



Luciana Perpétuo de Oliveira

**Co-mover, como ver, comover com celulares:
mobilizando os sentidos na produção criativa
de leituras e escritas multimodais
em processos formativos**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Design da PUC-Rio como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre em Design.

Orientadora: Prof. Jackeline Lima Farbiarz

Rio de Janeiro
Abril 2019



Luciana Perpetuo de Oliveira

**Co-mover, como ver, comover com celulares:
mobilizando os sentidos na produção criativa
de leituras e escritas multimodais
em processos formativos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Design da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Design. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo.

Profa. Jackeline Lima Farbiarz

Orientador

Departamento de Artes & Design - PUC-Rio

Prof. Nilton Gonçalves Gamba Junior

Departamento de Artes & Design - PUC-Rio

Profa. Maria Cristina Cardoso Ribas

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UFRJ

Rio de Janeiro, 03 de abril de 2019

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial sem a autorização da autora, da orientadora e da universidade.

Luciana Perpétuo de Oliveira

Graduou-se em Design pela PUC-Rio em 1996, onde hoje é professora colaboradora no Projeto Básico da graduação em Design, e pertence ao LINC Design Laboratório de linguagem, interação e construção de sentidos. Trabalha no CECIP - Centro de Criação de Imagem Popular, em um dos programas do Oi Futuro, o *Oi Kabum! Lab Laboratórios de Cultura Digital*, onde atua como orientadora de projetos de intervenções urbanas em arte e tecnologia, com participantes artistas da juventude popular vindos de diversas regiões do Rio de Janeiro, consideradas periféricas. Representa o CECIP no GT Comunicação da Campanha por um Currículo Global da Economia Social Solidária, na equipe de mobilização da Rede Educação com Adolescentes, e integra o NAMT Núcleo de Estudos e Experimentações em Memória, Arte e Tecnologia. No Instituto Fayga Ostrower integra o conselho consultivo da diretoria. Pelo Aprendiz Cidade Escola, participa do Programa ACESSE Arte Contemporânea e Educação no SESI, na formação de professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas nas escolas, aprofundando a abordagem STEAM e sua interface com o currículo da Rede SESI de Educação. Seu ateliê Casa Aberta atua principalmente em design editorial, montagem de exposição, identidades visuais e objetos de forma participativa.

Ficha Catalográfica

Oliveira, Luciana Perpetuo de

Co-mover, como ver, comover com celulares : mobilizando os sentidos na produção criativa de leituras e escritas multimodais em processos formativos / Luciana Perpetuo de Oliveira ; orientador: Jackeline Lima Farbiarz. – 2019.

245 f. : il. color. ; 30 cm

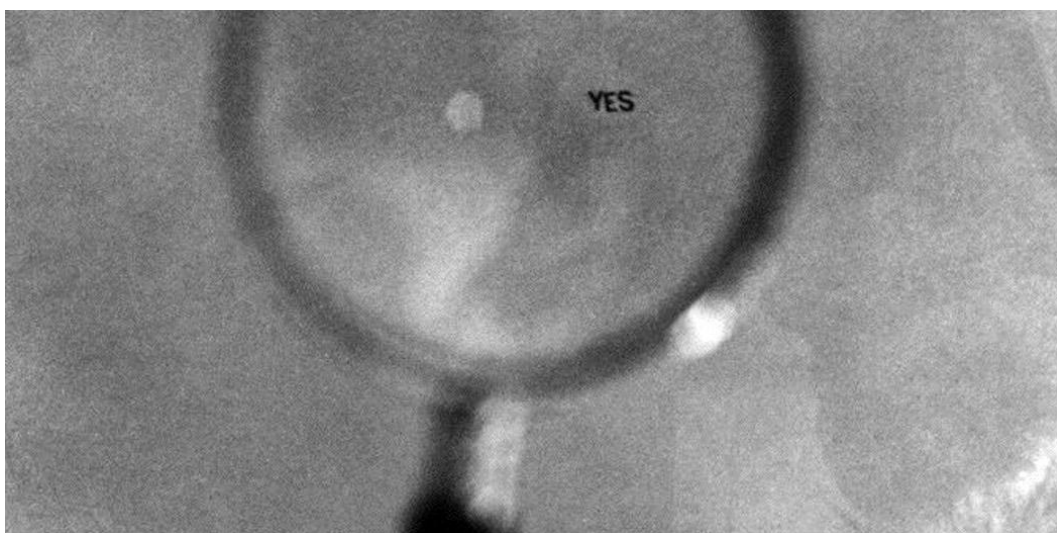
Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Artes e Design, 2019.

Inclui bibliografia

1. Artes e Design – Teses. 2. Celular. 3. Design em parceria. 4. Criação. 5. Multimodalidade. 6. Formação de educadores. I. Farbiarz,

CDD:700

*Para Pilar, João e Fabio, com amor e esperança,
e com a confiança de que a vida é uma beleza.
Todos os dias meu sim pra eles é renovado e vivo.
E para o meu pai que me ensinou a dizer sim às naturezas.*



Ceiling Painting / Yes Painting, Yoko Ono, 1966.

Agradecimentos

Agradeço à PUC-Rio e sua Vice-Reitoria Acadêmica que me proporcionaram a bolsa de isenção, o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, sem esse apoio esta pesquisa não poderia ter sido realizada.

Agradeço ao Departamento de Artes e Design da PUC-Rio, e todos os envolvidos no PPGDesign: professores, funcionários, colegiado e estudantes, por fazerem desse espaço um circuito de um pensar/fazer diverso e potente. Em especial à professora Luiza Novaes que me acolheu para o início dessa caminhada do mestrado.

Agradeço a todos os participantes do Linc Laboratório Linguagem, Interação e Construção de Sentidos do PPGDesign, do qual faço parte e que tem contribuído fortemente para as reflexões que aqui serão apresentadas. Sobretudo agradeço à Lucas Brazil, pela escuta carinhosa e cuidadosa que me ensinou a apresentar esse trabalho, e todos os parceiros do eixo Tecnologia e ludicidade, em especial à Alexandre Farbiarz, Cynthia Macedo Dias, Guilherme Xavier e Leandro Marlon, seu empenho e cuidado nas pesquisas tem me ensinado modos de ver e pesquisar.

Mas são as mulheres, responsáveis pela ação diária e muda, que buscam a dança dos movimentos do fazer junto, que me comovem nesse agradecimento.

Então agradeço à rede de mulheres do LINC Design, que geram um movimento de parceria e que foram imprescindíveis parceiras que ganhei de presente na realização dessa pesquisa: Bárbara Necyk, Bruna Saddy, Cynthia Macedo Dias (novamente), Daniela Marçal, Máira Lacerda, Maju Nunes, Mariana Salles e Renata Mattos Eyer.

Em especial, agradeço à profa. dra. Jackeline Farbiarz, minha querida orientadora que com sua inteireza e profundidade questiona e identifica os sentidos no pensar e no fazer. Ela é grande e alarga as fronteiras do espaço acadêmico. Agradeço à vida por esse encontro e dessa mão não solto mais!

Agradeço à Ana Branco, orientadora desde o tempo da graduação que me acordou para o sentido do encanto, me ensinou a ir em busca do brilho nos olhos e dos encantamentos, valorizando esse saber, e que ensina a escolher pensamentos que podem ser materializados nos encontros.

Agradeço ao Cecip - Centro de Criação de Imagem Popular, pela oportunidade de aprender cada dia mais com uma prática constantemente revista e em movimento de mudança, em especial no Oi Kabum! Lab, e agradeço também a toda equipe junto com uma grande rede de parceria. Juntos vamos encontrando caminhos do mundo que queremos. Em especial, agradeço à Dinah Frotté, que me ensina a arte de escutar, e às minhas amigas Noale Toja e Tatiana Martins, parceiras de muitos fazeres e querereres, trabalhos que me inspiram, me renovam, mantém viva e valorizam a prática dialógica reflexiva, e me dão esperança. Agradeço também às queridas: Noni Ostrower pelo carinho, cuidado e pela visão prática que tento aprender me lembrando dela; Soraia Melo, parceira de viagens, que não só acredita nos meus devaneios como também devaneia, me inspira e me impulsiona; à Eliane Heeren, pela parceria nas questões estéticas tão importantes para o nosso trabalho; à Inês Quiroga Coelho, minha amiga do coração, que transborda sensibilidade e me deu o prazer da sua interlocução neste trabalho; e à querida amiga Simone Mourão, especialista em fazer pontes, proporcionou ao *Oi Kabum! Imagine-se* uma conexão com a cultura, e para mim um resgate de memória inesquecível.

Agradeço à Heliana Pacheco pelos encontros nacionais e internacionais, em conversas iluminadoras. Às queridas professoras Adriana Nóbrega e Inés Miller, guerreiras na doçura, co-movedoras de convivências. À Thais Borges, parceira da militância das ruas, que encontrei afinidade no pensar e com isso, confiei a revisão transversal desse trabalho, ganhando mais uma parceira. À minha tia Mariucha, à Vânia Salek e à Caetana Damasceno, que me apoiaram desde o início desta pesquisa, seja lendo e revisando as primeiras reflexões ainda desformes, seja em conversas sobre os assuntos que permeiam a pesquisa, e talvez não saibam o quanto me fizeram refletir. Agradeço também às queridas Bianca Ramos, Daiane Brasil, Daniela Marçal (novamente), Maria Antônia Goulart, Raissa Couto e Sabrina Bairos que em meio a essa dissertação, me abriram caminhos sem retorno, para

ampliação dos sentidos na atuação da diversidade física e intelectual, contribuindo na minha compreensão atual sobre multimodalidade.

Agradeço à minha mãe e minha tia Lulu, pela presença intensa e constante, que muito de perto ainda que distante, me fortalecem.

Me constituo com todas essas mulheres e as agradeço por me inspirarem a continuar acreditando na realização dos sonhos.

Faço também, um agradecimento especial aos participantes do *Oi Kabum!* que se tornaram equipe no projeto *Oi Kabum! Imagine-se*: Ana Carolina Aleixo, Ana Júlia Ferreira, Bê Ferreira, Bruno Corbelino, Helen Carlos, Leandro Moura, Marcelle Belfort, Milton Educado, Nicolas Noel, Olívia Janot, Stephanie Gonçalves e Vinícius Ladeira. Suas histórias, seus encantos e habilidades fizeram na experiência relatada aqui, a condução dos encontros. Eles me ensinam o caminho das importâncias, do que é vivo, e me ensinam a ouvir meus filhos. Agradeço aos queridos educadores e colaboradores, parceiros de trabalho que enriqueceram nossas práticas: André Monteiro, André Protásio, Bernardo Alevato, Bianca Rocha, Bruno Vianna, Clara Dias, Daniela Tafuri, Danielle Moreira, Eloi Leones, Fernando Mozart, Gabriel Savary, Ingrid Viter, Lorenzo Aldé, Marcos Braz, Marlus Araújo, Ricardo Aleixo, Taís Sales, Thaís Maravilhosa e Valéria Brito. E agradeço às educadoras e educadores, que com suas experiências e histórias participaram tanto da construção do que afinal se tornou o projeto até então, quanto do resultado desta pesquisa.

Muitos homens aqui presentes nos textos e no cotidiano, como Claudius Ceccon, estruturam, permeiam e inspiram esta dissertação, e a eles também agradeço: não se conformaram, e corajosos diante da ordem vigente, articularam outras danças. Destaco o principal deles, Paulo Freire, que propôs um pensamento e uma prática muito familiar ao universo das mulheres.

Muito agradecida e junto com toda essa gente, partilho essa dissertação.

Resumo

Oliveira, Luciana Perpétuo de; Farbiarz, Jackeline Lima. **Co-mover, como ver, comover com celulares: mobilizando os sentidos na produção criativa de leituras e escritas multimodais em processos formativos.** Rio de Janeiro, 2019. 245 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Artes & Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O objetivo desta pesquisa é levantar sentidos para o uso do dispositivo móvel celular como meio, no processo de ensino/aprendizagem, para educadores/gestores de espaços formativos. Esta pesquisa parte da experiência de três anos no projeto Oi Kabum! Imagine-se Laboratórios de Arte e Tecnologia na Escola, com educadores da Rede Pública de Ensino de diversos segmentos, onde surge a presença do dispositivo móvel celular, e uma revisita ao trabalho de alguns destes educadores, anos depois. Sob a gestão do CECIP Centro de Criação de Imagem popular, ela é conduzida pela pesquisadora enquanto coordenadora, tomando por base a abordagem metodológica Design em Parceria, praticada na PUC-Rio. Apresentamos como objeto de pesquisa o celular como mobilizador e co-movedor de leituras e escritas multimodais em processos formativos, compreendendo-o como um potente parceiro na produção criativa de conteúdo e de interação entre agentes do processo, ocupando seu lugar no contexto atual da cultura digital. A pesquisa foi dividida entre pesquisa bibliográfica, apresentação de experiências na formação de professores e gestores, e pesquisa qualitativa-interpretativa com questionário via whatsapp. A pesquisa aponta para o uso do dispositivo móvel celular como veículo e meio de materializar leituras e escritas multimodais, promovendo interações e participação entre os sujeitos; para a abordagem metodológica Design em Parceria como um potente aliado em parceria com a Educação; e para a inclusão dos princípios da percepção para o desenvolvimento do pensamento complexo e criativo na formação de educadores, que podem expandir seus planejamentos com seus estudantes.

Palavras-chave

Celular; design em parceria; criação; multimodalidade; formação de educadores.

Abstract

Oliveira, Luciana Perpétuo de; Farbiarz, Jackeline Lima. **Moving together, ways of seeing, being emotioned by mobiles: mobilizing the senses in creative production of readings and multimodal writings in formative processes.** Rio de Janeiro, 2019. 245 p. Master's Dissertation - Department of Arts & Design, Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro.

The objective of this research is to raise meanings for the use of the cellular mobile device as a means, in the teaching / learning process, for educators / managers of formative spaces. This research builds on the three-year experience in the Oi Kabum! Imagine Laboratories of Art and Technology in the School, with educators from the Public Education Network of several segments, where the presence of the cellular mobile device appears, focusing on revisiting some of these educators, years later. Under the management of the CECIP Popular Image Creation Center, it is conducted by the researcher as a coordinator, based on the methodological approach of Design in Partnership, practised at PUC-Rio. As its research object, the cellular mobile device is seen as a mobilizer and co-mover of multimodal readings and writings in formative processes, understanding it as a potent partner in the creative production of content and interaction between agents of the process, and occupying its place in the current context of digital culture. The research was divided between theoretical research, presentation of experiences in the training of teachers and managers, and qualitative interpretative research with a questionnaire answered via whatsapp. Regarding results, this research points to the use of the cellular mobile devices as a vehicles and means which materialize multimodal readings and writing, promoting interactions and participation among the subjects. Also, it indicates the methodological approach Design in Partnership as a powerful ally in partnership with Education and the inclusion of the principles of perception for the development of complex and creative thinking in the training of educators who can expand their planning with their students.

Key words

Cell phone; design in partnership; creation; multimodality; training of educators.

Sumário

1 Introdução.....	17
2 Abordagem metodológica Design em Parceria em diálogo	28
2.1 Design em Parceria: visão sobre a práxis que investiga o encanto.....	29
2.2 A abordagem metodológica Design em Parceria em diálogo com os campos da Educação, da Linguagem e das Ciências Sociais	38
2.3 Considerações preliminares: Design em Parceria, uma ação entre sujeitos	44
3. Experiência Oi Kabum! Imagine-se Laboratórios de Arte e Tecnologia na Escola	48
3.1 Contexto, conceito e desenho do projeto Oi Kabum! Imagine-se - Laboratórios de Arte e Tecnologia na Escola	49
3.1.1 O contexto	49
3.1.2 O conceito	50
3.1.3 Desenho	56
3.2 Realização	63
3.2.1 Primeira experiência: o contexto e o celular	63
3.2.2 Segunda experiência: a intenção com o celular	74
3.2.3 Desdobramentos do trabalho com os educadores	81
3.3 Retomada dos sentidos dessa pesquisa	82
3.3.1 O dispositivo móvel celular em meio à experiência vivida no projeto	85
3.3.2 A abordagem metodológica Design em Parceria e o apoio do dispositivo móvel celular em meio à experiência vivida no projeto	87
3.4 Considerações Preliminares: o objeto como co-movedor em processos formativos.....	89
4 Experiência em grupos de WhatsApp com educadores do projeto Oi Kabum! Imagine-se	92
4.1 O experimento via WhatsApp: descrição do experimento e suas características	93
4.2 Análise de conteúdo	95
4.2.1 Primeira fase Pré-análise.....	96
4.2.2 Segunda fase Exploração do material.....	106
4.2.3 Terceira fase Tratamento dos resultados e análise	120
5. Pontos relevantes na interpretação do material	131

5.1 Reflexões sobre o uso do dispositivo móvel celular para a produção multimodal criativa a partir de diferentes vozes	132
5.1.1 Multimodalidade e criatividade	132
5.2.2 Cultura, participação e inclusão digital	139
5.2 Reflexões sobre a metodologia de Design em Parceria via dispositivo móvel celular para a produção multimodal criativa a partir de diferentes vozes	143
5.2.1 Linguagem/ação do comover as relações.....	143
5.2.2 Materializar, corporificar intenções	146
5.3 Pressupostos e achados da pesquisa	148
5.3.1 O dispositivo móvel celular e seu potencial multimodal.....	148
5.3.2 A abordagem metodológica Design em Parceria contribuindo na gestão de interações inclusivas.	153
6 Considerações finais: Design em parceria como abordagem metodológica na gestão de interações inclusivas e a possibilidade de uma produção criativa multimodal via dispositivo móvel celular	158
Referências Bibliográficas	168
APÊNDICE	173
1 Lavação de palavras	175
2 Fragmentos.....	181
ANEXOS	186
ANEXO I - Textos e respostas do experimento de whatsapp com educadores/gestores participantes do projeto Oi Kabum! Imagine-se Laboratórios de Arte e Tecnologia na Escola	187
1.1 Texto para os grupos antigos	188
1.2 Texto para os voluntários do grupo: Colaboradores da pesquisa, participantes do <i>Oi Kabum! Imagine-se</i>	188
1.3 Respostas dos participantes	192
ANEXO II - Análise de conteúdo codificada experimento com o WhatsApp ...	202
ANEXO III - Textos complementares	203
1. COMUNICAÇÃO NA CULTURA DIGITAL	203
2. CENÁRIO BRASILEIRO NA <i>SOCIEDADE EM REDE</i>	213
3. PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA E EDUCAÇÃO	227
ANEXO IV - Documentos e notícias gerados pela sociedade em relação ao uso do dispositivo móvel celular em processos formativos.....	234

Lista de figuras

<i>Figura 1. Barraca, 1993.....</i>	<i>31</i>
<i>Figura 2. Peça de divulgação da proposta feita aos gestores/educadores via Facebook...55</i>	
<i>Figura 3. Peça de divulgação sobre a Ação Monitor Imagine-se via Facebook.....57</i>	
<i>Figura 4. Peça de divulgação sobre a Ação Educador Imagine-se via Facebook.....57</i>	
<i>Figura 5. Peça de divulgação sobre a Ação Estudante Imagine-se via Facebook.....58</i>	
<i>Figura 6. Grupo de egressos da Oi Kabum Escola de Arte e Tecnologia participantes da Ação Monitor Imagine-se em uma conversa com a professora de História Joana Abreu.....65</i>	
<i>Figura 7. Grupo de <u>educadores</u> participantes da Ação Educador Imagine-se em uma oficina de projeção.....66</i>	
<i>Figura 8. Grupo de estudantes participantes da Ação Estudante Imagine-se em uma oficina de vídeo.....66</i>	
<i>Figura 9. Atividade para recolher as intenções dos monitores em relação à Educação, o que os mobiliza a estar no projeto.....69</i>	
<i>Figura 10. Investigação de softwares e aplicativos livres e para plataforma Linux para compartilhamento e propostas de trabalho com educadores.....69</i>	
<i>Figura 11. Oficina de vídeo com celular no MAR.....70</i>	
<i>Figura 12. Encontro de desescolarização na Biblioteca Parque.....70</i>	
<i>Figura 13. Oficina de animação do Encontro de Experimentação na SEEDUC..... 70</i>	
<i>Figura 14. Oficina de fotografia no Encontro de Experimentação na SEEDUC..... 70</i>	
<i>Figura 15. Oficina de vídeo com celular na Fase 2 na SEEDUC.....70</i>	
<i>Figura 16. Oficina de animação na Fase 2 na Oi Kabum!.....70</i>	
<i>Figura 17. Oficina de animação na Fase 2 na Oi Kabum!.....71</i>	
<i>Figura 18. Oficina de fotografia na Fase 2 na Oi Kabum!.....71</i>	
<i>Figura 19. Documento para o acompanhamento do 'Planejamento do ano' de cada educador.....71</i>	
<i>Figura 20. Lembrete escrito em uma atividade para levantar o que cada um mais gostava de fazer para incluir no planejamento.....71</i>	
<i>Figura 21. Monitores em parceria com os educadores no planejamento.....71</i>	
<i>Figura 22. Monitores em parceria com os educadores no planejamento.....71</i>	
<i>Figura 23. Estudantes na oficina de vídeo na Oi Kabum!.....72</i>	
<i>Figura 24. Estudantes na oficina de vídeo na Oi Kabum!.....72</i>	
<i>Figura 25. Estudantes da Matemático Joaquim Gomes de Sousa - Intercultural Brasil China com o educador de Matemática CA.....72</i>	
<i>Figura 26. Estudantes do Colégio Estadual David Capistrano fazendo um filme sobre a Revolução Francesa do planejamento da diretora JO em parceria com os educadores de História e Artes.....72</i>	
<i>Figura 27. Projeto do educador de Geografia JC do Colégio Estadual Amaro Cavalcanti.72</i>	

<i>Figura 28. Projeto do educador de Física PZ do Colégio Estadual Antônio Houaiss.....</i>	<i>72</i>
<i>Figura 29. Projeto do coord. pedagógica MO do CIEP 189 Valdylio Villas Boas.....</i>	<i>73</i>
<i>Figura 30. Projeto da educadora de Artes RS do CIEP 169 Maria Augusta Correia.....</i>	<i>73</i>
<i>Figura 31 e 32. Exposição na Escola de Formação da SEEDUC com os educadores e seus projetos realizados.....</i>	<i>73</i>
<i>Figura 33 e 34. Exposição na Escola de Formação da SEEDUC com os educadores e seus projetos realizados.....</i>	<i>73</i>
<i>Figura 35. Atividade de integração dos mediadores para gerar relações de confiança entre nós.....</i>	<i>77</i>
<i>Figura 36. Oficina de áudio e vídeo com celular.....</i>	<i>77</i>
<i>Figura 37. Oficina de áudio e vídeo com celular.....</i>	<i>77</i>
<i>Figura 38. Oficina de fotografia com celular.....</i>	<i>77</i>
<i>Figura 39. Oficina de vídeo do Encontro de Experimentação no Museu da Imigração na Ilha das Flores.....</i>	<i>78</i>
<i>Figura 40. Oficina de fotografia do Encontro de Experimentação no Museu da Imigração na Ilha das Flores.....</i>	<i>78</i>
<i>Figura 41. Oficina de áudio e vídeo no Museu da Imigração na Ilha das Flores.....</i>	<i>78</i>
<i>Figura 42. Oficina de animação no Museu da Imigração na Ilha das Flores.....</i>	<i>78</i>
<i>Figura 43. Oficina de fotografia no Museu da Imigração na Ilha das Flores.....</i>	<i>78</i>
<i>Figura 44. Visita ao Museu da Imigração na Ilha das Flores.....</i>	<i>78</i>
<i>Figura 45, 46 e 47. Projeto MEU MUSEU SEU no Museu da Imigração na Ilha das Flores.....</i>	<i>79</i>
<i>Figura 48. Oficina de vídeo para os projetos que queriam trabalhar com essa técnica...79</i>	<i>79</i>
<i>Figura 49. Oficina de animação para os projetos que queriam trabalhar com essa técnica.....</i>	<i>79</i>
<i>Figura 50. Projeto MEU MUSEU SEU nas escolas, turma do educador de Artes JT.....</i>	<i>79</i>
<i>Figura 51, 52, 53 e 54. Exposição MEU MUSEU SEU no Museu da Imigração na Ilha das Flores.....</i>	<i>80</i>
<i>Figura 55. Nuvem de palavras.....</i>	<i>99</i>
<i>Figura 56. Conversa iniciada pelo WhatsApp com o grupo de educadores/gestores que se disponibilizou em participar da pesquisa.....</i>	<i>190</i>
<i>Figura 57. Registros dos trabalhos dos educadores/gestores feitos com seus estudantes usando o dispositivo móvel celular.....</i>	<i>191</i>

Lista de gráficos e tabelas

Gráfico 1. Relação entre contextos macro e micro da experiência relatada nesta pesquisa.....	26
Gráfico 2. Sistema da metodologia em constante experiência na PUC-Rio, neste caso, com as referências da professora Ana Branco.....	36
Gráfico 3. Focos das metodologias utilizadas na atuação do projeto Oi kabum! imagine-se.....	54
Gráfico 4. Movimento promovido pelo desenho proposto.....	59
Gráfico 5. Sistema de interação na abordagem metodológica Design em Parceria, identificando os objetos do conversar: a intenção de experimentar técnicas e equipamentos dos NTEs como objetos do conversar e o celular como objeto do conversar que emergiu na experiência.....	82
Tabela 1. Unidades de identificação para o desenvolvimento da análise.....	101
Tabela 2 e 3. Categorias para o desenvolvimento da análise.....	102
Tabela 4. Unidades de significação para o desenvolvimento da análise.....	103
Tabela 5. Codificação para o desenvolvimento da análise.....	104
Gráfico 6. Identificação dos tipos de proposta de leitura estão sendo praticadas nessa amostra.....	106
Gráfico 7. Identificação dos tipos de proposta de escrita estão sendo praticadas nessa amostra.....	107
Gráfico 8. Identificação dos tipos de recurso estão sendo usados nessa amostra.....	107
Gráfico 9. Identificação dos tipos de ação estão sendo realizadas nessa amostra.....	108
Gráfico 10. Identificação dos termos/sentimentos relacionados a interação do educador com o celular, nessa amostra.....	109
Gráfico 11. Identificação dos termos/sentimentos relacionados a interação do estudante com o celular, nessa amostra.....	110
Gráfico 12. Identificação dos termos/sentimentos relacionados a interação da escola com o celular, nessa amostra.....	111
Gráfico 13. Identificação dos termos/sentimentos relacionados a interação da escola com o educador, nessa amostra.....	112
Gráfico 14. Identificação dos termos/sentimentos relacionados a interação da escola com o estudante, nessa amostra.....	112
Gráfico 15. Identificação dos termos/sentimentos relacionados a interação do educador com o estudante, nessa amostra.....	113
Gráfico 16. Identificação dos termos/sentimentos relacionados a interação do educador com o os outros educadores, nessa amostra.....	114
Gráfico 17. Identificação dos termos/sentimentos relacionados a interação do estudante com o os outros estudantes, nessa amostra.....	114

Gráfico 18. Identificação da quantidade de interações feitas com o celular, nessa amostra.....	115
Gráfico 19. Cruzamento dos dados da quantidade de educadores que continuam usando o celular e suas áreas de atuação, nessa amostra.....	116
Gráfico 20. Cruzamento dos dados da quantidade de educadores que responderam sobre suas práticas usando o celular e suas áreas de atuação, nessa amostra.....	117
Gráfico 21. Cruzamento dos dados da quantidade de educadores que responderam sobre a repercussão de suas práticas usando o celular e suas áreas de atuação, nessa amostra.....	118
Gráfico 22. Cruzamento dos dados da quantidade de educadores que responderam sobre a relação com a administração da escola e suas áreas de atuação, nessa amostra.....	118
Gráfico 23. Cruzamento dos dados dos segmentos da educação a que pertencem os educadores que responderam à pesquisa e seus sentimentos em relação ao uso do celular.....	119
Gráfico 24. Esquema para ilustrar a relação entre o corpo no espaço e sua ação/linguagem.....	163

Uma câmera na mão e uma ideia na cabeça!

Glauber Rocha

1 Introdução

Maio de 2015.

Porta de uma escola pública, ensino médio, rua movimentada em frente a uma praça. Um cartaz: “É proibido o uso de aparelhos eletrônicos e celulares”.

Um aluno, que vem falando pelo WhatsApp no celular, ao chegar perto desliga o aparelho e o guarda no bolso. Atravessa a porta da escola, entra no pátio, tira o celular do bolso, continua o papo pelo WhatsApp®¹, fotografa um casal de colegas para mostrar na conversa e comentar, encontra outros colegas e guarda o celular.

Sobe as escadas com os colegas, se dirige à sala com carteiras enfileiradas. Ao lado do quadro, um cartaz: “Lei LEI Nº 5453, DE 26 DE MAIO DE 2009. MODIFICA A LEI Nº 5222, DE 11 DE ABRIL DE 2008, QUE DISPÕE SOBRE A PROIBIÇÃO... DO USO DE TELEFONE CELULAR NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Art. 1º A ementa da Lei nº 5222, de 11... de abril de 2008, passa a vigorar com a seguinte redação: Art. 2º O artigo 1º da L...”

O professor entra e, demoradamente, faz a chamada de 40 alunos.

Enquanto isso, o aluno, que está sentado mais ao fundo da sala, pega o celular e volta a falar no WhatsApp por baixo da mesa.

O professor termina a chamada, pede para abrir o caderno e copiar o que ele começa a destacar no quadro das informações de geografia que está explicando...

As janelas estão abertas, os celulares nos bolsos. Os alunos querem tanta coisa, mas precisam prestar atenção. O mundo é tão interessante... e eles ali.

O professor fala, fala, fala, não há recepção, ele está sozinho.

Resta esperar a aula acabar, o dia acabar, o ano acabar.

Esse relato foi escrito² em 2015 para um roteiro de um curta, tomando por base uma experiência vivida em um colégio da rede pública estadual de ensino, localizado na zona sul da cidade do Rio de Janeiro. O relato reflete parte do cotidiano da escola pública e também da rede de escolas privadas. Estamos no ano de 2019, o relato permanece e a LEI Nº 5453, DE 26 DE MAIO DE 2009³ que restringe o uso do celular na escola, a não ser em caso de autorização do professor, também. Diretores, educadores, estudantes, funcionários e toda a comunidade

¹ Whatsapp é um *software* (aplicativo multiplataforma) para *smartphones*, de mensagens instantâneas em texto, imagens, vídeos, documentos e áudios, através de uma conexão de internet. Lançado em 2009, é compatível com as principais marcas e sistemas operacionais de *smartphones* do mundo. Sua principal inovação foi estabelecer contato telefônico em áudio e vídeo, mas possui outras funcionalidades como a criação de grupos de contato e a transmissão em lista. Desde 2015 pode ser usado na web através do Google Chrome.

² Esse roteiro foi escrito pela pesquisadora na primeira edição do projeto com a intenção de produzir um curta metragem que revelasse esse contexto. Por falta de recursos não foi produzido.

³ Lei do Estado do Rio de Janeiro, de autoria de Marcelo Simão aprovada pelo então governador Sérgio Cabral publicada em 26 de maio de 2009 modificando a lei Lei nº 5222, de 11 de abril de 2008. Estas seguiram a lei federal, iniciativa do Projeto de Lei 2246/07, do deputado Pompeo de Mattos (PDT-RS).

escolar gostariam que a escola fosse diferente, ou pelo menos é o que o senso comum divulga, mas há dificuldades significativas na concretização dessas mudanças.

Partindo da experiência que originou esse relato, tomamos como **objeto desta pesquisa** o uso do celular, visto como dispositivo móvel multimodal que pode mobilizar os sentidos para a participação e para a produção criativa de leituras e escritas em espaços formativos. Esse relato, que reflete um aspecto inquietante do cotidiano escolar, inspira a **questão norteadora** a ser abordada nesta pesquisa: como favorecer a inclusão do extramuros tecnológico e multimodal no ambiente escolar em prol de práticas de ensino-aprendizagem instigadoras da criatividade de estudantes e educadores?

Entendemos aqui que a existência de uma lei para garantir a interdição do celular em ambiente escolar, a não ser que seja de interesse do educador, mostra o conflito que esse objeto tecnológico e multimodal traz em espaços formativos. Reconhecendo que o celular tem se tornado o dispositivo móvel multimodal que intermedia a comunicação com o mundo no cotidiano, favorecendo a produção de conhecimento (mesmo cientes de que usos equivocados trazem distorções) e que, nessa interação, vem ganhando o status de extensão do corpo, podemos admitir, em uma perspectiva Freireana (1967)⁴, que seria uma perda ignorar essa realidade em processos formativos.

Nas últimas décadas, meios de comunicação se multiplicaram e, com eles, a produção de linguagem. O celular (via palma da mão), em pouco tempo, vem se tornando o principal meio de uma intensa comunicação entre pessoas e com o mundo. Entretanto, na Educação⁵, além de seu potencial ser ainda pouco explorado, a já referenciada lei estadual se mantém vigente há dez anos, seguindo o primeiro projeto de lei federal referente ao tema, de 2007. Essa regulamentação veio sendo acompanhada por leis estaduais e municipais pelo país, que mostram que a rede escolar não só não acolhe esse objeto, como entende que ele é um elemento perturbador para as abordagens de ensino/aprendizagem praticadas no espaço escolar. Algumas iniciativas que favorecem o protagonismo do professor na escolha

⁴ FREIRE, Paulo. Educação como prática da Liberdade.

⁵ Aqui nos referimos aos processos formativos em geral, já que a essa pesquisa está tratando de uma experiência vivida não só na Educação Básica - Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, e Ensino Médio - mas também em um setor educativo de um Museu.

pela inserção do celular nos processos de ensino-aprendizagem, como a do Estado de Santa Catarina⁶, do ano de 2016, questionam a lei e têm discutido sua revisão, indicando o uso do celular como objeto estratégico para trabalhar conteúdos curriculares pontuando uma necessidade de se olhar para esse dispositivo móvel multimodal sob uma perspectiva de inclusão.

No Brasil, em 2007, tínhamos uma população de quase 184 milhões de habitantes e 120 milhões de celulares ativos. Hoje, em 2019, temos uma população de mais de 209 milhões de habitantes⁷ e mais de 220 milhões de celulares inteligentes (*smartphones*) ativos⁸. Em 2014, o IBGE registrou, pela primeira vez, que o uso do celular para acessar a internet ultrapassou o uso de microcomputadores. A internet como busca de informação, está presente no cotidiano de 49% dos entrevistados pela Pesquisa Brasileira de Mídia de 2016 da SECOM - Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República. O percentual marca a ultrapassagem da internet sobre o rádio como segundo meio de informação preferencial. Dentre os dispositivos que permitem o acesso à internet, a pesquisa verifica que é comum usar mais de uma plataforma e que há preferência por aquelas que garantem mobilidade. Assim, 91% dos respondentes afirmaram em primeiro ou segundo lugar que acessam a internet pelo celular.

As tecnologias digitais, tanto do ponto de vista dos processos de difusão de informação — internet e redes sociais — quanto dos equipamentos — *laptops*, celulares, *tablets* — hoje nos permitem participar ativamente da produção de conteúdos e troca de informações. Temos a oportunidade de pensar coletivamente, promover movimentos de mudança concretos e trazer para os espaços formativos uma prática corrente de fora deles, qualificando leituras e escritas. É a cultura digital possibilitando a participação democrática e colaborativa (LÉVY, 1999).

O celular, como objeto móvel que acompanha o corpo, se tornou o principal dispositivo na produção de linguagem, comunicação cotidiana e conexão entre pessoas. Poder fotografar, escrever, desenhar, fazer vídeos, gravar áudios, ouvir músicas, fazer animações, ver trajetos, mapear territórios etc., permite uma rápida

⁶ Projeto de Lei 0198.8/2016, do deputado estadual Antônio Aguiar (PMDB). Projeto permite uso de celular em sala de aula como recurso pedagógico.

⁷ Fonte: IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>.

⁸ Fonte: FGV Fundação Getúlio Vargas. <https://eaesp.fgv.br/ensinoeconhecimento/centros/cia/pesquisa>.

realização/tangibilização do pensamento, e o celular passa a ser um meio de leitura e escrita tão próximo ao corpo como uma prótese e/ou extensão. Em 1964, McLuhan já anunciava os meios de comunicação como extensões do homem, promovendo uma dinâmica criativa em sua interação.

Fisiologicamente, no uso normal da tecnologia (ou seja, de seu corpo em extensão vária), o homem é perpetuamente modificado por ela, mas em compensação sempre encontra novos meios de modificá-la. É como se o homem se tornasse o órgão sexual do mundo da máquina, como a abelha do mundo das plantas, fecundando-o e permitindo o evoluir de formas sempre novas. O mundo da máquina corresponde ao amor do homem atendendo a suas vontades e desejos, ou seja, provendo-o de riqueza. (MCLUHAN, 2000, p. 65)

Atualmente essas extensões estão coladas ao corpo e, para além disso, o dispositivo celular se tornou um espaço individual e coletivo, de reconhecimento pessoal e social.

