prefeitura e outros 2,3% pelo computador de um familiar ou amigo. Apesar do tradicional *computador* ter sido originado e se popularizado como um dispositivo “doméstico”, hoje os meios móveis se destacam frente a escolha de aquisição pelas famílias, como indicam os resultados, ora pela preferência de mobilidade, ora por muitos modelos possuírem valor econômico mais acessível às famílias em comparação ao computador.

Outra relação importante com o uso do celular, é o caráter privativo do seu uso, enquanto outros dispositivos costumam ser compartilhados por membros da casa.

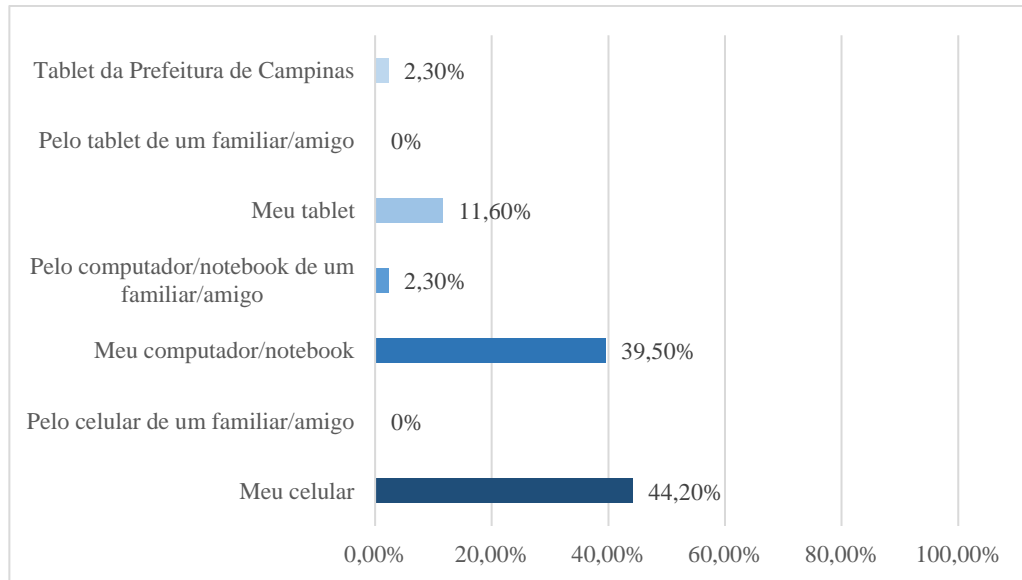


Figura 11 Por onde acessam à internet\*.

Fonte: Autoria própria \*(representa 8,3% do total de estudantes matriculados no ensino fundamental II)

Do limite imposto pela família de tempo para acessar a internet para os participantes (figura 15), 36,3% podem ficar de 3h a 7h diárias em frente a uma tela, seguidos de 22,7% de 1h a 3h/dia e 31,8% declaram não ter limite quanto ao tempo de acesso.

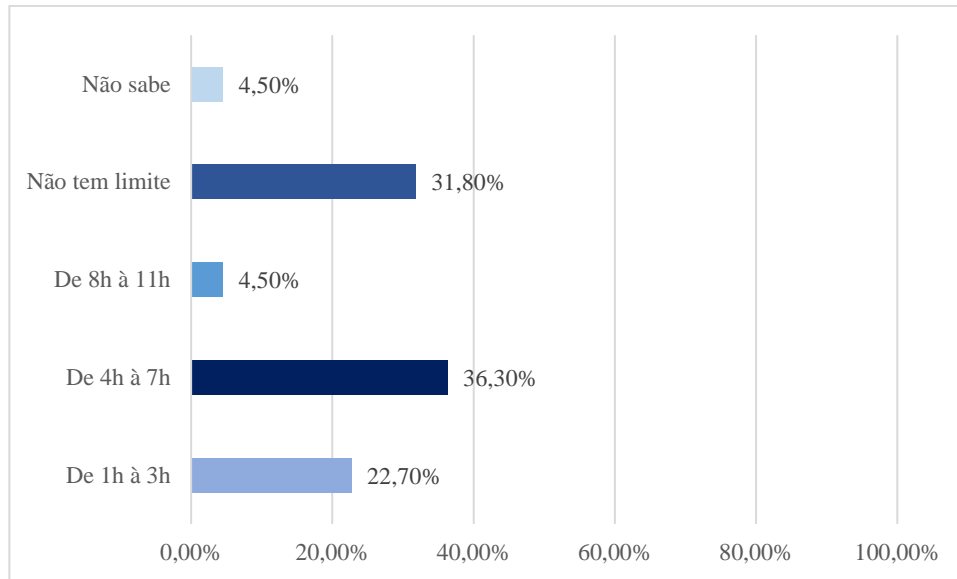


Figura 12 Limite de tempo diário que a família permite navegar na internet\*

Fonte: Autoria própria \*(representa 8,3% do total de estudantes matriculados no ensino fundamental II)

A figura 12 é estruturada com a construção de indicadores que, segundo González-Rey (2019), narra as experiências dos participantes frente a maneira pela qual aparecem organizados no relato “tempos da vida”, sendo resultado do significado que o pesquisador gera acompanhando os diferentes modos de expressão dos participantes de uma pesquisa. É importante ressaltar que o indicador nunca é uma definição isolada, mas sim remete a outros indicadores que o pesquisador deve, de forma ativa, procurar, pois é esse o processo que emerge o modelo teórico e, por isso, segue acompanhado de uma adjacência de questões. A figura 12, demonstra em primeiro lugar, o disparador para sondagem de como as famílias podem fazer o monitoramento do uso da *internet* pelos estudantes. A restrição que vem da família para os jovens é sobre o conteúdo com indicação maior de faixa etária destes (71,8%), seguido pelas redes sociais que não podem ter conta (9,5%), acesso a jogos *online* (4,8%) e acesso a qualquer *site*, aplicativo ou rede social que peça alguma informação pessoal (4,8%).

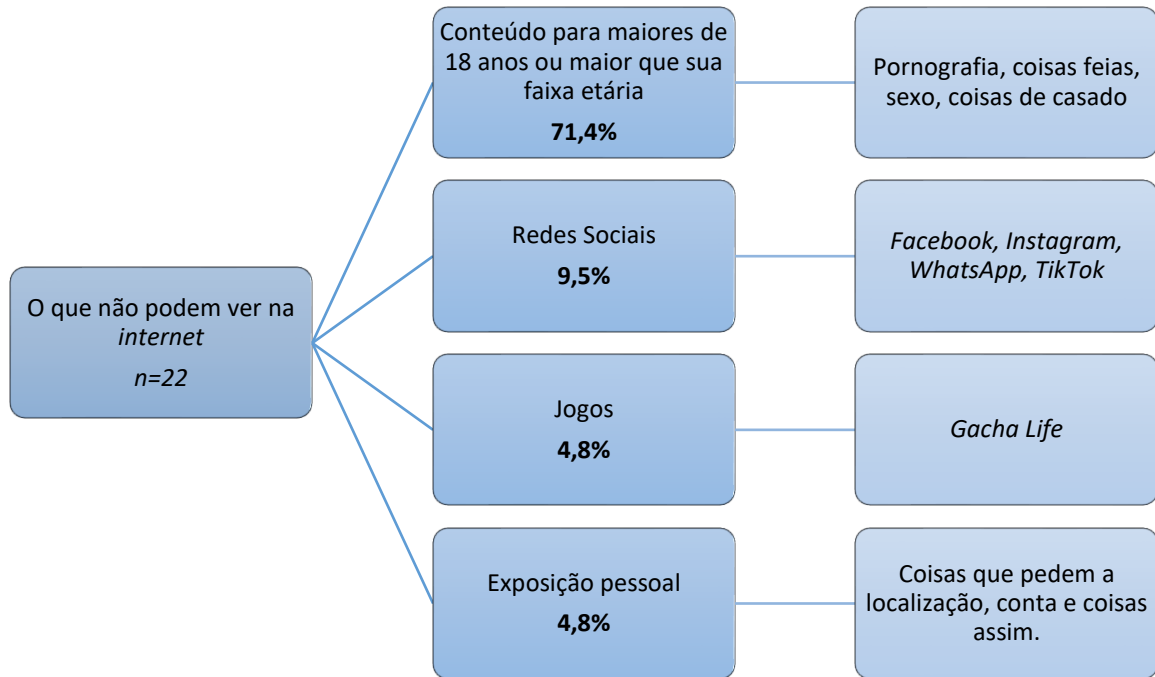


Figura 13 O que os participantes\* não podem ver ou acessar na internet

Fonte: Autoria própria \*(representa 8,3% do total de estudantes matriculados no ensino fundamental II)

Dado o contexto remoto, foi perguntado aos estudantes o tempo diário que passam em determinadas redes sociais (*Skype, Twitter, Youtube, Instagram, Facebook, TikTok, WhatsApp* e jogos *online*) e o tempo de acesso a plataformas organizadas pela escola (*Google Meet, Google sala de aula, Gmail, tarefas da escola, assistir aulas ou vídeos educativos, leitura na biblioteca virtual da escola*), para manutenção de vínculo escola-estudante durante o período de distanciamento físico, conforme será descrito a seguir. Das *redes sociais* que os participantes utilizam, as que mais se destacam quanto ao **não uso** (figura 13) são *skype* (90,9%), *twitter* (86,4%), *facebook* (77,30%) e *instagram* (54,6%). Referente ao *youtube*, 45,5% utilizam de 1h a 3h e 18,20% utilizam por mais de 6 horas diárias. No *tiktok*, 36,4% dos participantes utilizam por menos de 1h e 13,6% utilizam por mais de 6h por dia. No *whatsapp*, 31,8% dos participantes utilizam menos de uma hora por dia, enquanto outros 27,30% utilizam de 1h a 3h por dia.