Da mesma forma que são próteses tecnológicas, as mídias também são espelhos, através dos quais a humanidade transmite e armazena sua própria identidade para reflexão futura. Mas é a forma que usamos nossas próteses - e às vezes o modo como nos valemos delas - que nos define, que nos oferece maior riqueza de conhecimento sobre como a cultura tecnológica está nos modelando e para onde pode estar conduzindo a cultura humana. [PATRICK LICHTY (In: BAMBOZZI, BASTOS e MINELLI) 2010, p. 39]

Corroborando com a questão norteadora desta pesquisa o fato de que, embora estejamos vivendo uma revolução tecnológica, que levou a sociedade a imergir em uma cultura digital, são poucas as políticas públicas que atuam no cotidiano do cidadão via celular, principalmente em situações e espaços formativos nos quais potencialmente pode haver participação e construção de conhecimento coletivo, como escolas e equipamentos culturais.

Entramos, assim, nesse início do século 21 com espaços educativos que ainda permanecem em sua maioria com práticas que reproduzem formatos do século 19. Um momento crítico de evasão escolar, doenças psicossociais, crise das instituições. Nesse sentido, é urgente pensar políticas públicas que possam apoiar formadores e estudantes em um processo de produção criativa de conteúdo, que possam gerar prazer e reconhecimento nessa adaptação. O desafio não está mais centrado no domínio das novas tecnologias, mas sim na apropriação desses recursos para produção de leitura e escrita multimodal nessas mídias e tecnologias sociais para apoiar esse uso.

Nesse contexto, o **objetivo geral da pesquisa** é levantar sentidos para o uso do dispositivo móvel celular como meio no processo de ensino/aprendizagem para educadores/gestores de espaços formativos para assim, do contexto micro, incidir

no contexto macro, em políticas públicas educativas para autonomia, participação e processos criativos.

Conforme a Constituição Brasileira de 1988, incidir em políticas públicas quer dizer: contribuir, compartilhando e interagindo com o Estado, na elaboração de propostas e planos de ação do município, estado ou do país⁹. Entendemos que os sujeitos e instituições presentes no meio social ao qual pertencem interferem em todas as instâncias em movimentos que fazem sua história e seu tempo (FREIRE, 2014). Assim, esta pesquisa baseia-se em entender como sensibilizar educadores/gestores de educação para o potencial da mídia celular não só como um objeto de reconhecimento intra e interpessoal, mas, sobretudo, como um objeto de colaboração que facilita a realização de projetos, favorecendo o diálogo entre as intenções do educador e o interesse e a linguagem dos estudantes, a mobilização das habilidades criativas e a participação cidadã.

A motivação para esta pesquisa parte da profunda relação que possuo com o Design em Parceria, linha de trabalho/abordagem metodológica em Design que fez parte da minha formação na PUC-Rio, que sustenta minha prática e embasa a minha coordenação no projeto *Oi Kabum! Imagine-se Laboratórios de Arte e Tecnologia na Escola*, ação multiplicadora do *Oi Kabum! Lab*. Em especial, dedico-me aqui ao projeto de formação continuada realizado entre 2014 e 2016, com gestores, educadores e estudantes da rede pública de ensino.

Especificamente no projeto mencionado, pude exercer integralmente o Design em Parceria como abordagem de trabalho, da gestão à ação, atuando como coordenadora/designer no desenho da proposta e das ações (o todo e as partes) como sistema, e na atenção para as interações que fortalecem os desejos e interesses entre os participantes. Participaram do projeto quarenta e nove escolas, sendo vinte e três de Ensino Médio (seis de formação de professores), vinte e uma de Ensino Fundamental, cinco de Educação Infantil e um Museu (Setor Educativo) de oito cidades do Estado do Rio de Janeiro. Na proposta, fizemos um convite à imaginação dos educadores, buscando inserir linguagens visuais e audiovisuais nos seus planos de aula, e abrir caminhos para a invenção de novas formas de troca e atuação no espaço escolar.

⁹ A participação dos cidadãos na elaboração das políticas públicas é garantido pela Constituição de 1988. Art 216-A e Art 227

Nessa experiência de quatro anos, o dispositivo móvel celular se destacou na interação entre os participantes, na mobilização de diálogos em uma produção de leituras e escritas multimodais, produzindo sentidos em processos formativos. Sentidos esses que já participavam do cotidiano de educadores e aprendizes enquanto pessoas comuns que, na comunicação via internet e facilitada via celular, participavam de ações em que suas formas de expressão ficavam visíveis, materializadas, sendo mediatizadas e ramificadas em redes, em diversos modos comunicacionais potencializados no celular, como escrita, foto, emoji e meme. Como já mencionado, nos últimos 10 anos, o uso de celulares, o acesso à Internet e o acesso à Internet via celular, vêm mudando as relações de espaço/tempo, as relações na comunicação, na produção de conhecimento, que incluem relações trabalhistas, políticas, nas esferas micro e macroeconômicas. O que o celular vem possibilitando é uma imediata participação em todas essas esferas. Uma aproximação que pode ser consciente ou não. Contudo, quando no início do projeto *Oi Kabum! Imagine-se*, o que se observou foi que essa participação, no espaço escolar, quando ocorria, era relegada a buscas no Google para fazer pesquisas, mas muito pouco para produção de conhecimento nesses multimodos. Com isso, o que se observou foi um uso cotidiano fora do espaço formativo de forma rica, no sentido da pluralidade e diversidade de modos de uso, mas, muitas vezes, alienado dos contextos comunicacionais onde se manifestam (como revelar em rede o que vai fazer, para onde vai, mandar nudes em lugares inapropriados, criticar alguém em rede) e das condições de registro de dados que esses aparelhos permitem (rastreamento, registro constante de áudio e vídeo, venda de dados, etc.).

Ao longo do projeto de formação continuada, o dispositivo móvel abriu uma porta para a produção criativa, situando-se como objeto mediador e fertilizador de processos formativos inclusivos inscritos na sensibilização pelo alinhamento arte-tecnologia. Desse modo, intentamos analisar essa experiência, revisitando-a quatro anos após a sua formulação, tomando como recorte de pesquisa o dispositivo móvel celular como mobilizador de leituras e escrituras multimodais, por ele ter se destacado como instrumento de linguagem corrente entre educadores e estudantes, e pela sua presença incontestável nos dias de hoje, embora apartado do ambiente escolar durante a implementação do projeto *Oi Kabum! Imagine-se*.

Para tanto, nesta pesquisa, partimos dos seguintes **pressupostos**, em conclusão a partir da experiência relatada acima:

1. Os celulares mobilizam os desejos de criação e facilitam a produção de conhecimento porque são dispositivos cujos variados instrumentos de produção audiovisual à mão promovem escritas visuais com camadas de leitura que: ampliam as entrelinhas; solicitam a sensibilidade; potencializam as habilidades criativas; despertam a observação estética; e alteram as relações interpessoais, ampliando identificações e colaborações.

2. A abordagem metodológica em Design em Parceria propicia o reconhecimento dos sujeitos e seus contextos e a ação a partir das experiências dos sujeitos neles inseridos (COUTO, 1991, FARBIARZ; RIPPER, 2012). O Design participa do entendimento de que objetos inseridos no cotidiano são instrumentos mediadores e catalisadores de manutenção e ou anúncio de novas formas de agir e pensar (BOMFIM apud COUTO; FARBIARZ; NOVAES, 2014).

Certo é que muitos projetos vêm sendo desenvolvidos para apoiar o uso desse dispositivo em processos de ensino/aprendizagem. Projetos esses que têm como foco a cultura digital em crescente desenvolvimento no cotidiano mundial. Isso pode ser atribuído ao fato de o setor de telefonia ter crescido e estabelecido algumas dessas iniciativas, mas a relevância desta pesquisa não está apenas no reconhecimento da presença crescente do objeto em si, o que influi diretamente nos modos de comunicação, promovendo outras formas no diálogo e relações. O que torna esta pesquisa relevante é o reconhecimento de práticas de ensino-aprendizagem possíveis, desenvolvidas não para educadores, mas, sim, com educadores, por meio da abordagem metodológica Design em Parceria. Por esse motivo, esta pesquisa está sendo desenvolvida no LINC Design Laboratório Linguagem Interação e Construção de Sentidos, onde essa abordagem em Design é vista de forma sistêmica, e é enfatizada por um olhar que busca fundamentar as linguagens presentes e suas construções de significado pelo reconhecimento das interações. Para o LINC Design, Mikhail Bakhtin (2006) é referência fundamental de um pensamento interacional, dialógico e ideológico, perspectiva a partir da qual questões de ensino-aprendizagem são estudadas e proposições são efetivadas, pelo viés da filosofia da linguagem.

Em termos metodológicos, esta pesquisa é de cunho qualitativo interpretativo. Nela, há a preocupação com o aprofundamento da compreensão de um grupo social para explicar o fenômeno em observação, tomando por base a diferenciação dos três tipos de pesquisa relacionados ao Design, ou seja, a pesquisa

“para”, “sobre” e/ou “através” do Design. Esses termos foram discutidos por Findeli (2008) e Jonas (2006, 2007, 2010), desenvolvidos a partir da tipologia de Frayling (1993) e aplicados, por exemplo, na dissertação de Tabak (TABAK, FARBIARZ, 2012). Esses três tipos de pesquisa são explicitados a partir do seu envolvimento com o campo do design. A pesquisa para Design intenta apresentar aspectos relacionados à prática do Design, a partir dos saberes que são desenvolvidos pelo próprio campo ou por áreas afins. A pesquisa sobre o Design tem como ponto de partida o estudo e análise dos elementos originários das atividades práticas do Design ou que se relacionam com elas. Já a pesquisa através do Design parte da visão e compreensão do campo para maior desenvolvimento do conhecimento científico.

Nesse sentido, nossa pesquisa é **para o Design**, pois busca comunicar os aspectos e as práticas decorrentes da experiência do uso do celular, visto como um dispositivo móvel multimodal nos espaços de formação. A pesquisa também é considerada pesquisa **sobre o Design**, pois intenta analisar como os elementos do design estão disponibilizados no contexto das interações sociais que se manifestam a partir do objeto celular. Além disso, é uma pesquisa **através do design**, pois o compreende como agente participante da construção de sentidos e mediador de experiências.

Assim, para esse fim, consideramos as seguintes etapas metodológicas:

1. Descrição do cenário e contexto situacional onde emerge a questão norteadora desta dissertação, as motivações, os pressupostos, e horizontes de pesquisa;
2. Fundamentação teórica e descrição da prática da abordagem metodológica em Design em Parceria que motivam esta pesquisa: autores que estruturam o pensamento da metodologia Design em Parceria e autores dos campos da Educação, da Linguagem e das Ciências Sociais que dialogam com essa práxis e com o com o LINC Design, laboratório onde foi realizada a pesquisa; e, apresentando a essência da abordagem metodológica Design em Parceria, identificação de sua contribuição para o projeto *Oi Kabum! Imagine-se* e como pode seguir contribuindo em parceria com o campo da Educação, em especial na dimensão da linguagem, no apoio ao

desenvolvimento de leituras e escritas multimodais via dispositivo móvel celular;

3. Fundamentação teórica que contribuiu para o desenho do projeto tendo por base a essência da abordagem metodológica Design em Parceria, com relatos, descrição e análise da experiência do projeto *Oi Kabum! Imagine-se Laboratórios de Arte e Tecnologia na Escola*, onde surgiram os pressupostos, o objeto e o objetivo desta pesquisa, seguida de relato sobre pensamentos que estruturam ações do CECIP Centro de Criação de Imagem Popular, identificando pontos de diálogo com a abordagem metodológica Design em Parceria;
4. Construção de experimento via grupo WhatsApp, composto por participantes da experiência *Oi Kabum! Imagine-se Laboratórios de Arte e Tecnologia na Escola* para revisita à experiência, seguida de levantamento, tratamento e análise de conteúdo desse experimento;
5. Encaminhamento da discussão sobre possíveis horizontes para sensibilização de gestores em educação a respeito do uso do celular em processos de ensino/aprendizagem.

Por fim, esta dissertação está distribuída em seis capítulos que pretendem traçar um entrelaçamento de pensamentos/ações, modos de pensar e modos de fazer, que podem determinar a mobilização de leituras e escritas multimodais via dispositivo móvel celular. Assim, temos:

Capítulo 1: Introdução; traça um panorama do contexto situacional descrevendo a motivação para realização desta dissertação, apresentando o objeto, a questão norteadora, o objetivo da pesquisa, a metodologia, os pressupostos.

Capítulo 2: Epistemologia e escolhas metodológicas; traz pontos de encontro e relações da metodologia Design em Parceria com a sociedade; apresentação do pensamento e da prática do Design em Parceria como vivido na PUC-Rio em relação ao pensamento em busca da autonomia e da democracia, em especial vista como abordagem metodológica materializando intenções em processos educativos e abrindo possibilidades no fazer Design com a Educação. Estão em diálogo no segundo capítulo: os professores de Design da PUC-Rio que fizeram parte desse processo de debate e construção do que chamamos hoje de

Design em Parceria e Paulo Freire, Félix Guattari, Humberto Maturana, Francisco Varela, Mikhail Bakhtin e Boaventura de Souza Santos.

Capítulo 3: Experiência *Oi Kabum! Imagine-se Laboratórios de Arte e Tecnologia na Escola* (realizada em 2014); traz relato sobre o Cecip - Centro de Criação de Imagem Popular, os pensamentos que conduzem sua práxis e os pontos de encontro com a abordagem metodológica Design em Parceria. Apresenta a fundamentação teórica que contribuiu para o desenho do projeto *Oi Kabum! Imagine-se*, relata essa experiência e destaca o imprevisto do processo e o encaminhamento tendo por base uma abordagem de Design em Parceria, na esteira do pensamento de Paulo Freire.

Capítulo 4: Experiência em grupos de WhatsApp com participantes do projeto *Oi Kabum! Imagine-se* (realizada em 2018); aborda uma revisita aos educadores que participaram dos projeto *Oi Kabum! Imagine-se* no período de 2014 a 2016, feita por meio de um questionário feito via WhatsApp, além de trazer o levantamento, tratamento e análise dos dados seguindo o modelo da análise de conteúdo (Bardin, 1977).

Capítulo 5: Pontos relevantes na interpretação do material; desenha o encaminhamento da discussão que aponta para a inclusão das práticas cotidianas mediadas pelo celular em contextos formativos e de uma literacia multimodal. Apresenta possíveis horizontes para essa inserção partindo de uma abordagem que reconheça os desejos e encantos dos envolvidos.

Capítulo 6: Conclusão; aponta para formas de: como ver o objeto, co-mover ideias e interesses e comover a presença, em um reflexão crítica que traz questionamentos futuros.

Com esta pesquisa, situada no PPG Design e Sociedade, na linha de pesquisa Comunicação, Cultura e Artes, esperamos contribuir com reflexões sobre o uso do dispositivo móvel celular considerando as interações entre sujeitos e suas linguagens, relacionando-o a uma abordagem metodológica de Design em Parceria. Intentamos, também, posicionar ideologicamente essa prática em Design e tornar possível uma atuação clara em parceria com o campo da Educação, em especial no que se refere ao dispositivo móvel celular.

Estão em questão aqui entendimentos sobre linguagem, ação, interação, significação e criatividade. Na experiência que serão relatada no capítulo 3, nas interações com o dispositivo móvel celular e para além dele, revela-se uma prática,

um modo de fazer e conversar, que caminha através do encanto de si e do outro, e, nessa caminhada, promove processos criativos individuais e coletivos, e ativa participação em interação, conforme ilustrado na figura abaixo.

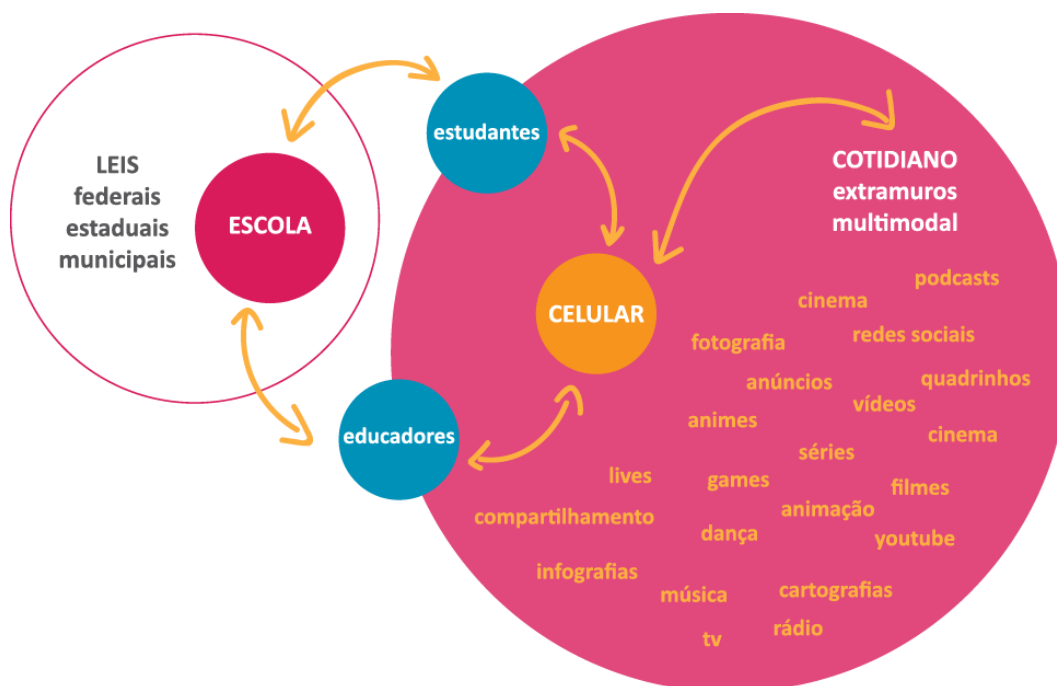


Gráfico 1. Relação entre contextos macro e micro da experiência relatada nesta pesquisa.

O projeto aqui relatado, e que deu origem a essa pesquisa, é fruto de uma parceria de sonhos de sensibilidade e delicadeza. Há aqui uma reunião de saberes e interesses em troca, experimentação e ensinamentos/aprendizados. Há aqui uma busca por horizontes poéticos, políticos e livres. Esse é sobretudo um trabalho que busca um modo de ser/fazer/falar disponível às relações e o reconhecimento de suas singularidades no co-mover.

2 Abordagem metodológica Design em Parceria em diálogo

*Certas canções que ouço
Cabem tão dentro de mim
Que perguntar carece
Como não fui eu que fiz*
Milton Nascimento

Este capítulo situa as questões epistemológicas e ideológicas que motivam esta dissertação e o modo de interação da abordagem metodológica Design em Parceria originária da PUC-Rio. Essa abordagem metodológica explicita princípios e horizontes que conduzem a coordenação do projeto *Oi Kabum! Imagine-se Laboratórios de Arte e Tecnologia na Escola* (2014), a serem relatados no capítulo seguinte.

Como pesquisadora, estou profundamente ligada às reflexões sobre o fazer Design, na abordagem metodológica Design em Parceria, que propõe ao desenhista estar no entre, na interação entre seu interlocutor¹⁰, com quem se está em diálogo (no caso desta dissertação, entre o educador e os estudantes). Assim, vamos abordar pensamentos de educadores/designers da PUC-Rio que contribuíram para a construção dessa metodologia que se configura como uma prática de projeto. São eles: Ana Branco (2017), José Luiz Mendes Ripper (2012), Heliana Pacheco (1996), Rita Couto (1991), Jackeline Farbiarz (2012), Luiza Novaes (2014) e Gustavo Bomfim (2014).

Partimos do entendimento que o Design é interdisciplinar, que trabalha em parceria com outros campos propondo paralelos entre modos de fazer e os pensamentos que os regem, em uma relação entre pensamento e forma, e aliando teoria e práxis (BOMFIM apud COUTO; FARBIARZ; NOVAES, 2014). Nos aproximaremos dos modos de fazer do Design sob a perspectiva da abordagem

¹⁰ Entendemos como interlocutor o sujeito escolhido para estar em diálogo conosco em situação de projeto em Design em Parceria. No processo de construção desta metodologia, já foi chamado de interlocutor e também de intercessor. Aqui optamos por interlocutor já que era como se usava à época de minha graduação e como continuei trabalhando no mercado de trabalho. Há citações neste capítulo onde encontraremos as duas formas.

metodológica Design em Parceria, expondo uma visão sistêmica, capaz de promover reorganizações e reconhecer as próprias potencialidades na interação com os modos de pensar que compõem os campos da Educação, da Arte, da Linguagem e das Ciências Sociais.

Com isso, estarão presentes e em diálogo neste capítulo: a) minha vivência em formação no Design com Ana Branco que inclui Paulo Freire (2000), Félix Guattari (1985), Humberto Maturana (2001) e Francisco Varela (2001); b) as visões de linguagem e multimodalidade de Bakhtin (2016) que baseiam as pesquisas no LINC Design, onde está sendo desenvolvida esta pesquisa; c) o pensamento decolonizador¹¹ de Boaventura de Souza Santos (2009).

Tomamos como pressuposto que a abordagem metodológica Design em Parceria traz em seus princípios a busca pela escuta dos desejos/encantamentos dos sujeitos em seus contextos, com vistas a dar materialidade aos pensamentos no encontro compartilhado do conceito, do projeto e seus subsequentes desenhos a serem experimentados e ressignificados, entendendo, desse modo, a experimentação como fundamento para o processo criativo. Assim, defendemos que essa abordagem tem potencial para iluminar modos de fazer que podem ampliar o desempenho de leituras e escritas criativas no dispositivo móvel celular. Considerando ser o celular um dispositivo multimodal, com possibilidades plurais para práticas participativas, julgamos que essa metodologia, associada ao dispositivo em espaços formativos, pode favorecer as relações entre os sujeitos e oportunizar produções criativas.

2.1 Design em Parceria: visão sobre a práxis que investiga o encanto

A abordagem metodológica Design em Parceria tem sua origem em um departamento que nasce em 1978, reunindo profissionais de diferentes áreas: Letras, Artes, Arte-Educação, História e Desenho Industrial, que inauguraram um

¹¹ O conceito de decolonização, segundo Catherine Walsh, é diferente de descolonização, não se trata de desfazer ou reverter o colonialismo, traz uma atitude transcendente à colonialidade que continua operando sistematicamente inclusive nos movimentos de resistência. A decolonialidade visa operar no sentido de superar as amarras cognitivas da colonização, trazendo posições, transgredindo, emergindo, criando alternativas (WALSH, 2017, p.3). Boaventura de Souza Santos propõe pensar alternativas neste sentido, e trabalha com a ideia das Epistemologias do Sul buscando outras ciências que não estão centradas na visão ocidental e euro-cêntrica, reunindo referências diversas e plurais de entendimentos sobre a vida para gerar essas alternativas.

pensamento projetual que pensa a atuação do designer inserido no contexto, observando e interagindo com os sujeitos, em uma visão sistêmica. Os ecos desses pensamentos refletiram e refletem até hoje no âmbito do Design.

Os professores Ana Branco e José Luiz Mendes Ripper, responsáveis pela experimentação constante desse pensamento, em dado momento, uniram suas turmas de graduação em Design na PUC-Rio para orientação. Essa experiência promoveu um contínuo debate e sistematização de um pensamento de projeto em Design, que viria a se configurar como: Design Social; depois Design Participativo e atualmente Design em Parceria. Essa prática influenciou, e segue influenciando, designers a exercitarem a observação desenhando o contexto e a ouvirem os envolvidos, para só então criarem possibilidades de projeto que, submetidas ao uso dos envolvidos, se recriam em diálogo com essa participação.

Ao longo de 40 anos houve mudanças tanto nas etapas processuais das disciplinas de projeto, como na nomenclatura estabelecida para essas etapas. No entanto, a estrutura fundamental continuou e se sustenta no seguinte sistema, de acordo com o qual deve-se observar, em sequência: (a). a escolha de um local de trabalho partindo das afinidades e interesses dos estudantes de design; (b). a observação de uma atividade, também do seu interesse, que houver nesse local; (c). a disponibilidade da pessoa responsável pela atividade para a liberação da observação pelos estudantes envolvidos; (d). a interlocução entre a pessoa responsável e os estudantes envolvidos; (e). a escuta atenta desse interlocutor buscando identificar seus desejos/encantamentos; (f). a identificação do objetivo do projeto a partir dos desejos/encantamentos desse interlocutor em relação à sua interação na sua atividade; (g). a geração de alternativas de experimento a serem testadas e partilhadas com o interlocutor; (h). a adoção da alternativa que atenda aos objetivos dessa interação; e, (i). o desenvolvimento dessa alternativa com uso de técnicas e materiais que produzam adequação para tal objetivo.

Em uma direção diferente do que havia enquanto pensamento projetual em Design, essa abordagem metodológica, em construção à época, buscava valorizar, nas palavras da Ana Branco, o que havia de “fartura e riqueza ambientais e no reconhecimento do corpo e das relações sociais como ecossistemas locais” (ANA BRANCO, s/d), centrando a formulação do objetivo para criação do objeto no desejo/encantamento do interlocutor. Também Farbiarz e Ripper (2012) destacam que:

Aprendemos com nossas investigações, que ecologia não está no objeto. Assim, diferente do que divulga e fomenta grande parte dos órgãos governamentais, vimos que a ecologia está na relação da ação do sujeito com o objeto. (FARBIARZ; RIPPER, 2012, p. 47)

Em pesquisa constante, Branco e Ripper fizeram do seu espaço de trabalho um projeto, de modo que a forma do espaço de sala de aula refletisse o pensamento que se pretendia experimentar. Em 1988, Ana Branco construiu a primeira Barraca¹², um abrigo-objeto, como sala de aula, em experimentação: espaço circular, aberto e participativo que viria a apoiar concretamente aquele pensamento sobre a criação da forma. A Barraca, feita de treliça, em chão de areia e teto de balão, debaixo de uma mangueira, com a fogueira no centro e bancos em círculo, que guardava os objetos do nosso uso cotidiano, modificou as relações dos estudantes com o espaço e com a forma de ver o mundo. Me incluindo nesse cenário como estudante de graduação àquela época, estávamos ali com a natureza do entorno, seus barulhos, seu clima e seus imprevistos trazendo questões na interação com a forma. A relação forma/pensamento estava integrada no espaço e o sentido do que produzíamos passava por uma atenção mais concreta aos pensamentos que observávamos nos locais de projeto escolhidos.

A forma do abrigo-objeto se propõe a favorecer a “escuta” dos desejos do entorno, que acontece quando escutamos nossos próprios desejos (Guatarri). Através das paredes permeáveis ao ambiente (treliça de ipê) escutamos o caminho do sol durante todo o dia, escutamos a chuva, a oficina mecânica, o vento, o frio, o jogo de futebol, a água descendo as pedras do rio Rainha, o recreio dos Terezianos, os micos. O mundo está todo aqui à nossa volta, oferecendo no presente os exemplos para as conversas. Pode-se estar ao mesmo tempo dentro e fora da sala-de-aula. (ANA BRANCO, s/d)

¹² A Barraca, hoje sala de aula entre duas jaqueiras, é o Laboratório de Pesquisa do Aprendizado com Modelos vivos. Para Ana Branco, “um espaço que é capaz de receber o entusiasmo (enthousiasmo - Deus dentro) dos alunos quando ele aciona seu motor afetivo” (BRANCO, s/d). Disponível em <http://anabranco.usuarios.rdc.puc-rio.br/index.php>, acesso em 08/03/2019.



Figura 1. Barraca, 1993

Aprendíamos ali que trabalhar nessa perspectiva nos coloca à disposição da escuta do acontecimento presente. O acontecimento não está dado, se faz no tempo e no espaço de forma livre. A criatividade e a originalidade do projeto estão nesse momento desafiadas. Se a gente inventa segundo nossas predefinições, é grande a probabilidade de cair nos preconceitos sobre os contextos, perder leituras mais profundas e reproduzir formas que estão, em geral, pré-estabelecidas no que chamamos de uma parcela a-crítica do mercado.

Ainda a esse respeito, Farbiarz e Ripper (2012) complementam:

Nosso olhar está, a priori, preparado para julgar em comparação às nossas expectativas, oriundas de nossas vivências. É aí que a metodologia de Design Participativo auxilia, pois ela possibilita que o usuário ajude o designer a rever seus pré-conceitos (ou preconceitos). O usuário mostra o que há no local a partir de seus próprios olhos, o que o designer, com seu repertório, não tem potencial pra ver. (FARBIARZ; RIPPER, 2012, p. 34)

Nessa abordagem metodológica, o desenho vai se materializando na leitura dos pensamentos observados na relação entre os sujeitos do contexto, o que nos faz pensar sobre a ação de criar formas, seu sentido e sua finalidade. Nos faz, também, repensar as formas onde estamos inseridos e os possíveis entendimentos que essas formas propõem. Com isso, perdemos a ingenuidade em relação aos formatos propostos em diversos contextos e em relação ao que vamos propor. Observar e desenhar o contexto, ouvir os envolvidos, criar possibilidades de projeto que submetidas ao uso dos envolvidos e se recriam em diálogo com essa participação,

é um ensinamento adquirido que abre caminhos para pensar formas inclusivas de participação.

A EXPERIMENTAÇÃO é fundamental, pois o meio sempre surpreende, tanto a favor do designer quanto contra suas expectativas. Em linhas gerais, num nível concreto há um meio que resiste sempre às ideias. Em suma, é no nível concreto, na relação com o meio, que o pesquisador começa a ter as surpresas, começa a ter que dialogar com o inesperado da natureza. (FARBIARZ; RIPPER, 2012, p. 38)

Essa abordagem metodológica no Design nos insere como indivíduo e como indivíduo-coletivo no coletivo, diferenciando, reunindo e propondo desenhos inclusivos. Ana Branco (2017) ressalta que “o ato de projetar e construir pouco a pouco, permitindo uma contínua participação dos indivíduos e a expressão de seus desejos, faz parte do modo de ver o objeto como fruto de um trabalho interativo entre o designer e o usuário”. Farbiarz e Ripper (2012) complementam, esclarecendo que:

Trabalhar com a potência do sujeito ou com o seu “ser e estar no mundo” em diálogo com a potência do designer com o seu “ser e estar no mundo”, implica em reconhecer o usuário e o locus de que participa. (FARBIARZ; RIPPER, 2012, p. 43)

Em 2008, estabeleceu-se um convênio de cooperação técnica entre a Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro e a PUC-Rio, no qual estudantes de disciplinas do curso de graduação em Design da PUC-Rio, que fundamentavam o desenvolvimento de seus projetos na abordagem metodológica Design em Parceria e tinham acesso facilitado às Escolas Públicas para vivenciar seu cotidiano e projetar com interlocutores das escolas nas interações nelas existentes. O convênio estabeleceu-se por meio do diálogo entre a professora Ana Branco e membros da Secretaria de Educação e, assim, sedimentou uma parte da história do Design em Parceria na PUC-Rio, que desde a década de 80 já constituía um número significativo de projetos em Escolas situadas na cidade do Rio de Janeiro.

Essa iniciativa solidificou mais uma perspectiva para o exercício da profissão de designer e fortaleceu o sentido de desenhar para a comunidade. Em seu site¹³, Ana Branco ressalta a importância do projeto em parceria, para a apropriação, manutenção e alteração do projetado pelo interlocutor, em uma valorização de uma atitude processual, experiencial e dinâmica de construção de sentidos.

¹³ <http://anabranco.usuarios.rdc.puc-rio.br/index.php> (2017)

O objeto é o resultado, portanto de uma co-autoria, uma parceria para o bem comum. O intercessor recebe o objeto já experimentado numa cerimônia de entrega e vai utilizá-lo em suas atividades enquanto atender às suas intenções. O fato de ter acompanhado e participado de todas as etapas de criação da forma favorece que ele se aproprie do modo de fazer e seja capaz de dar continuidade ao processo fazendo a manutenção ou mesmo alterando o objeto em função de novas descobertas. (ANA BRANCO, s/d)

Como afirmado anteriormente, essa abordagem metodológica promove uma escuta profunda entre os sujeitos envolvidos no processo de projeto, favorecendo uma comunicação que permite interações próprias, com vistas a propostas originais, que não se baseiam em formas pré-estabelecidas e nem se dedicam exclusivamente na resolução de problemas, mas, sim, no reconhecimento dialógico de construções de sentidos sociais, potencializadores dos ambientes em observação.

Recolher os interesses, buscar o desejo e o encantamento dos interlocutores são as questões essenciais e é o que a diferencia da abordagem do Design como campo que projeta para a *resolução de problemas*. Isso porque, em uma visão restrita para resolução de problemas, há a identificação de um problema a ser resolvido por meio de uma ação que se configura como uma solução para o usuário. Esse percurso é diferente de uma ação no contexto situacional, pois, através de uma interlocução participante, de ações que façam emergir valores, crenças, desejos e encantamentos provenientes do contexto, que busquem diminuir pré-conceitos e, assim, ampliar a visibilidade dos conceitos oriundos da situação em interlocução, privilegia-se o interlocutor como uma unidade com suas singularidades. Desse modo, o interlocutor é visto como um co-participante do desenvolvimento de uma ação projetual, inscrita em sentidos sociais, que ora favorece a manutenção (tangibilização criativa dos desejos e encantamentos), ora antecipa novos caminhos (novos desejos, novos porvires), em atitude dialógica.

A *resolução de problemas* é uma expressão usada em diversas áreas do conhecimento e ficou conhecida no ambiente da educação através do pensamento do filósofo John Dewey, que apresentava a *solução de problemas* com a intenção de tornar o aprendizado prático. Ou seja, identificando um problema, os estudantes aprendem na prática de sua solução.

O pensamento dele baseava-se na convicção moral de que “democracia é liberdade” –, ao que dedicou toda sua vida, elaborando uma argumentação filosófica para fundamentar esta convicção e militando para levá-la à prática (Dewey, 1892, p. 8). O compromisso de Dewey com a democracia e com a integração entre teoria e prática foi, sobretudo, evidente em sua carreira de reformador da educação. (TEIXEIRA; WESTBROOK, 2010, p.11)

John Dewey buscava sair da abstração do conteúdo dado e partir para um conteúdo experimentado, promovendo um aprendizado significativo e concreto. Inspirou grandes educadores, como por exemplo, Anísio Teixeira. Vamos encontrar em muitos movimentos na educação a expressão *solução ou resolução de problemas* no sentido de tornar o conhecimento prático, aprender fazendo. No entanto, essa expressão *resolução de problemas*, vem sendo utilizada, no mundo capitalista da administração e do marketing, pensando no consumidor e, dessa forma, passou a confundir o sentido inicial. Como a Educação tal qual vivenciada hoje é voltada para o mercado de trabalho, em geral meritocrática e com uma condução competitiva, a solução de problemas facilmente se desvia do sentido prático e se torna motivo de competição em busca do que se acredita ser inovação, competência, criatividade e etc. Na mesma linha, assim como na Educação, na formação em Design é comum encontrarmos metodologias para o desenvolvimento de projetos centrando o objetivo na resolução de problemas, o que não é necessariamente uma problemática, e sim, uma escolha. No entanto, essa escolha no Design recai numa questão sensível: podemos desenvolver projetos a partir de um problema que dizemos ser real, mas que, se o usuário não é ouvido de fato, não saberemos se o existe ou se estamos inventando tal problema. E é muito comum no mercado de consumo se formular ideias de problemas para se vender solução.

Nesse cenário, consideramos relevante situar que a abordagem metodológica Design em Parceria foi primeiramente denominada Design Social em oposição a um conceito privilegiado de Desenho Industrial que visava participar do desenvolvimento de uma indústria que atraia para além do consumidor, o consumo. E isso, lembrando que a origem da primeira universidade de Desenho Industrial brasileira (ESDI- Escola Superior de Desenho Industrial) integrava-se ao projeto desenvolvimentista do governo Kubitschek, ancorado, no Rio de Janeiro, pelo então governador Carlos Lacerda. Heliana Pacheco (1996), também formada na perspectiva de Design Social, hoje chamada Design em Parceria, reforça a diferença da proposta de projeto em Design:

Através desta experiência detectada pela prática do DS com o interlocutor e a comunidade envolvida fica evidente que há um Design que projeta acontecimentos e produz coletivos sujeitos, e não comunidades e objetos de consumo. (PACHECO, 1996, p. 26)

Nessa perspectiva a ênfase não se restringe ao projeto para o consumidor, e, embora tenhamos usuários, o que se enfatiza é um projetar que potencialize a voz

dos sujeitos em situação de interação, dos sujeitos cidadãos-indivíduos com suas raízes, crenças, práticas, com suas formas construídas de ser e estar no mundo. Assim, o foco está na construção coletiva de um pensamento disruptivo, de forma que o resultado do projeto seja consequência da busca dos encantamentos na relação entre o observador participante e o sujeito da ação de cada contexto. Dizemos disruptivo no sentido de que ir em busca dos desejos/encantamentos nos coloca no caminho da pesquisa e da curiosidade que emergem das singularidades e dos encontros, do que não está predeterminado, no caminho do vir a ser.