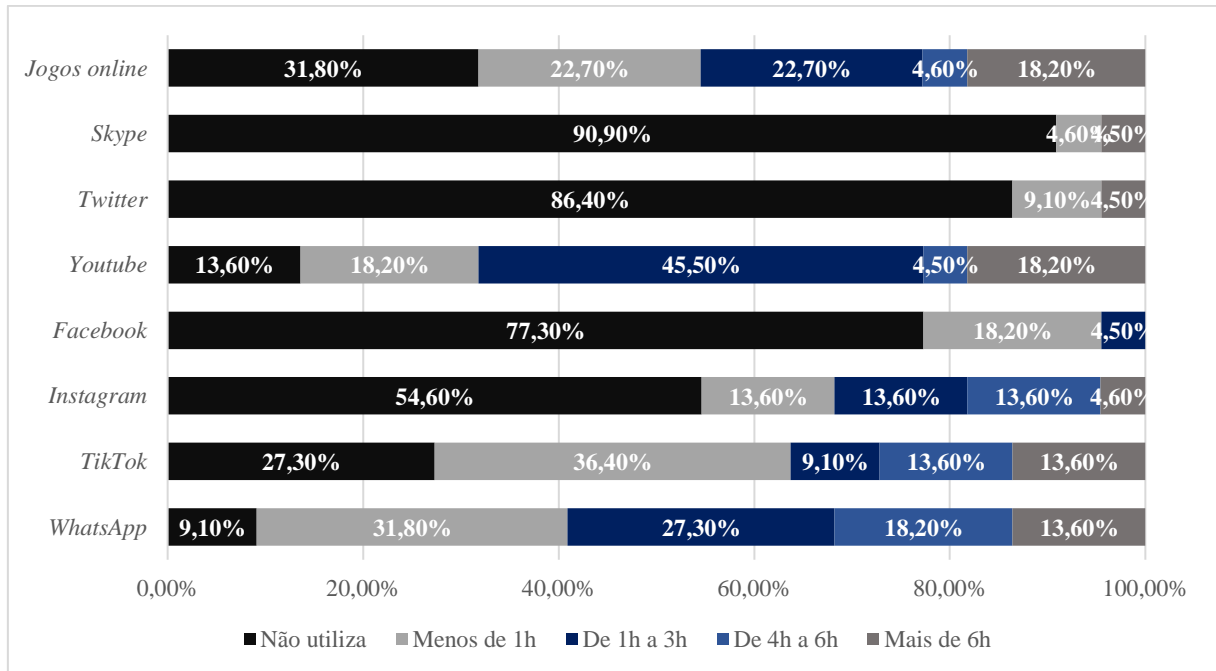


Figura 14 Tempo diário de uso das redes sociais\*

Fonte: Autoria própria \*(representa 8,3% do total de estudantes matriculados no ensino fundamental II)

Das plataformas oferecidas pela escola, conforme aponta a figura 14, os participantes relatam que no *Google Meet*, plataforma utilizada para encontros virtuais, 54,5% utilizam de 1h a 3h diariamente, confirmando a participação nos espaços de manutenção de vínculo escola-estudantes, enquanto 31,8% utilizam menos de uma hora e 9,1% não utilizam. Em relação ao *Google Sala de Aula*, 40,9% utilizam de 1h a 3h/dia e a mesma porcentagem menos de uma hora por dia, enquanto apenas 4,5% não utilizam. Com relação ao *Gmail*, ferramenta que permite aos estudantes interagirem mais diretamente com os professores para tirar dúvidas, 50% não utilizam e 40,90 utilizam menos de 1h. Quanto à dedicação a leitura na biblioteca virtual da escola, 63,6% acessam por menos de uma hora por dia e 27,3% não acessam. 40,9% dos estudantes assistem aulas ou vídeos educativos de 1h a 3h por dia, enquanto 31,8% veem por menos de 1h/dia e 27,3% não assistem. E, por último, sobre a dedicação de tempo para realização das tarefas da escola, 50% dos estudantes se dedicam de 1h a 3h por dia, enquanto, 36,4% por menos de uma hora e 9,1% de 4h a 6h por dia.

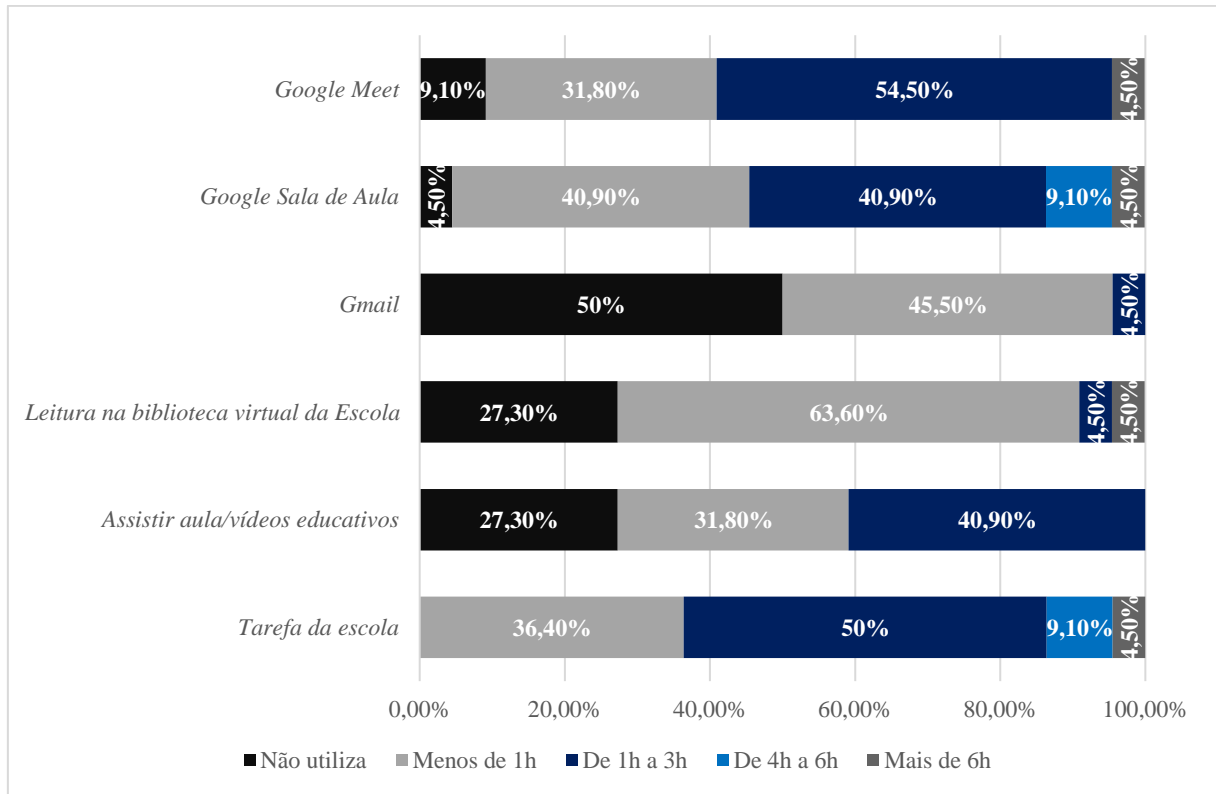


Figura 15 Tempo diário de uso das plataformas digitais ofertadas pela escola\*

Fonte: Autoria própria \*(representa 8,3% do total de estudantes matriculados no ensino fundamental II)

Dos *interesses dos estudantes na internet* (figura 16), podemos destacar o **estudo** (78,3%) e a **diversão** (21,7%) como os indicadores de sentido, conforme a Figura 7 indica. O indicador **estudo** possui dois pontos distintos: a) o estudo motivado (60%) indica a busca ativa por assuntos de interesse do participante; enquanto o b) estudo dirigido (40%) apresenta questões referentes à escola propriamente dita, como tirar dúvida com os professores pelo e-mail ou pelo *Google Sala de Aula*. No indicador **diversão** (21,7%), os pontos são: a) assistir citando o *YouTube*; e b) jogar, citando um jogo de piano, *minecraft* e *CS Go*. Com exceção do jogo de piano, os outros dois permitem que os jogadores interajam com outras pessoas.

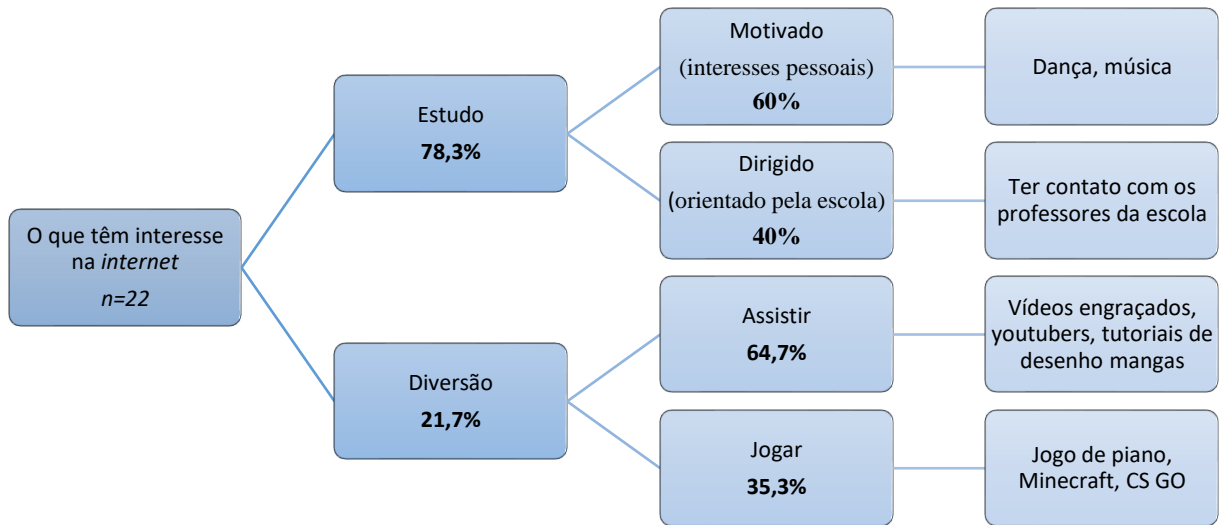


Figura 16 O que os participantes\* têm interesse na internet

Fonte: Autoria própria \*(representa 8,3% do total de estudantes matriculados no ensino fundamental II)

Do que *mais gostam na internet*, conforme figura 17, destacamos os 3 indicadores de sentido: 1- estudo (3,6%), 2- interação (28,6%) e 3- diversão (67,9%). É interessante observar que, desses indicadores, todos carregam o interesse pessoal de cada um dos participantes, ou seja, o uso da *internet* e a busca pelo conteúdo partem do interesse em conhecer outros assuntos, que não os do currículo escolar, assim como demonstra o primeiro indicador, estudo. A interação apresenta dois pontos: a) direta (83,3%), em que acontece o contato com as pessoas; e a b) indireta (16,7%), que é o consumo passivo de conteúdo produzido por outras pessoas, como nas redes sociais, em que a interação, por meio de uma “curtida” ou “comentário”, pode acontecer ou não. A diversão (67,9%) também com duas dimensões: a) assistir (50%), citando



animes, *Netflix*, vídeos, KPOP e animações; e b) jogar (50%), que envolve tanto jogos *online* de um único jogador e sem interação com outros, ou jogos com conversas no *Discord*<sup>20</sup>.

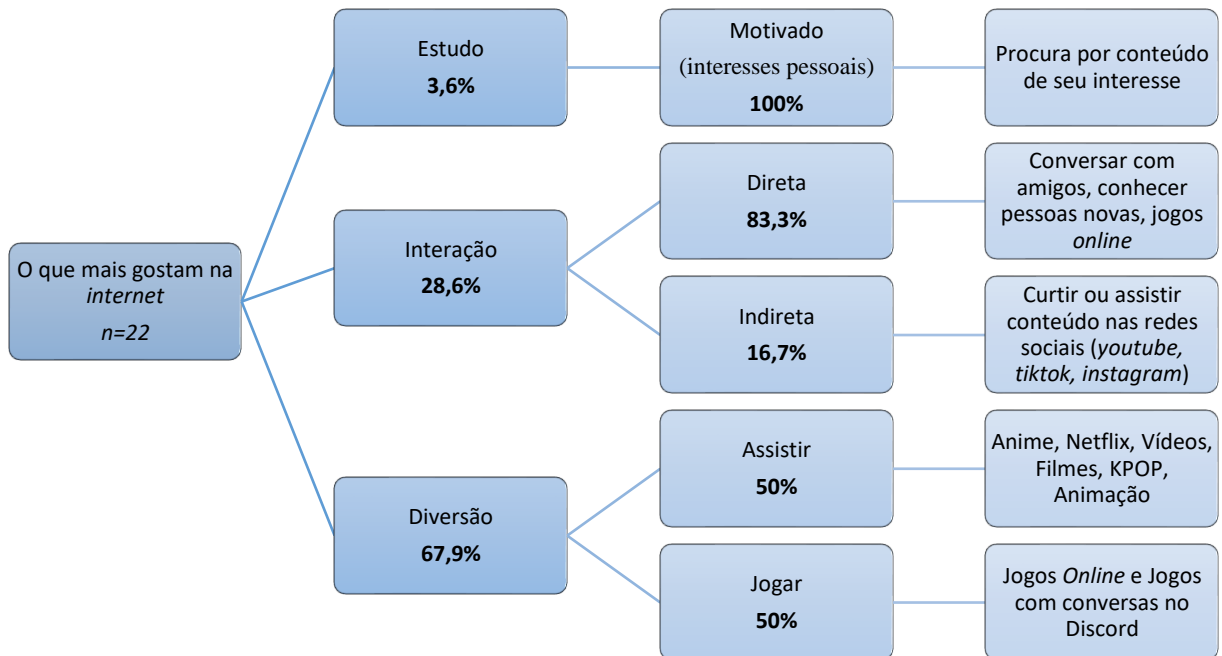


Figura 17 : O que os participantes\* gostam na internet

Fonte: Autoria própria \*(representa 8,3% do total de estudantes matriculados no ensino fundamental II)

Do que *menos gostam na internet*, conforme figura 18, destacamos os 5 indicadores de sentido importantes. Essa pergunta foi a única que alguns participantes não responderam (4,5%) ou não souberam responder (9,1%). O primeiro indicador a ser destacado é: 1- redes sociais (18,2%), citando tanto os anúncios que aparecem nas redes sociais, quanto o não gostar de uma ou mais redes sociais específicas, como *Facebook, Instagram, TikTok, Twitter e Kwai*. Em seguida, temos 2- pessoas tóxicas (36,4%), que as crianças relatam ser os *haters, stalkers, KIDs e otakus*.

<sup>20</sup> *Discord* é um aplicativo de voz sobre IP proprietário e gratuito, projetado inicialmente para comunidades de jogos.

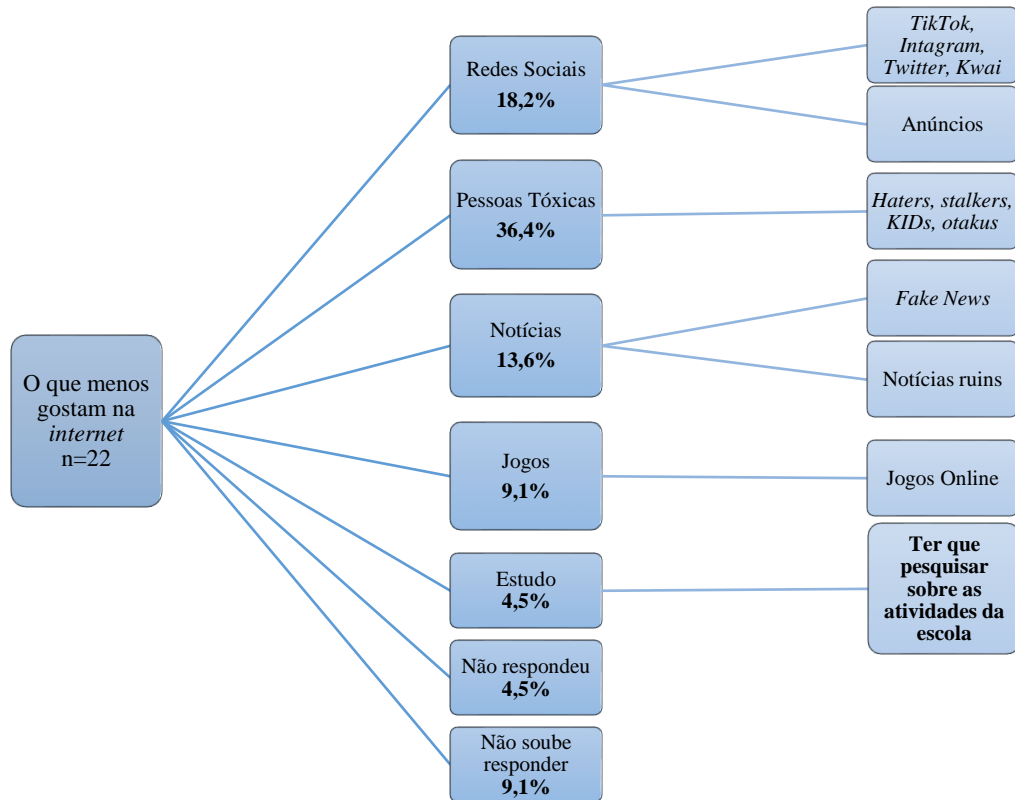


Figura 18: O que os participantes\* menos gostam na internet

Fonte: Autoria própria \*(representa 8,3% do total de estudantes matriculados no ensino fundamental II)

Para compreender melhor esses termos citados na figura 18, trago um recorte do diário de campo da pesquisadora durante a conversa sobre essas pessoas:

*Dos assuntos relacionados à internet, muito apareceu dos estudantes sobre os “haters” presentes nas redes sociais e em alguns jogos on-line (não especificaram um jogo ou outro, mas apresentaram como uma categoria geral). S. descreve o termo como pessoas que “destilam” ódio na internet, em uma postagem de outra pessoa. Também aprofundaram sobre o termo “kids”, que são essas “pessoas tóxicas” e criam brigas entre grupos musicais e estilos, como por exemplo, bandas coreanas de KPOP. Os estudantes descrevem essas pessoas como “tóxicas”, que interferem no bem-estar de outras pessoas e que, esse ódio é, muitas vezes, direcionado a situações que eles mesmos estão vivenciando. I. traz uma situação importante ao grupo, conta que produz conteúdo no TikTok e no Instagram de Lettering (um termo que abrange a arte de desenhar letras, em vez de simplesmente escrevê-las. As letras são consideradas uma forma de arte, em que cada letra de uma frase ou citação funciona como uma ilustração. Cada letra é criada com atenção aos detalhes e tem uma*

*função única dentro de uma composição), que a pessoa com uma foto de um anime e um nome fictício optou por ofender a produção da estudante nas redes sociais. Ela não quis trazer o conteúdo do que a pessoa comentou no vídeo e foto que postou, justificou dizendo que sempre se sente muito mal. Questionei-a o que ela faz nesses momentos, e ela responde que sempre que tem haters, ela “tranca” seu perfil, evitando que pessoas desconhecidas ou que não a seguem, comentem e vejam seus conteúdos postados nas redes sociais, fato este que a incomoda, pois também limita o número de “likes” que poderia receber, segundo a mesma. (...) Outras situações foram descritas, como o B. coloca sua situação nos jogos online, muitas vezes os participantes da partida (que não são necessariamente pessoas que participam ativamente e diretamente de seus cotidianos de vida, mas sim apenas naquela partida) que não aceitam perder, e ofendem as pessoas que estão participando da partida, ou até mesmo os ameaça. B. diz que se incomoda muito, principalmente quando falam mal de sua mãe (citou “quando falam, por exemplo “vou comer sua mãe, aquela puta”). Outra situação que trouxeram dos haters, foi relacionado também a conteúdos que postam nas redes sociais, como por exemplo quando eles “sobem” um vídeo para o youtube, instagram e/ou tiktok, que seja sobre grupo musical (primordialmente orientais), animes, preferências e gostos num geral. Na mesma hora me recordo do termo “otaku” que, no senso comum, é um termo japonês usado para se referir principalmente a pessoas muito fãs de animes e mangás, e os próprios estudantes confirmam que o termo, hoje, de ofensa seria “otaku fedido”, e descreveram como sendo uma das pessoas tóxicas, que ofendem outras e promove intrigas por conta de gostos diferentes (DC, 10).*

Apesar das crianças terem comum acordo sobre o que são essas “pessoas tóxicas”, elas têm dificuldades em apresentar formas de enfrentamento quando há a presença dos ataques em suas redes sociais ou em partidas de jogos, desacreditando da efetividade de uma denúncia à rede social em questão, ao jogo ou ainda, quando não há com quem conversar sobre esses assuntos, como demonstra este trecho do mesmo diário de campo:

(...) *propus que falassem sobre como agem quando se sentem atacados na internet na busca por compreender o quanto esses ataques os atingem, para tentar buscar formas de proteções. I., que faz lettering em seu instagram, bloqueou a pessoa, suas redes sociais, mas que chorou por dias e não tinha ninguém para conversar. B. também relatou um incômodo muito grande quando sofre esses ataques numa partida de jogo online. S, numa busca mais encaminhativa, sugeriu que fizessem denúncias à rede social que as pessoas recebem as ofensas, mas a mesma diz que não acredita da efetividade disso. Assim, propôs que a pessoa que sofre o ataque, deve devolver e enfrentar a situação com um xingamento. B. rebateu que não adianta, e que, muitas vezes, os ataques ficam piores, citando que alguns youtubers tem até seus canais hackeados por essas pessoas tóxicas (DC, 10).*

Na continuidade do que *menos gostam na internet* (figura 17), ainda temos: 3- jogos (9,1%), que representam estudantes que não gostam de jogar algum tipo de jogo online (não citado); e 4- estudo (4,5%), representando estudantes que não gostam de utilizar a *internet* para pesquisar as dúvidas ou para realizar as tarefas que os professores passavam pelo *Google Sala de Aula*.

Conforme a figura 19 aponta, a maioria dos participantes declara que sua *aprendizagem também acontece mediada pela tecnologia* (90,9%). Ao serem questionados sobre *o que aprendem*, a figura 19 nos auxilia a compreender quais as buscas que os motivam a utilizar a *internet* como ferramenta para tal.

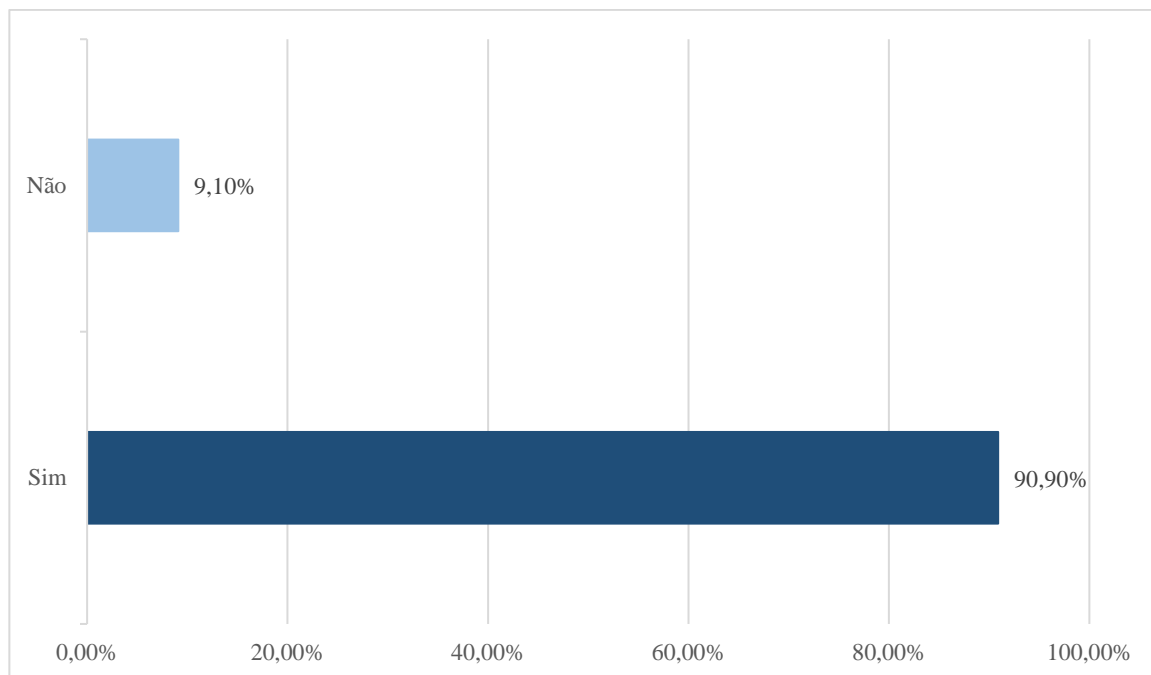


Figura 19 Os participantes\* que aprendem pela internet

Fonte: Autoria própria \*(representa 8,3% do total de estudantes matriculados no ensino fundamental II)

A figura 20 apresenta os indicadores: 1- tecnologia (5,3%), sem a especificidade dos participantes sobre o que da tecnologia eles aprendem; 2- estudo (63,2%), podendo ser *motivado* (66,7%) pela busca por aulas de coreano, aulas de dança, aulas de inglês, tocar ukulele, desenhar, *lettering*, receitas e sobre criação do planeta e *dirigido* (33,3%) para tirar dúvidas da matéria da escola; 3- diversão (21,1%), citando a busca por informações para conseguir passar uma fase de jogo; enquanto 10,5% não responderam a pergunta.