Nesse sentido, Maturana e Varela (2018) fundamentam esse pensamento partir do conceito de “autopoiese”. O autor explica que as unidades, tanto do indivíduo quanto dos materiais e contexto, têm suas formas próprias, e que, em relação, fazem acoplamentos estruturais. Esses acoplamentos estruturais se dão de forma autônoma em busca de seus desejos e encantamentos. Nesse processo e nessa interação, Maturana enfatiza haver criação e sua perspectiva torna-se basilar para a abordagem metodológica Design em Parceria tendo em vista que o objeto concebido é criado em parceria, em um contexto específico, com pessoas específicas e para situações singulares, em um conversar.

O conversar em Maturana faz parte do mecanismo biológico, conforme afirma:

Como seres vivos em geral, e os seres humanos em particular, somos multidimensionais em nossa dinâmica estrutural e de relações, vivemos em nossa corporabilidade a intercessão de muitos domínios de interações que desencadeiam nela mudanças estruturais que pertencem a cursos operacionais diferentes. Disto resulta que o curso de nosso linguajar possa ser a cada instante, também, contingente a muitas dimensões de nossa dinâmica de interações que não tenham que ver diretamente com o que ocorre nele; e, vice-versa, disto também resulta que em todo momento nossas interações fora do domínio do nosso linguajar desse momento sejam contingentes ao curso de nosso linguajar. (MATURANA, 1998, p. 81)

Ainda para o autor, a ação é linguagem, maneiras de demonstrar escolhas em consenso, complementando seu pensamento ao esclarecer que:

O fenômeno da linguagem tem lugar quando um observador distingue, nas interações de dois ou mais organismos, coordenações condutuais consensuais de coordenações condutuais consensuais. Quer dizer, a linguagem surge quando a recursão no âmbito das coordenações condutuais.

A partir disso, se deduz que a linguagem sugere estabelece como fenômeno social, e que as palavras são coordenações de ação, não entregues abstratas ou referências a entidades independentes. (MATURANA, 1998, p. 200)

E é por esse viés que Maturana entende que:

Um sistema constituído como unidade, como uma rede de produção de componentes em suas interações geram a mesma rede que os produz, e constituem seus limites como parte dele em seu espaço de existência, é um sistema autopoietico.

Os seres vivos são sistemas autopoieticos moleculares, e como tais existem no espaço molecular.

Em princípio, pode haver sistemas autopoieticos em qualquer espaço em que se possa realizar a organização autopoietica. (MATURANA, 1998, p. 200).

Em suma, a abordagem metodológica Design em Parceria nos oferece uma reflexão sobre a atuação do trabalho do designer, ampliando uma atuação restrita a uma parcela convencional do mercado, por meio de uma atuação que se funda na formulação de novos modos de atuar em sociedade, conforme explicitado em Farbiarz e Ripper (2012), uma vez que “projetar precisa estar ancorado por um laboratório que objetive o desenvolver, o participar e o viver em liberdade.” (FARBIARZ; RIPPER, 2012, p. 44).

Entendendo a área de Design como interdisciplinar e tendo apontado as questões estruturais da referida abordagem, reuniremos em seguida afinidades de pensamento em outros campos que propõem ações/linguagens similares.

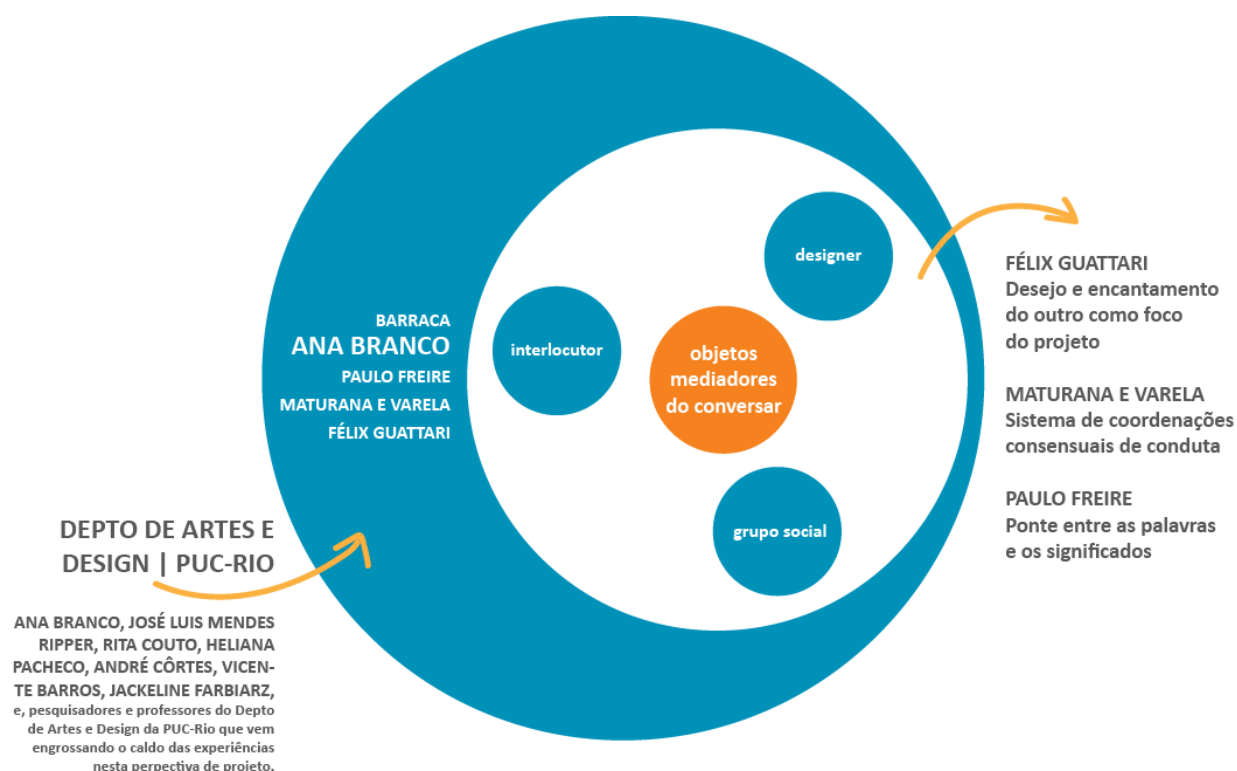


Gráfico 2. Sistema da metodologia em constante experiência na PUC-Rio, neste caso, com as referências da professora Ana Branco.

2.2 A abordagem metodológica Design em Parceria em diálogo com os campos da Educação, da Linguagem e das Ciências Sociais

Acreditamos ser importante relacionar ideologicamente pensamentos nos campos da Educação, da Linguagem e das Ciências Sociais convergentes com princípios importantes para a abordagem metodológica Design em Parceria: a participação e a criação a partir da escuta dos desejos/encantamentos dos sujeitos envolvidos em determinado contexto. Reunir afinidades de pensamento nos possibilita apontar horizontes de atuação para essa perspectiva em Design. Tomaremos por base as reflexões de Paulo Freire (2000), Mikhail Bakhtin (2016), Félix Guattari (1985) e Boaventura de Souza Santos (2009).

No campo da Educação encontramos uma ligação estreita na perspectiva do Design com o pensamento de Paulo Freire. Na abordagem metodológica Design em Parceria, a etapa de observação do contexto situacional, onde será desenvolvido o projeto, é proposta uma atividade/técnica denominada “Jogo de palavras”, que é inspirada na atividade/técnica “Universo Vocabular”, utilizada no Método Paulo Freire para alfabetização. Nessa etapa, estudantes de Design recolhem “as falas escutadas e as ações observadas relacionadas com as situações vividas e desejadas pelo intercessor em atividade” (BRANCO, site) e a partir daí constroem uma lista de palavras que viram uma espécie de baralho feito de palavras cortadas e separadas uma a uma. Esse baralho é apresentado ao interlocutor/intercessor que arruma as “cartas” de acordo com suas preferências.

Quando o intercessor arruma as palavras o aluno redimensiona a significação delas e se aproxima um pouco mais do universo que está convivendo. Interpretando essa organização, o aluno ousa identificar possíveis objetivos daquele grupo com quem está desenvolvendo projeto. Todos os alunos são convidados a participar e tentar reconhecer a intenção contida em cada universo vocabular. São formadas diversas possibilidades, frases, para cada "jogo" de palavras. Essas frases são reencaminhadas para o intercessores, que pensando e refletindo sobre seus fazer, define seu objetivo em conjunto com o aluno. (ANA BRANCO, s/d).

Paulo Freire (COHN, 2012), em busca de um método para alfabetização, experimentou recolher palavras que partiam da realidade vivida pelos estudantes com quem trabalhava, como procedimento metodológico, integrando-os como participantes do seu próprio processo de aprendizado desde o início. Seu método parte de palavras geradoras que pertencem ao universo vocabular dos estudantes para, em seguida, apresentar imagens que correspondem às palavras e gerar debates

sobre os assuntos que permeiam essas palavras e imagens, dando-lhes significado e sentido. Apoiado nessa compreensão palavra/imagem, ele propõe dividi-las em sílabas e então gerar novas palavras com as tais sílabas.

O método do autor estrutura-se em três etapas: investigação, tematização e problematização. Na primeira etapa, professor e estudante reúnem elementos da realidade do estudante e sua comunidade; na segunda, se dá o reconhecimento e o debate sobre essa realidade; e, na terceira, o professor provoca o pensamento crítico e próprio do aprendiz sobre sua realidade, abrindo caminho para sua reconstrução. É importante destacar o papel das imagens ligadas às palavras e ao debate sobre o universo singular dos estudantes, assim, promovendo reconhecimento e participação.

(...) a palavra contribui por ser o resultado de um intuito discursivo. A imagem antecipa a palavra e a palavra circunscreve a forma, que é o resultado de concretizações oriundas de sujeitos situados no tempo e no espaço. Elas partem de modos comunicacionais distintos e na complementaridade tornam o Design DISCURSO.” (FARBIARZ; RIPPER, 2012, p. 29)

Paulo Freire (COHN, 2012) também destaca que esteve em busca de um modo de fazer e que, nesse modo de fazer, intentava o encontro com uma prática da autonomia e do reconhecimento. O educador pensava a educação como prática da liberdade, pensamento que deu nome a um de seus livros, afirmando que:

(...) é importante enfatizar a impossibilidade de uma educação neutra, porque, de uma maneira geral e para o senso comum, isto não é algo óbvio. No entanto, é impossível ter uma educação neutra, assim como por exemplo, uma ciência neutra. Isso significa que não importa se somos conscientes ou não enquanto educadores, nossa prática ou será para libertação do homem – sua humanização, ou para sua dominação – sua domesticação. Exatamente por causa disso é muito importante deixar claro as diferentes formas de ação no campo educacional, para tornar possíveis nossas verdadeiras intenções ou escolhas. (FREIRE, 2012, p. 14)

Também relacionamos a abordagem metodológica Design em Parceria com a visão de Mikhail Bakhtin (2016) sobre o discurso no campo da Linguagem, fato este que nos provoca a pensar sobre a formação de novos e/ou outros discursos. Para o autor, os discursos se formam na interação, o que o levou a questionar ainda no início do século XX o fato de que:

até hoje ainda existem na linguística burguesa ficções como “o ouvinte” e o “entendedor” (parceiros do “falante”, do fluxo único da fala, etc.). Tais ficções dão uma noção absolutamente deturpada do processo complexo e amplamente ativo da comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2016, p.24).

No Design em Parceria as relações de comunicação são mediadas e espelhadas pelas formas em desenho, palavra, maquetes, brinquedos, jogos, fotografia, vídeo e etc., formas que vão diversificando o diálogo no contexto vivido e mobilizando significados.

Nesse processo, as formas experimentadas estão em diálogo com os participantes e são revistas a partir de suas respostas. No desenvolvimento dos experimentos de um projeto com essa abordagem, o estudante fala através dos experimentos, ouve seu interlocutor, que fala através da sua forma de interagir com cada experimento e, assim, a forma vai ganhando seu texto, seu discurso próprio, nessa interação. Há uma ênfase no exercício de olhar o discurso e aprender com ele. Nessa perspectiva, há um entendimento dialógico da comunicação, tal qual antecipado por Bakhtin (2016):

“Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.” (BAKHTIN, 2016, p. 25)

Do ponto de vista das relações, a abordagem metodológica Design em Parceria, livre de predefinições sobre lugares, grupos e sujeitos envolvidos, ao se colocar no espaço de pesquisa e criação participativa, se inspira na experiência de Félix Guattari (1985) em busca da compreensão dos desejos e das singularidades. A partir de sua experiência na psicanálise, ele reflete sobre a prática cotidiana, sobre os modos de interação: o pensar, o agir e a linguagem que portam.

Parece-me oportuno estabelecer uma espécie de correspondência entre os fenômenos de deslocamento de sentido nos psicóticos, particularmente nos esquizofrênicos, e os mecanismos de discordância crescente que se instauram em todos os níveis da sociedade industrial em sua realização neocapitalista e socialista-burocrática, de tal forma que o indivíduo tende a se identificar com um ideal de “máquina-consumidora-de-máquinas-produtivas”... o silêncio do catatônico não seria uma interpretação prefigurativa deste ideal? Se o grupo tende a se estruturar sob a forma da recusa da fala, como responder-lhe de outra maneira que não pelo silêncio? Como modificar um lugar desta sociedade de maneira a reter ao menos um pouco este processo de redução da fala a linguagem? A partir daí tomaremos o partido de distinguir a natureza dos grupos segundo se situem numa ou noutra vertente. Convém, com efeito, desconfiar absolutamente das descrições formais que caracterizam os grupos independentemente de seu projeto. (GUATTARI, 1985, p. 91)

O autor identifica de que forma a linguagem na interação promove ou não o fluir das identidades nos seus modos próprios em convivência, e também, como as ideias pré concebidas transformam a linguagem em modos de operar que podem perder o sentido quando se institucionalizam e, dessa forma, ignoram as singularidades de cada sujeito e seu contexto. Embora Guattari esteja se referindo

ao universo do seu trabalho no hospital psiquiátrico, está apontando para as relações, em especial as relações de poder. Em suas palavras:

Num hospital, o “coeficiente de transversalidade” é o grau de cegueira de cada membro do pessoal. Mas, atenção, formulamos a hipótese de que a regulação oficial de todas as visitas e dos enunciados manifestos que dela decorrem dependem quase que mecanicamente do que acontece ao nível do médico-chefe, do diretor, do administrador etc. Consequentemente tudo parece repercutir do topo para a base. É verdade que pode existir uma “pressão da base”, mas em geral ela continua incapaz de modificar a estrutura de cegueira do conjunto. A modificação deve intervir ao nível de uma redefinição estrutural do papel de cada um e de uma reorientação do conjunto. Enquanto as pessoas permanecem paralisadas em torno de si mesmas, elas não enxergam nada além de si mesmas.

A transversalidade é uma dimensão que pretende superar os dois impasses, o de uma pura verticalidade e o de uma simples horizontalidade; ela tende a se realizar quando uma comunicação máxima se efetua entre os diferentes níveis e sobretudo nos diferentes sentidos. É o próprio objeto da busca de um grupo sujeito. Nossa hipótese é a seguinte: é possível modificar os diferentes coeficientes de transversalidade inconsciente nos diferentes níveis de uma instituição. (GUATTARI, 1985, p. 96)

Quando propõe a transversalidade como um modo de se posicionar, com consequências na linguagem, o autor traz à tona formas concretas de se colocar que promovem relações dialógicas e significativas aos sujeitos envolvidos.

Guattari, assim como Bakhtin, aponta para um diálogo e uma relação com os fazeres entre os sujeitos que participam de um mesmo contexto, seja esse micro ou macro. “Essa revolução deverá concernir, portanto, não só às relações de forças visíveis em grande escala mas também aos domínios moleculares de sensibilidade, de inteligência e de desejo.” (GUATTARI, 1990, p.9)

Embora não esteja presente na construção da abordagem metodológica Design em Parceria, incluímos também nesta pesquisa e em diálogo com essa abordagem, o pensamento de Boaventura de Souza Santos (2009) em consonância com as vozes apontadas neste capítulo. Para Boaventura, é tempo de olhar para os modos de fazer e pensar em outras epistemologias que não estão calcadas nem no capitalismo, nem no colonialismo e, nem tampouco no fundamentalismo para reinventar as relações sem fontes de dominação. Para ele, “a experiência do mundo mostra que há imensas realidades não capitalistas, guiadas pela reciprocidade e pelo cooperativismo, à espera de serem valorizadas como futuro dentro do presente.” No livro que organizou com Maria Paula Meneses, “Epistemologias do Sul”, o sociólogo, que tem se dedicado a pesquisar diferentes visões de mundo em sociedade, questiona o olhar hegemônico:

(...) a crítica desse regime epistemológico é hoje possível devido a um conjunto de circunstâncias que, paradoxalmente, permite identificar melhor que nunca a possibilidade

e até a urgência de alternativas epistemológicas ao mesmo tempo que revelam a gigantesca dimensão dos obstáculos políticos e culturais que impedem a sua concretização. A revolução da informação e da comunicação combinada com a tendência do capitalismo para reduzir a lei do valor — transformar utilidades em valores de troca, e portanto, em mercadorias — mais e mais da vida coletiva (culturais, espirituais, simbólicas) e da natureza, ampliou as condições da dominação capitalista e as resistências que enfrenta ao mesmo tempo que lhes conferiu uma maior visibilidade. Hoje a visibilização da diversidade cultural e epistemológica do mundo é, ela própria, mais diversa e, por isso, mais convincente para públicos mais amplos e diversos. (SANTOS, 2009, p.11)

Em vista disso, o autor aponta para o que estamos vivenciando como democracia, a representatividade e seus discursos, sobre uma real escuta dos sujeitos participantes de uma comunidade e formas de participação. Nesse sentido, assim como Guattari (1990), questiona as formas e modos de fazer que o sistema propõe, e também, assim como Paulo Freire (2018) e Mikhail Bakhtin (2016), revela que não há neutralidade no discurso, no pensamento e muito menos na forma, sendo o discurso sempre ideológico. Ainda, tal como Bakhtin, aponta para a necessidade de revermos uma conduta que reproduz os sistemas de dominação a partir do discurso.

Essa perspectiva de Bakhtin nos ajuda a pensar sobre as interações nas relações sociais que estamos acostumados, que refletem a maneira unilateral de encarar o discurso. Segundo o filósofo da linguagem:

Nem de longe são neutros todos os fenômenos da língua (palavras, unidades fraseológicas, ou mesmo as formas morfológicas e sintáticas). Estas exaltam estilos, a elas estão vinculadas certas apreciações tendenciais, ideológicas, sociais. (BAKHTIN 2016, p. 136)

O autor esclarece ainda que:

Uma ideia só se esclarece para si mesma no processo de esclarecimento para o outro. Por isso não há nem pode haver, por assim dizer, um monólogo absoluto, ou seja, não endereçado a ninguém, uma expressão puramente individual de um pensamento para si mesmo. Semelhante monólogo individual absoluto, se é que o concebemos, dispensaria a língua, compreensível para os outros, perderia qualquer relação no campo da língua. Todo enunciado é dialógico, ou seja, é endereçado a outros, participa do processo de intercâmbio de ideias: é social. (BAKHTIN 2016, p. 118)

E ainda que:

O convencionalismo, ao enfraquecer a sensação e o ato de considerar o ouvinte, ao mesmo tempo separa a palavra até da realidade efetiva. A dialogização, ao agudizar a sensação e a consideração da palavra do outro (do ouvinte-responsivo-contemporâneo), aproxima simultaneamente a palavra da realidade, assegura uma concentração objetual até mais criadora dessa palavra. O convencionalismo tradicional no campo da arte contribui para o dogmatismo no campo da ciência. (BAKHTIN 2016, p. 130)

É predominante nas relações sociais a separação entre quem fala e quem ouve, a atitude de quem fala reproduz, muitas vezes, a atitude de alguém que se

sobrepõe ao outro, estabelecendo relações de poder e confundindo seus papéis sociais em diálogo. Podemos ver isso nas relações familiares, na igreja, na escola, na universidade, em instituições públicas e privadas, nos serviços, etc. Uma atitude ainda colonizadora, reprodutora de uma comunicação autoritária ou até poderíamos dizer, individualista em detrimento de uma comunicação em diálogo. As representações dessa forma de discurso no espaço também seguem essa mesma ideia de comunicação, por exemplo, na escola formal onde ainda subsistem, na maior parte do sistema educacional brasileiro, salas de aula que permanecem com carteiras enfileiradas e o professor à frente falando.

Posto que tornar um processo participativo é uma escolha, por meio de uma opção de configuração que pode promover uma relação mais ativa, presente, reconhecida entre os envolvidos, podemos observar as formas, os desenhos que estão sendo usados socialmente e identificar essas escolhas. Ao mesmo tempo, podemos também investigar possibilidades de desenho de participação em espaços formativos e/ou coletivos visando promover outros movimentos na educação, na comunicação e consequentemente na sociedade.

Tendo vivenciado a metodologia Design em Parceria em quatro projetos durante a graduação, após um Ensino Médio com Magistério que valorizava o método Paulo Freire e teorias afins, e em um grupo de teatro onde o fazer é o que ensina, essa metodologia teve alto impacto na minha formação como designer, em meu pensamento sobre os processos criativos em design, sobre a forma no espaço e os movimentos que o desenho pode promover nas relações. Embora trabalhe para o mercado desde que me formei, minha busca pelo desenho com participação me estimulou a experimentar outros modos de fazer, que permitem construir identidades em parceria com os clientes e promover processos de criação coletiva de identidade visual, fazendo disso um processo formativo em que eu mesma participo; e atuar em projetos no CECIP (Centro de Criação de Imagem Popular)¹⁴, organização à qual me encontro vinculada há 10 anos, onde posso trabalhar a forma sendo construída com a participação dos envolvidos.

O projeto *"Oi Kabum! Imagine-se Laboratórios de Arte e Tecnologia na Escola"*, foco das reflexões e análises desta dissertação, é um exemplo disso. Lá pude experimentar, como coordenadora dessa ação, a abordagem metodológica

¹⁴ <http://www.cecip.org.br/site/>

Design em Parceria desde o momento da realização do convite feito à Secretaria de Educação do Governo do Estado do Rio de Janeiro. O diálogo ancorado nessa abordagem busca, como conduta, valorizar as escolhas dos interlocutores. Como dizia Ana Branco “a gente joga lenha onde tem fogo”, e a partir daí começa a haver a troca. Se não há troca é porque o projeto não é ali. Observar onde há troca faz parte do desejo em dialogar e, quando há troca, o designer pode ouvir e desenhar.

Com essa premissa no processo de fazer design, o que estimulamos é uma participação que traz o que há de melhor em cada um, o modo como pensa e porque o faz daquela forma, o que o mobiliza, como é o seu olhar para o seu trabalho e para si mesmo. Sendo assim, o que construímos é não só um reconhecimento desses fazeres, como também a potencialização do que há de criativo no modo de ver e fazer, favorecendo, assim, outras leituras/escrituras sobre o si mesmo e sobre o outro. Nesse sentido, a abordagem metodológica Design em Parceria propõe uma mudança de paradigma tanto para o processo criativo que se torna aberto e participativo, quanto para o desenvolvimento de projetos em Design.

2.3 Considerações preliminares: Design em Parceria, uma ação entre sujeitos

No fazer Design não há neutralidade e, como estamos a todo o tempo trabalhando com a produção e interpretação de signos e significados, lemos e escrevemos a partir de um sentido e/ou compreendendo sentidos. Pensar alternativas possíveis nos modos de viver e conviver, significa refletir modos de fazer e pensar correspondentes. Traçando considerações sobre o fazer Design, Rita Couto (1991) esclarece:

“(...) as características que são atribuídas à atividade do Design variam, na sua grande maioria, de acordo com os interesses e a cultura dos povos que formulam essas definições. Isto significa que o Design não é socialmente neutro, mas uma atividade que influencia e é influenciada pelo balanço de interesses entre diferentes grupos sociais que participam de seu processo e que lidam com objetos e sistemas. O Design é basicamente um processo de interação social. (COUTO, 1991, p. 12)

Entendendo Design como um processo de interação social, tomamos por base a concepção de Maturana e Varela (2018), que descrevem os movimentos de interação:

(...) vimos que dois ou mais organismos, ao interagir de modo recorrente, geram um acoplamento¹⁵ no qual se envolvem reciprocamente na realização de suas respectivas autopoiesis. Dissemos que os comportamentos que ocorrem nesses domínios de acoplamentos sociais são comunicativos e podem ser inatos ou adquiridos. (...) É essa qualidade de comportamentos comunicativos ontogênicos - de poderem aparecer como semânticos para um observador - que trata cada elemento comportamental como se fosse uma palavra que permite relacionar essas condutas como constituintes de um domínio linguístico que se forma entre os organismos participantes. (MATURANA e VARELA, 2018, p. 229)

Esse entendimento do processo nos permite olhar as singularidades dos sujeitos, as afinidades entre sujeitos, suas ações/linguagens e os objetos em relação. Nos possibilita, ainda, participar das relações enquanto sujeitos e estar em interação, sendo permeados e permeando as ações/linguagens.

Como o processo de trabalho da metodologia Design em Parceria é baseado na busca dos desejos/encantamentos dos sujeitos em diálogo, nos levando ao encontro das riquezas pessoais e ambientais da realidade observada, para realizar uma ação em conjunto e materializada em objetos, o fluir de novos movimentos se dão por força e vigor do que nos motiva, nos emociona. Nessa mesma perspectiva, podemos tomar como exemplo o que acontece nas brincadeiras livres de criança, em que o brinquedo fabricado fala sobre os desejos, planos, curiosidades, encantos, etc. O mergulho nas curiosidades em meio à brincadeira que produzem projetos de brinquedo, promovendo aprendizados profundos, segue a trajetória do emocionar (MATURANA e VERDEN-ZOLLER, 2015) e não corresponde a nenhuma demanda estabelecida. Maturana explica que o peculiar do humano não está na manipulação, mas na linguagem e no seu entrelaçamento com o emocionar (MATURANA, 1998).

Maturana e Verden- Zoller explicam:

Pensamos que a história da humanidade seguiu a trajetória do emocionar. Em especial, ela seguiu o curso dos desejos, e não o da disponibilidade dos recursos de oportunidades naturais ou a trilha das ideias, valores e símbolos, como se estes existissem por si próprios. (MATURANA e VERDEN-ZOLLER, 2015, p. 11)

Maturana complementa:

(...)dizemos que duas pessoas estão conversando quando vemos que o curso de suas interações se constitui num fluir de coordenações de ações. Se vocês não vêem coordenações de ações ou, segundo o jargão moderno, não vêem comunicação, nunca falarão de linguagem. A linguagem está relacionada com coordenações de ação, mas não com qualquer coordenação de ação, apenas com coordenação de ações consensuais. Mais

¹⁵ Conceito de acoplamento estrutural

ainda, a linguagem é um operar em coordenações consensuais de coordenações consensuais de ações. (MATURANA, 1998, pág. 19)

Essa metodologia reúne pensamentos que em outros campos, como na Educação, Linguagem e Ciências Sociais, discutem práticas que valorizam a liberdade, a diversidade e uma escuta profunda entre os sujeitos e seus contextos, compartilhando visões que se posicionam no estar presente, se movem revisando ações/linguagens em um exercício de troca e participação. Na medida em que o sistema de interação passa a valorizar a presença no contexto e, dessa forma, olhar para os desejos, passamos também a olhar para o que há de singular e potente, que ganha importância de projeto e, nessa perspectiva, se apresenta como uma conduta decolonial.

Para anunciar o vir a ser é preciso ser presente onde se está, sem imposições cristalizadas e externas ao contexto vivido. Esse é o posicionamento dessa abordagem metodológica, que se preocupa com as palavras gastas, pré estabelecidas que, muitas vezes, impedem que as singularidades apareçam, como é o caso da palavra ‘problema’ que se encontra em um lugar comum onde gera atitudes de solução eficiente e não do desejo do sujeitos envolvidos. Heliana Pacheco traz um pouco da busca pela troca do problema pelo desejo no pensamento projetual:

Outra relação importante estabelecida passa a ser a da importância de se explorar as diretrizes da comunidade envolvida, procurando amplificá-las de modo a que até possam atingir suas áreas ainda inertes e estagnadas. É o momento em que o DS passa a trabalhar com a demanda da coletividade baseada nos movimentos que ela já tem em relação a desejos, fazeres etc. É quando, na circunscrição de um espaço de trabalho, a motivação da situação a ser trabalhada é dada, não por uma escolha predeterminada, mas por um encontro onde o interlocutor e o designer trabalham juntos considerando as intuições, os afetos, aquilo que os atraiu. O desenvolvimento do projeto não será mais baseado na apreensão de "problemas" detectados, mas na apreensão de "alegrias" detectadas. (PACHECO, 1996, p. 26)

Das referências aqui apresentadas, vale destacar alguns temas: de Freire, a valorização da escuta do universo singular de cada um e as trocas na relação dialógica, que enuncia como prática fundamental à natureza humana e à democracia e como exigência epistemológica (FREIRE, 2013), a presença do sujeito como ser histórico que escreve sua história, que propicia ampliação de conhecimento e capacidade de análise crítica, a materialidade das palavras, a relação do falar com o agir; de Maturana e Varela (2018), a autopoiesis, conforme descrito anteriormente, a visão sobre a linguagem, as interações que se dão em coordenações

consensuais de coordenações através do emocionar gerando criatividade, a visão sistêmica no movimento do viver; de Guattari (1985), a busca e o encontro dos desejos; de Bakhtin, a perspectiva dialógica no discurso; de Boaventura (2009), a escuta de outras cosmovisões, a busca de outras epistemologias para criar outras alternativas no viver.

Outros conceitos fundamentais são multimodalidade (VIEIRA; SILVESTRE, 2015) e criatividade (OSTROWER, 2010), temas sensíveis aos processos formativos atualmente diante de tamanha diversificação de meios comunicativos. Para além dessa expansão, criatividade diz respeito ao pensamento complexo (CAMINITZER, 2013; MORIN, 2011).

Por estarmos relatando, na presente dissertação, uma experiência vivenciada em interação com outra área, a Educação, em que estão em disputa pensamentos com ideais e fazeres que desencadeiam resultados diversos, acreditamos se fazer necessário esclarecer que entendemos que, ao irmos ao encontro dos desejos, geramos um movimento de liberdade e autonomia responsáveis e criativos. Essa autonomia e essa liberdade estão alinhadas com pensamentos distintos das visões que trabalham com mecanismos de controle, treinamento, monitoramento e etapas pré-determinadas. Sendo assim, cada pensamento gera um movimento de resposta coletiva, gera um código de linguagem que, desencadeado, está consentido e promove cultura. Consideramos, assim, que essa perspectiva pode gerar culturas de escuta, valorização das singularidades e fortalecimento das coletividades.

Em suma, a abordagem descrita neste capítulo, contribuiu para o desenho e condução da coordenação do projeto *Oi Kabum! Imagine-se Laboratórios de Arte e Tecnologia na Escola*, ação multiplicadora do Oi Kabum! Lab (2014), conforme descrição no próximo capítulo. Foi com essa abordagem que, na busca pelos encantamentos dos sujeitos envolvidos no projeto, emergiu em interação o uso do dispositivo móvel celular mobilizando leituras e escritas multimodais.

3. Experiência Oi Kabum! Imagine-se Laboratórios de Arte e Tecnologia na Escola

*Arte não tem pensa:
O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo.”
Manoel de Barros*

O objetivo deste capítulo é apresentar e descrever os pressupostos, o objeto e o objetivo desta pesquisa, decorrentes da experiência de um período de 4 anos do projeto - *Oi Kabum! Imagine-se Laboratórios de Arte e Tecnologia na Escola* - uma ação multiplicadora desenvolvida no âmbito do programa *Oi Kabum! Escola de Arte e Tecnologia*, desenhado por colaboradores da organização não-governamental CECIP¹⁶ (Centro de Criação de Imagem Popular); voltado especialmente para gestores e educadores da rede pública de ensino, mas incluindo também no processo estudantes e mediadores (egressos da *Oi Kabum! Escola de Arte e Tecnologia*). O projeto tem a intenção de convidar educadores a imaginar novas formas de troca e atuação, dentro e fora de sala de aula, por meio da convergência entre arte e tecnologia, ao dispor das experiências e saberes dos participantes.

Apresentaremos o processo de elaboração e realização do projeto com apoio nos dados que fazem parte de relatórios de sua execução, materiais de divulgação e arquivos de acompanhamento dos trabalhos da pesquisadora, em sua condição de coordenadora desse projeto. Para tanto, consideramos como abordagem metodológica de levantamento das informações a História de vida em formação (JOSSO, 2010). As metodologias usadas nessa experiência basearam-se nos princípios que regem a prática do CECIP desde 1986, unidos a abordagem metodológica Design em Parceria tal como praticado na PUC-Rio e explicada no capítulo anterior. O *Oi Kabum! Imagine-se* realizou duas edições, que serão descritas a seguir, nesta dissertação divididas em: Primeira experiência - o contexto e a presença do celular, e Segunda experiência - proposta de uso do celular.

¹⁶ <http://www.cecip.org.br/site/> (2019)

Além da descrição da experiência, no capítulo serão apresentados: o uso do dispositivo móvel celular, os desdobramentos do trabalho com os educadores e considerações preliminares sobre a contribuição do Design em Parceria como abordagem metodológica em processos formativos, permitindo um olhar para os objetos e sistemas na interação, possibilitando olhar para o objeto celular como mediador na produção criativa de leitura e escritas multimodais. Como referência inspiradora foram consideradas as experiências de Claudius Ceccon e Eduardo Coutinho, fundadores do CECIP Centro de Criação de Imagem Popular. Para o referencial teórico, neste capítulo foram considerados os autores Paulo Freire (apud COHEN, 2012), Fayga Ostrower (2010), Camille Paglia (2014), Gustavo Bonfim (2014), Rita Couto (2015), José Luiz Ripper (2012), Jackeline Farbiarz (2012), Jacques Rancière (2012) e Luis Camnitzer (2013).

3.1 Contexto, conceito e desenho do projeto Oi Kabum! Imagine-se - Laboratórios de Arte e Tecnologia na Escola

3.1.1 O contexto

A *Oi Kabum! Escola de Arte e Tecnologia*, foi um programa do Oi Futuro¹⁷ que ofereceu durante 12 anos uma formação de 18 meses nas áreas de fotografia, vídeo, design e computação gráfica, para jovens de 16 a 21 anos oriundos da Rede Pública de Ensino, moradores de comunidades ou bairros populares urbanos. Realizada em parceria com ONGs especializadas em comunicação, educação e juventude, a escola que até 2016 esteve presente em Belo Horizonte, Recife, Rio de Janeiro e Salvador, objetivava a formação de jovens nas tecnologias de comunicação e de informação, além de processos criativos, para atuar nos campos de trabalho artístico e cultural. Atualmente, a *Oi Kabum!* funciona apenas no Rio de Janeiro, não oferece mais uma formação básica, ampliou a faixa de idade para 18 a 29 anos e passou a se chamar, ainda sob a gestão do CECIP, *Oi Kabum! Lab Laboratórios de Cultura Digital*, realizando laboratórios temporários como o *Lab I.U. - Laboratório de Intervenções Urbanas*.

¹⁷ O Oi Futuro é o Instituto de Inovação e Criatividade da empresa Oi, concessionária de serviços de telecomunicações no Brasil de redes fixa e móvel. O Instituto se destina a iniciativas colaborativas e inovadoras, atua nas áreas de Educação, Cultura, Inovação Social e Esporte.

No período em que ainda era uma escola de arte e tecnologia, o corpo docente da *Oi Kabum!* fazia visitas às escolas públicas do Estado, durante a divulgação do processo seletivo para novas turmas da sua formação de 18 meses, de modo a incentivar a participação dos estudantes dessas escolas. Nessas visitas, os professores perguntavam se não havia cursos na *Oi Kabum!* voltados para educadores, pois eles tinham desejo de trabalhar com foto, vídeo, design e animação. Com esse questionamento em mente, em 2013, quando o Oi Futuro solicitou a elaboração de uma proposta de Ação Multiplicadora para as escolas *Oi Kabum!* com o objetivo de ampliar o raio de ação da escola em diferentes espaços, disseminando suas metodologias e conteúdos para jovens e educadores de espaços comunitários e da rede pública de ensino, escolhemos desenvolver uma proposta para e com educadores, como uma forma de acolher o desejo demonstrado, com frequência, em nossas visitas de divulgação dos cursos voltados para estudantes. Assim surgiu o *Oi Kabum! Imagine-se - Laboratórios de Arte e Tecnologia na Escola*: da escuta de um desejo de experimentação do uso de arte e tecnologia por educadores.

A primeira experiência foi realizada entre 2014 e 2015 em vinte escolas do Estado do Rio de Janeiro, em parceria com a SEEDUC (Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro), duas escolas do município do Rio de Janeiro e um projeto social da sociedade civil, o Miratus; e a segunda em 2016, em vinte e uma escolas e cinco UMEIs dos municípios de Niterói e São Gonçalo, em parceria com a Secretaria de Educação de Niterói, a Secretaria de Educação de São Gonçalo, a Marinha do Brasil, a UERJ e o Museu da Imigração da Ilha das Flores.