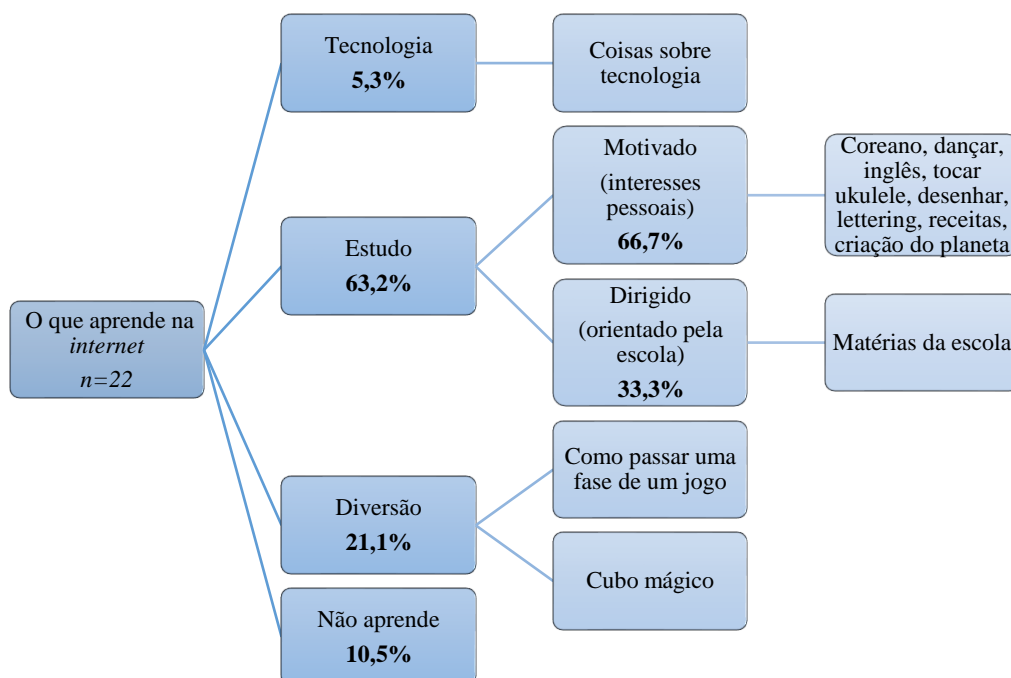


Figura 20: O que aprendem na internet\*

Fonte: Autoria própria \*(representa 8,3% do total de estudantes matriculados no ensino fundamental II)

Em síntese, assumir como objetivo a *investigação sobre a presença da internet e a relação dos estudantes com ela em seu cotidiano de vida* não é algo simples e nem imediato de se mapear e estabelecer. Na dialética de estar vivo e se desenvolvendo constantemente, estarmos atentos às transformações e avanços no campo cibernético, a escola tem um grande desafio de acompanhar os interesses destes estudantes na rede. Atravessados pela pandemia, cada vez mais o vínculo escola-estudantes foi prejudicado pela necessidade de um trabalho remoto. A palavra *internet* no PPP da escola apresenta o aumento de 225% entre 2020 e 2021, que pode ser um indicador de que ela passa a ser utilizada para a manutenção do vínculo escola-estudante além de promover a interação entre os próprios estudantes.

A distância entre a escola e seus estudantes não é apenas física, e nem acontece apenas durante a pandemia. Os indicadores “estudo” (das figuras 16, 17 e 20) apresentam um número maior na busca por conteúdos com base nos interesses pessoais (motivado) de cada participante.

Esse interesse parte do conteúdo que os próprios estudantes acessam ou assistem e são conteúdos que não aparecem no currículo escolar atual.

A Psicologia na escola, por meio do Projeto ECOAR e seus fundamentos, tem se mostrado comprometida também em aproximar esses interesses que foram compartilhados durante as conversas sobre *internet* e o preenchimento coletivo da dimensão “acesso à *internet*” do mapeamento. Isso apenas se deu, pois o trabalho está baseado na perspectiva dos próprios estudantes, nas reflexões durante o preenchimento e no encontro temático sobre os riscos e benefícios da *internet*. A pesquisa desnuda o fato de que as crianças utilizam a *internet* principalmente para o lazer, e, quando há buscas sobre algo relacionado ao estudo, o estudo dirigido limita-se aos conteúdos das atividades remotas enviadas pelos professores, e o estudo motivado pelos interesses pessoais, que cita muitas opções que ainda não aparecem como possibilidade no planejamento pedagógico.

## **Capítulo 4 – Considerações Finais**



Quando a pesquisa foi proposta, em outubro de 2019, não tínhamos conhecimento do surgimento da pandemia e os decorrentes impactos que teríamos no Brasil, e na cidade em que a pesquisa se desenvolveu. Neste momento, a *internet* era vista, pela escola e professores, como **uma ameaça ao desenvolvimento e ao processo de ensino-aprendizagem**. A escola dialogava principalmente sobre a proibição do uso da *internet* e aparelhos que permitissem o acesso a ela para dentro de seus muros e no seu dia a dia. Não há dúvidas que a pandemia proporcionou grande impacto na área da educação, uma vez que, mais do que nunca, foi necessário recorrer à tecnologia para dar continuidade ao ensino. A relação entre as crianças e a COVID-19 ainda será alvo de muitas dúvidas e decorrentes estudos, e torna-se um dos fatores mais delicados, deste momento, que marca a pesquisa.

Essa pesquisa de mestrado demonstrou que a *internet* **passou a ser** utilizada pela escola como um fundamento, para que a eu pudesse se aproximar das crianças durante um período de crise, porém, sem a substituição da figura do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem. Podemos desnudar o começo de um novo modo de ensino-aprendizagem, visto que a Prefeitura, em parceria com a Secretaria de Educação da cidade, passa a garantir o direito dos estudantes ao acesso e permanência na escola, por meio da entrega de **computadores para todos os estudantes matriculados no fundamental II**. Agora, discutir sobre o uso da *internet* com todos os atores escolares é um dos passos para desconstruir um olhar focado apenas para perigos da rede. Para além disso, precisamos considerar as potencialidades e recursos que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

Os objetivos da pesquisa se concretizam no envolvimento da pesquisadora com o **cenário virtual da escola**, uma vez que caracterizar o uso da *internet* e identificar qual é a relação dos estudantes com a rede passou a ser, exclusivamente, por meio dela. Na plataforma *Google Sala de Aula* utilizada para comunicação direta com os estudantes, foi possível observar a manutenção e fortalecimento de vínculos, não só com a Psicologia na escola, por meio do

Projeto ECOAR, mas também entre os próprios estudantes. Foi por meio deste recurso que eles conversavam sobre seus interesses e combinavam grupos de estudos sobre inúmeros temas, além do conteúdo escolar programado pelos professores. Por isso, outro fator importante a ser considerado são as **incertezas futuras referentes à configuração escolar** que precisará ser reestabelecida devido ao teor propiciador das atividades da escola durante estes dois anos pandêmicos. Há muito o que (re)pensar e mapear sobre o processo de ensino-aprendizagem, para que as defasagens, relativas ao afastamento da escola, sejam sanadas no decorrer dos próximos anos.

A **inclusão digital** é o processo de democratização do acesso às Tecnologias da Informação, permitindo a todos a inserção na sociedade da informação. Inclusão digital é também simplificar a sua rotina diária, maximizar o tempo e as suas potencialidades. Um sujeito incluído digitalmente não será apenas aquele que utiliza essa nova linguagem, o mundo digital. A Psicologia inserida **na** escola, em seu cotidiano e em suas ações, como parte da equipe técnica, poderá não apenas contribuir, mas também **acompanhar** o desenvolvimento de toda comunidade escolar, em especial dos estudantes. Em contato diário com eles, conhecer os interesses destes no espaço virtual fará parte da rotina de trabalho de um profissional de psicologia comprometido com a realidade de cada um dos estudantes, e assim, articular ações conjuntas com os professores, gestores e famílias, de modo a oferecer espaços de diálogos e reflexão sobre a presença da *internet* na vida de jovens e crianças, que estão se desenvolvendo.

A pesquisa foi capaz de constatar que o contato virtual com a escola não impediu o vínculo, os participantes destacam o uso da *internet* para buscas de assuntos de seus interesses, que aqui chamamos de *estudo motivado* e, por sua vez, o conteúdo passado pela escola (*estudo dirigido*) era acessado por meio da rede, porém, poucas vezes as crianças relatam que utilizam a *internet* para tirar dúvidas das atividades. Assim, as intervenções dos professores necessitam de um direcionamento no sentido de possibilitar que estudantes se conscientizem sobre um

outro contexto de aprendizagem, diferente do tradicional, incentivando-os a participar, questionar, compartilhar, analisar e, sobretudo, participando dos fluxos de interações que circulam no virtual. A dificuldade para isso esteve no fato de que, tanto a estrutura disponível ao estudante quanto a do professor estão em transformação, ou seja, as adaptações e mudanças deste processo foram impactadas pela falta de formação continuada para que a equipe escolar dominasse os recursos tecnológicos que lhe foram oferecidos, para que esse domínio das plataformas também se estendesse aos estudantes e sua comunidade escolar.

O desafio imposto na realidade desta escola foi buscar novas possibilidades de gestão e de intervenção no ambiente virtual de aprendizagem, que acompanhassem a emergência de fluxos de interações, levando em conta a jornada de trabalho do professor e o momento híbrido da escola, bem como a baixa devolutiva das atividades por parte dos estudantes, a partir de abril de 2021. Ainda que tenham sido disponibilizados equipamentos tecnológicos e chip de dados de *internet*, a desigualdade social de acesso ainda se faz presente, muitos dos estudantes retornam presencialmente frente a esta dificuldade de acesso, a falta de conhecimento de como manusear os aparelhos, ou até mesmo a precariedade dos aparelhos. Considerando a **dialética**, a escola é transformada pela conjuntura que a atravessa verticalmente, exigindo uma enorme reconfiguração do trabalho pedagógico e do acompanhamento da vida de seus estudantes, ao mesmo passo que reflete sobre seu papel social. Desse modo, consideramos que a tomada de decisão sobre os planejamentos e funcionamento escolar deve sempre ser articulada e construída com a escola, não imposta de forma a desconsiderar a configuração de cada unidade e sua comunidade.