3.1.2 O conceito

O conceito do projeto parte da inspiração no trabalho dos fundadores do CECIP, Claudius Ceccon e Eduardo Coutinho, em diálogo com a metodologia de projeto em Design da PUC-Rio. Paulo Freire é inspiração e base teórica como ponto de partida, e tanto contribuiu para fundação do CECIP quanto para essa metodologia em Design. A vivência do Design em Parceria como praticado na PUC-Rio, e mais precisamente com a professora Ana Branco, na Barraca (descrita no capítulo 2 desta dissertação), é inspiração para o trabalho em busca dos desejos/encantamentos e intenções, em busca do diálogo através da forma, onde as

palavras podem conduzir modos de agir e compreender, além da confiança de encontrar o que faz sentido na interação presente. Fayga Ostrower (2003), Luis Camnitzer (2013), Jacques Rancière (2012) e Humberto Maturana (2014) contribuem teoricamente para o fortalecer a ideia de que a criação é inerente à natureza humana e que os afetos movem as atitudes.

Claudius Ceccon e Eduardo Coutinho, com suas práticas e pensamentos sobre o fazer, vem formando gerações e influenciando os modos de fazer na arte, na educação e na comunicação. Algumas experiências marcantes no CECIP, que vieram a constituir uma prática, inspiram a criação de novos projetos. No desenho do *Oi Kabum! Imagine-se Laboratórios de Arte e Tecnologia na Escola*, uma dessas experiências em especial foi emblemática.

Paulo Freire e parceiros, sendo um deles Claudius Ceccon, criaram em 1971 o Instituto de Ação Cultural - IDAC, um grupo de pesquisa que buscava refletir sobre o real e o concreto. Claudius, que tinha uma parceria com Paulo Freire acompanhando suas aulas com desenhos, criou no IDAC um centro de audiovisual, com intuito de acompanhar os processos educativos desenvolvidos ali, buscando formas de facilitação da comunicação. Nesse período, o IDAC foi convidado para colaborar com um projeto de alfabetização e leitura na Guiné Bissau. Sobre a ocasião, Paulo Freire destacou:

“a gente teria que fazer um esforço tremendo que era o de esquecer, em certo sentido, o antes feito para não dar a esse antes feito uma validade universal que pudesse ser transplantada para Guiné. As experiências não se transplantam, se realizam.”(COHN, 2012, p. 79).

Em uma cultura muito diferente da deles, uma prática que possibilitou a comunicação e os aprendizados tanto da equipe quanto dos grupos da Guiné, foi apresentar os desenhos feitos à mão para slides, projetados em um lençol em chão de terra batida para as aulas de Freire. Essa mediação se deu através de uma linguagem universal que transcende a cultura, e proporcionar momentos de identificação e prazer foi uma premissa.

Outro referencial importante na conceitualização do *Oi Kabum! Imagine-se* foi Eduardo Coutinho, diretor de cinema, que fundou o CECIP junto com Claudius Ceccon. Seu trabalho cinematográfico e documental foi inspirador para nosso entendimento da prática da escuta como potencializadora de encontros. Como ele afirma: “todo mundo quer ser escutado... Não tem impulso maior no ser humano

que o interesse em ser reconhecido e escutado” (BRAGANÇA, 2009, p. 85).

Pensava nessa relação com as pessoas que filmava:

“Eu preciso que eles falem. Os outros não. Eles já tem ideias prontas. Os outros julgam, querem ver o que projetaram antes, têm todo um a priori. Querem mudar o mundo mudando o personagem. Eu não quero nada do personagem. Não quero julgar. O cara pode ser pedófilo e eu digo ‘vamos lá’. Tenho de tentar encontrar o normal no singular e o singular no normal. No fundo é preciso estar desesperado para ter esperança”. (BRAGANÇA, 2009, p. 85)

Seu posicionamento nos provocou a pensar nas relações que estabelecemos, quando estamos propondo um processo formativo, pois, assim como o diretor, entendemos que não estamos fazendo algo para alguém, mas algo com alguém. Com isso, intentamos não adotar um posicionamento superior, com o papel de ajudar alguém a adquirir conhecimento, mas sim empregar processos de mediação que promovam diálogos pessoais e conversas coletivas entre pessoas que estão em busca da construção de aprendizados.

Na condução do projeto em questão, estão em diálogo o pensamento da abordagem Design em Parceria, explanado no capítulo 2, os princípios que regem a atuação do CECIP, e incluímos outras referências que iluminaram o tema da criatividade. Não só por trabalhar com Arte e Tecnologia, mas porque contém nessa reunião de ideias destes pensadores/fazedores do porvir, o movimento que está disponível à criação. Paulo Freire (2014) escrevendo a “pedagogia dos sonhos possíveis”, coloca em questão a importância e o papel da subjetividade e das relações na prática educativa:

A EDUCAÇÃO é simultaneamente uma certa teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético. Essas três dimensões estão sempre juntas, momentos simultâneos de teoria e prática, de arte e política. O ato de conhecer, ao mesmo tempo que cria e recria objetos, forma estudantes que estão conhecendo. (FREIRE, 2014, p.73)

Com isso, nos juntamos a esses artistas e pensadores, que destacam o desenvolvimento da sensibilidade, dos processos criativos e do campo da Arte em processos formativos. Fayga Ostrower (2003), artista e teórica da arte, que se dedicou a escrever sobre o desenvolvimento da sensibilidade e dos processos criativos, sempre dedicada às relações da vida e da natureza com a arte, aponta:

Consideramos a criatividade um potencial inerente ao homem, e a realização desse potencial uma de suas necessidades. As potencialidades e os processos criativos não se restringem, porém, à arte. Em nossa época, as artes são vistas como área privilegiada do fazer humano, onde ao indivíduo parece facultada uma liberdade de ação em amplitude emocional e intelectual inexistente nos outros campos de atividade humana, e unicamente o trabalho artístico é qualificado de criativo. Não nos parece correta essa visão de

criatividade. O criar só pode ser visto no sentido global, como um agir integrado em um viver humano. De fato, criar e viver se interligam.” (OSTROWER, 2010, p. 5)

Em “Universos da Arte” a artista relata sobre o convite que recebe para dar um curso de Arte para operários de uma fábrica¹⁸, e traz seu conflito diante do convite:

Como os operários me receberiam? Como alguém, uma “dona” que não tinha nada melhor a fazer? E independente do que pensassem, levariam o trabalho artístico à sério? Ou veriam nele apenas um passatempo, um capricho a que as pessoas se entregam de acordo com suas inclinações, mas que no fundo não faz falta a ninguém, uma atividade portanto perfeitamente dispensável? A bem da verdade, fosse este o caso, tal atitude não seria exclusiva dos operários. É comum encontrá-la em outras áreas sociais também, não excetuando as pessoas instruídas. Em nossa sociedade, a posição diante do fenômeno artístico é, no mínimo, ambivalente, quando não, bastante contraditória. Por um lado reconhece-se a obra de arte, produto do fazer artístico, como algo valioso em termos financeiros; por outro, o fazer artístico em si é considerado inútil, mera diversão ou lazer, terapia talvez, mas nunca trabalho, no sentido de uma produtividade responsável e engajada e, menos ainda, no sentido da realização de uma necessidade social. (OSTROWER, 2003, p. 1)

Seus questionamentos nos convidam a pensar o sentido da arte na vida e na construção do conhecimento, e, das relações entre os sujeitos nos processos formativos. O que pensamos socialmente da criação artística, e ainda antes, da criação? Pois aceitou o convite e iniciou um curso teórico, mas com exercícios práticos de noções espaciais e princípios básicos da percepção onde pudessem perceber lógicas no proceder das composições.

(...) Em tempo relativamente curto foi possível chegar a determinadas deduções quanto aos princípios que regulam a apreensão de totalidades na forma visual. Mais ainda, pareceram-lhe inteiramente naturais as correspondências implícitas que se estabelecem em nossa percepção entre formas espaciais e conteúdos expressivos. Estávamos já falando sobre um tema maior: forma = conteúdo. (...) Quando as pessoas participam ativamente da feitura das formas, vendo-as nascer sob suas mãos - nem que sejam poucos traços - não só se cria uma situação afetiva imediatamente carregada de associações, como também o exemplo concreto é sempre mais eloquente do que as explicações abstratas. (OSTROWER, 2003, p. 3)

Em diálogo com essa perspectiva, Luis Camnitzer, artista uruguaio que tem se dedicado a trabalhar com processos formativos, diz que “Arte é Educação” e, questionando os rumos da arte elitista, vem resgatando valores da arte presente nos

¹⁸ Encadernadora Primor S/A, Rio de Janeiro. Nas oficinas executavam-se os vários serviços de acabamentos de livros (impressos em outro lugar): corte e costura dos fascículos, douração e impressão de capas, colagem e encadernação. Os processos na fábrica eram semi-automáticos, com algumas etapas até de caráter artesanal. (OSTROWER, 2003, nota de rodapé, Prefácio s/n). Fayga Ostrower deu um curso de sete meses que empolgou os funcionários de tal forma que ficavam batendo papo depois da aula usando seu horário de descanso. Ao final do curso um dos funcionários pediu ao dono da fábrica um curso de Filosofia.

processos educativos. O autor questiona o fato da Arte ocupar uma parte do processo educativo e não permeá-lo.

A conjunção da arte com a educação – a noção de que a arte deve ser uma parte do processo educacional – sempre foi considerada como uma posição humanista e progressista. Qualquer um que tenha um mínimo de inteligência lamenta o papel secundário que é dado às artes nas escolas. As artes são as primeiras vítimas quando são feitos cortes no orçamento e são as últimas a serem reinstituídas nos momentos de prosperidade. Porém, apesar de compartilhar das reclamações quanto aos problemas de orçamento, gostaria de propor que a expressão “arte na educação” – como também aquela popularizada por Hebert Read em meados do século XX, “educação através da arte” – não são progressistas, e sim reacionárias. Por manterem a arte como uma subcategoria, ambas as frases representam uma forma de pensar esquemática e compartimentalizada. São frases que são utilizadas como uma desculpa para aparentar a promoção de umas qualidades humanistas, mas que na realidade não estão preocupadas com nada. Pedagogicamente falando, essas frases não solucionam nada e mantêm a situação no mesmo estado desastroso em que se encontra. (CAMNITZER, 2013, p. 28)¹⁹

O autor propõe que uma educação realmente libertadora deve levar em conta a multiplicidade e expansão de conhecimento que a dimensão da Arte promove, e lança perguntas instigantes:

Se nós aceitarmos que a arte é uma forma complexa de pensar, de especular e fazer conexões, a pergunta que surge novamente é: deveria a arte fazer parte da educação ou a educação fazer parte da arte? Refiro-me a uma integração completa, assim que a pergunta é sobre quem deveria informar ou condicionar a quem. (CAMNITZER, 2013, p. 31)²⁰

As referências acima em diálogo definiram os objetivos para o trabalho do projeto *Oi Kabum! Imagine-se*. Isso se deu da seguinte forma: a) do CECIP, com a abordagem Design em Parceria, que propõe a escuta dos participantes e do contexto para fins de compartilhamento de saberes; b) da abordagem metodológica Design em Parceria, que busca encantamentos, desejos e interesses; c) dos autores, que iluminaram a busca pela sensibilidade através da arte, em consonância com o

¹⁹ Tradução livre. La conjunción de arte y educación - la noción que ella arte tiene que ser una parte del proceso educacional - siempre fue considerada como una posición iluminada y progressista. Cualquiera con un centímetro de frente lamenta el papel secundario que se le asigna a las artes en las escuelas. Las artes son las primeras víctimas cuando se efectúan cortes presupuestales, y son las últimas que se reinstituyen en los momentos de prosperidad. Pero a pesar de compartir las quejas por los problemas presupuestales, me gustaria proponer que la frase “arte en la educación” _ como también su pariente popularizado por Hebert Read a mediados del siglo veinte, “educación a través del arte” _ no son progressistas sino reaccionarias. Al mantener al arte como una subcategoría, ambas frases representan una forma de pensar esquemática y compartimentalizada. Son frases que se utilizan como una coartada para aparentar la promoción de unas cualidades humanistas, que en realidad no están ahí. Pedagógicamente hablando, estas frases no solucionan nada y mantienen la situación en el mismo basurero en el cual ya está puesto. (CAMNITZER, 2013, p. 28)

²⁰ Tradução livre. Si aceptamos que el arte es una forma compleja de pensar, de especular e hacer conexiones, la pregunta que se nos plantea nuevamente es: ¿debería el arte formar parte de la educación o la educación formar parte del arte? Estoy refiriéndome a una integración completa, así que la pregunta es sobre quién debería informar o condicionar a quién. (CAMNITZER, 2013, p. 31)

entendimento de que todos somos criativos e a arte é um modo de expandir conhecimentos partindo da experiência e da sensibilidade de cada um. O artista acompanha o movimento dos acontecimentos no mundo, está no campo do sensível e da investigação profunda, usa dos procedimentos que lhe são próprios e que vai se apropriando ao longo de sua pesquisa. Arte e técnica são palavras que andam juntas, as técnicas que o artista elege estão intrinsecamente ligadas aos pensamentos que materializa. As técnicas e tecnologias são meios, são mídia, e como diria McLuhan (2007): o meio é a mensagem. Ao usar um meio estamos fazendo ações. E entendemos ações como propõe Maturana: ações são linguagem.

Apesar de não fazer parte desse conjunto de pensadores/fazedores que dão base do projeto, outra teórica da arte e questionadora do universo tecnológico, Camille Paglia, nos chamou atenção, por fazer a observação sobre a presença e o sentido do que permanece, independente do ritmo alucinado das informações que cintilam a todo tempo. Afirma também, que diante desse turbilhão de imagens que vivenciamos atualmente, “a única maneira de exercitar o foco é oferecer aos olhos oportunidades de percepção estável – e o melhor caminho para isso é a contemplação da arte” (PAGLIA, 2014, p. VII). E reitera ainda: “em tempos de máquinas tentadoras e mágicas, uma sociedade que esqueça a arte corre o risco de perder a alma”. (PAGLIA, 2014, p. XIX)

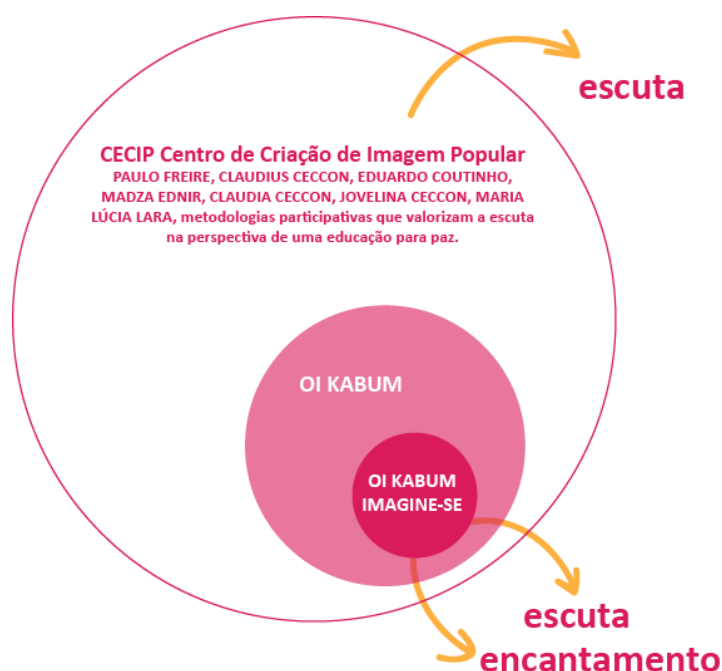


Gráfico 3. Focos das metodologias utilizadas na atuação do projeto Oi kabum! imagine-se.

A partir desses pensamentos, o conceito principal para o desenho do projeto foi **o educador criador**: aquele que deseja pensar modos de atuar e inserir nos seus processos formativos, em seus conteúdos, e as linguagens de Arte e Tecnologia. A proposta para esse educador criador, foi em forma de convite, e assim, o projeto iniciava seu percurso com um convite a imaginar novas trocas e atuações em sala de aula, conforme texto abaixo:

O Oi Kabum! Imagine-se - Laboratórios de Arte e Tecnologia na Escola é um convite à imaginação. Uma possibilidade de invenção de novas formas de troca e atuação dentro da escola, a partir do diálogo, compartilhamento e vivência de experiências em arte, tecnologia e educação. (site do projeto)²¹

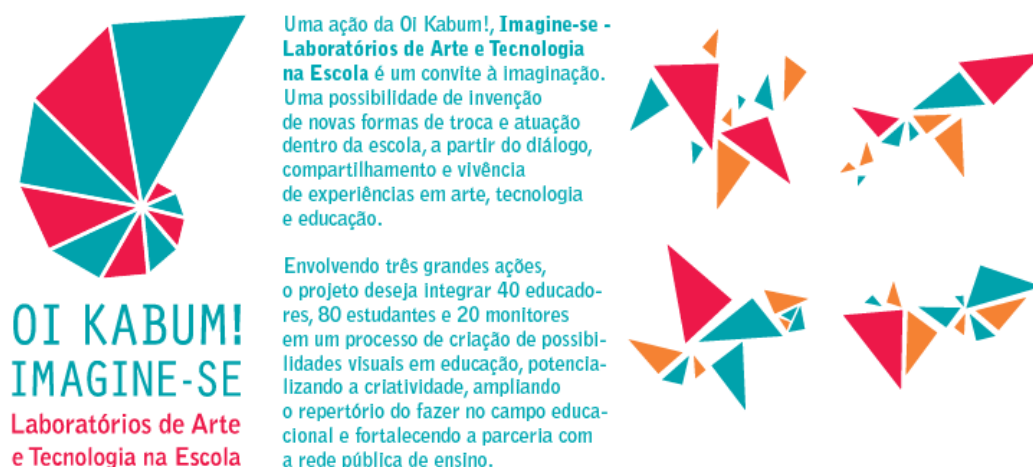


Figura 2. Peça de divulgação da proposta feita aos gestores/educadores via Facebook.

3.1.3 Desenho

Desenhamos o projeto para pensar a escola como um espaço/tempo de encantamento e realização de potencialidades criativas, buscando caminhos para a invenção de novas formas de troca e atuação dentro da escola, a partir do diálogo, compartilhamento e vivência de experiências em arte, tecnologia e educação. Intentamos que diferentes atores - gestores, diretores, educadores, estudantes e monitores (jovens egressos da *Oi Kabum!*) - atuassem integrados em experiências coletivas e colaborativas de criação.

²¹ <http://oikabumrio.org.br/imaginese/>

Considerando essa perspectiva, o desenho da primeira edição consistiu em um movimento em espiral com três ações integradas: Ação 1 - Monitor, imagine-se; Ação 2 - Educador, imagine-se; Ação 3 - Estudante, imagine-se. Essas ações se encadearam da seguinte forma:

A Ação 1 - Monitor, imagine-se: consistiu em um processo formativo, com estudantes e egressos da *Oi Kabum! Rio*, voltado para a preparação e seleção dos monitores, que participaram de todas as ações do projeto: atividades de experimentação e criação de possibilidades visuais com educadores, gestores e estudantes, e acompanhamento e apoio nas escolas envolvidas, durante um semestre. Jovens formados na *Oi Kabum! Rio* foram convidados a participar de uma oficina formativa para seleção dos monitores. Nesse caso, durante seis sábados, vinte ex-alunos participaram da formação em que foram abordados: a) diversos pensamentos e processos em Educação, escolas alternativas e desescolarização; b) programas livres na plataforma Linux para apoiar os educadores nos Núcleos de Tecnologia das escolas; c) trabalhos de artistas de todas as manifestações que identificávamos e acreditávamos que poderiam trazer algum impacto nas oficinas; d) programas e aplicativos na Internet que poderiam promover usos educativos. Além de trabalhar pensamentos em Educação, nessa ação buscou-se trabalhar a escuta e a observação das intenções e desejos do outro, com o objetivo de escutar e apoiar os educadores.

Ação 2 - Educador, imagine-se: atividades de formação, experimentação e criação de possibilidades visuais, além do acompanhamento e apoio, por um semestre, dos planejamentos em arte e tecnologia dos educadores/gestores participantes, em suas respectivas escolas. Essa ação aconteceu em três etapas. Em um primeiro momento, que chamamos Encontro de Experimentação, foram oferecidas cento e cinquenta vagas, para educadores/gestores participarem de laboratórios de experimentação em vídeo, fotografia, design e animação, e, dessa forma, identificarem se gostariam de se inscrever nas oficinas do projeto e ter nosso apoio em seus planejamentos de aula. Em seguida, foram oferecidas quarenta vagas para participação nas Oficinas de Arte e Tecnologia para educadores e gestores, em que os educadores experimentaram as linguagens de arte e tecnologia em quatro encontros de seis horas, totalizando vinte e quatro horas de oficina. Ato contínuo, foram realizados mais dois encontros de quatro horas para a criação do planejamento do ano, utilizando linguagens e ferramentas experimentadas durante

as oficinas. . Por fim, já na escola com a realização do planejamento, foram feitas visitas de acompanhamento e apoio do processo pela equipe de educadores e monitores do Oi Kabum! *Imagine-se*.

Ação 3 - Estudante, imagine-se: foi realizado processo de formação e experimentação em arte e tecnologia, com jovens estudantes das escolas envolvidas no projeto. Cada educador indicou dois estudantes que se interessassem pelas linguagens e que pudessem também contribuir para o desenvolvimento dos projetos incluídos em seu planejamento de aula anual. As Oficinas de Arte e Tecnologia com estudantes aconteceram já com o semestre em andamento. Foram quatro encontros de cinco horas totalizando vinte horas de experimentação.

MONITOR, IMAGINE-SE

Jovens egressos da Oi Kabum! Rio acompanham as ações nas escolas, dando apoio a educadores e estudantes

Fase 1 Oficina formativa para 20 monitores. Seleção de 10 monitores para participar das fases 2 e 3 | 36h

Fase 2 Acompanhamento das oficinas para educadores e estudantes.

Fase 3 Acompanhamento das ações desenvolvidas por educadores e estudantes durante um semestre - em visitas quinzenais às escolas e em ambiente virtual de troca de conteúdos e planejamentos.

Figura 3. Peça de divulgação sobre a Ação Monitor Imagine-se via Facebook.

EDUCADOR, IMAGINE-SE

Educadores/gestores experimentam arte e diversos meios tecnológicos com conteúdos relacionados aos seus interesses e planos de aula.

Fase 1 Encontro para discussão e compartilhamento de experiências, até 150 educadores/gestores | 4h

Fase 2 Oficina de Arte e Tecnologia para 40 educadores/gestores (20 escolas, 2 representantes de cada escola) | 24h

Fase 3 Planejamento do ano com apoio em Arte e Tecnologia | 8h

Fase 4 Acompanhamento e apoio técnico dos jovens monitores nas escolas, de 15 em 15 dias, durante um semestre. Troca de experiências e conteúdos em ambiente virtual do projeto.

Fase 5 Encontro de avaliação com as 20 escolas | 4h

Figura 4. Peça de divulgação sobre a Ação Educador Imagine-se via Facebook.



Figura 5. Peça de divulgação sobre a Ação Estudante Imagine-se via Facebook.

O desenho abaixo, que ilustra a relação entre as ações / sujeitos em questão, forma uma espiral no sentido em que um movimento se inicia e forma uma espécie de redemoinho: na formação Monitor Imagine-se, todos nós ensinamos e aprendemos, cada um de acordo com o que traz como potencial. Essa vivência ação/linguagem promoveu uma cultura na ação e na linguagem em ação (MATURANA, 1998). Os monitores se juntaram à equipe de formação para a ação Educador Imagine-se, enquanto os educadores se juntaram à equipe de formação para colaborar na formação Estudante Imagine-se, momento em que os estudantes, na sua escola se uniam em formação para colaborar com os monitores e educadores. Este é o desenho fluxo. Nessas três ações, buscamos misturar aprendizados de diferentes atores em colaboração: nós da equipe, monitores, educadores, gestores, estudantes, e quem mais chegasse, como familiares e demais funcionários das escolas. Todos juntos, movemo-nos sob a inspiração da arte e o apoio da experiência lúdica, realizadora dos instrumentos tecnológicos. Assim, apoiamos as ideias de um potente grupo de educadores criadores através de formas mediadoras, com vistas ao favorecimento dos diálogos.

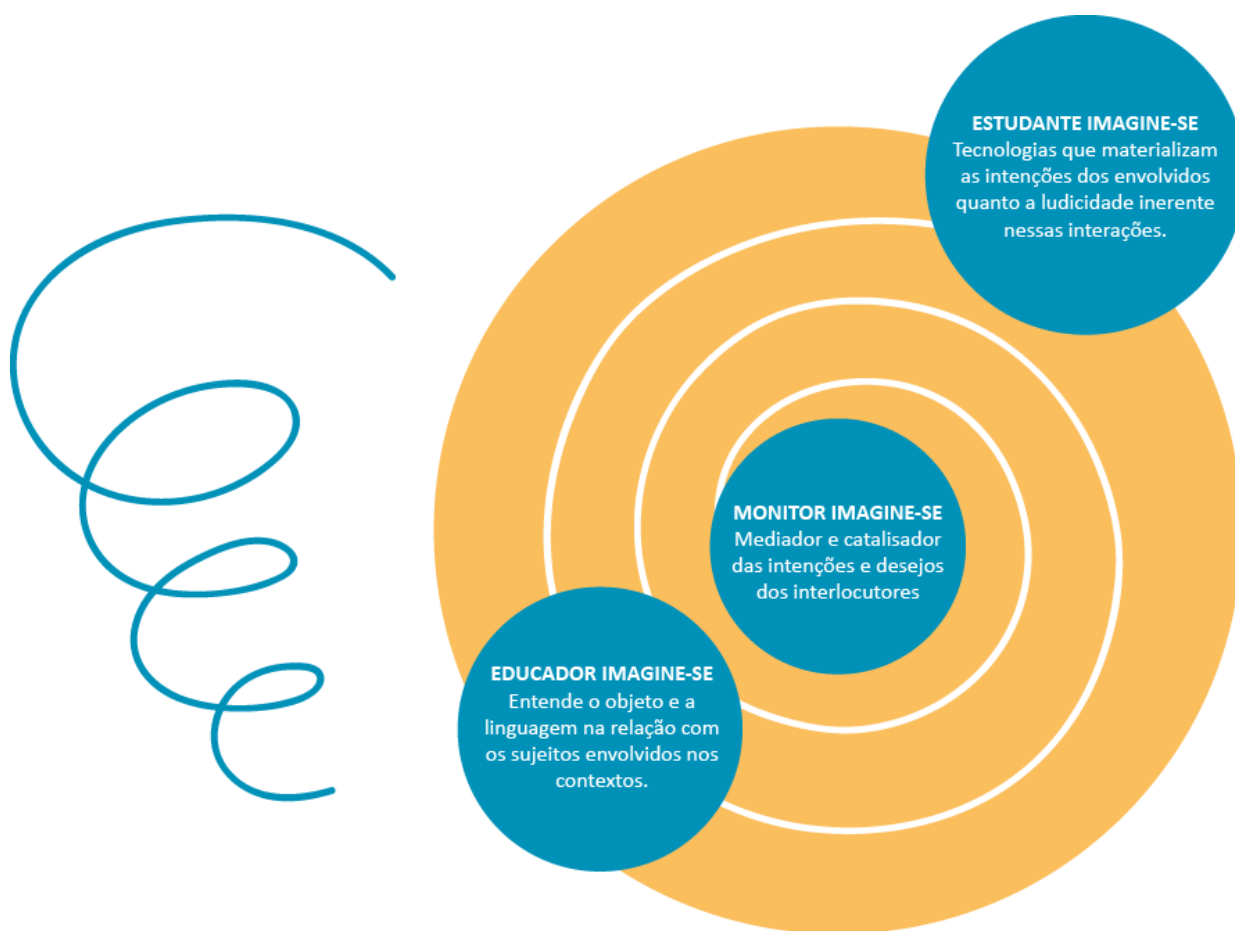


Gráfico 4. Movimento promovido pelo desenho proposto.

No desenho acima, temos ainda uma estrutura aberta que retoma o conceito de autopoiesis de Maturana e Varela (2018), visto no capítulo 2, uma vez que temos sujeitos e formas (arte e tecnologias, com seus materiais e procedimentos) autônomas em diálogo, mobilizando interações por desejos e interesses, fazendo acoplamentos estruturais no emocionar e no conversar.

Os educadores - professores, mediadores tecnológicos, coordenadores ou diretores - nos contavam sobre o seu trabalho, seus desejos, o que pensavam sobre educação e como gostariam de reinventar seus planejamentos. Da nossa parte, promovíamos oficinas de arte e tecnologia, oferecíamos inspiração no campo da Arte e da Educação e disponibilizamos uma pesquisa contínua de recursos tecnológicos que foram surgindo. Com o planejamento feito por eles, nossa função seria dar apoio no que precisassem para realização do mesmo. A condução desse projeto foi uma busca por materializar na forma o conteúdo, ajustando a forma de fazer de maneira que correspondesse à forma de pensar. Se acreditamos que aprender é um prazer, o processo formativo haveria de ser prazeroso, e se

acreditamos no desenvolvimento da autonomia e da emancipação, as propostas teriam que promovê-lo.

Se surgiam situações inesperadas, resolvíamos em parceria pedindo apoio e fortalecendo as relações de confiança. Em função disso, os ajustes foram sendo encontrados no processo, incorporados e promovendo em todos nós um modo constante de reflexão que se deu em diversos aspectos: na linguagem, no espaço físico, no processo formativo (escuta, desenvolvimento (pesquisa, criação e produção), e avaliação).

Em uma abordagem metodológica em Design em Parceria, alguns aspectos favoreciam o fluxo do conversar, naquela ocasião. São eles:

1. O aspecto da linguagem; entendendo que a linguagem contém ação, trocar algumas palavras de uso cotidiano foi um ponto importante para rever os sentidos. Optamos por usar o nome ‘educadores’ ao invés de ‘professores’, e ‘estudantes’ aos invés de ‘alunos’, nos dois casos para marcar uma saída do lugar comum e em seguida poder refletir sobre o lugar de educar ao invés de professar e o lugar ativo do estudante pesquisador, ao invés daquele que está esperando receber algo. As duas palavras movendo a ação para um sentido mais criador e ativo. No caso dos monitores, na primeira edição ainda usamos essa palavra, no entanto, na segunda edição usamos mediadores, pois, a ideia de monitoramento não cabe nessa proposta que quer acompanhar, mediar e não monitorar, visto que esta última pode colocar em dúvida as relações de confiança. Trabalhando com a abordagem Design em Parceria, com o objetivo de buscar os desejos/encantamentos, não usamos a expressão resolução de problemas - muitas vezes esperada quando se trabalha com Design e Educação²² (capítulo 2). Nesse contexto, para ganhar um sentido mais próximo ao que nos propomos, resolvemos iniciar o processo com a pergunta “o que te move?”, e em seguida, trabalhar desejos/encantamentos, interesses e intenções pessoais nos seus planejamentos de aula.

2. O aspecto do espaço físico; ampliamos os espaços de sala de aula promovendo aulas em espaços abertos e fora da escola. A mesa de lanche, posta durante todo o período das oficinas de arte e tecnologia, foi um critério adotado para que os participantes se sentissem com liberdade e conforto, sem fome e sem

²² Se tornou popular em ambientes na Educação o trabalho com Design Thinking que usa a resolução de problemas em atualmente capturada pela ideia de solução em um ambiente meritocrático onde os resultados são entendidos de forma competitiva

sede, além de oferecer coisas simples, caseiras e tudo arrumado com cuidado para que o espaço formativo seja um espaço acolhedor. Muitas vezes, fizemos a primeira atividade em volta da mesa do café da manhã, aproveitando para propor ressignificar o que é formativo.

3. O aspecto do processo de trabalho; para fazer um convite à imaginação desses educadores a pensar novas trocas e atuações em sala de aula, promovemos atividades em que ao mesmo tempo que aprendem uma linguagem do seu interesse (video, foto, animação e design), nos contam suas experiências, seus interesses pessoais e sua história de vida.

4. Para promover deslocamentos e identificações, a partir de referência artísticas, selecionamos trabalhos de artistas de diversas manifestações: literatura, poesia, música, dança, artes plásticas, pintura, performance, teatro, fotografia e etc., usando das técnicas mais tradicionais às mais atuais. Com base na apresentação das referências, desenvolvemos atividades para identificar se aquele trabalho os afetou ou não, e em que sentido. Visando incentivar a ação de imaginar-se, promovemos a geração de diversas alternativas de projeto para seus conteúdos. Nas oficinas em Arte e Tecnologia, trabalhavam as linguagens de vídeo, fotografia, design gráfico, animação, projeção, arte digital, oficina da palavra, criação de narrativas e história da arte e tecnologia. Assim, os planejamentos do ano teriam que contemplar projetos com essas linguagens, incluindo seus interesses pessoais. Para formar redes de apoio, inicialmente, usamos o grupo no Facebook e promovemos grupos de trabalho prático por afinidade de linguagem (por exemplo, de educadores que queriam trabalhar animação), e outros grupos por afinidade de área (por exemplo, de professores de Física e Matemática).

Como trabalhamos com criação em diversas mídias e tecnologia digitais construindo conhecimentos transdisciplinares, trabalhar com educadores constituiu-se como oportunidade de pensar, junto com eles, as possibilidades de experimentar em suas salas de aula uma comunicação presente no cotidiano, de identificar o que tinham desejo de fazer, e de apoiá-los.

Como designer, trabalhando na perspectiva da participação, entendia que o caminho do envolvimento, da presença e da mobilização, precisaria favorecer a observação do contexto, para, assim, propiciar o reconhecimento dos saberes e desejos de todos nós participantes, mobilizados pela valorização de nossas histórias de vida em formação. Dessa forma, dialogamos com a perspectiva de uma Educação

Libertadora (FREIRE, 1987), em que os participantes são todos os envolvidos, que os difere de uma concepção na qual são vistos como aqueles que vão assistir/receber as oficinas. Entendendo que a sensibilidade produz criatividade, iríamos em busca das sensibilidades para mobilizar o educador criador em todos nós participantes.

3.2 Realização

3.2.1 Primeira experiência: o contexto e o celular

Neste tópico, apresentaremos como foi acordada a parceria com a SEEDUC (Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro) e o convite feito aos gestores/educadores, com o objetivos de trabalhar com linguagens visuais e audiovisuais nos planos de aula, abrindo caminhos para a invenção de outras formas de troca e participação na escola. Apresentaremos, também, aqui um panorama das ações realizadas de 2014 a 2015 com exemplos dos trabalhos desenvolvidos pelos educadores. Destacamos o trabalho via celular, as condições e as questões que promoveram a escolha desse objeto como tema de pesquisa. Discutiremos ainda a culminância do trabalho e as análises feitas pela equipe a partir das avaliações dos educadores.

O CECIP tinha uma longa estrada de parceria com a rede estadual de ensino. Inclusive, um dos projetos realizados, o Botando a Mão na Mídia, implementado em 2006, trabalhava também com a inserção da tecnologia em sala de aula. Dessa forma, a parceria com a SEEDUC já motivava uma relação de confiança. Inicialmente, pensamos em trabalhar com a Metro 6, uma das regiões administrativas da SEEDUC, porque tínhamos verba de passagem apenas para as ações dos estudantes e essa região é grande, mas boa parte dela é acessível via Metrô.

Quando iniciamos o diálogo com as gestoras da SEEDUC para articular a parceria com o projeto Oi Kabum! Imagine-se - Laboratórios de Arte e Tecnologia na Escola, elas disseram, prontamente, que a Metro 6 não seria adequada para o desenvolvimento do projeto porque já havia muita oferta de ações em tecnologia para a mesma região. Elas achavam importante ofertar para as outras regiões e incluir a Metro 6 como uma das regiões contempladas, mas não como a única. Enfatizavam que os lugares mais distantes não tinham acesso a essas técnicas e tinham laboratórios que precisavam ser potencializados. Em um primeiro momento,

ficamos reticentes com a proposta porque abrir para todo o Estado significava complexificar a gestão do projeto, então nos questionamos: como seria garantir a frequência de educadores de longe? Se não conseguíssemos a verba de passagem, a frequência dos estudantes que moram longe ficaria comprometida? E o acompanhamento da monitoria, seria possível garantir para as escolas de regiões distantes? Contudo, a equipe da Secretaria se mostrou receptiva e assertiva com relação à frequência dos educadores que apostamos no projeto e resolvemos reavaliar a sua efetivação após as inscrições. Qualquer problema, com o apoio da Secretaria, reformularíamos a proposta da melhor forma.

Fizemos uma página de divulgação do projeto no Facebook. Nela, publicamos uma chamada que anunciava a abertura de inscrições para 150 vagas em um encontro de quatro horas de experimentação em Arte e Tecnologia com educadores/gestores, pré-requisito para a participação nas demais etapas do projeto. Em uma semana, já contávamos com 186 inscritos, oriundos de diferentes cidades do Estado e, inclusive, de fora do Estado (Juiz de Fora/Minas Gerais). Considerando a adesão acima das nossas expectativas, optamos por validar todas as inscrições e encerramos na mesma semana o período de inscrições. Fizemos a opção por não fazer a seleção dos 150, apostando que era improvável o comparecimento de todos, já que a oficina seria numa quinta-feira de 8h ao meio dia. De fato, compareceram 106 participantes, com a surpreendente participação de Juiz de Fora (Minas Gerais), Campos dos Goytacazes, Paraty, Angra dos Reis, Japeri, Paty do Alferes, Teresópolis, Cabo Frio, Niterói, além da maioria composta por educadores e gestores do Rio de Janeiro e Baixada Fluminense.

Foi um dia de muitas histórias de vida, relatos de sala de aula e produção audiovisual com espaço para cada participante relatar sua experiência. Vimos que aqueles educadores estavam buscando se apropriar de ferramentas de trabalho independente de gostarem das linguagens de Arte e Tecnologia. Eles reviviam seus papéis na sala de aula e o sentido da escola. Nesse dia, constatamos que 40 vagas para as Oficinas de Arte e Tecnologia seriam insuficientes em decorrência da qualidade das trocas vivenciadas.

Após o encontro, abrimos novas inscrições, dessa vez, para participação nas demais atividades do projeto. Recebemos 76 candidaturas. Optamos, mais uma vez, por validar todas as inscrições. Quarenta e cinco candidatos confirmaram, efetivamente, a participação. Desse número, 35 frequentaram regularmente as

atividades, mas, no total, cinquenta e três estiveram envolvidos nas atividades, pois, ao longo do percurso outros educadores aderiram, conforme demandado por cada escola participante da experiência.

Nessa primeira edição, atuamos em 23 escolas no Estado do Rio de Janeiro (sendo 6 de formação de professores), 8 escolas no município do Rio (sendo 2 municipais); 6 na Região Metropolitana do Rio; 8 em outros municípios; além de 1 projeto educativo da sociedade civil. As escolas e instituições participantes foram: Colégio Estadual David Capistrano; Colégio Estadual Amaro Cavalcanti; Colégio Estadual Júlia Kubitschek; Instituto de Educação Professora Ismar Gomes de Azevedo; Colégio Estadual Miguel Couto; CIEP 175 José Lins do Rego; Colégio Estadual Doutor Artur Vargas; CIEP 380 Joracy Camargo; Colégio Estadual Almirante Tamandaré; CIEP 169 Maria Augusta Correia; Colégio Estadual Jornalista Tim Lopes; Ciep 016 Abílio Henriques Correia; Colégio Estadual André Maurois; Colégio Estadual Edmundo Peralta Bernardes; Colégio Estadual Euclydes da Cunha; Colégio Estadual Antônio Houaiss; Colégio Estadual Matemático Joaquim Gomes de Sousa - Intercultural Brasil China; Instituto de Educação Sarah Kubitschek; CIEP 189 Valdylio Villas Boas; Colégio Estadual Dom Pedro I; Escola Municipal Jornalista Brito Broca; Escola Municipal Eduardo Rabelo; Miratus Centro de Treinamento de Badminton. Estiveram, portanto, envolvidas escolas das seguintes regionais: 1 da Serrana I; 6 da Metropolitana VII; 1 do Centro Sul; 1 do Médio Paraíba; 4 das Baixadas Litorâneas; 1 da Metropolitana I; 2 da Metropolitana III; 2 da Metropolitana IV; 6 da Metropolitana VI.

Assim como pontuado no tópico Desenho, nossa atuação englobou três grandes ações, que se entrecruzaram, constantemente, ao longo de todo o projeto da seguinte maneira:

Ação Monitor, imagine-se: fizemos 6 encontros quinzenais aos sábados, de 6 horas cada, totalizando uma formação de 36 horas. Quatro encontros aconteceram na sede da *Oi Kabum! Rio* e dois em espaços culturais da cidade, sendo um na Biblioteca Parque em um encontro de desescolarização e outro no Museu de Arte do Rio - MAR, para o fechamento e avaliação das oficinas.



Figura 6. Grupo de egressos da Oi Kabum Escola de Arte e Tecnologia participantes da Ação Monitor Imagine-se em uma conversa com a professora de História Joana Abreu.

Ação Educador, imagine-se: se deu em três etapas. Na fase 1 - Encontro de Experimentação, os educadores experimentaram as linguagens de arte e tecnologia em um encontro de quatro horas, em que cada um escolheu duas oficinas para degustar. Ao experimentar as linguagens, se foi de seu interesse, ele se candidatou para a fase 2 Oficinas de Arte e Tecnologia, que constituiu em quatro encontros de seis horas, totalizando vinte e quatro horas de oficina, de 15 em 15 dias. Dois encontros aconteceram na Escola de Formação da SEEDUC e dois na Oi Kabum!. Em seguida, na fase 3 - Oficinas de Planejamento, os educadores participaram de mais dois encontros de quatro horas na Oi Kabum!, onde fizeram seus planejamentos do ano, incluindo interesses cotidianos que lhe davam prazer e com a parceria dos monitores que foram escolhidos por afinidade, linguagem específica e local de moradia. Na fase de Acompanhamento os monitores passaram a frequentar as escolas dos educadores, quinzenalmente, para dar apoio nas atividades planejadas. Cada monitor acompanhou no mínimo duas escolas. Quando os educadores eram coordenadores pedagógicos, ou, como tivemos um caso de uma diretora, o planejamento foi refeito incluindo mais professores da mesma escola e essa monitoria acompanhou.



Figura 7. Grupo de educadores participantes da Ação Educador Imagine-se em uma oficina de projeção.

Ação Estudante, imagine-se: realizamos Oficinas de Arte e Tecnologia, com jovens estudantes das escolas envolvidas no projeto, indicados como colaboradores nos projetos/atividades planejadas por seus educadores. As oficinas aconteceram, também, quinzenalmente na *Oi Kabum!* e foram quatro encontros de cinco horas, totalizando vinte horas de experimentação. Muitas vezes, os educadores estiveram presentes e participaram junto com seus estudantes, fortalecendo a parceria entre estudantes, educadores e monitores. Tivemos também a participação de alguns pais, irmãos e avós que traziam os estudantes que vinham de longe.

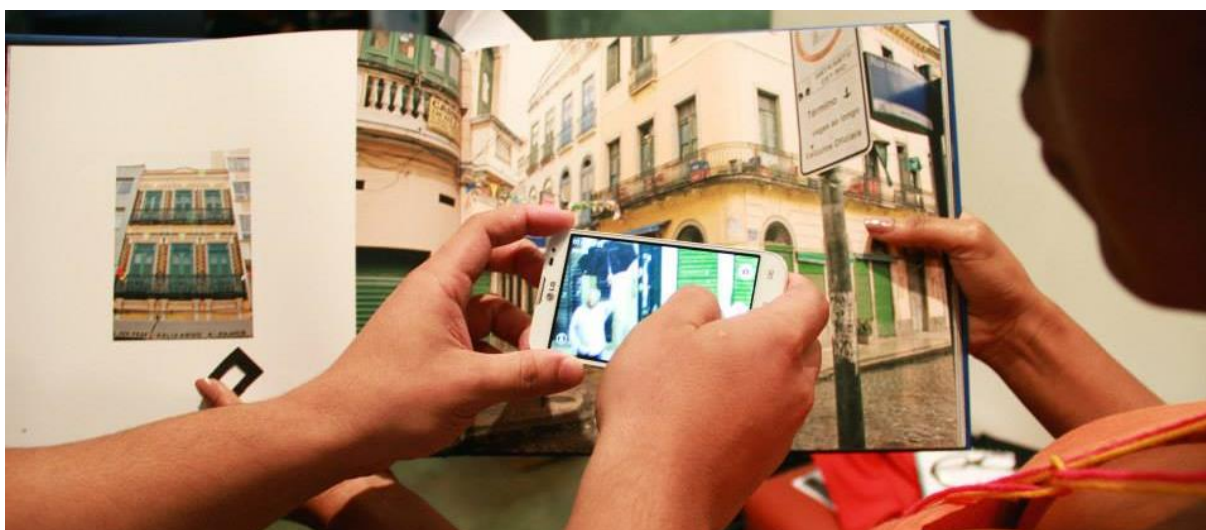


Figura 8. Grupo de estudantes participantes da Ação Estudante Imagine-se em uma oficina de vídeo.

Para acompanhar e apoiar a monitoria e os planejamentos junto aos educadores, fizemos reuniões semanais de quatro horas onde pudemos avaliar os acontecimentos e manter um processo de formação continuada dessa equipe.

Todas as ações e oficinas trabalharam com três momentos importantes:

1º momento - recolhendo desejos/encantamentos, interesses e saberes; 2º momento - aprendendo e socializando um modo de fazer a partir dos interesses e saberes; 3º momento - avaliando e refletindo sobre os aprendizados.

No intuito de contribuir com a visualização das ações, destacamos alguns projetos desenvolvidos pelos participantes que servem como exemplo:

- Memória da escola em vídeo: através da criação de estudos de diversas turmas misturadas e desenvolvimento junto com eles de roteiro, produção fotográfica, filmagem, pós-produção, montagem e arte;
- Composição e gravação de raps para apresentação do conteúdo Universo para a disciplina de Física: orientação de estudantes na produção de Raps, com gravação de áudio pelo celular, e mobilização dos estudantes para gravação final no estúdio da *Oi Kabum!*;
- Filme sobre a Revolução Francesa: esse projeto mobilizou professores de História e Artes de turmas do segundo ano do ensino médio. Foram produzidos roteiros na aula de História e fotografias de cena, figurinos e adereços na aula de Artes. A produção do filme extrapolou os muros da escola literalmente, tanto em termos de espaço físico, uma vez que foram definidas locações em vários lugares da cidade, quanto em relação ao tempo escolar, pois os grupos envolvidos trabalharam muitos fins de semana;
- Mural em grafite: criação de mural de sonhos na fachada da escola com a intenção de ressignificar o espaço escolar. Este projeto da professora de Artes ganhou amplo apoio da direção da escola.

Esses são alguns exemplos de projetos desenvolvidos a partir dos conteúdos trabalhados nos planejamentos de aula. Gostaria de destacar que ao perceberem na prática o que significava ter um monitor/mediador em parceria, de quinze em quinze dias na escola, os professores reorganizaram seus planejamentos e pediram aos monitores para ensinar algumas técnicas que tinham vivenciado durante as Oficinas na *Oi Kabum!* para os estudantes, mobilizando conteúdos diferentes do planejado.

Nesse contexto, apresentamos a mudança de ação/linguagem que despertou a curiosidade para realizar essa pesquisa.

Houve dificuldades para produção dos projetos nos Núcleos de Tecnologia da Escola para a inclusão digital como queria a SEEDUC. Os computadores não funcionavam; havia problemas na rede elétrica; ou o Núcleo ficava trancado à chave e não podia abrir em qualquer momento porque não havia pessoa responsável naquela hora; havia problemas de relacionamento entre professor e responsável pelo Núcleo, entre outros. Essa condição nos fez repensar as estratégias da seguinte maneira: as produções que haviam sido realizadas em alta resolução para saída em vídeo, ou as que precisavam de computadores sem problemas de funcionamento, foram finalizadas com apoio dos equipamentos da Oi Kabum!; as produções que exigiam uma maior utilização dos Núcleos de Tecnologia foram repensadas usando o celular como meio.

Ao longo do projeto, identificamos a presença dos celulares constantemente, mas não imaginamos que os estudantes da rede possuísem celulares que tivessem tantos recursos. No entanto, todos os participantes faziam uso de celulares para tirar fotos, filmar e se comunicar via WhatsApp pelo menos. Demonstraram habilidade em encontrar soluções para acessar a rede Wifi, onde e quando menos esperávamos. Aprendemos muito sobre esse uso que em um primeiro momento nos parecia sem grandes possibilidades. Foi uma surpresa começar a trabalhar com os nossos celulares e, de repente, percebermos que estavam todos baixando os aplicativos sugeridos e nos comunicando em torno dos trabalhos.

A partir dessa experiência, apontamos que o celular como dispositivo multimodal foi um objeto parceiro que contribuiu maximizando a realização dos objetivos. Quando nos demos conta, estávamos todos envolvidos em uma rede de troca mais próxima. No início do projeto nos comunicamos com professores e escolas pelo telefone fixo, e se por acaso não pudessem atender deixávamos recado. Ao final, tínhamos diferentes formas de comunicação com os participantes (Facebook, Whatsapp, email, etc.) e a comunicação não se restringia mais a demandas de trabalho. Na produção dos projetos dos professores, constatamos que o celular facilitou a realização e o debate sobre o trabalho. A produção de imagem e a análise sobre as leituras das imagens passou a ser imediata, promovendo um fluxo de continuidade entre forma e pensamento. Fizemos, ainda, uso de plataformas na Internet que eram passíveis de serem acessadas via celular como Pinterest, Trello, Flickr, Google Earth, etc., e identificamos ser inviável não trabalhar com esse poderoso parceiro.

A experiência junto às escolas fortaleceu o pensamento de que, no momento atual, em que o uso de tecnologias da informação e comunicação vem se tornando cada vez mais parte de nossos cotidianos, pensar novos alinhamentos para o campo da educação é de grande importância. Entendemos como essencial refletir e propor um fazer educacional que não quer apenas transmitir conhecimentos, já que muitos podem ser acessados online, mas sim criar ambientes de pensamento, compartilhamento e produção coletiva de informação e sensibilidade. A experiência corroborou a importância de reconhecer uma série de iniciativas de educadores e pessoas envolvidas com a possibilidade de mudança do modelo educacional - escolas alternativas, coletivos ativistas pela educação, etc. - pois elas vêm promovendo espaços de discussão virtuais e presenciais, e mobilizando diferentes setores da população.

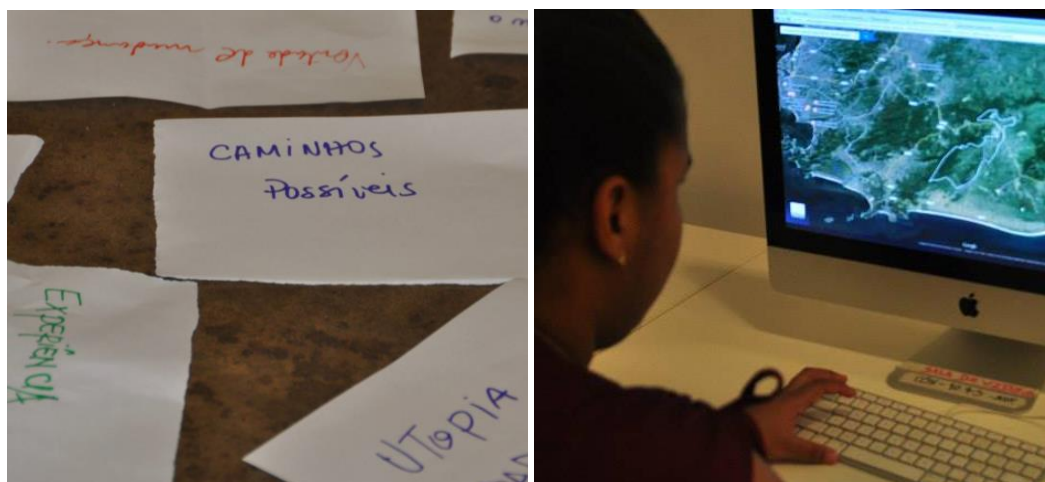


Figura 9. Atividade para recolher as intenções dos monitores em relação à Educação, o que os mobiliza a estar no projeto.

Figura 10. Investigação de softwares e aplicativos livres e para plataforma Linux para compartilhamento e propostas de trabalho com educadores.



Figura 11. Oficina de vídeo com celular no MAR.

Figura 12. Encontro de desescolarização na Biblioteca Parque.



Figura 13. Oficina de animação do Encontro de Experimentação na SEEDUC.

Figura 14. Oficina de fotografia no Encontro de Experimentação na SEEDUC.



Figura 15. Oficina de vídeo com celular na Fase 2 na SEEDUC.

Figura 16. Oficina de animação na Fase 2 na Oi Kabum!.

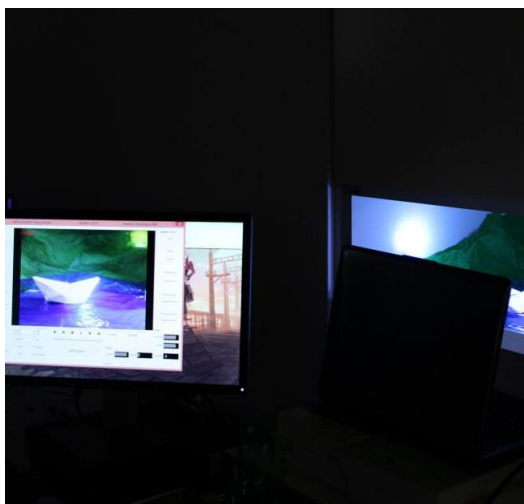


Figura 17. Oficina de animação na Fase 2 na Oi Kabum!.

Figura 18. Oficina de fotografia na Fase 2 na Oi Kabum!

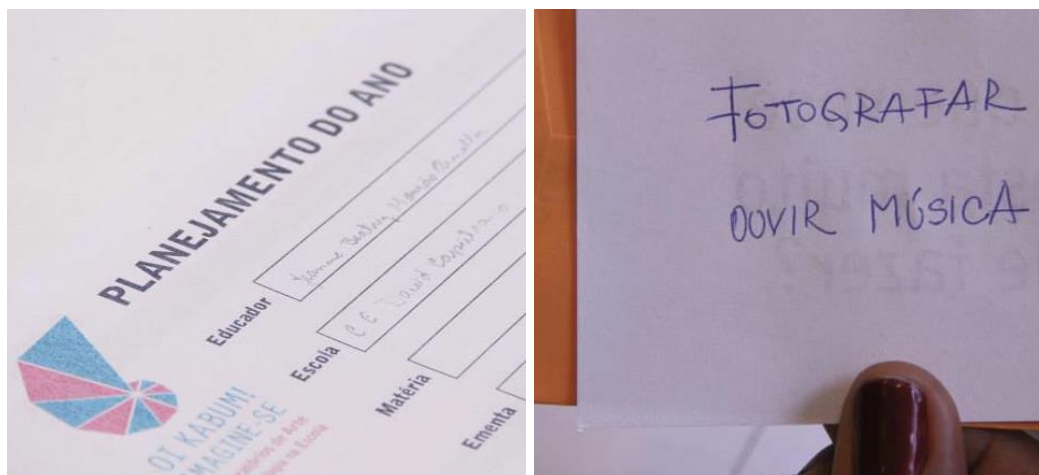


Figura 19. Documento para o acompanhamento do 'Planejamento do ano' de cada educador.
Figura 20. Lembrete escrito em uma atividade para levantar o que cada um mais gostava de fazer para incluir no planejamento.



Figura 21. Monitores em parceria com os educadores no planejamento.
Figura 22. Monitores em parceria com os educadores no planejamento.



Figura 23. Estudantes na oficina de vídeo na Oi Kabum!.
Figura 24. Estudantes na oficina de vídeo na Oi Kabum!.

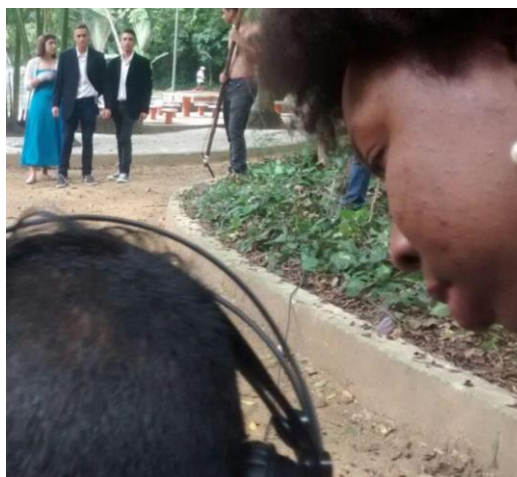


Figura 25. Estudantes da Matemática Joaquim Gomes de Sousa - Intercultural Brasil China com o educador de Matemática CA.

Figura 26. Estudantes do Colégio Estadual David Capistrano fazendo um filme sobre a Revolução Francesa do planejamento da diretora JO, em parceria com os educadores de História e Artes.



Figura 27. Projeto do educador de Geografia JC do Colégio Estadual Amaro Cavalcanti.

Figura 28. Projeto do educador de Física PZ do Colégio Estadual Antônio Houaiss.

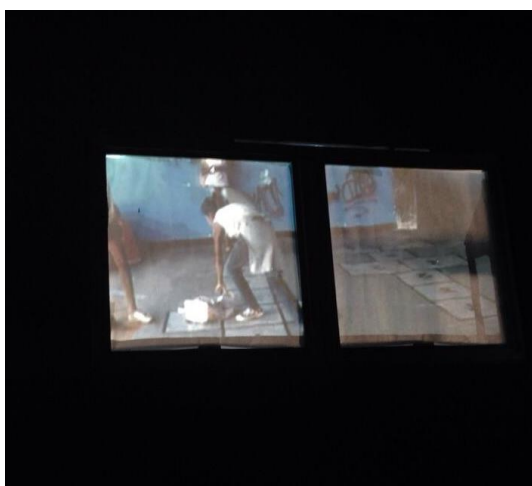


Figura 29. Projeto do coord. pedagógica M.O. do CIEP 189 Valdyllo Villas Boas.

Figura 30. Projeto da educadora de Artes R.S. do CIEP 169 Maria Augusta Correia.

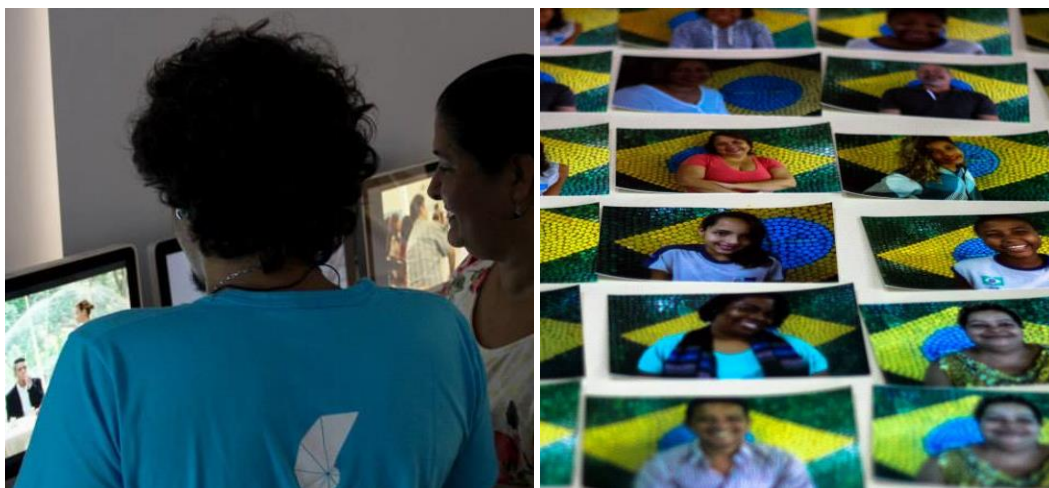


Figura 31 e 32. Exposição na Escola de Formação da SEEDUC com os educadores e seus projetos realizados.



Figura 33 e 34. Exposição na Escola de Formação da SEEDUC com os educadores e seus projetos realizados.

3.2.2 Segunda experiência: a intenção com o celular

Este tópico apresenta a segunda edição do projeto *Oi Kabum! Imagine-se Laboratório de Arte e Tecnologia na Escola*, uma experiência expandida em espaços formativos para além da escola e, então, já planejada com a parceria do dispositivo móvel celular. O *Imagine-se reunindo memórias*, assim chamamos a segunda edição do projeto, constitui-se como uma ação integrada entre escolas da rede pública de ensino dos municípios de São Gonçalo e Niterói, o Museu da Imigração da Ilha das Flores, o Centro de Memória da Imigração da Ilha das Flores/UERJ e a Marinha do Brasil.

Fizemos adaptações especialmente na *Ação Monitor Imagine-se* que nesta edição foi denominada *Ação Mediador Imagine-se*, e trabalhamos com os

mediadores do Museu da Imigração da Ilha das Flores, estes, estudantes da UERJ e fuzileiros da Marinha. Essa experiência foi um desafio para toda equipe, já que nos deparamos com códigos de conduta, linguagem e relações muito diferentes das que estávamos objetivando na perspectiva de uma educação libertadora e alternativa.

Dessa vez, as ações não foram, inicialmente, realizadas na *Oi Kabum!*, mas no Museu da Imigração, que está localizado dentro do espaço do Comando da Tropa de Fuzileiros Navais. Um espaço rico de natureza e permeado de uma linguagem militar. A título de ilustração, durante o desenvolvimento do projeto, por diversas vezes estivemos em situação de pesquisa de imagem em meio a um hasteamento de bandeira, quando todos os militares paravam para fazer reverência à bandeira até que se concluísse e a sirene sinalizasse a possibilidade de retomada das ações cotidianas.

A ação integrada nessa edição se deu da seguinte forma:

Ação Mediador Imagine-se: de maio e junho de 2016, foram realizados encontros de experimentação em arte e tecnologia com mediadores, gestores e funcionários do Museu da Imigração da Ilha das Flores. Houve a previsão de 5 encontros, mas acabaram sendo realizados 4 encontros. A redução do número de encontros voltados exclusivamente aos mediadores, gestores e funcionários do Museu da Imigração da Ilha das Flores aconteceu porque os participantes desse processo formativo seguiram acompanhando as demais atividades implementadas, o que não estava previsto inicialmente, e, assim, participaram de um total de 12 encontros ao longo de toda a execução do projeto. Nessa ação estiveram envolvidos 20 participantes entre mediadores da Marinha e da UERJ.

Ação Educador Imagine-se: de julho e setembro de 2016, foram realizadas etapas similares às da primeira edição, mas de forma reduzida. Tivemos o Encontro de Experimentação para 100 educadores das redes públicas de ensino de municípios do entorno do Museu da Imigração da Ilha das Flores (São Gonçalo e Niterói) e contamos com a participação de 94 educadores. Em seguida, abrimos 40 vagas para as Oficinas de Arte e Tecnologia com educadores e gestores e participaram 35 educadores das redes públicas de ensino de São Gonçalo e Niterói. Previmos, inicialmente, quatro encontros, mas realizamos cinco. O número de encontros com os educadores/gestores foi ampliado, pois sentimos a necessidade de aprofundar o processo formativo. Em outubro de 2016, foram realizados encontros de acompanhamento dos projetos dos educadores e gestores participantes em suas

escolas. Ao todo foram quatro encontros. Não havíamos planejado, previamente, o número de encontros de acompanhamento nas escolas, porém devido à ampliação do número de escolas participantes (inicialmente, estava prevista a seleção de 8 escolas e, por fim, participaram 21 escolas e 5 UMEIs) optou-se, com o objetivo de apoiar o maior número possível de educadores e gestores participantes, pela realização de dois encontros na sede da *Oi Kabum!*, um encontro no Museu do Ingá em Niterói e um encontro em uma escola da rede municipal de Niterói, (uma vez que a atividade a ser apoiada pela equipe do projeto envolvia educadores de 3 disciplinas distintas. Ao final do processo, tínhamos ativos 60 participantes.

Em dezembro de 2016, realizamos a Exposição *Meu Museu Seu* dos projetos desenvolvidos no Museu da Imigração da Ilha das Flores. Previmos um dia de exposição, mas a pedido de uma educadora que só poderia levar os estudantes no dia seguinte, a mostra durou dois dias e recebeu um total de 300 visitantes.

Nas oficinas com educadores, gestores e mediadores no Museu da Imigração da Ilha das Flores as atividades voltaram-se para a formação e experimentação em técnicas e linguagens de fotografia, vídeo, animação e design, com destaque para a apropriação no uso do dispositivo móvel celular; o acompanhamento e orientação na criação, elaboração e realização de projetos nas escolas, tendo como foco identidade, território e memória; e a pesquisa de imagens do acervo fotográfico e audiovisual do Museu da Imigração da Ilha das Flores.

Como na primeira edição, no decorrer das oficinas, gerou-se um ambiente de encontro e troca entre profissionais com atuações diversas no âmbito da educação e da cultura; o entendimento da importância da escuta, da busca do prazer e do trabalho crítico, coletivo e colaborativo; uma aproximação de profissionais da educação a um espaço de memória localizado no entorno de suas escolas; o acompanhamento do trabalho e a pesquisa de imagens do acervo do Museu; e a inserção de mediadores do Museu da Imigração da Ilha das Flores (UERJ e Marinha) e de profissionais do sistema público de ensino de São Gonçalo e Niterói em uma rede de interessados em arte, tecnologia e memória.

O projeto atingiu seu público-alvo a partir das parcerias com o Museu da Imigração da Ilha das Flores, o grupo de pesquisa “História de São Gonçalo: memória e identidade” (UERJ), a Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Niterói e a Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo. As ações de divulgação para convidar o público-alvo à participação estiveram focadas

no envio de email (mailing list da *Oi Kabum! Rio* e de entidades parceiras) e postagens nas redes sociais, especialmente na página do Facebook do projeto e em grupos voltados para as áreas de arte, cultura e educação.

Nessa segunda edição, o Facebook seguiu tendo grande importância enquanto ferramenta de comunicação, uma vez que foram utilizados não apenas os recursos básicos de postagem na página e perfil do *Oi Kabum! Imagine-se*, como também, e em especial, as possibilidades de criação de eventos e grupos com os participantes do projeto, que garantiram uma melhor comunicação da equipe com o público participante.

Inicialmente, o projeto previa a seleção de 8 escolas localizadas nos municípios do entorno do Museu da Imigração da Ilha das Flores - São Gonçalo, Niterói, Maricá e Itaboraí, no entanto, tivemos a oportunidade, a partir das parcerias firmadas com as secretarias municipais de educação de São Gonçalo e Niterói, de envolver, além de profissionais das secretarias municipais, educadores e gestores de 21 escolas públicas e 5 UMEIs dos municípios de São Gonçalo e Niterói. Com a aumento do número de escolas participantes, o projeto não apenas se ampliou, mas deu densidade ao seu escopo de atuação nos dois municípios.

Podemos destacar, nessa edição, que trabalhamos buscando reunir as memórias pessoais de cada um com a proposta de identificar as histórias que os moviam, compartilhando com os participantes, e culminando na exposição MEU MUSEU SEU, resultado do trabalho de cada um. Esses professores fizeram a mesma busca com seus estudantes, cada um ao seu jeito e acompanhamos alguns. Como essa edição foi feita com arte e tecnologia incluindo a memória, o celular foi um aliado. Fizemos um exercício que consistia em que cada participante pedisse aos seus familiares e amigos que enviassem pelo WhatsApp fotos antigas e/ou novas que tinham com eles, o que gerou um efeito surpreendente. Esse é um dos exemplos onde o celular promoveu um acesso direto tanto às memórias quanto às respostas afetivas. Outros exemplos como contar uma memória gravando no áudio, recolher músicas que fizeram parte da sua história, fazer vídeo ou animação a partir de fotos e/ou objetos e/ou lugares que lembrar histórias de família, etc., foram facilitados pelos recursos do objeto.



Figura 35. Atividade de integração dos mediadores para gerar relações de confiança entre nós.
Figura 36. Oficina de áudio e vídeo com celular.



Figura 37. Oficina de áudio e vídeo com celular.
Figura 38. Oficina de fotografia com celular.

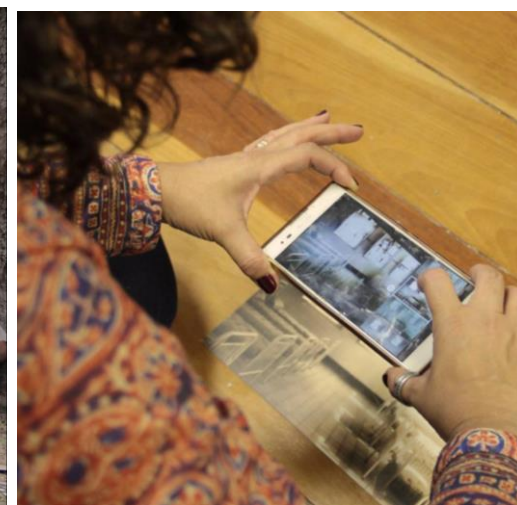


Figura 39. Oficina de vídeo do Encontro de Experimentação no Museu da Imigração na Ilha das Flores.
Figura 40. Oficina de fotografia do Encontro de Experimentação no Museu da Imigração na Ilha das Flores.



Figura 41. Oficina de áudio e vídeo no Museu da Imigração na Ilha das Flores.

Figura 42. Oficina de animação no Museu da Imigração na Ilha das Flores.



Figura 43. Oficina de fotografia no Museu da Imigração na Ilha das Flores.

Figura 44. Visita ao Museu da Imigração na Ilha das Flores.

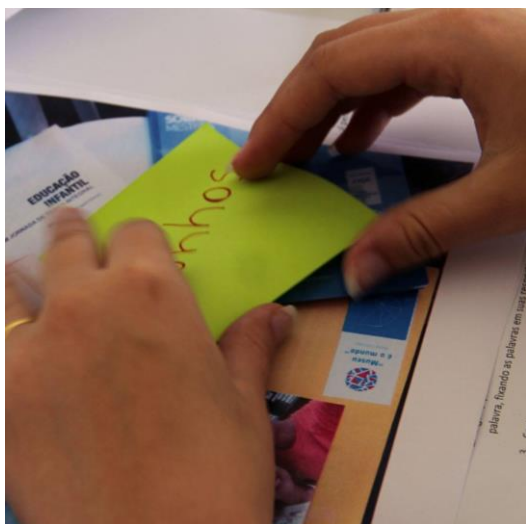




Figura 45, 46 e 47. Projeto MEU MUSEU SEU no Museu da Imigração na Ilha das Flores.
Figura 48. Oficina de vídeo para os projetos que queriam trabalhar com essa técnica.

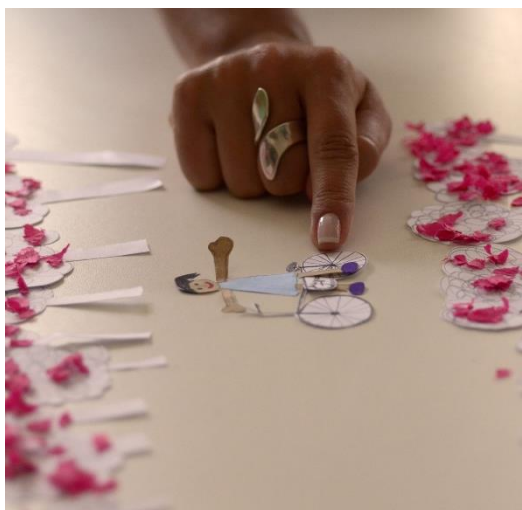


Figura 49. Oficina de animação para os projetos que queriam trabalhar com essa técnica.
Figura 50. Projeto MEU MUSEU SEU nas escolas, turma do educador de Artes João Tristão.





Figura 51, 52, 53 e 54. Exposição MEU MUSEU SEU no Museu da Imigração na Ilha das Flores.

3.2.3 Desdobramentos do trabalho com os educadores

Ao longo das duas edições do projeto aqui descrito, iniciamos o diálogo com grupos e instituições interessadas em realizar ações conjuntas, pensar e criar outras formas de fazer no campo da educação: Museu do Ingá e Secretaria de Cultura de Niterói; Projeto Aluno Presente (atuante em 20 escolas da Rede Municipal de Ensino); Escolas particulares; Escola Guarani Mybiá, no município de Angra do Reis; Parceria com UERJ e CapUERJ; Clínica do Testemunho, projeto ligado à Comissão da Verdade; Coletivos de ativistas artistas e movimento Maker, Casa Nuvem, Fabulosa e Ocupa Escola; Museu de Antioquia (Programa Museu e Territórios), Instituto de Língua Portuguesa e Museu Casa de La Memória, em Medellin na Colômbia; Instituto Catalão pela Paz em Barcelona, Espanha. Construímos uma rede virtual de comunicação e troca de experiências, notícias, inspirações e outras informações relacionadas à arte, tecnologia e educação, utilizando, principalmente, a rede social Facebook. Estão envolvidos profissionais da educação, estudantes e outros interessados, somando, atualmente, 1647 seguidores na página e cerca de 580 pessoas nos grupos. Até hoje, 2019, temos participado via Facebook e WhatsApp em grupos que promovem e dialogam em torno das questões atuais na Educação diante da presença cada vez maior desse dispositivo em nosso cotidiano.

Construímos para os processos formativos, inspirados em trabalhos de artistas, algumas experiências poéticas como: tecer desejos para a Educação compondo um tecido feito de fitas em que cada educador escrevia, tendo o seu

desejo perpassado pelo desejo do outro; sentar em frente à escola e observar o movimento da rua e em seguida falar sobre as observações; lavar palavras com água e sabão para rever seus significados; tirar tinta de vegetais e legumes e experimentar seus sabores; fazer pão em conjunto e comer batendo papo sobre os aprendizados da experiência e sua relação com o fazer/escolher/criar; entre outras. A *Lavação de Palavras* marcou um espaço de revisão de conceitos e práticas, se tornou independente como ação poética, e um grupo do projeto se tornou um núcleo no CECIP e continua a fazê-la em diversos lugares como em escolas, redes, prisões, simpósios, congressos e outros.

O destaque da experiência que aqui nos dedicamos a estudar dirige-se ao inesperado e rico uso do celular, esse dispositivo móvel multimodal, onde encontramos facilitação para o diálogo, variadas formas de materialização de intenções e experimentação de linguagens, expandindo leituras e escritas.