Por fim, os avanços dos meios de comunicação e a própria *internet* serão utilizados, cada vez mais, como recursos de suporte à aprendizagem. Pensar o cotidiano escolar, atravessado pela *internet* e meios de comunicação, a educação **pode ser** uma prática da liberdade, desde que permita a efetivação da transformação pessoal por meio da conscientização

e da mudança de comportamento, a partir das realidades de vida de cada um. Assim, a Psicologia na escola, implicada em conhecer e mapear os estudantes, criar espaços de reflexão-ação, tem como compromisso contribuir para uma sociedade emancipadora e crítica. Assim como Martín-Baró (1996), ao assumirmos a conscientização como horizonte do *quefazer* psicológico, compreendemos que não há pessoa sem família, aprendizagem sem cultura, loucura sem ordem social. Desse modo, a criança poderá aprender na *internet*, o que e como deve ser acompanhado diariamente.

Enquanto isso, a Psicologia *na* escola poderá construir caminhos **com** a equipe escolar, partindo do mapeamento de sua comunidade (estudantes, famílias, professores, gestão e equipe de apoio) para conhecer as dimensões subjetivas e objetivas da vida cotidiana destes. Ao conhecer a realidade concreta de acesso e garantia de direitos de toda essa comunidade poderá ser possível incluir ações no Projeto Pedagógico da escola, que não se restrinja aos saberes de sala de aula, mas que atenda os interesses e preocupações dessa comunidade, integrando esses interesses ao projeto de escola, sem torná-la um ambiente excludente e que reafirme a conjuntura política capitalista. A solução não é exigir a abolição ou a substituição do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) dentro dos muros da escola, mas defender a sua transformação em uma ferramenta de busca organizada e controlada (que poderia, por exemplo, ser executada como um projeto colaborativo gerido com a participação de todos os atores escolares). Desse modo, a presença das TDICs não configuraria a substituição da figura do professor em sala de aula, mas poderia ser mais uma ferramenta de ensino.

Embora este estudo tenha suas limitações devido a pandemia que acometeu todo o mundo, contribui para o conhecimento de como os estudantes que participaram se relacionam com as TDICs, e é o começo que de uma análise sobre a *internet* e as tecnologias digitais em uma perspectiva marxista, se quisermos compreender o papel da *internet* na dominação e

exploração, mas também seu potencial para a libertação de em uma sociedade de classes. Desse modo, a Psicologia na escola poderá contribuir com ações que se refiram à tomada de consciência, desalienação, pensamento crítico e libertação.

## 5) Referências

- Brasil. (2015). Lei Darcy Ribeiro. (1996). LDB Nacional: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (11a ed., Série Legislação, n. 159). Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara.
- Becker, H.; Naaman, M.; Gravano, L. (2009). Event identification in social media. In: International Workshop on the Web and Databases. 12., 2009, Providence. Proceedings of Providence.
- Carvalho, M. S. R. M. (2006). A Trajetória da Internet no Brasil: O Surgimento das Redes de Computadores à Instituição dos Mecanismos de Governança. Rio de Janeiro, [Tese de Mestrado], UFRJ. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Marcelo\\_Carvalho17/publication/268809917\\_A\\_TRAJETORIA\\_DA\\_INTERNET\\_NO\\_BRASIL\\_DO\\_SURGIMENTO\\_DAS\\_REDES\\_DE\\_COMPUTADORES\\_A\\_INSTITUICAO\\_DOS\\_MECANISMOS\\_DE\\_GOVERNANCA/links/54774a430cf2a961e4825bd4.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Marcelo_Carvalho17/publication/268809917_A_TRAJETORIA_DA_INTERNET_NO_BRASIL_DO_SURGIMENTO_DAS_REDES_DE_COMPUTADORES_A_INSTITUICAO_DOS_MECANISMOS_DE_GOVERNANCA/links/54774a430cf2a961e4825bd4.pdf). Acesso em: 10 de outubro de 2019
- Cellard, A. (2008). A análise documental. In: J. Poupart. (Org.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. (pp. 295-316) (A. C. Nasser, Trad.). Petrópolis: Vozes.
- Cgi.br. (2016). Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nos domicílios brasileiros – TiC Domicílios 2016. Coord. Alexandre F. Barbosa. São Paulo: CGI.br, 2017b. Disponível em: [http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC\\_Dom\\_2015\\_LIVRO\\_ELETRONICO.pdf](http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Dom_2015_LIVRO_ELETRONICO.pdf)> Acesso em 8 de março de 2020.
- Dias, M. S. L. (2020). A consciência latino-americana em Martín-Baró. Revista Psicologia para América Latina, n. 33, p. 11-22. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psilat/n33/a03n33.pdf>. Acesso em 8 de junho de 2020.
- Escobar, A (1994). Welcome to Cyberia. Em Current Anthropology. .v. 35, nº 3, pp 211-231.
- Estenssoro, L. (2003). Capitalismo, desigualdade e pobreza na América Latina. Tese de Doutorado, USP. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-23102003-072125/publico/TeseLuisEstenssoro.pdf>
- Euzébios Filho, A. & Guzzo, R. S. L. (2006). Fatores de risco e de proteção: percepção de crianças e adolescentes. Temas em Psicologia, 14(2), 125-141. Acesso em 28 de março de

2020. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2006000200003&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2006000200003&lng=pt&tlng=pt)>.

Fals Borda, O. (1982). Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). Pesquisa participante. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982. p. 34- 41.

Freire, P. (1981). Pedagogia do oprimido. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. A máquina está a serviço de quem? BITS, 1984. Disponível em: [http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/123456789/24/1/FPF\\_OPF\\_01\\_0027.pdf](http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/123456789/24/1/FPF_OPF_01_0027.pdf). Acesso em: 12 abril 2020.

\_\_\_\_\_. (2000). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. & Horton, M. (2003). O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis: Vozes.

Fuchs, C. (2016). Em direção a uma problemática marxista de estudos sobre a internet. Crítica Marxista, n. 43, p. 67-93, Campinas-SP. Traduzido por Rafael Grohmann.

González Rey, F. (1997). Epistemología cualitativa y subjetividade. São Paulo: EDUC.

\_\_\_\_\_. (2005). O compromisso Ontológico na Pesquisa Qualitativa. In: González Rey, F. (Org.) Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, p 13-33.

\_\_\_\_\_. (2013). O que oculta o silêncio epistemológico da Psicologia? Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais. São João Del-Rei, p. 20-33.

Guerriero, I. C. Z & Minayo, M. C. (2019) A aprovação da Resolução CNS noo 510/2016 é um avanço para a ciência brasileira. Saúde Soc. São Paulo, v.28, n.4, p.299-310.

Guzzo, R. S. L. (2015) Risco e proteção: Análise Crítica de indicadores para uma intervenção preventiva na escola. In: Viana, M. N. e Francischini, R. (orgs). In: Psicologia Escolar: que fazer é esse? Brasília – DP: love

\_\_\_\_\_; Moreira, A. P. G.; Mezzalira, A. S. C. (2016). Desafios para o Cotidiano do Psicólogo Dentro da Escola: a Questão do Método. In M. V. Dazzani & V. L. T. de Souza. (Org.). Psicologia Escolar Crítica: Teoria E Prática Nos Contextos Educacionais. (pp. 21-35). 1a. Ed. Campinas: Editora Alínea.

\_\_\_\_\_; Ribeiro, F. D. M., Meireles, J., Feldmann, M., Silva, S. S. G. T., Santos, L. C. L. dos, & Dias, C. N. (2019). Práticas Promotoras de Mudanças no Cotidiano da Escola Pública: Projeto ECOAR. Revista de Psicologia Da IMED, 11(1), 153.

- <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.2967>
- \_\_\_\_\_ ; Ribeiro, F. M (2019). Psicologia na Escola: Construção de um horizonte libertador para o desenvolvimento de crianças e jovens. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, vol. 19, núm. 1, janeiro-abril, pp. 298-312 Universidade do Estado do Rio De Janeiro
- IBGE. (2018). PNAD Contínua TIC 2017: Internet chega a três em cada quatro domicílios do país. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/23445-pnad-continua-tic-2017-internet-chega-a-tres-em-cada-quatro-domicilios-do-pais>. Acesso em 8 de março de 2020.
- Sodré, M. (2005). *A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil*. São Paulo: DP&A.
- Slonje, R & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying?. *Scandinavian Journal of Psychology*. Vol. 49, p. 147-154. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/5499414\\_Cyberbullying\\_Another\\_main\\_type\\_of\\_bullying](https://www.researchgate.net/publication/5499414_Cyberbullying_Another_main_type_of_bullying). Acesso em 8 de Março de 2020.
- Souza, V. L. T. & Andrada, P. C. (2013). Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 30(3), pp. 355-365.
- Schwab, K. (2016). *A Quarta Revolução Industrial*. Tradução Daniel Miranda – São Paulo: Edipiro.
- Lemos, A. (2003). Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época. In: Lemos, A.; Cunha, P. (Org.). *Olhares sobre a cibercultura*. Porto Alegre: Sulina.
- Levy, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Ed 34 Ltda
- Martín-Baró, I. (1996). O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia*, 2(1), 7-27. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v2n1/a02v2n1.pdf> Acesso em: 28 outubro de 2015.
- \_\_\_\_\_ (1998). *Psicologia de la liberación*. Madrid: Editorial Trotta..
- \_\_\_\_\_ (2005). *Accion e Ideologia. Psicologia Social desde Centroamérica*. San Salvador: UCA.
- \_\_\_\_\_ (1986/2011). *Para uma psicologia da libertação* (Trad. Fernando Lacerda Jr.). Em Raquel. S. L. Guzzo., & Fernando Lacerda Jr. (Orgs.), *Psicologia social para América Latina: O resgate da psicologia da libertação* (p. 181-198). Campinas: Alínea
- Minayo, M. C. S. (2001). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes.



- Minayo, M. C. S. (2010). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12 ed. São Paulo: Editora Hucitec.
- Moreira, A. P. G.; Guzzo, R. S. L. (2017). Violência e prevenção na escola: as possibilidades da psicologia da libertação. *Psicol. Soc.*, Belo Horizonte, v.29, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822017000100206&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822017000100206&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 14 de outubro de 2019
- \_\_\_\_\_. (2015). Situação-Limite e potência de ação: Atuação Preventiva Crítica em Psicologia Escolar. <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/472/1/ANA%20PAULA%20GOMES%20MOREIRA.pdf>
- Paulo Netto, J. (2011). *Introdução ao Estudo do Método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular.
- Parke, R. D; Ornstein, P. A.; Rieser, J. J. & Zahn-Waxler, C. (1994). *A century of developmental psychology*, (pp. 127-143). Washington, DC, US: American Psychological Association, xi, 684 pp.
- Parker, I. (2005). *Qualitative Psychology: Introducing Radical Research*. Open University Press, Maidenhead.
- \_\_\_\_\_. (2007). Psicologia crítica: Qué es y qué no es?. *Revista Venezolana de Psicología Clínica Comunitária*, v.8, pp 139-159.
- \_\_\_\_\_. (2014). Psicologia e Revolução: história, pessoal e política. In: Parker, I (Org.) *Revolução na Psicologia: da alienação a emancipação*. 1ª Ed. Campinas-SP. Editora Alínea, p.165-184.
- Palangana, I. C. (1998). *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky*. São Paulo: Plexus.
- Pochmann, M. (2016). Capitalismo e desenvolvimento. In: *Brasil sem industrialização: a herança renunciada*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016, pp. 16-64. ISBN 978-85-7798-216-5.
- Schwab, K. (2016). *A quarta Revolução Industrial*. São Paulo: Edipro. ISBN: 9788572839785
- Sodré, M. (2005). *Reinventando a cultura: a comunicação e seus produtos*. São Paulo: Vozes.
- Souza, V. L. T., & Andrada, P. C. (2013). Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 30(3), 355-365.
- Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2),147-154.
- Tonet, I. (2002). Ética e Capitalismo. *Revista Presença Ética*, 2, pp. 13-26.

- Tuleski, S. C., & Franco, A. F. (2015). O método como produto da história. *Revista Eletrônica Arma da Crítica*, 6, 18–33. Disponível em: [http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/23190/1/2015\\_art\\_sctuleskiaffranco.pdf](http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/23190/1/2015_art_sctuleskiaffranco.pdf). Acesso em 29 de Junho de 2020.
- Vigotski, L. S. (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_ (2010a). A questão do meio na pedologia (M. P. Vinha, trad.). *Psicologia USP*, 21(4). (Trabalho original publicado em 1935). Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0103-65642010000400003>. Acesso em 21 outubro de 2019.
- \_\_\_\_\_ (2010b). Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar. In: Vigotski, L. Luria, A. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.*, A.N. 11ª. Edição. São Paulo: Ícone, p. 103-116.
- \_\_\_\_\_ (2011). O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. In: *Pensamento e linguagem*. p. 93-95.



## **APÊNDICE**

# Projeto ECOAR - Mapeamento 2021

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado "Internet e Desenvolvimento Infantil: Apontamentos da Psicologia na Escola", de responsabilidade da pesquisadora Laís de Castro, do Curso/Setor Psicologia como Profissão e Ciência, com o objetivo de investigar a presença da internet no cotidiano de vida dos estudantes. A amostra será composta por estudantes de 6º ao 9º ano e a equipe docente (professores e gestão).

O seu envolvimento nesse estudo é voluntário, e se dará a partir das respostas neste questionário, com duração de aproximadamente 15 minutos, sendo lhe garantido que os 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.

A participação nessa pesquisa não lhe trará qualquer prejuízo ou benefício financeiro ou profissional e, se desejar, a sua exclusão do grupo de pesquisa poderá ser solicitada, em qualquer momento. Além disso, os dados dessa pesquisa serão descartados 5 anos após sua publicação.

Os riscos em participar da pesquisa são mínimos como constrangimento, desconforto, estresse, cansaço em situações de origem psicológicas e/ou emocionais que poderão ser trabalhados em campo pela psicóloga. E os seus benefícios são de construir um protocolo de volta às aulas presenciais pós-pandemia. Além disso, caberá ao pesquisador manter em arquivo, sob sua guarda, por cinco anos, os dados da pesquisa, contendo fichas individuais e todos os demais documentos.

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](mailto:comitedeetica@puc-campinas.edu.br), endereço Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516 – Parque Rural Fazenda Santa Cândida – CEP 13087-571 - Campinas – SP, horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h00 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 a pesquisadora responsável Laís de Castro, telefone de contato (19) 989234664, e-mail: [lcastro@gep-inpsi.org](mailto:lcastro@gep-inpsi.org)

Caso concorde(m) em dar o seu assentimento livre e esclarecido para participar do projeto de pesquisa supracitado, assinale "sim" e responda ao questionário.

Atenciosamente,

Laís de Castro

---

\*Obrigatório

1. Termo de Assentimento Livre e Esclarecido \*

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

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

Dimensão  
- Acesso  
à Internet

O Mapeamento tem como objetivo conhecer o cotidiano dos estudantes e seu contexto de vida como também cria a possibilidade de conversas de acordo com o contexto vivido. Além disso, é pelo mapeamento que a equipe do Projeto ECOAR pode planejar ações no decorrer do ano com a comunidade escolar (estudantes, professores, gestão e famílias).

É muito importante que você responda com a verdade, uma vez que é por meio dessas respostas que iremos articular com a escola ações possíveis para melhorar a qualidade do dia-a-dia na escola, cada vez mais, mesmo que ainda distante fisicamente dada a pandemia do COVID-19.

TODAS AS INFORMAÇÕES ESCRITAS AQUI SERÃO ARMAZENADAS E ANALISADAS PARA AUXILIAR NO PROJETO PEDAGÓGICO, ASSIM COMO NO COTIDIANO DA ESCOLA

SEU MAPEAMENTO DEVE SER PREENCHIDO SOMENTE POR VOCÊ E NÃO SERÁ IDENTIFICADO OU EXPOSTO EM OUTROS ESPAÇOS.

QUALQUER DÚVIDA FALE COM A EQUIPE DO PROJETO ECOAR.

2. Nome: \*

---

3. Idade \*

---

4. Série (Ano) \*

*Marcar apenas uma oval.*

6º Ano

7º Ano

8º Ano

9º Ano

Acesso à Internet

5. Por onde você acessa a internet? \*

*Marque todas que se aplicam.*

Meu celular

Apenas pelo celular de um familiar/amigo

Meu computador/notebook

Apenas pelo computador/Notebook de um familiar/amigo

Meu Tablet

Apenas pelo tablet de um familiar/amigo

Tablet da Prefeitura de Campinas

6. Com que frequência você acessa a \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	Não acesso	Menos de 1h	De 1h a 3 h por dia	De 4h a 6h por dia	De 7 a 9h por dia	Mais de 10h
Google Sala de Aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Google Meet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gmail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
WhatsApp	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Instagram	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
TikTok	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Youtube	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Twitter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facebook	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skype	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jogos online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pesquisa da escola (tarefa)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assistir aula/vídeos educativos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leitura da escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. O que você mais gosta na Internet? \*

---

---

---

---

---



8. O que você menos gosta na Internet? \*

---

---

---

---

---

9. Você tem amigos na internet com quem conversa? Se sim, onde os conheceu? \*

---

---

---

---

---

10. O que você tem interesse na internet? \*

---

---

---

---

---

11. Você aprende na internet? O que? \*

---

---

---

---

---

12. Seus pais estabelecem um limite de tempo para uso da internet? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

13. Quanto tempo você pode ficar na internet? \*

---

---

---

---

---

14. Seus pais controlam algum conteúdo que você vê na internet? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

15. O que você não pode ver na internet? \*

---

---

---

---

---

Obrigada  
por  
responder!

Não se esqueça de clicar no botão "Enviar".

Você já participa da sala de aula do projeto ECOAR? Não? Clica aqui no link e logado no seu e-mail @educa.campinas, peça para participar.

16. Você gostaria de conversar com alguma profissional da Equipe ECOAR de forma particular? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

17. Se sim, deixe seu número para contato aqui: \*

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Mapeamento: Acesso à internet (parte 1)				
Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	Participante	Idade (Anos)	Série (Ano)	Por onde você acessa a internet ?
Sim	P1	10	6º Ano	Meu computador/notebook
Sim	P2	12	7º Ano	Meu celular, Meu computador/notebook
Sim	P3	12	7º Ano	Meu celular, Tablet da Prefeitura de Campinas
Sim	P4	13	7º Ano	Meu celular, Meu computador/notebook, Meu Tablet
Sim	P5	14	7º Ano	Meu celular, Meu computador/notebook, Meu Tablet
Sim	P6	11	6º Ano	Meu computador/notebook
Sim	P7	11	6º Ano	Meu celular, Meu computador/notebook
Sim	P8	13	8º Ano	Meu celular, Apenas pelo computador/Notebook de um familiar/amigo
Sim	P9	12	7º Ano	Meu celular
Sim	P10	12	7º Ano	Meu celular, Meu computador/notebook
Sim	P11	14	9º Ano	Meu celular
Sim	P12	14	8º Ano	Meu computador/notebook
Sim	P13	13	8º Ano	Meu celular, Meu computador/notebook
Sim	P14	15	9º Ano	Meu celular
Sim	P15	11	6º Ano	Meu celular
Sim	P16	12	7º Ano	Meu celular
Sim	P17	12	7º Ano	Meu celular, Meu computador/notebook, Meu Tablet
Sim	P18	14	8º Ano	Meu celular, Meu computador/notebook
Sim	P19	13	8º Ano	Meu celular, Meu computador/notebook, Meu Tablet
Sim	P20	14	9º Ano	Meu celular, Meu computador/notebook
Sim	P21	11	7º Ano	Meu celular, Meu computador/notebook, Meu Tablet
Sim	P22	12	7º Ano	Meu computador/notebook