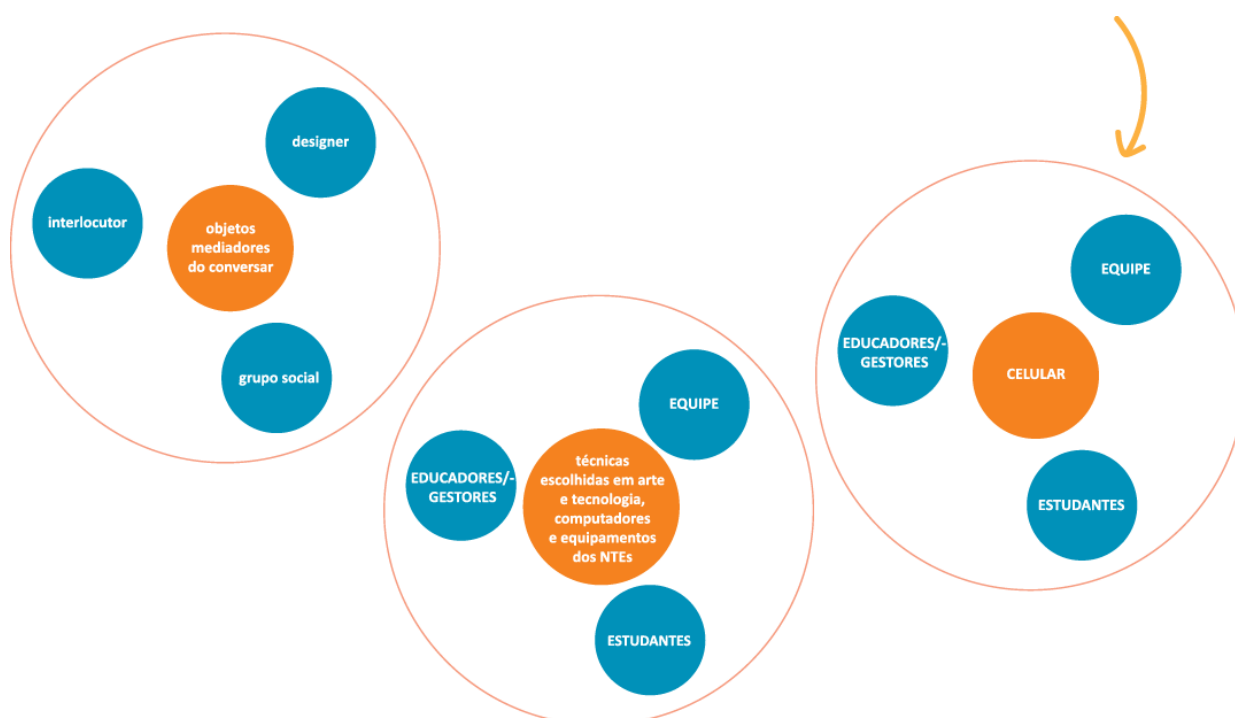


Gráfico 5. Sistema de interação na abordagem metodológica *Design em Parceria*, identificando os objetos do conversar: a intenção de experimentar técnicas e equipamentos dos NTEs como objetos do conversar e o celular como objeto do conversar que emergiu na experiência.

3.3 Retomada dos sentidos dessa pesquisa

Tendo relatado a experiência, retomamos agora os pressupostos de pesquisa, para que possamos, efetivando o objetivo deste capítulo, compreender objeto e

objetivo. Já que temos duas pressuposições, vamos organizar questões que se referem a elas, antes de fazer as considerações preliminares.

Diante da vivência no projeto *Oi Kabum! Imagine-se Laboratórios de Arte e Tecnologia na Escola*, partimos dos **pressupostos**:

1. Os celulares mobilizam os desejos de criação e facilitam a produção de conhecimento porque são dispositivos onde a quantidade de instrumentos de produção audiovisual à mão promove escritas visuais com camadas de leitura que ampliam as entrelinhas, solicitam a sensibilidade, potencializam as habilidades criativas, despertam a observação estética, e alteram as relações interpessoais, ampliando identificações e colaborações.

2. A abordagem metodológica em Design em Parceria propicia o reconhecimento dos sujeitos e seus contextos e a ação a partir das experiências dos sujeitos neles inseridos (COUTO, 1991; FARBIARZ e RIPPER, 2012). O Design, participa do entendimento de que objetos inseridos no cotidiano são instrumentos mediadores e catalisadores de manutenção e ou anúncio de novas formas de agir e pensar. (BOMFIM, in: COUTO, FARBIARZ e NOVAES, 2014).

Em relação ao primeiro pressuposto, apontamos que esse objeto participou ativamente desde o início do projeto, embora de maneira tímida. Mas ao surgir uma situação onde houve uma oportunidade de olhar para ele como foco no processo de trabalho, passamos a criar as oficinas de vídeo, fotografia, animação, design e etc, independente dos computadores²³. Essa conduta descentralizou o espaço entendido como de inclusão digital e possibilitou atividades com mais autonomia e liberdade, no sentido de que educadores e estudantes passavam a usar em suas vidas a atividade proposta pela linguagem aprendida. Cada fotografia, filme, áudio, desenho, animação seguia caminhos como: “*Onde você fez isso? Vou fazer também*”; ou, “*Olha o que eu fiz!*” e compartilha nas redes ou via WhatsApp; ou, “*Estou montando minha página*”, ou “*Abri o meu canal*”; e assim por diante. Identificamos que mesmo sem wifi na escola, os estudantes produziam seus

²³ Os núcleos de tecnologia educacional (NTEs), foram criados pelo Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo/MEC), visando promover o uso pedagógico da informática na rede pública de ensino fundamental e médio em todo país. Contam com equipe interdisciplinar de educadores e técnicos para assessorar escolas da rede pública no uso pedagógico e na área técnica (hardware e software). Fazem parte da integração tecnológica nas escolas públicas de ensino básico. <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/210-1448895310/7590-sp-482187765>.

trabalhos e, assim que conseguiam internet compartilhavam. Os recursos que utilizamos foram, muitas vezes, os que são usados naturalmente no cotidiano mas não com a finalidade de produção de conteúdo. Assim, aproveitar seu uso cotidiano para propor uma reflexão na ação sobre seu potencial mobilizador ressignifica o formador e o aprendiz, transformando-os em autores mediatizados pelo mundo. Nessa perspectiva acolhemos Paulo Freire (1987) em sua defesa de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Vale lembrar que estavam, e ainda estão em vigor, leis que proíbem o celular e aparelhos eletrônicos em sala de aula com a ressalva do uso pedagógico. Embora a lei e o debate sobre o uso gerem receio na criação de propostas e na experimentação, nessa experiência, vimos esse aspecto perder relevância.

Em relação ao segundo pressuposto, na nossa concepção, o Design, prática observadora e fazedora dos meios e procedimentos para corresponder aos pensamentos, buscando corresponder os modos de fazer aos modos de pensar, pode contribuir para modos de viver que considerem as singularidades dos sujeitos e de seus contextos, promovendo o movimento criativo local. O celular, inserido nessa experiência de maneira espontânea, foi um dispositivo que propiciou o uso de reconhecimento do sujeito, e que promoveu a participação. Usado em uma abordagem em Design em Parceria, em processos formativos, como meio na busca dos desejos/encantamentos, pode contribuir para mudanças e anúncios de novos caminhos nos processos de ensino/aprendizagem, e conseqüentemente, para uma cidadania mais participativa. Assim, na experiência de uso do celular via metodologia participativa, a sensibilização para o uso significativo torna-se uma consequência.

Desse modo, retomamos o **objeto da pesquisa**: o celular, visto como dispositivo móvel multimodal que pode mobilizar os sentidos para a participação e para a produção criativa de leituras e escritas multimodais em espaços formativos.

É importante frisar que estamos trabalhando com o dispositivo móvel celular como mobilizador de leituras e escritas multimodais como objeto dessa pesquisa, visto que no contexto relatado ganhou relevância como meio, como instrumento de linguagem em processos de trabalho, e não como produto final. Por esse motivo, estamos entendendo que pode contribuir em processos formativos como material de trabalho, que já faz parte do cotidiano social e que tem potencial

e pode ser utilizado para fortalecer o reconhecimento de si e do outro, a participação e os acontecimentos que advém dessas interações.

Tendo esclarecido esse aspecto, lembramos o **objetivo geral da pesquisa**: levantar sentidos para o uso do dispositivo móvel celular como meio no processo de ensino/aprendizagem para educadores/gestores de espaços formativos para assim, do contexto micro, incidir no contexto macro em políticas públicas educativas para autonomia, participação e processos criativos.

Pretendemos relacionar, nesta dissertação, os modos de fazer/pensar e o dispositivo móvel celular como meio de ação/linguagem nas interações que o perpassam. Para isso, faremos, em seguida, sínteses do que foi exposto da pesquisa até este momento.

3.3.1 O dispositivo móvel celular em meio à experiência vivida no projeto

Na experiência do projeto *Oi Kabum! Imagine-se Laboratórios de Arte e Tecnologia na Escola*, o objetivo do trabalho foi convidar os educadores a imaginar novas formas de atuação e a criar suas aulas inserindo linguagens de Arte e Tecnologia. Queríamos destacar as escolhas em técnicas e materiais de interesse dos educadores em vídeo, foto, design e animação usando tanto técnicas artesanais quanto os computadores das escolas. E, em 2014, quando o projeto iniciou suas atividades, o dispositivo móvel celular estava inserido no cotidiano da população, e além de oferecer essas diversas possibilidades de linguagem multimodais, tinha virado o principal veículo de comunicação entre as pessoas²⁴.

No primeiro dia de oficina de experimentação para educadores, em uma oficina de cartaz, quando perguntamos o que os mobiliza na sala de aula, alguns professores responderam que era a troca com os estudantes, mas levantaram que para eles, estava sem sentido dar aula, porque não havia mais troca, os estudantes estavam ali mas não estavam presentes, eles não precisavam mais da escola porque tinha a Internet e a presença dos celulares. Esses professores formaram um grupo por essa afinidade e produziram um cartaz que tinha um desenho de um tatu e vinha

²⁴ Dados IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

acompanhado da frase ONDE TÁ TU?, se referindo a estes estudantes que diziam, sem ver sentido em estar na escola.

Ao mesmo tempo, percebemos ao longo do projeto, o potencial do uso do celular para nossa comunicação com eles. Tínhamos o grupo do Facebook e no decorrer do projeto passamos a ter grupos de WhatsApp. Sobre a comunicação via Facebook, muitos desses educadores iniciaram sua participação na rede em função da comunicação no projeto, e começamos a ouvir seus relatos: *“Na escola não sei, mas na minha casa estou fazendo sucesso no Facebook. Meu genro agora só me paparica: Dona Mirian, como é que eu faço isso, como é que eu faço aquilo, agora que a senhora é toda tecnológica...”*

Percebemos o aquecimento da comunicação com os estudantes via Facebook, tendo a relação adquirido um movimento diferente. Começaram a postar exemplos de trabalhos próximos ao que gostariam de fazer e os estudantes a curtirem.

Quando suas propostas de trabalho para seus planejamentos de aula começaram a ser postas em prática e incluir o uso dos computadores do Núcleo de Tecnologia da escola para fazer vídeo, animação, tratar imagens, fazer história em quadrinhos, etc., inúmeras vezes, o processo ficava lento, porque os Núcleos de fato tinham problemas no funcionamento como foi relatado no capítulo 2. Com isso, o celular ganhou a cena e a comunicação. A comunicação estabelecida entre educadores e estudantes e vice-versa, via celular, era totalmente diferente da comunicação física na escola. Houve um atravessamento do trabalho do educador no celular do estudante e vice-versa. Uma atitude ativa, presente e envolvida.

Entendemos que aqui o objeto celular não está sendo visto como no senso comum como elemento distrator, mas sim como objeto participante da realidade do indivíduo hoje, extensão de seu corpo e da sua comunicação, com múltiplas possibilidades. Olhar esse objeto no que ele tem de potente, identificando como pode favorecer o que o educador quer trabalhar e o que é potente nele, pode favorecer sua participação como sujeitos ativos nos processos formativos e oportunizar também um debate e uma leitura crítica deste uso.

3.3.2 A abordagem metodológica Design em Parceria e o apoio do dispositivo móvel celular em meio à experiência vivida no projeto

Nessa experiência, onde houve uma condução influenciada por esta abordagem do Design, ao trabalhar com os encantamentos e objetivos dos educadores, apoiamos sua escolha singular, favorecendo o reconhecimento individual e coletivo, os diálogos em torno da forma de fazer, gerando alternativas de trabalho em seus planos, experimentações e descobertas em conjunto. O processo de trabalho estimulou mais experiências do que o previsto no planejamento, com interesse e criatividade.

Partimos apenas da busca, da pergunta pelo encanto, e pudemos contribuir com experimentações, técnicas e materiais que conhecemos e fazem parte do nosso repertório, mas que por vezes não conhecemos, e se o educador achou interessante, investigamos junto, incluindo a contribuição dos estudantes. Um processo que nos une pela curiosidade e nos faz vivenciar um processo ensino/aprendizagem diferentes, de igual pra igual, em parceria.

Mas onde o dispositivo móvel se encontra em meio a essa abordagem metodológica? Em Design em Parceria aprendemos a jogar “lenha onde tem fogo”, “seguir o caminho do brilho dos olhos”. Ao ouvir os interesses dos educadores nas linguagens, iniciamos a troca de possibilidades de materialização de suas intenções com seus planejamentos. Para fazer testes, esse objeto estava à mão, contendo uma câmera, um dispositivo de gravação de áudio, que filma, anima, tem recursos de desenho, de compartilhamento, mapeamento, rastreo, busca e etc., na mão. Além disso exercia fascínio entre os estudantes.

O dispositivo móvel celular mobilizou leituras e escritas multimodais naturalmente, na interação de intenções claras e no caminho das emoções.

Relatamos aqui uma atividade de um professor de Geografia (C. E. Amaro Cavalcanti), sobre os rios da cidade do Rio de Janeiro e as relações com a água na cidade. Inspirado no pato do artista holandês Florentijn Hofman, comprou um patinho de borracha, fez um grupo de Whatsapp da turma e propôs que a cada dia um estudante levasse o pato pra casa e se no caminho encontrasse um rio ou uma situação de desperdício de água, colocasse o pato ao lado, fizesse uma foto e enviasse para o grupo de Whatsapp. Cada dia um levava e fotografava várias situações. Esse cotidiano incitou o grupo a fotografar mesmo sem levar o pato pra

casa, colocavam um substituto para o pato. Além disso, a variedade de tipos de fotografia trouxe um debate sobre fotojornalismo, composição fotográfica, o que tem debaixo da calçada, porque cobrimos os rios, porque se dá a enchente... tudo isso ilustrado por suas próprias imagens.

Nesse caso pudemos observar o crescente envolvimento dos estudantes com o assunto, o envolvimento entre eles e o professor, e entre eles mesmos. Fotografar lugares do seu percurso e do seu ambiente aproximava todos das realidades vividas por cada um. Fotografar para o assunto da aula, aproximou um conteúdo escolar da realidade concreta, e transformou a ação cotidiana de fotografar pelo celular, produção de conteúdo em imagem acompanhada do relato em texto. Assim, o dispositivo celular contribuiu para leituras de mundo e escritas sobre o mundo de forma múltipla.

Outro episódio foi em uma escola ocupada pela milícia, onde a coordenadora pedagógica que fazia parte do projeto sentiu que o clima entre os alunos estava muito ruim e havia um sentimento de opressão. A partir daí, na oficina de fotografia, ela fez uma proposta que era um ensaio fotográfico de sorrisos com o celular em frente a um painel de tampinhas que haviam construído juntos, convidando alunos, professores e funcionários. Na exposição, as fotos ficavam no escuro e havia lanternas para iluminar as fotos, um trabalho sensível que não só mobilizou a comunidade escolar para fotografar, favorecendo uma troca, como agregou valores simbólicos de resistência e força que tornou vivo aquele espaço.

Destacamos aqui, no processo desse projeto, o pensamento participativo, que não busca nem problema, nem solução, mas busca como objetivo e conceito do trabalho, o que encanta, o desejado, o que mobiliza.

Sobre os impactos desse modo de fazer/pensar nas relações estabelecidas através do projeto, avaliamos que ela possibilitou um espaço de encontro e troca, marcado pelo trabalho coletivo e colaborativo, entre educadores, gestores, estudantes e mediadores; provocou a percepção da escuta, do diálogo e do prazer como centrais nos processos de ensino-aprendizagem; instigou a abertura a novas formas de pensar e agir, estimulando os participantes a deixarem de lado visões e formatos pré-concebidos, especialmente, em relação ao fazer educacional; promoveu um ambiente de afeto e proximidade, que perpassava tanto o espaço físico, quanto a linguagem utilizada nas comunicações pessoais e virtuais, gerando um sentimento de cuidado e acolhimento; e, por fim, colocou no centro de todas as

vivências provocadas a importância de reconhecer-se, a um só tempo, como educador e aprendiz.

No âmbito dos projetos em arte e da tecnologia, ressaltamos que essa abordagem metodológica: facilitou o contato dos participantes com dispositivos tecnológicos, softwares livres, ferramentas e ambientes virtuais; Inseriu e fomentou o envolvimento de educadores e gestores nas redes sociais e mobile, ampliando a comunicação com outros profissionais da área e estudantes e permitindo a construção de uma rede de interessados em arte, tecnologia e educação; flexibilizou a recusa ao uso de celulares no âmbito da escola ao acolher a utilização desses aparelhos em atividades e projetos, em sala de aula, conectados ao conteúdo das matérias dos educadores; instigou o deslocamento do olhar, a criação de novas conexões e a experimentação de outras formas de pesquisa, produção e compartilhamento de conhecimentos, a partir do fazer artístico e do uso da tecnologia; provocou a reflexão e construção de sentido, especialmente dentro do espaço escolar, redescobrimo encantamentos e possibilidades de deleite e expansão do tempo ao se permitirem ser sensíveis e se reconhecerem criadores.

Castells (2000) defende a ideia de que o Design está a demandar redefinição em sua forma, função, processos e, principalmente valores e um caminho para esta redefinição passa, necessariamente, pela discussão séria e comprometida sobre a sua função social. Social, todo Design é, dizem alguns. É verdade. Mas o Design voltado para questões sociais é muito mais do que isto. Ele tem limites e quando se trabalha neste campo é mandatório conhecer profundamente as pessoas com e para quem se está projetando, bem como atentar para suas reais necessidades. (COUTO, 2015)

A metodologia Design em Parceria, olha para a forma e aprende com ela, a partir do que move o uso, e, dessa forma se abrem as possibilidades. Quando isso acontece, a forma nos surpreende.

3.4 Considerações Preliminares: o objeto como co-movedor em processos formativos

Podemos considerar que, diante das experiências descritas, o uso do dispositivo móvel celular nos surpreendeu como um objeto de reconhecimento intra e interpessoal e, sobretudo como um objeto de participação colaborativa que permite uma materialização “quase imediata” das intenções do educador, seja como uma fotografia, um audiovisual, um texto verbal ou verbo-visual, etc., demonstrando ser um caminho para participação ativa de educadores e estudantes

e para o desenvolvimento da sensibilidade poética, um ativador do pensamento complexo e criativo.

Analizamos aqui o dispositivo móvel celular como objeto mediador da materialização de desejos/encantamentos de educadores e estudantes, e ao mesmo tempo e também por isso, ocupa um lugar de conflito na escola por competir na atenção com as práticas escolares. Com base na experiência do projeto *Oi Kabum! Imagine-se Laboratórios de Arte e Tecnologia na Escola*, podemos afirmar que é possível promover uma ponte de comunicação revendo o sentido da palavra desejo no contexto dos processos formativos, para motivar o processo criativo de produção de conteúdo através desse objeto, dispositivo multimodal que pode contribuir ao invés de competir com a atenção dos envolvidos.

Nesse processo, pudemos compreender que o dispositivo móvel celular é um objeto que reúne objetos, com técnicas e materiais de trabalho que precisamos investigar. O dispositivo oferece ainda possibilidades de realização muito mais participativas do que os materiais que convencionamos para os processos formativos, em especial para o espaço escolar, como o livro didático ou o quadro negro, que, isolados dessa interação, passam a responder por um desenho de diálogo centrado na ideia de que um fala e o outro apenas escuta. Esse desenho de comunicação, essa dinâmica tão questionada nos processos formativos, e ao mesmo tempo tão difícil de ser rompida por ser um hábito instituído no nosso sistema, não nos deixa abertura para criar possibilidades com a permanente comunicação vigente fora dos processos formativos, via celular. No entanto, a partir do momento em que vivenciamos esse cruzamento - processo formativo e comunicação via celular - um universo de possibilidades se abre em um campo de experimentações que em sua forma de interagir já promove mudanças nos diálogos e nas práticas. Nesse momento, a metodologia Design em Parceria pode nos apoiar na observação e na interação nos processos formativos, propiciando experimentos de modos de fazer que correspondam aos objetivos de cada vivência.

Na relação entre os sujeitos e o objeto celular, dispositivo móvel multimodal, encontramos uma estrutura em comunicação intensa entre espaços pessoais e coletivos unidos a instrumentos de produção de linguagem como as câmeras de vídeo e fotografia, além de espaços de produção de texto, áudio, busca de informações e etc., acompanhadas de aplicativos (apps) com infinitas possibilidades de produção criativa.

A partir da metodologia Design Participativo, valorizar essa comunicação participativa e criativa do celular enquanto dispositivo móvel multimodal é acolher a mediação feita pelo objeto na linguagem, como co-movedor nos processos formativos em uma perspectiva sensível e democrática.

4 Experiência em grupos de WhatsApp com educadores do projeto Oi Kabum! Imagine-se

*Hora da palavra, quando não se diz nada
Fora da palavra, quando mais dentro aflora*
Milton Nascimento

As questões epistemológicas e metodológicas apresentadas no segundo capítulo desta dissertação traz o Design como co-movedor de sistemas e movimentos, criados através de objetos que materializam modos de fazer e pensar em linguagem na interação dos envolvidos. A partir dessa concepção, em 2018, seguimos em direção a uma revisita ao trabalho de educadores que fizeram parte da primeira e segunda edições do projeto *Oi Kabum! Imagine-se - Laboratórios de Arte e Tecnologia na Escola* entre 2014 e 2016, apresentado no capítulo 3, buscando em uma perspectiva também dialógica, assim como o conjunto desta pesquisa, uma análise que pudesse expandir os horizontes com reflexões que ampliassem a discussão sobre o uso do dispositivo móvel celular como mobilizador de leituras e escritas multimodais em processos formativos. Interessava-nos compreender se os aprendizados partilhados, as trocas efetivadas, as ações desenvolvidas, de algum modo, participavam do cotidiano das salas de aula dos professores que se engajaram no processo formativo.

Em consonância e afinidade com o LINC Design Linguagem Interação e Construção de Sentidos, onde esta pesquisa foi desenvolvida, o ASFAD - Grupo de pesquisa Análise Sistêmico Funcional e Avaliatividade no Discurso e o grupo da Prática Exploratória, vinculados ao Departamento de Letras da PUC-Rio, nos inspiraram no desenvolvimento de uma análise qualitativa para essa revisita. As pesquisadoras Inés Miller e Adriana Nóbrega, vinculadas à linha de pesquisa Discurso, vida social e práticas profissionais, do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio, trabalham a linguagem na perspectiva sociosemiótica e a pesquisa em si como processo de busca de entendimentos, com foco qualitativo-interpretativo. Se baseando na interação entre participantes e na escuta dos envolvidos para fins de análise discursiva (de narrativas, entre outros)

acerca das vivências compartilhadas em situações de interação, essas perspectivas tangenciam o que move o Design em Parceria²⁵.

Como percurso metodológico para a revisita aos educadores participantes do curso de formação continuada, propusemos uma revisita via WhatsApp, meio escolhido como forma de observar se os professores continuavam fazendo uso do celular em seus cotidianos. Optamos por um levantamento de dados a partir de um questionário de quatro perguntas. Para analisar o experimento de revisita, escolhemos fazer uma análise de conteúdo, seguindo as três etapas do modelo proposto por Laurence Bardin (1977). Em seguida, partimos para uma análise inspirada na Prática Exploratória e na Análise discursiva com base no Sistema de Avaliatividade (MARTIN, 2001, MARTIN; WHITE, 2005), buscando identificar os afetos envolvidos na interação com o projeto *Oi Kabum Imagine-se*. Nos apoiam neste capítulo os autores: Maturana (1998), Vieira e Silvestre (2015), Bakhtin (2016), Ostrower (2010), Lemos (2007), Castells (2007).

4.1 O experimento via WhatsApp: descrição do experimento e suas características

Buscando responder a questão norteadora abordada nesta pesquisa: como favorecer a inclusão do extramuros multimodal e tecnológico no ambiente escolar em prol de práticas de ensino-aprendizagem instigadoras da criatividade de estudantes e educadores?; e, a partir do objetivo central desta pesquisa: levantar sentidos para o uso do dispositivo móvel celular como meio no processo de ensino/aprendizagem para educadores/gestores de espaços formativos para assim, do contexto micro, incidir no contexto macro em políticas públicas educativas para autonomia, participação e processos criativos; o roteiro desta investigação consistiu em fazer um experimento em 2018, de revisita aos educadores/gestores participantes do projeto no período de 2014-2016, para identificar como atualmente eram suas interações com o celular em processos formativos. Realizar um experimento anos depois da experiência gera uma distância reflexiva para mim, enquanto coordenadora que agora me coloco como pesquisadora analítica do que

²⁵ Exemplos do trabalho desenvolvido pelas autoras podem ser verificados, respectivamente, na tese da Adriana Nóbrega (NÓBREGA, 2009) e do artigo de Inés Miller (MILLER at all, 2006): *Prática exploratória: questões e desafios*, que faz parte do livro *Educação de Professores de Línguas - Os Desafios do Formador*, organizado por Glória Gil e Maria Helena Vieira-Abraão.

também vivenciei, e também para os participantes do projeto, conforme acreditamos.

A seleção dos educadores foi feita perguntando nos grupos de Whatsapp ainda ativos, decorrentes da formação continuada que teve lugar quatro anos atrás, quem poderia/gostaria de participar. Como houve demora nas respostas, foram enviadas também mensagens via Messenger do Facebook para aqueles educadores que ainda estavam respondendo nessa rede, no grupo fechado *Educadores Imagine-se*.

No primeiro momento, foi anunciada a pesquisa e feita a pergunta sobre a disponibilidade de cada participante em dar seu depoimento. Em seguida, foi criado um novo grupo com os educadores que consentiram em participar para responder quatro perguntas importantes para o objetivo da pesquisa e identificar se surgiria algum outro assunto para além das perguntas.

Abaixo seguem os dois textos elaborados para esse contato:

Texto para os grupos antigos e sondagens individuais via messenger

Queridos,

Estou fazendo o mestrado em Design no PPGDesign PUC-Rio e minha pesquisa é um relato sobre a experiência do projeto *Oi Kabum! Imagine-se Laboratórios de Arte e Tecnologia na Escola*, e é realizada pelo Laboratório Linguagem, Interação e Construção de sentidos no Design da PUC-Rio, o qual pertença.

O **objetivo da pesquisa** é entender como sensibilizar gestores de educação para experiências com arte e tecnologia não só como elementos de reconhecimento intra e interpessoal, mas sobretudo, como potencializadoras de colaboração entre os participantes dos espaços formativos.

Gostaria de saber se poderiam participar respondendo perguntas via whatsapp. A sua participação na pesquisa será de significativa importância, pois poderei revisitar as trocas de experiências que fizeram parte de nosso cotidiano durante o ano de 2014 e 2015 no projeto *Oi Kabum! Imagine-se Laboratórios de Arte e Tecnologia na Escola*.

Agradeço a todos desde já,

Muita saudade dos nossos encontros!

Bjs, Lu

Texto para educadores voluntários do grupo: colaboradores da pesquisa

Queridos,

Agradeço muito a vocês pela disponibilidade em participar desta pesquisa, a voz dos educadores na pesquisa é o que há de mais valioso. Acredito na experiência do projeto *Oi Kabum! Imagine-se Laboratórios de Arte e Tecnologia na Escola*, como um caso

expressivo para apoiar trabalhos de formação de educadores unindo arte e tecnologia, sensibilidade e conteúdos educativos, que possam influir em políticas públicas inclusivas e emancipatórias.

Vivenciamos no *Oi Kabum! Imagine-se*, o dispositivo móvel celular ganhando a cena no uso das tecnologias e possibilitando múltiplas leituras e escritas. Para compreender como esse uso acontece depois da experimentação e fora do contexto do projeto, e para isso seguem quatro perguntas:

1. Vocês continuam usando o celular em espaços formativos? Porquê?
2. Se sim, você pode dividir alguma prática neste espaço? (Se puder compartilhar fotos e/ou vídeos, tenho um documento de uso de imagem para apoiar esse propósito)
3. Qual a repercussão do uso dessa prática?
4. Em termos administrativos, como a escola lida com o uso do celular em espaço formativo?

Agradeço a todos desde já,

Muita saudade dos nossos encontros!

Bjs, Lu

A escolha por fazer esse experimento via whatsapp trouxe uma dispersão nas respostas ao questionário - nem todos responderam todas as perguntas e alguns trouxeram outros elementos. Assim, a partir dessa comunicação, iniciamos o processo de pesquisar nas respostas dos educadores uma exploração dos conteúdos que emergiram das respostas. Para isso, em afinidade com a perspectiva da Prática Exploratória²⁶, optamos por fazer uma Análise de Conteúdo, no modelo de Bardin (1977), já que a autora propõe um conjunto de técnicas para análise das comunicações, inserindo objetivos de acordo com a situação, nas descrições dos conteúdos, como veremos em seguida.

4.2 Análise de conteúdo

Como se trata de uma pesquisa para compreensão das questões que envolvem o uso do dispositivo móvel celular, para leituras e escritas multimodais em processos formativos, analisar os dados através da Análise de Conteúdo, com uma perspectiva qualitativa interpretativa segundo o modelo de Laurence Bardin (BARDIN, 2016), pode contribuir para levantar camadas de significado não

²⁶ A Prática Exploratória (PE) "(...) é uma maneira indefinidamente sustentável em que professores e alunos, dentro de suas salas de aula e enquanto trabalham no processo de aprender e ensinar, se engajam para desenvolver o seu entendimento da vida na sala de aula. Estendemos, aqui, o alcance da Prática Exploratória para além da sala de aula (de língua estrangeira) ou da escola, re-contextualizando a postura investigativa e "o trabalho para entender" na formação inicial e na reflexão profissional de professores"(Alright apud Miller et al, 2008).

visíveis. A autora destaca o desvendar crítico como função principal deste método empírico.

O que é análise de conteúdo atualmente? Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O factor comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas - desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extracção de estruturas traduzíveis em modelos - é uma hermenêutica controlada, baseada da dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atracção pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de “desocultação” responde a essa atitude de voyeur de que o analista não ousa confessar-se e justifica a sua preocupação, honesta, de rigor científico. Analisar mensagens por esta dupla leitura onde uma segunda leitura se substitui à leitura “normal” do leigo, é ser agente duplo, detetive, espião... Daí a investir-se o instrumento técnico enquanto tal e a adorá-lo como ídolo capaz de todas as magias, fazer-se dele o pretexto ou álibi que caucione vãos procedimentos, a transformá-lo em *gadget* inexpugnável do seu pedestal, vai um passo... que é preferível não transpor.

O maior interesse deste instrumento polimorfo e polifuncional que é análise de conteúdo, reside -para além das suas funções heurísticas e verificativas - no constrangimento por ela imposto de alongar o tempo de latência entre as intuições ou hipóteses de partida e as interpretações definitivas. Ao desempenharem o papel de “técnicas de ruptura” face a intuição aleatória e fácil, os processos de análise de conteúdo obrigam a observação de um intervalo de tempo entre o estímulo-mensagem e a reação interpretativa.

Se esse intervalo de tempo é rico e fértil então, há que recorrer à análise de conteúdo... (BARDIN, 1977, p.9)²⁷

Esse modelo se divide em três fases: pré-análise, fase exploratória e tratamento do material, que são descritas a seguir em diálogo com os dados levantados a partir do experimento via Whatsapp.

4.2.1 Primeira fase | Pré-análise

Na pré-análise, primeira fase da Análise de Conteúdo, iniciamos uma apuração do material coletado, momento que Bardin (1977) chama de leitura flutuante, que consiste em buscar os sentidos a serem analisados, para em seguida fazer a decupagem do material, levantar hipóteses de categorização, e, por fim, elaborar os indicadores para a interpretação.

No experimento/questionário via WhatsApp, consentiram em participar da pesquisa 25 educadores, 15 da primeira edição em 2014/2015, e 10 da segunda

²⁷ O fragmento do texto aqui inserido, apresenta uma ortografia relativa ao ano de sua edição, 1977.

edição em 2016. Responderam às perguntas 18 deles, sendo 11 da primeira e 7 da segunda turma.

Duas educadoras pediram para que seus relatos não fossem publicados porque foram depoimentos que envolviam conteúdos muito pessoais. Então constam neste capítulo 16 relatos ao todo, uma amostra que corresponde a 20% do corpo de educadores/gestores participantes das oficinas do projeto²⁸. Cinco desses educadores compartilharam registros dos materiais feitos com seus estudantes nas escolas onde o uso do celular ou é um apoio para registro ou instrumento de linguagem. Os demais apenas responderam as perguntas. Cinco ocupam um papel de gestão além de estarem em sala de aula.

Na leitura flutuante, em um primeiro olhar sobre as respostas, foi perceptível que havíamos criado vínculos; que as práticas desenvolvidas durante o projeto influenciaram de alguma forma suas práticas como educadores e também pessoalmente; que ao responder as perguntas alguns professores se sentiram avaliados em relação a essas práticas; e que alguns demoraram a responder. Essas percepções também promoveram dúvidas na categorização para a análise. Um depoimento que chamou nossa atenção foi exatamente um que não havia diretamente respondido a nenhuma das questões diretamente, o da professora da disciplina Filosofia. Ficar com os dezesseis depoimentos no *corpus* da pesquisa também foi uma questão, uma vez que, seguindo Bardin (1977, p. 98) e suas regras de representatividade, exaustividade, pertinência e homogeneidade para a escolha dos depoimentos a serem analisados, deveríamos levar em conta: uma amostra variada dos participantes; depoimentos que contivessem a maior quantidade de respostas às perguntas feitas; uma relação direta com o objetivo da pesquisa; e, por fim, diferentes respostas às mesmas perguntas para obter resultados distintos a partir das mesmas categorizações.

Dos 11 professores da primeira edição que responderam, inscritos no Ensino Médio e na Educação de Jovens Adultos (EJA), cinco são professores de Artes. Dos 8 professores da segunda edição que responderam, duas não quiseram publicar, 3 são do Ensino Fundamental (Artes, Inglês, Língua portuguesa e Literatura) e 3 da

²⁸ Essa porcentagem se refere aos professores participantes das oficinas do projeto, que ao todo foram 81. Foram oferecidas 40 vagas para cada uma das duas edições, mas acabamos recebendo mais participantes. Isso aconteceu devido aos encontros de experimentação onde participaram 200 educadores/gestores, e o acompanhamento nas escolas, que agregou 20 outros educadores em projetos em comum com os educadores participantes.

Educação Infantil. Três dos cinco materiais que foram enviados são de professores de Artes. Cinco das pessoas que responderam ao experimento eram gestores. Além disso, em um primeiro momento, não víamos, homogeneidade.

Dos depoimentos que mais desenvolveram as quatro perguntas feitas, apenas dois traziam uma experiência de impossibilidade em relação ao uso do celular, o que poderia gerar um desequilíbrio na amostra. Nove professores revelaram algum tipo de resistência da escola com seu uso. Dos cinco depoimentos que enviaram materiais, só um respondeu a todas as perguntas.

Algumas perguntas emergiram nessa leitura: o predomínio dos professores de Artes poderia mostrar uma maior aproximação ou identificação com as linguagens oferecidas pelo dispositivo móvel celular? Os recursos que utilizavam eram similares? Para que tipo de ação? Quais as propostas que andavam criando? Nas propostas, usavam as perspectivas de leitura e escrita? De qualquer forma, a partir das perguntas, de alguma maneira, todos apresentavam ação e interação com o dispositivo móvel celular e na relação entre eles, o estudante e a escola e contavam suas propostas com o celular. Dessa forma, estamos tratando a homogeneidade estabelecida para fazer a Análise de Conteúdo segundo Bardin, através das interações, ações e propostas que apareceram em todos os depoimentos, e nos permitiu desenvolver a análise considerando os dezesseis educadores.

O objeto da pesquisa é o dispositivo móvel celular, visto como dispositivo móvel multimodal, que pode mobilizar os sentidos para a participação e para a produção criativa de leituras e escrituras em processos formativos. A pesquisa parte desse objeto, visando compreender as relações entorno de seu uso, com o objetivo de levantar sentidos para seu uso por educadores/gestores em espaços formativos. Estamos entendendo uso como interação, e multimodalidade como diferentes modos de exercer a linguagem em interação. Para isso, foi preciso também, identificar as ações/linguagens de leitura e escrita que os educadores estão propondo em suas práticas. Foi quando começaram a aparecer os elementos e pudemos recuperar os sentidos das referências que nos apoiam. Fazia sentido partir desses elementos já que o olhar da abordagem em Design em Parceria se materializa em interação, do resultado de um conversar, como entendido por Maturana (2014). Na visão do autor, linguagem como fenômeno consiste no “operar em coordenações consensuais de comportamentos de coordenações consensuais de comportamentos” (MATURANA, 2014, p.73), ou seja, a linguagem se dá na maneira consentida entre

os sujeitos no contexto. Um modo, uma maneira, um mecanismo. Através do olhar sobre as interações, poderíamos identificar esses mecanismos.

Para pensar Multimodalidade estamos nos apoiando em Vieira e Silvestre (2015) que realizaram uma pesquisa, onde os enquadramentos teóricos “partilham entre si uma perspectiva de linguagem como constructo social, em que linguagem e sociedade se modelam de formas bidirecionais, ou seja, a linguagem modela a sociedade e é modelada por esta” (VIEIRA; SILVESTRE, 2015, p.8).

Esse entendimento se inscreve em quadro teórico sustentado por uma visão funcional da linguagem que considera que o sistema linguístico é modelado pelas funções a que serve. A linguagem verbal (no seu modo oral ou escrito), em particular, é um sistema de significação que interage com outros sistemas de significação como, por exemplo, a linguagem corporal, o espaço (como sistema de significação) e a linguagem visual. Nessa relação, a linguagem verbal constrói significados em contextos de situação e de cultura específicos. Em suma: multimodalidade é a designação para definir a combinação desses diferentes modos semióticos na construção do artefato ou evento comunicativo. (VIEIRA; SILVESTRE, 2015 p. 7 e 8)

O que pretendemos realçar é que a significação não reside apenas no âmbito do linguístico, mas também na maneira como a usamos em contexto. Com o advento da sociedade visual da qual fazemos parte, esse conhecimento é construído não só pela linguagem verbal (oral ou escrita), mas também pelas linguagens nos seus diferentes modos. (VIEIRA; SILVESTRE, 2015, p. 8)

Esse entendimento, se relaciona ao pensamento de Bakhtin (2016), quando este aborda o significado contextual da palavra:

“O mundo apreendido pelo conhecimento ampliou-se de modo inusitado, mudou, enriqueceu-se, diferenciou-se, num lapso de tempo durante o qual a língua quase não mudou. Campos inteiros, novos e fundamentais <?> da realidade foram descobertos, foram expressos e descritos com auxílio da língua, cujo campo basilar - tanto a estrutura gramatical como o sistema fonológico - continuou sem mudanças. Tudo isso levanta a questão do significado contextual de todos os fenômenos da língua. O estudo dos estratos e camadas do significado e do sentido das palavras. Tais extratos tanto semântico-objetais quanto expressivos.” (BAKHTIN 2016, p. 139, 140)

Para Maturana, para quem a emoção é constitutiva do pensar e do fazer, o amor é o que move as relações sociais. Segundo ele, “biologicamente, as emoções são disposições corporais que determinam ou especificam domínios de ações” (MATURANA, pág. 16, 1998). Com isso, identificar as emoções resultantes dessa interação, poderiam nos indicar sentidos nesses usos.

(...) não é a razão o que nos leva à ação, mas a emoção. Cada vez que escutamos alguém dizer que ele ou ela é racional e não emocional, podemos escutar o eco da emoção que está sob essa afirmação, em termos de um desejo de ser ou de obter. Cada vez que afirmamos que temos uma dificuldade no fazer, existe de fato uma dificuldade no querer, que fica oculta pela argumentação sobre o fazer. Falamos como se fosse óbvio que certas coisas devessem ocorrer em nossa convivência com os outros, mas não as queremos, por isso não ocorrem. (MATURANA, pág. 23, 1998)

Foi feita ainda, uma brincadeira com inspiração na Prática Exploratória, que trabalha no sentido de levantar temas que chamam a atenção do grupo, resolvemos fazer uma nuvem de palavras inicial, com o programa WordClouds²⁹, um recurso para identificar em todo texto falado do diálogo via WhatsApp quais as palavras que mais se destacavam.

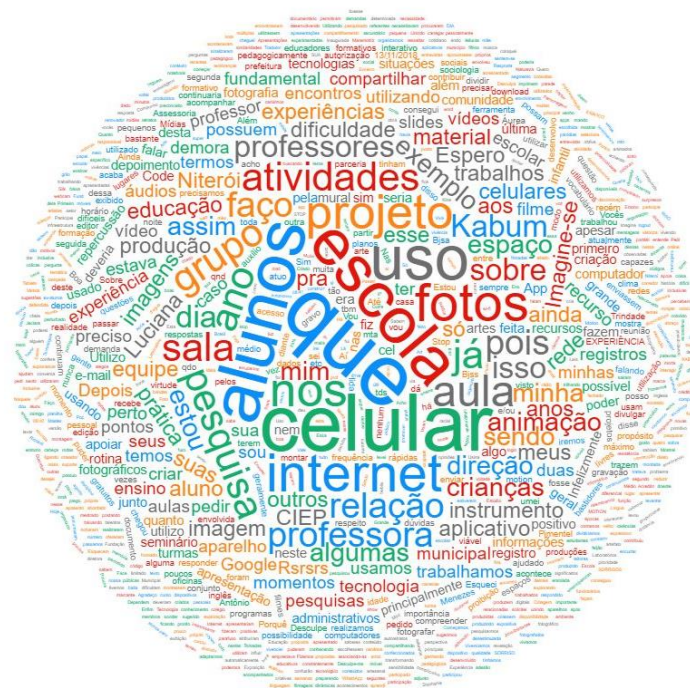


Figura 55. Nuvem de palavras.

Depois da conjunção/pronome/advérbio “que”, a palavra mais falada foi *celular* (42 vezes), seguida em ordem decrescente por: *alunos* (34 vezes), *escola* (28 vezes), *uso* (27 vezes), *internet* (12 vezes). Esse recurso, a nuvem de palavras, reiterou a escolha de identificar as ações e interações, pois ao olhar a nuvem de palavras se destacaram os sujeitos, o objeto celular e as interações. A palavra *uso* reflete a ação e a interação entre os sujeitos, e nos mostra a importância de identificar a qualidade dessa interação e as linguagens nesse uso.

Com isso, tendo passado por todas essas considerações, foram definidos os elementos importantes que serviram para separar as categorias, as unidades de

²⁹ <https://www.wordclouds.com/>

contexto, as unidades de registro/análise, os termos e as codificações com o propósito de identificar as interações no “uso”. Optamos pela seguintes organização:

a) **Unidades de identificação:** nome, ocupação, segmento e especialidade.

NOME	Abreviação das primeiras letras do nome+sobrenome ³⁰
OCUPAÇÃO	Educador/Educadora
	Coordenadora Pedagógica
	Diretora
	Mediador do Núcleo de Tecnologia Educacional
	Mediadora de Leitura
Segmento da Educação Básica	Educação Infantil
	Fundamental I
	Fundamental II
	Ensino Médio
	Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
ESPECIALIDADE	Artes = A
	Física = F
	Química = Q
	Filosofia= FL
	Matemática = M
	História = H
	Geografia = G
	Língua Portuguesa e Literatura = PL
	Inglês = I

³⁰ Foram usadas as iniciais dos nomes de cada um dos educadores para preservar suas identidades.

Tabela 1. Unidades de identificação para o desenvolvimento da análise.

b) **Unidades de contexto:** Perguntas: 1 - continua usando? Pq?; 2 - prática; 3 - repercussão; 4 - relação administração escola.

c) **Unidades de registro/análise:**As respostas do questionário foram divididas em unidades de contexto. Ao todo foram separadas 360 unidades que foram relacionadas às quatro perguntas.

d) **Categorias:** PROPOSTAS - RECURSOS - AÇÕES - INTERAÇÃO.

A categoria PROPOSTA, pensando em contribuir para identificar a multimodalidade desses usos foi dividida em: PROPOSTA_LEITURA e PROPOSTA_ESCRITA.

A categoria INTERAÇÃO, pensando em identificar as relações em relação ao uso, foi dividida em: INTERAÇÃO EDUCADOR <> EDUCADOR; INTERAÇÃO EDUCADOR <> ESTUDANTE; INTERAÇÃO EDUCADOR <> CELULAR; INTERAÇÃO ESCOLA <> EDUCADOR; INTERAÇÃO ESCOLA <> ESTUDANTE; INTERAÇÃO ESCOLA <> CELULAR; INTERAÇÃO ESTUDANTE <> ESTUDANTE; INTERAÇÃO ESTUDANTE<>CELULAR.

INTERAÇÃO EDUCADOR <> EDUCADOR	Interação entre educadores
INTERAÇÃO EDUCADOR <> ESTUDANTE	Interação entre educador e estudante
INTERAÇÃO EDUCADOR <> CELULAR	Interação entre educador e celular
INTERAÇÃO ESCOLA <> EDUCADOR	Interação entre escola e educador
INTERAÇÃO ESCOLA <> ESTUDANTE	Interação entre escola e estudante
INTERAÇÃO ESCOLA <> CELULAR	Interação entre escola e celular
INTERAÇÃO ESTUDANTE <> ESTUDANTE	Interação entre estudantes
INTERAÇÃO ESTUDANTE <> CELULAR	Interação entre estudante e celular

PROPOSTA_ESCRITA	propostas de linguagem desenvolvidas pelos educadores para criação e produção de conteúdo multimodal
PROPOSTA_LEITURA	propostas desenvolvidas pelos educadores para leitura multimodal, percepção, produção de sentido
RECURSO	recurso utilizado no celular
AÇÃO	ações/linguagens de leitura e escrita nesse uso

Tabela 2 e 3. Categorias para o desenvolvimento da análise.

- e) **Unidades de significação:** Termos para relacionar às categorias, as unidades de contexto e registro. Buscando unidades de significação, pinçamos sentimentos (emoções) que apareceram nos relatos sobre as interações com o dispositivo móvel celular. Com essa seleção em mente, fizemos uma lista de termos relacionados aos afetos para relacionar às categorias de interação e, assim, aprofundar os caminhos de análise. Nesse movimento, abrimos a possibilidade de, sob inspiração de Maturana e suas reflexões sobre as conexões entre ação e emoção, procurar estas relações nos depoimentos compartilhados pelos educadores. A lista com as palavras e seus potenciais significados aplicados ao contexto desta investigação, segue abaixo:

apropriação	uso qualificado do celular para fins pedagógicos, relacionando com seus interesses e componentes curriculares. uso cotidiano, registro, praticidade, familiaridade
autonomia	uso apropriado e livre relacionando seus interesses com sua responsabilidade com as relações do contexto
autoria	autoria, criação, sensibilidade
confiança	credibilidade, lealdade
consentimento	autorização, conformação
encantamento	entusiasmo
envolvimento	vínculo, engajamento, proximidade, diálogo
praticidade	facilitam a produção de conhecimento, apoio
potencialização	promove escritas multimodais, uso diversificado mobilizando habilidades criativas
reconhecimento	valorização, reconhecimento, incentivo

participação	atuação, presença, compartilhamento
desligamento	desinteresse, pouco uso, pouca atenção
heteronomia	uso superficial, primitivo com as ferramentas mais aparentes sem identificar relações com seus interesses e possibilidades de produção criativa pessoal e/ou em grupo.
ponderação	avaliação, cautela, análise
embaraço_tecnologia	barreira, dificuldade em relação ao uso do celular, falta de espaço de armazenamento
offline	sem internet, desconectado da rede virtual de informação
embaraço_cultura	desconhecimento, barreiras, dificuldade, resistência
experimentação	disponibilidade para testar práticas com celular em processos formativos
pesquisa	consulta, levantamento, investigação, exploração dos recursos físicos do celular, dos tipos e habilidades dos apps, da internet,
conflito	objeto causando desinteresse, resistência
parceria	parceria, colaboração, diálogo, companheirismo, apoio, suporte
exigência	diretriz, conduta, lei, ordem, preceito, princípio, regra, regulamento
sistematização	sistematização_uso do celular, desenvolvimento de técnicas e métodos

Tabela 4. Unidades de significação para o desenvolvimento da análise.

- f) Codificação: Para reduzir a quantidade de informação no cruzamento de dados passamos para a fase de codificação. Assim a tabela ficou mais limpa e tornou as relações mais claras.

NOME	Abreviação das primeiras letras do nome+sobrenome
OCUPAÇÃO	Educador/Educadora = E
	Coordenadora Pedagógica = CP
	Diretora = D
	Mediador do Núcleo de Tecnologia Educacional + MNTE
	Mediadora de Leitura = ML
Segmento da Educação Básica	Educação Infantil = EI
	Fundamental I = FI

	Fundamental II = FII
	Ensino Médio = EM
	Núcleo de Educação de Jovens e Adultos = NEJA
PERGUNTA	1 = P1
	2 = P2
	3 = P3
	4 = P4
ESPECIALIDADE	Artes = A
	Física = F
	Química = Q
	Filosofia= FL
	Matemática = M
	História = H
	Geografia = G
	Língua Portuguesa e Literatura = PL
	Inglês = I
	Pedagogia = P

Tabela 5. Codificação para o desenvolvimento da análise.

Desse modo, pudemos iniciar o cruzamento de dados. A sequência de informações ficou da seguinte forma: NOME - OCUPAÇÃO - SEGMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - PERGUNTA - CÓDIGO - RESPOSTA - UNIDADE DE REGISTRO - CATEGORIA - TERMO - OBSERVAÇÕES (ANEXO II). Dessa forma, relacionando categorias, conseguimos verificar a quantidade de ocorrências, a frequência em que aconteceram.

4.2.2 Segunda fase | Exploração do material

Na segunda fase da análise de conteúdo, iniciamos uma busca por programas que pudessem nos apoiar na visualização do cruzamento de dados. O Excel da Microsoft e o InDesign, programa de diagramação da Adobe, oferecem gráficos para visualização de dados a partir de tabelas codificadas. O Many Eyes da IBM possui uma versão gratuita; o Kumu, o Tableau Public, o Knime, o Orange, oferecem versões gratuitas para análise de dados e o Fusion Table do próprio Google, também é gratuito. Acabamos optando pelo Fusion Table tanto pela funcionalidade, já que estamos trabalhando com as ferramentas do Google Drive, quanto pelo fato de que ele apresenta a possibilidade de publicar no Google Sites, além de experimentar recursos do Google que podem ser trabalhados com educadores.

Preliminarmente, identificamos os tipos de propostas desenvolvidas com o dispositivo móvel celular por esse grupo de educadores. As propostas de leitura e escrita, conforme estabelecemos anteriormente, foram diferenciadas como atividade reflexiva, quando a interação se refere à exploração do conteúdo apresentado pelo educador, e atividade criativa, quando se refere às ações de produção desse conteúdo interpretado pelos estudantes. Essa diferenciação foi estabelecida para investigar as interações que tem a intenção de explorar ou produzir conteúdo, pois enquanto se lê também se produz conteúdo, no sentido em que se processa esse conteúdo relacionando-o à sua vivência e seu repertório. Tanto a atividade de leitura quanto a atividade de escrita podem incluir a escuta e a criação simultaneamente.

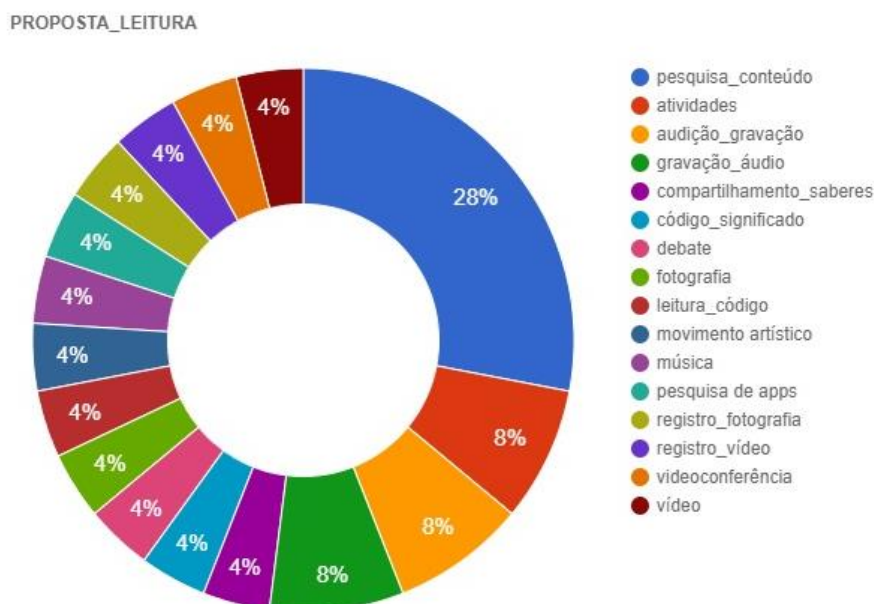


Gráfico 6. Identificação dos tipos de proposta de leitura estão sendo praticadas nessa amostra.

Neste gráfico, podemos identificar que a proposta de leitura mais citada pelos educadores desse grupo foi pesquisa de conteúdo (7 vezes); em seguida, atividades, audição de gravação, gravação do áudio (2 vezes); e as demais foram citadas uma única vez. Quando o educador se refere à pesquisa de conteúdo, pode estar se referindo tanto à busca por textos quanto por vídeos, áudios e imagens na internet. Quando se refere a atividades, pode ser fazer pesquisa de conteúdo relativas às suas atividades em sala de aula. Como o celular, muitas vezes, é associado ao acesso à internet, essa parece ser uma proposta mais imediata. Quando se referem a audição de gravação e gravação do áudio, são propostas relacionadas aos recursos que o dispositivo possui independente do acesso à internet. Aqui vemos que há propostas feitas para o uso com e sem internet, e que a maior parte das propostas são feitas para o uso da internet.

Já nas propostas de escrita, entendendo escrita como produção criativa de conteúdo, podemos observar que as atividades mais feitas são: fotografia, vídeo e animação são desenvolvidas sem o uso da internet. Em seguida vem as atividades de registro em vídeo³¹, seminário e stop motion, onde só a proposta do seminário faz uso da internet. Depois encontramos propostas menos citadas onde predominam

³¹ Atividades que envolvem a produção de conteúdo em vídeo e fotografia se diferem das atividades de registro de atividades em vídeo ou fotografia. Embora o registro também seja produção de conteúdo, se difere de um ensaio fotográfico, ou produção de um vídeo documentário e etc.

os usos dos recursos do dispositivo e de aplicativos que não precisam da internet necessariamente.

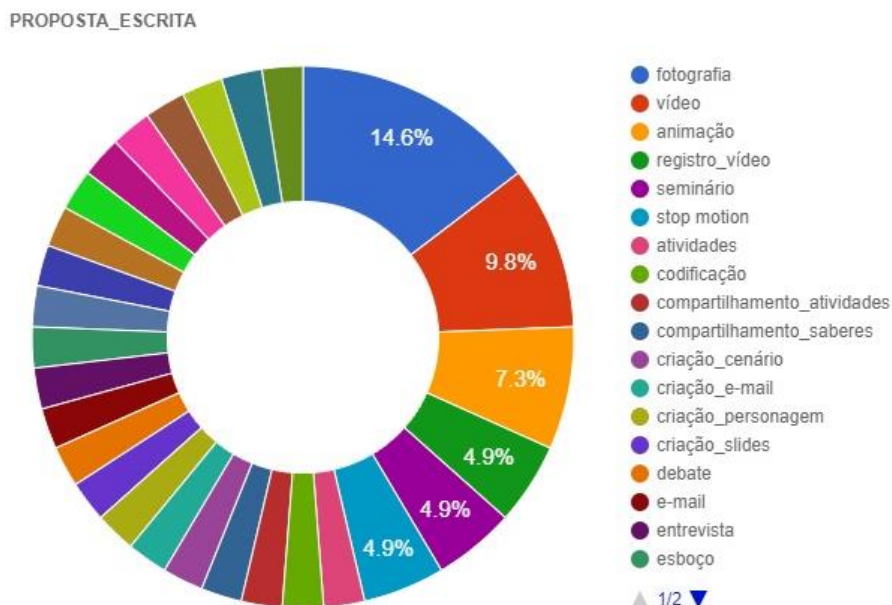


Gráfico 7. Identificação dos tipos de proposta de escrita estão sendo praticadas nessa amostra.

No gráfico adiante, que mostra os recursos mais utilizados e ações mais realizadas com o dispositivo móvel celular nesse grupo de educadores, podemos identificar que a câmera fotográfica é mais usada do que a internet. Esta aparece em segundo lugar, em seguida vem o vídeo e os aplicativos sem o uso da internet. Nesse gráfico estão incluídos os recursos utilizados para propostas de leitura e escrita.

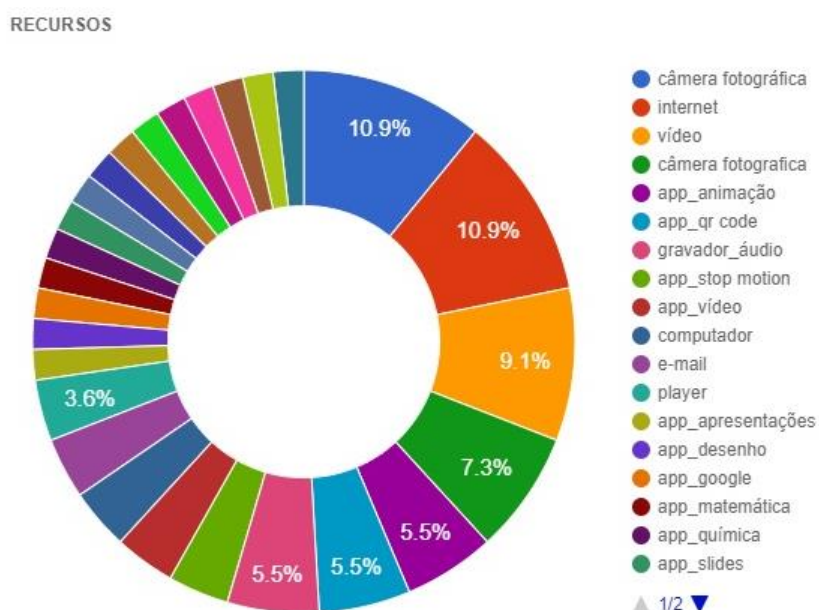


Gráfico 8. Identificação dos tipos de recurso estão sendo usados nessa amostra.

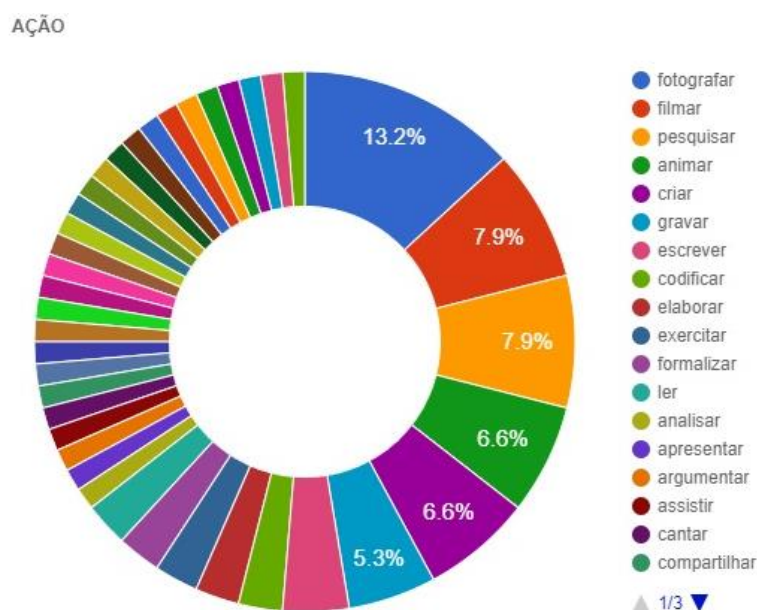


Gráfico 9. Identificação dos tipos de ação estão sendo realizadas nessa amostra.

No gráfico das ações, vemos que o fotografar é o que mais se faz com o celular nesse grupo de educadores, seguido por filmar e pesquisar, depois animar e criar. Embora criar seja uma ação embutida nas outras ações, aparece como a quinta atividade mais feita. Ficamos nos perguntando, nesse sentido, o que esses educadores e estudantes pensam em relação à palavra criatividade e à ação de criar. Será que separam criar de fotografar? Será que fotografar fazendo um registro, por exemplo, não é entendida como atividade criativa? Será que o fato de produzir conteúdo sem o entendimento de que se está criando empobrece a produção de conteúdo? E mais, será que a produção de conteúdo sem o entendimento da autoria, dificulta o reconhecimento e o engajamento?

Cruzando cada tipo de interação com os termos listados anteriormente para identificação das emoções e envolvimento dos participantes, podemos identificar os sentimentos envolvidos no uso do dispositivo móvel celular.

Na interação educador<>celular, predomina, nesse grupo de educadores, o sentimento de apropriação (16 vezes), seguido, com metade da incidência, por experimentação (8 vezes) e potencialização (7 vezes). Nesta pesquisa, assim como exposto na lista de termos, a palavra **apropriação** está sendo entendida tanto como “uso qualificado do celular para fins pedagógicos, relacionando com seus interesses e componentes curriculares”, quanto como “uso cotidiano, registro, praticidade, familiaridade”. Já por **experimentação** entende-se “disponibilidade

para testar práticas com celular em processos formativos”, e **potencialização** como “*promoção de escritas multimodais, uso diversificado mobilizando habilidades criativas*”. Então, neste momento, aparece novamente uma questão sobre a criatividade. Podemos ver que experimentam, se apropriam, mas nem sempre potencializam a atividade. A apropriação, como vista aqui, não quer dizer que mobilize as habilidades criativas necessariamente, e talvez, a potencialização, aqui entendida como habilidades criativas, possa ser incentivada já que há um movimento para o uso.

O **encantamento** (4 vezes) aparece quase tanto quanto **embaraço cultural** (3 vezes), seguido por **desligamento** e **embaraço com a tecnologia**. O que pode sugerir que há um contraste entre o encanto e os que ainda não sabem como lidar com o dispositivo.

INTERAÇÃO EDUCADOR<>CELULAR

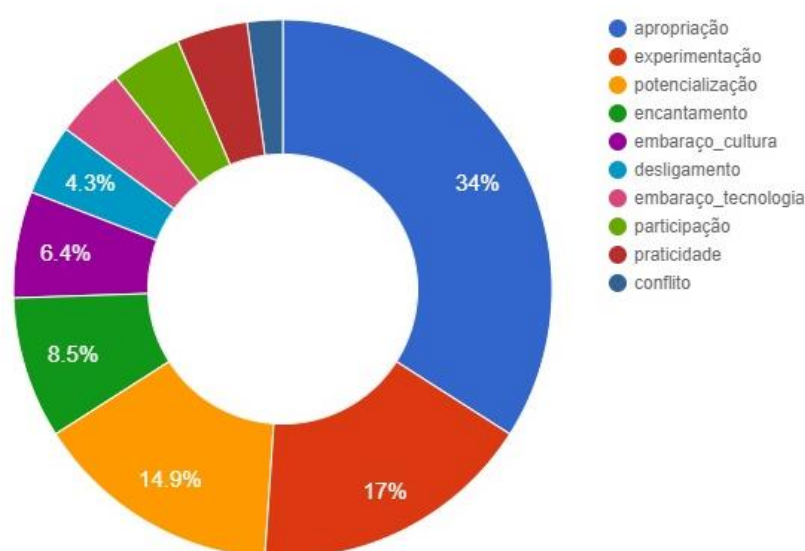


Gráfico 10. Identificação dos termos/sentimentos relacionados a interação do educador com o celular, nessa amostra.

Na interação estudante<>celular, aparece o sentimento de **apropriação** (4 vezes) com a mesma incidência que o sentimento de **heteronomia**, aqui entendido como “*uso superficial, primitivo com as ferramentas mais aparentes sem identificar relações com seus interesses e possibilidades de produção criativa pessoal e/ou em grupo*”, e **potencialização**, podendo sugerir novamente perguntas sobre as ações criativas: estão sendo exploradas? Ou, essa interação está sendo

pretendida como criativa? E ainda, criatividade faz parte necessariamente do que possa ser esse uso no processo formativo?

Em seguida, aparecem com menos incidência: **offline** (3 vezes), **autoria** (2 vezes), **encantamento** (2 vezes) e **participação** (2 vezes). Embora neste grupo de educadores estar offline significou o não uso do celular, identificamos pelas propostas, recursos e ações, que estar offline não é impedimento para este uso. Se juntarmos a incidência dos sentimentos que aparecem nessa interação, me parece que os estudantes estão disponíveis para esse uso e que a frequência da utilização compreendida no termo heteronomia pode ser superada por um uso mais potente.

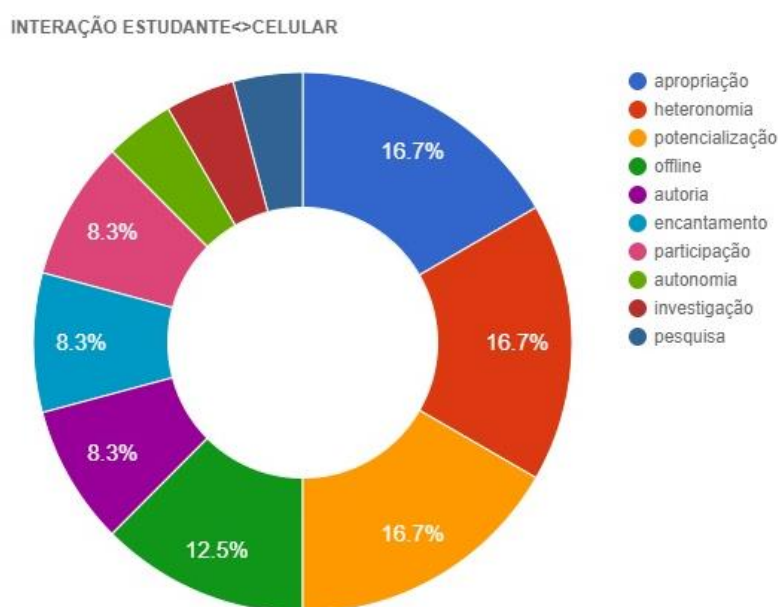


Gráfico 11. Identificação dos termos/sentimentos relacionados a interação do estudante com o celular, nessa amostra.

INTERAÇÃO ESCOLA<>CELULAR

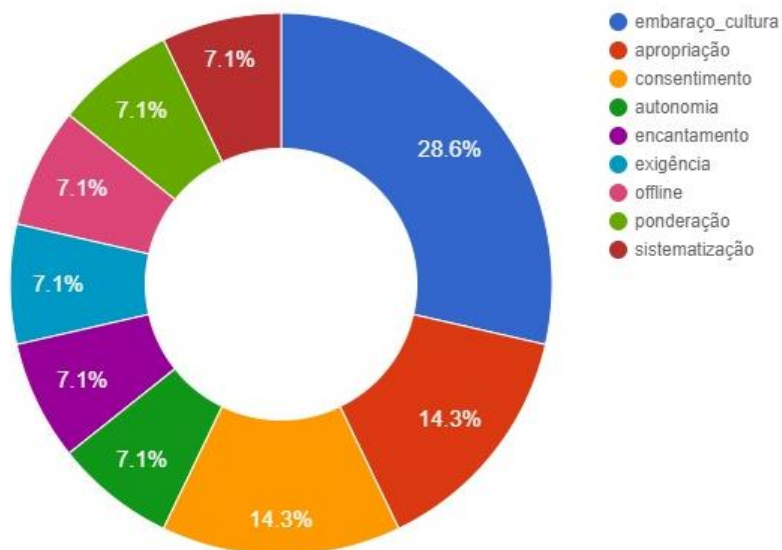


Gráfico 12. Identificação dos termos/sentimentos relacionados a interação da escola com o celular, nessa amostra.

Com relação à interação escola<>celular, encontramos maior incidência de **embaraço cultural** (4 vezes), aqui entendido como “*desconhecimento, barreiras, dificuldade, resistência*”. Esse embaraço cultural, pelos relatos dos educadores, não significa necessariamente o impedimento do uso, mas não saber lidar com a presença do dispositivo. Podemos ver em seguida os termos **apropriação** (2 vezes) e **consentimento** (2 vezes), mostrando que por vezes se apropriam ou mesmo que não se apropriem, consentem o uso do dispositivo quando há iniciativa do educador. Aparecem também autonomia, encantamento, exigência, offline, ponderação e sistematização e podemos, portanto, dizer que essa interação ainda é bastante nebulosa nessa amostra.

Esse embaraço cultural presente na interação escola<>celular é minimizado pelas relações com seus educadores como podemos ver no próximo gráfico. Na interação escola<>educador, identificamos que há um sentimento de **confiança** (4 vezes) predominante seguido pelo **envolvimento** (3 vezes), depois pela **potencialização** (2 vezes), seguidos em igual incidência (1 vez) por **autonomia** e **reconhecimento**. Talvez, esses sentimentos possibilitem a experimentação dos educadores ainda que a escola se sinta insegura.

INTERAÇÃO ESCOLA<>EDUCADOR

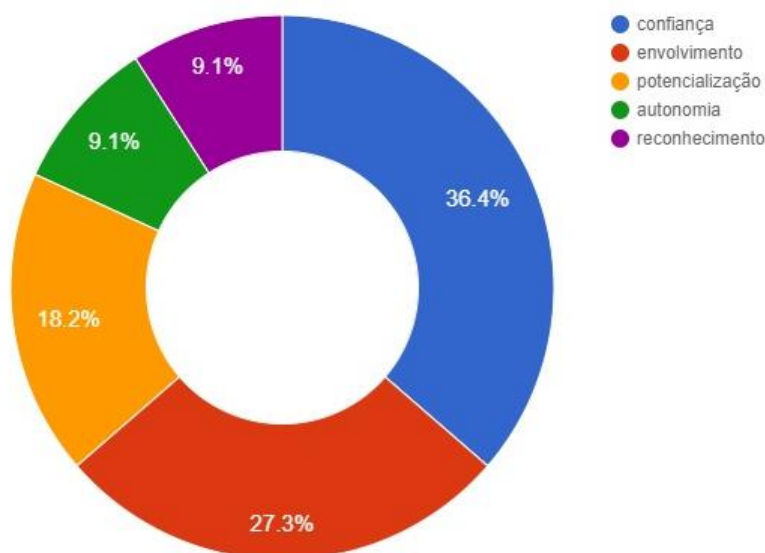


Gráfico 13. Identificação dos termos/sentimentos relacionados a interação da escola com o educador, nessa amostra.

Em relação ao estudante, podemos ver no seguinte gráfico que os relatos indicam com maior incidência a **potencialização** (3 vezes). Ou seja, quando a escola usa, o que vem à tona é a confiança no potencial criativo dessa interação. Curiosamente, em seguida aparece com mais de metade da incidência, e em igual condição (1 vez) **embaraço cultural**, **embaraço no uso da tecnologia**, **participação** e **reconhecimento**, mostrando ainda certa divisão.

INTERAÇÃO ESCOLA<>ESTUDANTE

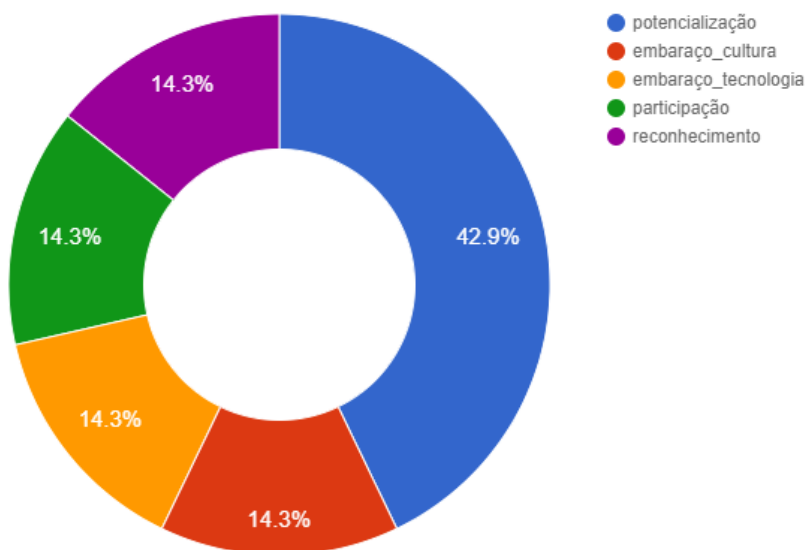


Gráfico 14. Identificação dos termos/sentimentos relacionados a interação da escola com o estudante, nessa amostra.

Já na interação educador<>estudante, **envolvimento** (7 vezes) - entendido aqui como “*vínculo, engajamento, proximidade, diálogo*” - e **potencialização** (7 vezes), vem seguidos de **encantamento** (6 vezes), **autonomia** (5 vezes) e depois pela metade **embaraço com o uso da tecnologia** (3 vezes). Podemos identificar mais sentimentos de disponibilidade do educador em relação ao estudante do que de resistência para o uso do dispositivo, já que mesmo depois com menos incidência aparecem os sentimentos em igual incidência (2 vezes) de **experimentação**, **parceria**, **ponderação**, **praticidade**, e com uma ocorrência de **apropriação**. O embaraço e a ponderação somados não representam tanto em relação aos sentimentos de envolvimento e potencialização que superam essas barreiras.