Mapeamento: Acesso à internet (parte 2)														
Participante	Com que frequência você acessa a (...)													
	Google Sala de Aula	Google Meet	Gmail	WhatsApp	Instagram	TikTok	YouTube	Twitter	Facebook	Skype	Jogos Online	Pesquisa da Escola (Tarefas)	Assistir Aula/Vídeos Educativos	Leitura da Escola
P1	Menos de 1h	Menos de 1h	Menos de 1h	Não acesso	Não acesso	Não acesso	Não acesso	Não acesso	Não acesso	Não acesso	Não acesso	Menos de 1h	Não acesso	Menos de 1h
P2	Menos de 1h	De 1h a 3h por dia	Não acesso	Menos de 1h	Não acesso	Menos de 1h	De 1h a 3h por dia	Não acesso	Não acesso	Não acesso	De 4h a 6h por dia	Menos de 1h	Não acesso	Não acesso
P3	Mais de 10h	De 7 a 9h por dia	Não acesso	Mais de 10h	Menos de 1h	Menos de 1h	Menos de 1h	Não acesso	Menos de 1h	Não acesso	De 1h a 3h por dia	De 4h a 6h por dia	De 1h a 3h por dia	Menos de 1h
P4	Menos de 1h	Menos de 1h	Menos de 1h	Menos de 1h	Não acesso	Não acesso	De 1h a 3h por dia	Não acesso	Não acesso	Não acesso	De 1h a 3h por dia	Menos de 1h	Não acesso	Menos de 1h
P5	De 1h a 3h por dia	Menos de 1h	Não acesso	Menos de 1h	De 4h a 6h por dia	De 4h a 6h por dia	De 1h a 3h por dia	Não acesso	Não acesso	Não acesso	Não acesso	De 7 a 9h por dia	De 1h a 3h por dia	Menos de 1h
P6	De 1h a 3h por dia	De 1h a 3h por dia	Menos de 1h	De 1h a 3h por dia	Não acesso	De 4h a 6h por dia	De 7 a 9h por dia	Não acesso	Não acesso	Não acesso	De 7 a 9h por dia	De 1h a 3h por dia	De 1h a 3h por dia	De 1h a 3h por dia
P7	De 1h a 3h por dia	Menos de 1h	Menos de 1h	Menos de 1h	Não acesso	Não acesso	De 7 a 9h por dia	Não acesso	Não acesso	Não acesso	De 1h a 3h por dia	De 1h a 3h por dia	Menos de 1h	Menos de 1h
P8	De 1h a 3h por dia	De 1h a 3h por dia	Menos de 1h	De 1h a 3h por dia	Não acesso	Não acesso	De 7 a 9h por dia	Não acesso	Não acesso	Não acesso	Menos de 1h	De 1h a 3h por dia	Menos de 1h	Não acesso
P9	De 1h a 3h por dia	De 1h a 3h por dia	Não acesso	De 4h a 6h por dia	Não acesso	Não acesso	De 1h a 3h por dia	Não acesso	Não acesso	Não acesso	Menos de 1h	De 1h a 3h por dia	De 1h a 3h por dia	Menos de 1h
P10	Menos de 1h	Menos de 1h	Não acesso	Menos de 1h	Menos de 1h	Não acesso	Não acesso	Menos de 1h	Não acesso	Não acesso	Menos de 1h	De 1h a 3h por dia	Menos de 1h	Não acesso
P11	Não acesso	Não acesso	Não acesso	Menos de 1h	De 1h a 3h por dia	Mais de 10h	Não acesso	Não acesso	Menos de 1h	Não acesso	Não acesso	Menos de 1h	Não acesso	Não acesso
P12	Menos de 1h	Menos de 1h	Não acesso	De 1h a 3h por dia	De 1h a 3h por dia	Menos de 1h	De 4h a 6h por dia	Menos de 1h	Não acesso	Não acesso	Mais de 10h	Menos de 1h	Menos de 1h	Menos de 1h
P13	De 4h a 6h por dia	De 1h a 3h por dia	De 1h a 3h por dia	De 7 a 9h por dia	De 4h a 6h por dia	Menos de 1h	Mais de 10h	Não acesso	Não acesso	Não acesso	Menos de 1h	De 4h a 6h por dia	De 1h a 3h por dia	Menos de 1h
P14	De 1h a 3h por dia	Não acesso	Menos de 1h	De 4h a 6h por dia	De 1h a 3h por dia	Menos de 1h	Menos de 1h	Não acesso	De 1h a 3h por dia	Não acesso	Não acesso	Menos de 1h	Não acesso	Menos de 1h
P15	Menos de 1h	De 1h a 3h por dia	Menos de 1h	De 4h a 6h por dia	De 4h a 6h por dia	Menos de 1h	Menos de 1h	Não acesso	Não acesso	Não acesso	Menos de 1h	De 1h a 3h por dia	De 1h a 3h por dia	Menos de 1h
P16	Menos de 1h	De 1h a 3h por dia	Menos de 1h	De 1h a 3h por dia	Não acesso	De 1h a 3h por dia	Menos de 1h	Não acesso	Não acesso	Não acesso	Menos de 1h	De 1h a 3h por dia	Menos de 1h	Menos de 1h
P17	De 1h a 3h por dia	De 1h a 3h por dia	Não acesso	De 1h a 3h por dia	Não acesso	Menos de 1h	De 1h a 3h por dia	Não acesso	Menos de 1h	Menos de 1h	De 1h a 3h por dia	De 1h a 3h por dia	Menos de 1h	Não acesso
P18	De 4h a 6h por dia	De 1h a 3h por dia	Menos de 1h	De 4h a 6h por dia	De 7 a 9h por dia	De 4h a 6h por dia	De 1h a 3h por dia	Não acesso	Menos de 1h	Não acesso	Não acesso	De 1h a 3h por dia	De 1h a 3h por dia	Menos de 1h
P19	De 1h a 3h por dia	De 1h a 3h por dia	Menos de 1h	De 1h a 3h por dia	Menos de 1h	De 1h a 3h por dia	De 1h a 3h por dia	Não acesso	Não acesso	Não acesso	De 1h a 3h por dia	De 1h a 3h por dia	Menos de 1h	Menos de 1h
P20	Menos de 1h	De 1h a 3h por dia	Não acesso	Menos de 1h	Não acesso	Não acesso	De 1h a 3h por dia	Não acesso	Não acesso	Não acesso	Não acesso	Menos de 1h	De 1h a 3h por dia	Menos de 1h
P21	De 1h a 3h por dia	De 1h a 3h por dia	Não acesso	De 1h a 3h por dia	Não acesso		Mais de 10h	Menos de 1h	Mais de 10h	Mais de 10h	Mais de 10h	De 1h a 3h por dia	De 1h a 3h por dia	De 7 a 9h por dia
P22	Menos de 1h	Menos de 1h	Não acesso	Não acesso	Não acesso	Menos de 1h	De 1h a 3h por dia	Não acesso	Não acesso	De 7 a 9h por dia	Menos de 1h	Menos de 1h	Não acesso	Não acesso

Mapeamento: Acesso à internet (parte 3)					
Participante	O que você mais gosta na Internet ?	O que você menos gosta na Internet ?	Você tem amigos na internet com quem conversa? Se sim, onde os conheceu?	O que você tem interesse na internet ?	Você aprende na internet ? O que?
P1	Assistir e jogar Wii	Kids	Não	Assistir	A cantar
P2	jogos	feke nels	sim nos jogos	jogos	sim as materias da escola
P3	jogo	ficar sem	Sim ,pelo jogo	Jogo e aula	Sim
P4	Os vídeos que eu acho	Tik tok	Não	Assistir animes e jogar	Sim coisas sobre tecnologia
P5	Ver vídeos no YouTube	Jogos online	Sim no whatsapp	Várias coisas	Muita coisa
P6	jogar	fazer pesquisas para as tarefas	sim ,nos jogos online	vídeos engraçados, Vídeos de youtubers, tutoriais de desenho mangas	Sim.como sair de uma fase do jogo, como desenhar,
P7	Vídeos de Gacha Club ou life, vídeos de animação.	Coisas feias, toxicas.	Sim, pelo o youtube.	Eu acho que sim.	Algumas coisas, sobre a criação do nosso planeta e outras coisas.
P8	Eu ter o poder de sempre estar aprendendo, e me divertir	As coisas 1d10t4s e tóxicas	Sim, tenho vários, quase todos de Campinas e alguns d Sorocaba (minha cidade natal)	Várias coisas, um exemplo eh as trend	Lições adicionais e etc.
P9	Assistir videos	Anúncios	Tenho amigas da escola	Jogar jogo de piano	Sim . Aprendo inglês no duolingo e aprendo a tocar ukulele
P10	Vídeos e apps	Haters	Sim, no TikTok	Vídeos de comédia	Aprendo com as atividades
P11	Instagram	Kwai	Nao	Ver vídeos	Sim, receitas
P12	Jogos,ver videos,ver filmess....		Tenho,conheci eles por um jogo	Jogos	Siim
P13	Poder fazer um monte de coisas como assitir filmes, conversar e outros	Trados, hackers do mal e stalkers	sim agente se conheceu pela reunião da escola	videos	materias da escola
P14	Gosto de diversas coisas	Notícias ruins	Sim, tenho várias amigas que conheci na internet mesmo	Tenho interesse em diversas coisas, em aprender, conhecer um pouco de tudo.	Sim! Já aprendi diversas coisas, aprendi receitas, entre outras coisas.
P15	Bom, eu vejo muito internet e isso mais eu gosto algumas pessoas tipo meus amigos virtuais	Bom das notícias porque tipo as vezes vejo como o nosso mundo da cada vez pior sabe	Siim, bom tiktok foi onde eu conheci a maioria	Bom eu fico treinando dança então eu gosto porque tem aula de dança né	Bom as vezes eu sempre procuro dança e acho que danço sabe, isso eu acho muito legal
P16	Site de anime	Não sei	Não	Anime	Sim,danças
P17	Os jogos.	As brigas que tem como biscoito ou bolacha e também as pessoas toxicas.	Sim. tenho um que foi no Fortnite (um jogo online batle royale) e os outros são os da escola.	a facilidade que temos para achar as coisas e que consigo ter um contato com professores.	Sim. Um dos meus melhores passatempos favoritos é montar cubo magico então uso ela para aprender coisas novas do cubo e também uso ela para as minhas aulas tanto da escola quanto as coisas que eu estudo
P18	Instagram ,WhatsApp ,netflix e tik tok	eu nao sei	sim , tik tok e Instagram	musica	dancinha do tik tok
P19	Kpop Funny Moments	KIDS	Sim, eu a conheci pelo TikTok	Kpop	Eu aprendo coreano, e no momento estou fazendo um curso online de lettering
P20	youtube e whatsapp	jogos	sim, alguns na escola e outros no whatsapp	videos dos meus youtubers favoritos	sim, no google sala de aula
P21	Animes	os kids as pessoas toxicas	Sim tik tok	Anime	Bom é assim eu n aprendo muita coisa
P22	Jogar em call (ligação) no discord.	Tik Tok E Twitter.	Eu não tenho amigos na internet.	Minecraft, CS GO.	Não aprendo nada.

Mapeamento: Acesso à internet (parte 4)				
Participante	Seus pais estabelecem um limite de tempo para uso da internet ?	Quanto tempo você pode ficar na internet ?	Seus pais controlam algum conteúdo que você vê na internet ?	O que você não pode ver na internet ?
P1	Sim	2 episódios 40 minutos	Sim	Gacha live
P2	Não	6 horas mais ou menos	Sim	palavrao
P3	Não	2 a 3	Sim	hake
P4	Sim	1 a 3 horas	Não	Coisas erradas
P5	Não	Meus pais deixou 4 horas mais eu só fico 3 horas por dia .	Não	Meus pais só falam o que eu não posso assistir na internet
P6	Não	depende do dia. as vezes a tarde toda, depois que assisto as aulas,	Sim	proibido ver coisas pornográficas.
P7	Sim	6 horas por dia, 2 de manhã, 2 de tarde e 2 de noite.	Sim	Pornograf*a e coisas toxicas.
P8	Sim	Até às 10:30pm	Sim	Tiktok, twitter, sites d adulto (óbvio) e músicas q falam mta besteira ( tipo algumas músicas d funk)
P9	Não	10 horas as vezes menos e as vezes mais	Sim	Filmes que me dão medo
P10	Não	O quanto eu quiser	Não	Sex0
P11	Sim	As vezes eu fico mais tempo, por causa da lição	Sim	Coisa que não seja da minha idade
P12	Sim	umas 5hrs	Não	posso ver de tudo
P13	Não	Bastante tempo só que tenho que parar uma hora antes de dormi	Não	Coisas que casados fazem e coisas para tipo maiores de 16 anos
P14	Não	O tempo que eu quiser	Não	Conteúdos inadequados
P15	Não	Bom hora que quiser mais minha mãe sempre fala que eu preciso estudar ai eu largo um pouco pra estudar, eu estudo mais quando ela não tá em casa	Não	Coisas que não São da minha idade
P16	Não	Não sei	Sim	Instagram, Facebook
P17	Sim	para jogar, conversar com meus amigos ou o cubo é 2 horas por dia mas as minhas coisas de estudo eles não dividem tanto.	Sim	Minha mãe me proibe de ver pornografia.
P18	Sim	7 horas dia de semana e sexta e sábado 11 horas	Não	No caso pedi pra pode entra na depp web eles nao deixaram
P19	Sim	A cada 1 hora usando 2 sem	Sim	Vídeos fora da minha faixa etária
P20	Não	não tenho limites	Não	coisas q pedem minha localização, conta e coisas assim.
P21	Sim	3 horas	Sim	coisas mais de 18 tbn n me interesse por isso
P22	Não	máximo 6 horas e maia.	Não	Até agora meus pais não ficam encima de mim toda hora.

O que você mais gosta na <i>internet</i> ?			
Participante	Indicador de sentido - síntese do registro	Categoria	Subcategoria
P1	Assistir; Jogar	Diversão	Jogar; Assistir
P2	Jogar	Diversão	Jogar
P3	Jogar	Diversão	Jogar
P4	Assistir	Diversão	Assistir
P5	Assistir	Diversão	Assistir
P6	Jogar	Diversão	Jogar
P7	Assistir	Diversão	Assistir
P8	Aprender; Entreterimento	Estudo	Estudo Motivado
P9	Assistir	Diversão	Assistir
P10	Assistir; Jogar	Diversão	Assistir; Jogar
P11	Redes Sociais	Interação	Indireta
P12	Assistir	Diversão	Assistir
P13	Assistir; Interação com outros	Diversão	Direta; Assistir
P14	Muitas coisas		
P15	Amigos Virtuais	Interação	Direta
P16	Anime	Diversão	Assistir
P17	Jogar	Diversão	Jogar
P18	Redes Sociais. Assistir	Interação	Assistir; Indireta
P19	Assistir	Diversão	Assistir
P20	Assistir; Interação com outros	Diversão	Direta; Assistir
P21	Anime	Diversão	Assistir
P22	Jogar; Interação com outros	Diversão	Direta; Jogar



<b>O que você menos gosta na <i>Internet</i> ?</b>	
<b>Participante</b>	<b>Indicador de sentido - síntese do registro</b>
P1	Pessoas Tóxicas
P2	Notícias
P3	Ficar sem internet
P4	Redes Sociais
P5	Jogos
P6	Estudo
P7	Pessoas Tóxicas
P8	Pessoas Tóxicas
P9	Redes Sociais
P10	Pessoas Tóxicas
P11	Redes Sociais
P12	Não respondeu
P13	Pessoas Tóxicas
P14	Notícias
P15	Notícias
P16	Não soube responder
P17	Pessoas Tóxicas
P18	Não soube responder
P19	Pessoas Tóxicas
P20	Jogos
P21	Pessoas Tóxicas
P22	Redes Sociais

<b>Você tem amigos na <i>internet</i> com quem conversa? Se sim, onde os conheceu?</b>	
<b>Participante</b>	<b>Indicador de sentido - síntese do registro</b>
P1	Não
P2	Sim
P3	Sim
P4	Não
P5	Sim
P6	Sim
P7	Sim
P8	Sim
P9	Sim
P10	Sim
P11	Não
P12	Sim
P13	Sim
P14	Sim
P15	Sim
P16	Não
P17	Sim
P18	Sim
P19	Sim
P20	Sim
P21	Sim
P22	Não

O que você tem interesse na <i>internet</i> ?			
Participante	Indicador de sentido - síntese do registro	Categoria	Subcategoria
P1	Assistir	Diversão	Assistir
P2	Jogar	Diversão	Jogar
P3	Jogar; Aprender	Diversão; Estudo	Dirigido
P4	Assistir; Jogar	Diversão	Assistir; Jogar
P5	Assistir; Mangás	Diversão	Assistir
P6	Assistir	Diversão	Assistir
P7	Não respondeu		
P8	Pesquisar	Estudo	Motivado
P9	Jogar	Diversão	Jogar
P10	Assistir	Diversão	Assistir
P11	Assistir	Diversão	Assistir
P12	Jogar	Diversão	Jogar
P13	Assistir	Diversão	Assistir
P14	Assistir; Aprender	Diversão; Estudo	Assistir; Motivado
P15	Aprender	Estudo	Motivado
P16	Anime	Diversão	Assistir
P17	Aprender	Estudo	Dirigido
P18	Música	Diversão	Assistir
P19	Música	Diversão	Assistir
P20	Assistir	Diversão	Assistir
P21	Anime	Diversão	Assistir
P22	Jogar	Diversão	Jogar

Você aprende na <i>internet</i> ? O que?			
Participante	Indicador de sentido - síntese do registro	Categoria	Subcategoria
P1	Sim	Diversão	Cantar
P2	Sim	Estudo	Dirigido
P3	Sim	Não especificou	
P4	Sim	Tecnologia	Tecnologia
P5	Sim	Não especificou	
P6	Sim	Diversão	Passar fase de jogo
P7	Sim	Estudo	Motivado
P8	Sim	Estudo	Motivado
P9	Sim	Estudo	Motivado
P10	Sim	Estudo	Dirigido
P11	Sim	Estudo	Motivado
P12	Sim	Não especificou	
P13	Sim	Estudo	Dirigido
P14	Sim	Estudo	Motivado
P15	Sim	Diversão	Dança
P16	Sim	Diversão	Dança
P17	Sim	Estudo	Motivado
P18	Sim	Estudo	Motivado
P19	Sim	Estudo	Motivado
P20	Sim	Estudo	Dirigido
P21	Não	Não aprende	
P22	Não	Não aprende	

<b>Quanto tempo você pode ficar na <i>internet</i> ?</b>	
<b>Participante</b>	<b>Indicador de sentido - síntese do registro</b>
P1	1h-2h
P2	6h
P3	2h-3h
P4	2h-3h
P5	3h-4h
P6	6h
P7	6h
P8	Não tem limite
P9	10h
P10	Não tem limite
P11	Não tem limite
P12	4h-5h
P13	Não tem limite
P14	Não tem limite
P15	Não tem limite
P16	Não sabe
P17	1h-2h
P18	6h-7h
P19	6h
P20	Não tem limite
P21	2h-3h
P22	6h

<b>O que você não pode ver na internet ?</b>		
<b>Participante</b>	<b>Indicador de sentido - síntese do registro</b>	<b>Conteúdo</b>
P1	Jogos	Gacha Live
P2	Conteúdo para maiores de 18 anos ou maior que sua faixa etária	Pornografia, coisas feias, sexo, coisas de casado
P3	Redes Sociais	Facebook, Instagram, WhatsApp, TikTok,
P4	Conteúdo para maiores de 18 anos ou maior que sua faixa etária	Pornografia, coisas feias, sexo, coisas de casado
P5	Conteúdo para maiores de 18 anos ou maior que sua faixa etária	Pornografia, coisas feias, sexo, coisas de casado
P6	Conteúdo para maiores de 18 anos ou maior que sua faixa etária	Pornografia, coisas feias, sexo, coisas de casado
P7	Conteúdo para maiores de 18 anos ou maior que sua faixa etária	Pornografia, coisas feias, sexo, coisas de casado
P8	Redes Sociais	Facebook, Instagram, WhatsApp, TikTok,
P9	Conteúdo para maiores de 18 anos ou maior que sua faixa etária	Pornografia, coisas feias, sexo, coisas de casado
P10	Conteúdo para maiores de 18 anos ou maior que sua faixa etária	Pornografia, coisas feias, sexo, coisas de casado
P11	Conteúdo para maiores de 18 anos ou maior que sua faixa etária	Pornografia, coisas feias, sexo, coisas de casado
P12	Não tem restrição	
P13	Conteúdo para maiores de 18 anos ou maior que sua faixa etária	Pornografia, coisas feias, sexo, coisas de casado
P14	Conteúdo para maiores de 18 anos ou maior que sua faixa etária	Pornografia, coisas feias, sexo, coisas de casado
P15	Conteúdo para maiores de 18 anos ou maior que sua faixa etária	Pornografia, coisas feias, sexo, coisas de casado
P16	Redes Sociais	Facebook, Instagram, WhatsApp, TikTok,
P17	Conteúdo para maiores de 18 anos ou maior que sua faixa etária	Pornografia, coisas feias, sexo, coisas de casado
P18	Conteúdo para maiores de 18 anos ou maior que sua faixa etária	Pornografia, coisas feias, sexo, coisas de casado
P19	Conteúdo para maiores de 18 anos ou maior que sua faixa etária	Pornografia, coisas feias, sexo, coisas de casado
P20	Exposição Pessoal	Localização, conta
P21	Conteúdo para maiores de 18 anos ou maior que sua faixa etária	Pornografia, coisas feias, sexo, coisas de casado
P22	Não tem restrição	

n° do DC	Trecho	Categoria
10	<p>(...) Dos assuntos relacionados à internet, muito apareceu dos estudantes sobre os “haters” presentes nas redes sociais e em alguns jogos on-line (não especificaram um jogo ou outro, mas apresentaram como uma categoria geral). S. descreve o termo como pessoas que “destilam” ódio na internet, em uma postagem de outra pessoa. Também aprofundaram sobre o termo “kids”, que são essas “pessoas tóxicas” e criam brigas entre grupos musicais e estilos, como por exemplo, bandas coreanas de KPOP. Os estudantes descrevem essas pessoas como “tóxicas”, que interferem no bem-estar de outras pessoas e que, esse ódio é, muitas vezes, direcionado a situações que eles mesmos estão vivenciando. I. traz uma situação importante ao grupo, conta que produz conteúdo no TikTok e no Instagram de Lettering (um termo que abrange a arte de desenhar letras, em vez de simplesmente escrevê-las. As letras são consideradas uma forma de arte, em que cada letra de uma frase ou citação funciona como uma ilustração. Cada letra é criada com atenção aos detalhes e tem uma função única dentro de uma composição), que a pessoa com uma foto de um anime e um nome fictício optou por ofender a produção da estudante nas redes sociais. Ela não quis trazer o conteúdo do que a pessoa comentou no vídeo e foto que postou, justificou dizendo que sempre se sente muito mal. Questionei-a o que ela faz nesses momentos, e ela responde que sempre que tem haters, ela “tranca” seu perfil, evitando que pessoas desconhecidas ou que não a seguem, comentem e vejam seus conteúdos postados nas redes sociais, fato este que a incomoda, pois também limita o número de “likes” que poderia receber, segundo a mesma. (...)</p>	<p>Pessoas tóxicas; Otaku; Haters; Cyberbullying; Kids;</p>
10	<p>(...) Outras situações foram descritas, como o B. coloca sua situação nos jogos on-line, muitas vezes os participantes da partida (que não são necessariamente pessoas que participam ativamente e diretamente de seus cotidianos de vida, mas sim apenas naquela partida) que não aceitam perder, e ofendem as pessoas que estão participando da partida, ou até mesmo os ameaça. B. diz que se incomoda muito, principalmente quando falam mal de sua mãe (citou “quando falam, por exemplo “vou comer sua mãe, aquela puta”). Outra situação que trouxeram dos haters, foi relacionado também a conteúdos que postam nas redes sociais, como por exemplo quando eles “sobem” um vídeo para o youtube, instagram e/ou tiktok, que seja sobre grupo musical (primordialmente orientais), animes, preferências e gostos num geral. Na mesma hora me recordei do termo “otaku” que, no senso comum, é um termo japonês usado para se referir principalmente a pessoas muito fãs de animes e mangás, e os próprios estudantes confirmam que o termo, hoje, de ofensa seria “otaku fedido”, e descreveram como sendo uma das pessoas tóxicas, que ofendem outras e promove intrigas por conta de gostos diferentes. (...)</p>	<p>Pessoas tóxicas; Otaku; Haters; Cyberbullying; Kids;</p>
10	<p>(...) propus que falassem sobre como agem quando se sentem atacados na internet na busca por compreender o quanto esses ataques os atingem, para tentar buscar formas de proteções. I., que faz lettering em seu instagram, bloqueou a pessoa, suas redes sociais, mas que chorou por dias e não tinha ninguém para conversar. B. também relatou um incômodo muito grande quando sofre esses ataques numa partida de jogo online. S. numa busca mais encaminhativa, sugeriu que fizessem denúncias à rede social que as pessoas recebem as ofensas, mas a mesma diz que não acredita da efetividade disso. Assim, propôs que a pessoa que sofre o ataque, deve devolver e enfrentar a situação com um xingamento. B. rebateu que não adianta, e que, muitas vezes, os ataques ficam piores, citando que alguns youtubers tem até seus canais hackeados por essas pessoas tóxicas. (...)</p>	<p>Formas de proteção;</p>