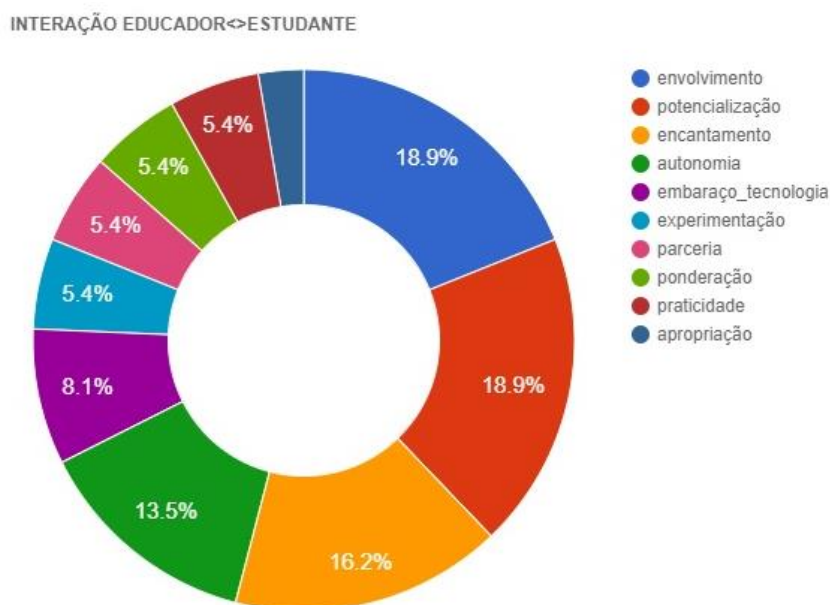


Gráfico 15. Identificação dos termos/sentimentos relacionados a interação do educador com o estudante, nessa amostra.

Já na interação educador<>educador no uso desse dispositivo, podemos constatar **parceria** (6 vezes) e **potencialização** (1 vez), o que levanta duas questões: o uso do dispositivo móvel pode promover a parceria? Pode ser que sim, já que o apoio no uso do dispositivo fortalece os laços entre os educadores e a opção pela utilização dos aparelhos móveis. E como se dá o processo de potencialização do uso nessa parceria? A potencialização, como vimos, está sendo entendida como mobilizadora das habilidades criativas e, ao nosso olhar, a parceria não necessariamente propicia a potência.

INTERAÇÃO EDUCADOR<>EDUCADOR

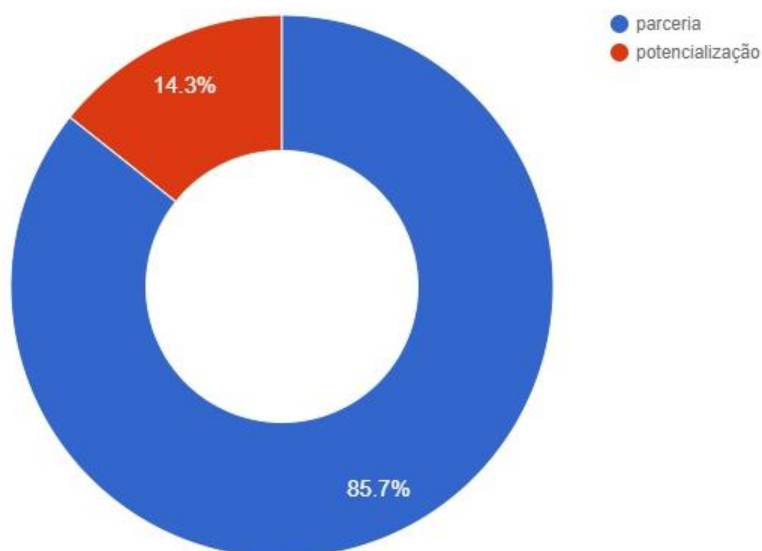


Gráfico 16. Identificação dos termos/sentimentos relacionados a interação do educador com o os outros educadores, nessa amostra

Nos relatos dos educadores, a interação estudante<->estudante, quando aparece, revela **parceria** e **participação**. Os estudantes parecem se sentir apoiados e motivados a participar de atividades que envolvam troca entre eles.

ESTUDANTE<->ESTUDANTE

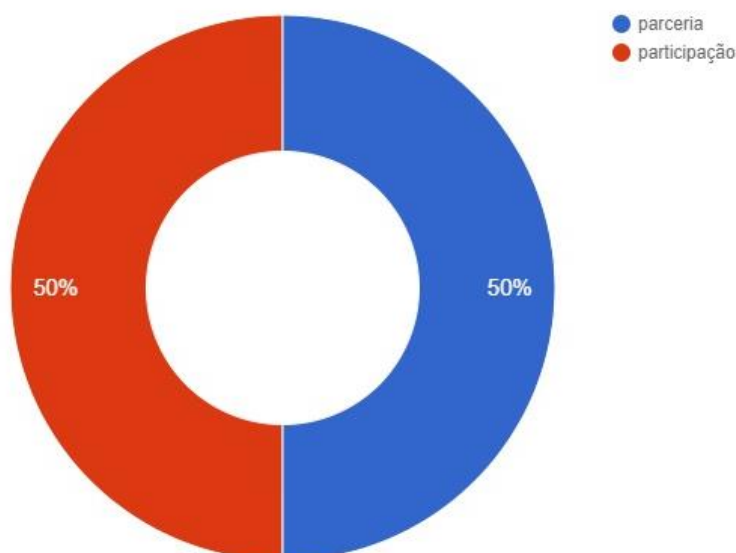


Gráfico 17. Identificação dos termos/sentimentos relacionados a interação do estudante com o os outros estudantes, nessa amostra.

No gráfico a seguir, podemos visualizar a quantidade de interações descritas nos questionários. Como essa investigação foi feita com educadores e sobre o uso do dispositivo móvel celular, é natural que a maior interação mencionada tenha sido a interação educador<->celular. Mas, em seguida, vemos que a interação que mais

aparece é a educador<>estudante, revelando um pouco do envolvimento que esse objeto pode promover nas relações.

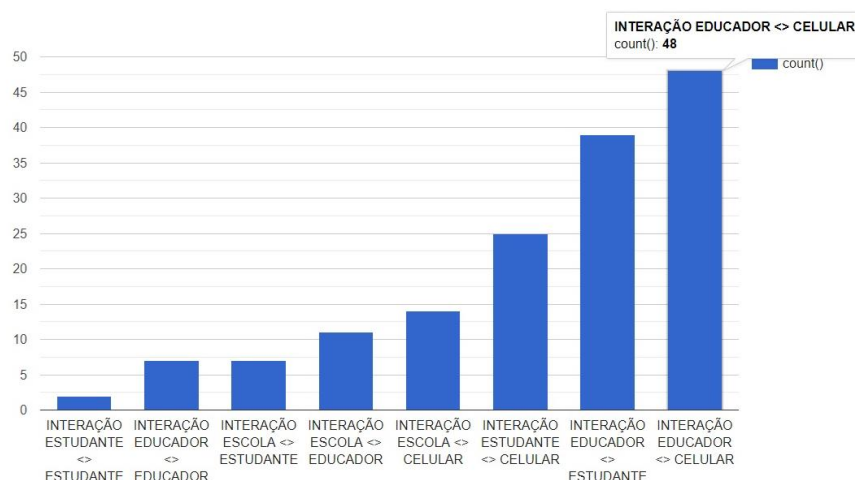


Gráfico 18. Identificação da quantidade de interações feitas com o celular, nessa amostra.

Como apareceram questões sobre a criatividade na produção de conteúdo, a investigação sobre a relação entre a frequência de interação com o dispositivo móvel celular em processos formativos nesse grupo e as especialidade dos educadores, mostrou-se um caminho para aprofundarmos esse entendimento. Já havia aparecido nos materiais enviados uma ocorrência maior dos educadores da área de Artes, porém queríamos entender melhor essa relação.

Dessa forma, cruzamos a quantidade de perguntas respondidas por área de atuação. Na pergunta 1: sobre se continuam usando e o porquê; os que mais responderam foram os professores de Artes. Será que o fato de já trabalharem com atividades práticas propicia uma relação mais fluida com um objeto que tem um uso prático e materializador de outras linguagens na produção de conteúdo? Será que o fato desse dispositivo apresentar usos de produção de uma escrita multimodal intimida os outros educadores a lidar com essa escrita sensível já que eles próprios podem se sentir iletrados?

P1 - Continua usando? Porquê?

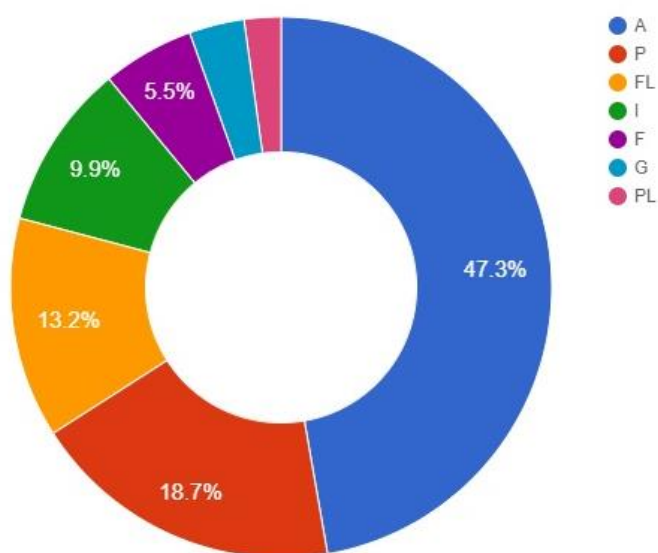


Gráfico 19. Cruzamento dos dados da quantidade de educadores que continuam usando o celular e suas áreas de atuação, nessa amostra.

Na pergunta 2, sobre a prática, os educadores de Artes também são os que mais responderam, seguidos dos professores de Inglês e Português/Literatura, depois Filosofia, Português e Física. Nas áreas de Inglês e Português/Literatura, além de terem o hábito de trabalhar com textos literários para apoiar a gramática - o que pode tornar práticas mais sensíveis -, essas aulas são ministradas pela educadora de Inglês que também exerce um cargo de assessora de mídias da Secretaria de Educação de Niterói e pela educadora de Português/Literatura que é também coordenadora pedagógica da sua escola. O que nos leva a pensar que a visão do todo que essas duas educadoras tem, pode promover a exploração de uma gama maior de possibilidades em suas práticas pedagógicas.

P2 - Prática

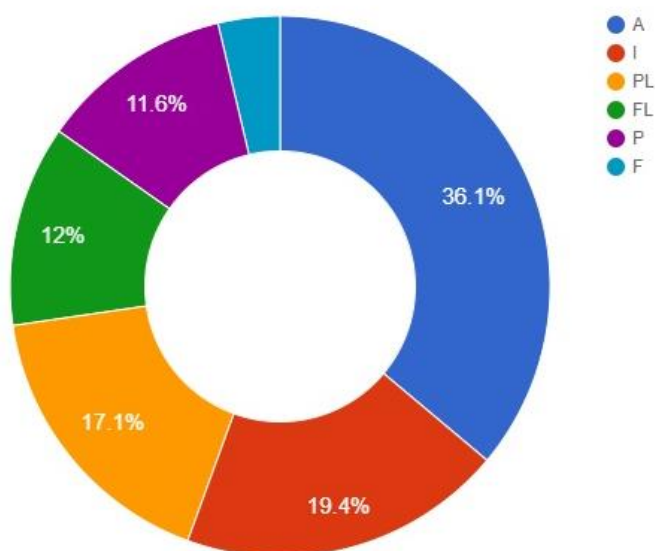


Gráfico 20. Cruzamento dos dados da quantidade de educadores que responderam sobre suas práticas usando o celular e suas áreas de atuação, nessa amostra.

As respostas à pergunta 3, abaixo, sobre a repercussão da prática, são reveladoras de uma conquista do ponto de vista do projeto *Oi Kabum! Imagine-se*. A maior ocorrência foi da área de Filosofia, seguida pela área de Artes, depois a de Física e Inglês. A área de Filosofia, que costuma ter uma prática do pensar mais do que do fazer, nesse caso o pensar e o fazer ao mesmo tempo promoveu uma repercussão sentida pela educadora. A área de Artes não surpreende pela materialização do pensamento e pela produção multimodal, porém pode ter havido uma mudança na forma atual de produzir. Aparecem também repercussões em Física e Inglês.

P3 - Repercussão

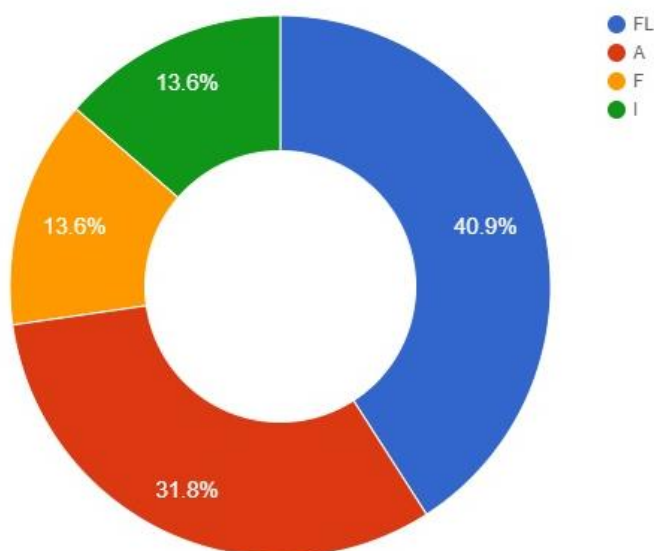


Gráfico 21. Cruzamento dos dados da quantidade de educadores que responderam sobre a repercussão de suas práticas usando o celular e suas áreas de atuação, nessa amostra.

As respostas sobre a administração da escola em relação ao uso do celular aparecem com mais frequência nos educadores de Artes e Português, seguidos por menos da metade em Física e Inglês. A quantidade das respostas, é maior por parte dos educadores da área de Artes, que parecem se posicionar mais em relação à administração da escola.

P4 - Relação com a administração da Escola

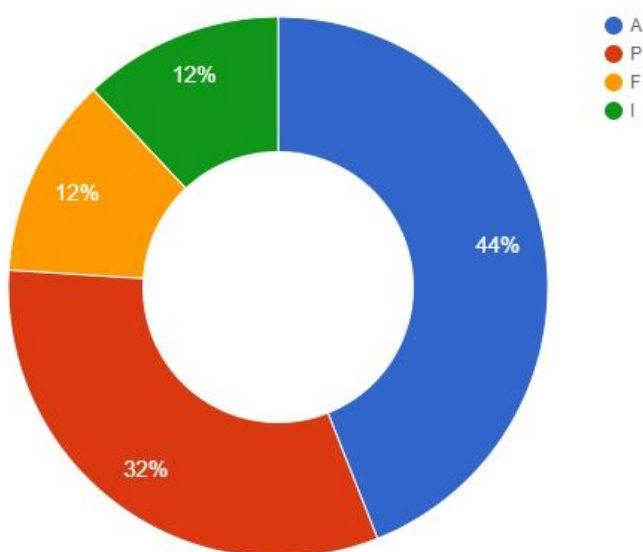


Gráfico 22. Cruzamento dos dados da quantidade de educadores que responderam sobre a relação com a administração da escola e suas áreas de atuação, nessa amostra.

Outra questão importante para esta investigação era se os sentimentos relacionados às interações com o dispositivo móvel celular nesse grupo de educadores mudam quando relacionadas aos segmentos da educação. O gráfico a seguir mostra essa variação. Nele podemos identificar que a **apropriação** se apresenta em todos os segmentos, que a **potencialização**, a **experimentação**, a **praticidade** e o **encantamento** aparecem no Ensino Médio, no Fundamental II e na Educação Infantil, já a **participação** aparece apenas no Fundamental II e na Educação Infantil. O fato da participação não aparecer no Ensino Médio, nos surpreende, justamente por ser esse o segmento em que se espera mais autonomia dos estudantes.

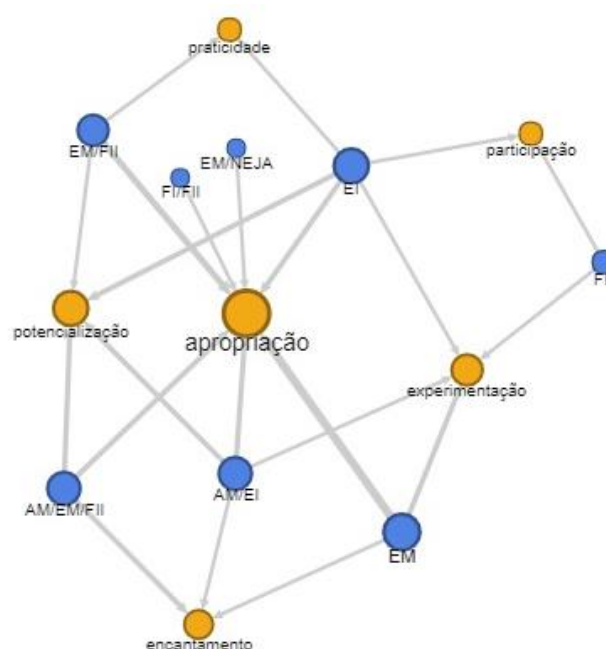


Gráfico 23. Cruzamento dos dados dos segmentos da educação a que pertencem os educadores que responderam à pesquisa e seus sentimentos em relação ao uso do celular.

4.2.3 Terceira fase | Tratamento dos resultados e análise

Diante dos resultados obtidos através dos gráficos da segunda fase, iniciamos a terceira fase da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (1977), reunindo questões e perguntas que emergiram destes resultados. É possível identificar nessas perguntas, olhares que se relacionam tanto à criatividade quanto ao objeto celular.

Inicialmente, analisaremos os gráficos das propostas de leitura e escrita, recursos e ações. Em relação às propostas, como já dito, para identificar a intenção das propostas dos educadores estamos usando proposta_leitura como atividade de

escuta reflexiva em processos de exploração do conteúdo, e proposta_escrita como atividade criativa quando representação da fala na produção de conteúdo, entendendo que nessas interações, a escuta e a fala, podem se dar simultaneamente. Assim como na visão de Bakhtin, que percebe ouvinte e falante como parceiros do fluxo único da fala no processo complexo e amplamente ativo da comunicação discursiva (BAKHTIN, p. 24, 2016).

Nos resultados sobre **propostas de leitura**, vimos uma maior ocorrência da categoria: **pesquisa de conteúdo na internet**. Embora façam propostas de uso com e sem internet (houve ocorrência também de audição de gravação e gravação do áudio), a maior parte das propostas são feitas para o uso da internet. Esse seria um uso comum, já conhecido e inevitável já que a comunicação pela internet está muito inserida no cotidiano. Identificamos que quando os educadores se referem às barreiras no uso do dispositivo, invariavelmente, dizem não ter wi-fi na escola.

Nos resultados referentes às **propostas de escrita**, observamos que há preferência pelo uso de **fotografia, vídeo, animação** e outras propostas menos citadas. Todas realizadas sem o uso da internet. Aparece o uso da internet apenas na proposta de fazer seminário, uma vez que parte da proposta inclui o estudante realizar pesquisa de conteúdo e imagem para a composição que apresentará no seminário. Vemos, assim, que nesse processo de busca há leitura e escrita, no sentido de ler uma imagem e escolhê-la para compor o texto multimodal a ser apresentado.

Separamos leitura de escrita para facilitar o entendimento do que pode ser ação de escutar e ação de se manifestar, mas uma pergunta se apresenta: **a fala, aqui observada podendo ser manifestada falada, filmada, gravada, desenhada, escrita, etc., está sendo manifestada necessariamente como criação?** Estava entendido que produção de conteúdo seria qualquer tipo de representação produzida correspondente à escrita, mas, agora, inserimos a palavra “criativa”. **A manifestação de fala é, necessariamente, criativa ou não, quando se refere à produção de conteúdo? E mais, sendo essa produção de conteúdo multimodal, seria difícil identificar questões realmente criativas?** A multimodalidade presente nas propostas de leitura e escrita levantam questões sobre o ensino em multiletramentos nos processos formativos de educadores e estudantes. **Criatividade, multimodalidade e multiletramento são esperados nos processos**

formativos? Seria a dificuldade de avaliação um dos motivos pelos quais os educadores deixam de fazer propostas multimodais?

Vieira e Silvestre (2007), sobre a imersão em um mundo permeado por mensagens em diversas linguagens, destacam:

Em razão da imersão da sociedade em um mundo visual, alicerçado em avançada tecnologia que influencia as formas de interação, passíveis de mudança segundo as tecnologias usadas pela sociedade, devemos prestar atenção ao modo de interagir das pessoas já que são diretamente influenciadas pelo desenvolvimento tecnológico. Em razão disso, muitos conceitos deverão ser revistos.

O primeiro conceito a carecer revisão é o de letramento, que deve englobar tanto o letramento visual quanto o letramento midiático, pois o conceito de letramento, referente à habilidade de ler e de escrever como resultado de uma prática social, tornou-se insuficiente para cobrir todas as formas de representação do conhecimento presentes em nossa sociedade, pois para que o sujeito seja considerado letrado nos dias atuais deverá ser capaz de construir sentidos em diferentes discursos, usando múltiplas fontes de linguagem. (VIEIRA; SILVESTRE, 2007, p.91)

Um gráfico que também chamou a atenção para o debate da criatividade foi o das ações desenvolvidas. Nele aparece na quinta posição a ação de criar, mesmo sendo criar uma ação embutida nas demais ações. As perguntas para esse resultado foram similares às das propostas, porém permitiram um maior aprofundamento dessa dimensão: **o que esses educadores e estudantes pensam em relação à palavra criatividade e à ação de criar? Separam criar de fotografar? Fotografar fazendo um registro, por exemplo, não é entendida como atividade criativa? Produzir conteúdo sem o entendimento de que se está criando empobrece a produção de conteúdo? A produção de conteúdo sem o entendimento da autoria, dificulta o reconhecimento e o engajamento?**

Criar não representa um relaxamento ou um esvaziamento pessoal, nenhuma substituição imaginativa da realidade; criar representa uma intensificação do viver, vivenciar-se no fazer; e, em vez de substituir a realidade, é a realidade; é uma realidade nova que adquire dimensões novas pelo fato de nos articularmos, em nós e perante nós mesmos, em níveis de consciência mais elevados e mais complexos. (OSTROWER, 2010, p. 28)

Analisando a utilização dos recursos, nos relatos encontramos a associação do uso do dispositivo móvel celular ao acesso à internet, no entanto, nos gráficos há mais ocorrências de uso do dispositivo móvel sem internet, como demonstra a fala de GS:

GS | Educadora da área de Artes

Infelizmente o celular não é um recurso muito utilizado em minhas aulas. Isso acontece por 2 motivos principais. Primeiro porque apesar de muitos alunos terem celular, não têm acesso à internet (geralmente quando alguém tem internet no celular o pacote de dados é muito limitado). Em segundo lugar eu mesmo não tenho internet no celular (só quando estou em casa) e como ele é muito velho nem levo mais meu celular para a

escola, pois ele não aguenta 20 minutos sem carregar e também não baixa nenhum aplicativo. Esses dois pontos dificultam a aplicação do celular nas minhas aulas tal como sugerido no curso. (ANEXO I)

Em geral, utilizam a câmera fotográfica (seja para produção de fotografia, vídeo ou animação) e aplicativos que não necessitam da internet para funcionar, como ilustrado pela fala de JO:

JO | Educadora da área de Artes e diretora da escola

Porém algumas ações aconteceram como a que a professora Jaciara de artes, que chegou a ir nos encontro algumas vezes, trabalhou pontos utilizando a fotografia. Os alunos deveriam fotografar lugares onde encontrassem pontos... Tomadas, furo de prego, cabeça de parafuso, etc... Foi muito interessante... Acharam pontos em lugares que nem imaginava... Rsrtrs...

E agora a professora Laís, como te disse, está trabalhando documentário junto com a professora de história.... (ANEXO I)

Podemos identificar no relato dos professores também, o uso do celular gerando como desdobramento o desejo e utilização de outros equipamentos tecnológicos já usados e disponíveis na escola. Um exemplo disso é visível na proposta de seminário de um dos educadores, que incluiu a criação de slides via celular e sua posterior projeção em sala de aula com o apoio de um computador e um projetor multimídia. Outro exemplo desse desdobramento é o da educadora de Português/Literatura, que também é coordenadora pedagógica. Em seu relato, ela diz ter se aproximado dos Laboratórios de Tecnologia da escola e desenvolvido atividades como criação de e-mails, uso de Word e criação de slides, promovendo, em seguida, nesse espaço, uma troca de saberes envolvendo os estudantes da escola, conforme fala de MO no trecho abaixo:

MO | Educadora da área de Português/Literatura e coordenadora pedagógica

Tenho usado tb os poucos computadores do Laboratório de informática para compartilhar e trocar saberes... Uso de e-mail, word, criação de slides... Começamos qdo levei a turma para criação dos e-mails pessoais. Depois organizei com a direção da escola um horário para que um aluno ensine aos outros o que sabe. (esta atividade não era feita em horário de aula).³² (ANEXO I)

A câmera fotográfica é o recurso mais usado e a internet aparece em segundo lugar. A internet é mais usada para pesquisa de conteúdo, seguida, com menos da metade da incidência, para comunicações em rede. Aqui entramos em uma outra questão: o uso dos recursos mais evidentes e cotidianos, onde há prática e familiaridade, promovem uma disponibilidade para o uso sem receio? “O celular

³² Todas os trechos das respostas do questionário, estão mantidas na íntegra com abreviações, construções coloquiais e temporalidade própria do WhatsApp.

é um super aliado. É com ele que os estudantes produzem retratos, autoretratos e fotografia da escola”, conta a educadora da área de Artes, RS.

As ações mais aparentes no celular, sem acesso à internet, são falar ao telefone, fotografar, filmar, ouvir e armazenar música e áudios diversos. Com acesso à internet, ações mais comuns são falar no WhatsApp e nas redes sociais como Twitter, Facebook, Instagram, SnapChat, Tinder, entre outros, além, é claro, de consultas ao google ou alguma outra ferramenta de pesquisa na Internet. No entanto, o dispositivo apresenta múltiplas possibilidades: rastreamento (localização em tempo real), armazenamento de arquivos (espaço para armazenagem de dados), mapeamento (ferramentas do Google Earth/Maps para rotas e pinagem, aplicativos de desenho em mapas), transmissão online (videoconferências, lives e aplicativos como Periscope com transmissão entre locais diferentes em tempo real), cálculo (calculadoras offline e online), cruzamento de dados, microscópio, telescópio, lanterna, visão 360 com cardboard, apps de realidade virtual, teleprompter (BigVu), transcrição, afinadores de instrumentos, instrumentos de medida (metrônomos, trena e nível), timers, aplicativos diversos para programas de acompanhamento (saúde, exercícios, dietas, etc.), recursos de acessibilidade para a diversidade física e intelectual (apps especiais de apoio cotidiano para surdos, mudos, cegos, e apoio didático para Síndrome de Down, autismo, TDAH), e um sem número de opções que, muitas vezes, poderiam potencializar os processos formativos já que podem apoiar componentes curriculares. Esse potencial não explorado é percebido pelos educadores, como podemos ver na fala de MS:

MS | Educador de Filosofia da Educação e integrante do Núcleo de Tecnologia Educacional

Apesar de possuírem uma ferramenta poderosa nas mãos fazem um uso muito primitivo dela. Um grilo grande aqui e que os alunos não possuem acesso a internet nos aparelhos. Dependem da compra de créditos e dão prioridade para as redes sociais em relação a atividades online. (ANEXO I)

Esse uso ainda tímido, restrito às possibilidades mais comuns dos dispositivos móveis celulares, seja com ou sem Internet, é perceptível também nas interações dos educadores, uma vez que no gráfico interações educador<>celular, o sentimento de **apropriação** foi o que mais apareceu, e chama atenção a diferença entre esse sentimento entendido como “*uso qualificado do celular para fins pedagógicos, relacionando com seus interesses e componentes curriculares. Uso cotidiano, registro, praticidade, familiaridade*”, e **potencialização** entendido por

“promoção de escritas multimodais, uso diversificado mobilizando habilidades criativas”, que aparece mas não com a mesma frequência.

A criatividade se dá em ordenações de escolhas, estabelecendo relações entre assuntos, tanto ao relacionar um componente curricular a materiais e procedimentos (lupas, cameras e etc.), quanto aos modos de materializar a produção de conteúdo (trabalhar o conteúdo de geografia através de um ensaio fotográfico da cidade em que mora).

Seguem relatos de alguns educadores que relatam propostas de atividades diversificadas:

ES | Educadora da área de Inglês e assessora de mídias da Fundação Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Niterói

Esta experiência consistiu em pesquisarmos o vocabulário referente a termos da Internet e referentes ao uso de computadores e internet como upload, download, login, logout, por exemplo.

Utilizando o vocabulário pesquisado, solicitei que os alunos utilizassem o aplicativo de QR Code no celular e criassem os códigos para cada uma das palavras estudadas, associando-as aos seus significados. O aplicativo utilizado foi o QR Code Generator, baixado no celular dos próprios alunos. (ANEXO I)

CA | Educadora da área de Artes

Mostrei um trabalho pronto e disse que eles procurassem um aplicativo que tivesse ESBOÇO (posso sondar com eles o escolhido). Cada aluno levou 1 imagem SUA com duas cópias e papel colorido. (ANEXO I)

MF | Educadora da área de Filosofia

Eu sou feminista e quero montar um grupo de discussão de gênero na escola (enquanto a gente pode falar disso) então eu fiz um grupo no Facebook para reunir quem estiver interessado. Só q eu notei q não adianta só reunir, é preciso montar materiais legais e q eles sejam capazes de compreender.

Então, eu fiz um vídeo e postei no youtube. Lembrei do projeto da Kabum, de nos aproximarmos e utilizarmos a tecnologia. Eles adoraram! (ANEXO I)

MS | Educador de Filosofia da Educação e integrante do Núcleo de Tecnologia Educacional

Tb pedi aos meus que gravassem e me enviassem um material de 1 minuto falando sobre a importância do votar. (ANEXO I)

MO | Educadora da área de Português/Literatura e coordenadora pedagógica

Uma das experiências foi um trabalho feito com turmas de 9º ano sobre a questão racial no Brasil e os alunos saíram em campo para entrevistar algumas pessoas buscando opiniões e a vivência de cada uma sobre preconceito ou discriminação. As entrevistas foram filmadas e apresentadas para as turmas. (ANEXO I)

PZ | Educador da área de Física

Boa tarde a tds, bem no ano q trabalhamos em parceria desenvolvemos trabalhos com paródias, neste ano continuamos os trabalhos, com um diferencial de que contamos com uma rádio escolar recém inaugurada. (ANEXO I)

BD | Educador da área de Artes

Criado com Estúdio Stop Motion. Essa produção é o primeiro contato dos alunos. Personagens sendo criados pelos alunos. (ANEXO I)

O projeto *Oi Kabum! Imagine-se* partiu do princípio de que a criatividade é uma habilidade humana em qualquer atuação e se propôs a trabalhar com o potencial criativo do educador. No entanto, diante das respostas, seria impossível não nos perguntar se os educadores conferiam potencial criativo às técnicas trabalhadas e o que significa criativo nesse aspecto. **Será que as habilidades criativas são percebidas como pertencendo apenas a determinadas áreas?**

Outra dimensão revelada também foi um contraste entre o encanto e o embaraço ao lidar com o dispositivo nos processos formativos. Pelos gráficos, podemos ver que nesse grupo de educadores o embaraço é bem menor do que a apropriação, a experimentação, a potencialização e o encantamento. Porém, como está presente, não conseguimos deixar de considerar que, ao mesmo tempo, esses educadores estão incluindo esse objeto no processo formativo, em um contexto escolar onde esse objeto já está incluído, independente de sua vontade. Eles tiveram que lidar com o que André Lemos³³ chama de inclusão compulsória, no livro *Cidade Digital* (2007) organizado pelo autor, uma inserção compulsória na cultura digital, em que as pessoas precisam aprender a lidar com os sistemas informatizados cotidianamente; em oposição à forma induzida, que é resultado de trabalhos educativos e políticas públicas.

A interação estudante<>celular revelou contraste similar: os sentimentos de **apropriação, heteronomia** (entendido como “*uso superficial, primitivo com as ferramentas mais aparentes sem identificar relações com seus interesses e possibilidades de produção criativa pessoal e/ou em grupo*”), e **potencialização** apresentam a mesma incidência. O educador de Filosofia MS em seu relato, traz observações importantes que ilustram tanto essa heteronomia, quanto a dificuldade na utilização dos recursos tecnológicos:

MS | Educador de Filosofia da Educação e integrante do Núcleo de Tecnologia Educacional

Tiveram dificuldades na edição. Sabem fazer o vídeo mas não sabem tratar o material. Pedi que enviassem por e-mail. Aí foi outro desafio. Alguns nem tinham e-mail. Alunos do terceiro ano. Sempre fico com a impressão de que o lado do consumo pesa mais do que o da produção. (ANEXO I)

³³ Professor titular da Faculdade de Comunicação (FACOM) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), e diretor do Lab404 - Mídia Digital, Redes e Laboratório Espacial, laboratório de pesquisa desta mesma faculdade.

Enquanto DB, educadora da área de Artes, revela a apropriação do objeto no cotidiano *“a maioria dos alunos possuem e os levam para escola. Esquecem os livros e cadernos mas nunca o celular!”* (ANEXO I).

O sociólogo Manuel Castells (2002) usa as expressões “interagidos”, para se referir aos usuários que usam tanto a rede quanto os dispositivos tecnológicos de forma superficial sem aproveitar seus benefícios, terminando sujeitos ao sistema; e “interagentes” para aqueles que têm um posicionamento mais ativo, produtivo e interferem como sujeitos nas redes e dispositivos tecnológicos. Em meio a uma inclusão digital compulsória (LEMOS, 2007), e imersos em leituras e escritas multimodais, como a escola espera que o estudante saiba um meio de escrita, se ela não inclui essa prática formalmente? E, mais ainda, como esperar que o educador tome a iniciativa de trabalhar formas de leitura e escrita multimodais, de modo a tornar eles próprios e seus estudantes “interagentes”, como propõe Castells (2002)?

Ainda sobre esse uso superficial do dispositivo móvel, as impressões do educador de Filosofia nos apontam, também, um desconhecimento sobre as funções e possibilidades do aparelho, como aponta o relato de MS:

MS | Educador de Filosofia da Educação e integrante do Núcleo de Tecnologia Educacional

Outra coisa que me dizem é que não possuem cartão de memória. Então sobra pouco espaço para novas informações. Como não sabem reduzir a qualidade das fotos que fazem a todo momento, acabam ficando sem espaço. Por exemplo fazem automaticamente o download das fotos do WhatsApp. (ANEXO I)

Essa observação nos ajuda a pensar sobre a importância da inserção desse objeto de maneira assumida no espaço escolar, no sentido de reconhecer o uso habitual como instrumento de linguagem e aprofundar nas potencialidades que este oferece. MS ainda completa:

MS | Educador de Filosofia da Educação e integrante do Núcleo de Tecnologia Educacional

Eles utilizam o e-mail da mãe, da irmã, qdo seria muito mais fácil criar um próprio. Na hora de pedir uma segunda via do Riocard dá uma baita confusão. Até a nota no sistema eles têm dificuldade em acessar. (ANEXO I)

Esse último trecho mostra novamente o contraste na comunicação digital, embora usem cotidianamente o dispositivo móvel celular, não usam essa comunicação de forma ampliada. Uma das professoras de Artes, em seu relato, também revela essa dimensão contraditória, ao apontar que seus estudantes “(...)

ficam animados por poder usar pedagogicamente o aparelho e se sentem surpresos quando percebem outras possibilidades de uso do celular” (ANEXO I).

Poderíamos, portanto, caminhar para a ideia de que a escola não está interagindo com o estudante no sentido de, ao saber desse uso superficial, trabalhar essa variedade de interações com os meios digitais. Como dito anteriormente, estar offline não é impedimento para a interação com o celular para esse grupo de educadores e estudantes, e juntando a incidência dos sentimentos dessa interação estudante<>celular, os estudantes demonstram se engajar nas propostas de uso.

Aqui novamente cabe pensar sobre a produção criativa de conteúdo, e criatividade no espaço escolar, no sentido em que talvez o uso superficial passe por não estabelecer relações entre recursos, meios e procedimentos que já manejamos no cotidiano com os componentes curriculares trabalhados na escola. E, ainda, a escola não ser entendida como espaço de criação.

Na interação escola<>celular, temos uma relação de maior incidência de **embaraço cultural** entendido como “*desconhecimento, barreiras, dificuldade, resistência*”, que não impede, mas demonstra ainda não assumir esse uso em toda sua potencialidade, haja vista que os termos que se apresentam, em seguida, são **apropriação e consentimento**, para depois vir uma amostra bastante heterogênea com autonomia, encantamento, exigência, offline, ponderação e sistematização, onde vemos a diversidade de afetos nessas interações.

O que parece ser definitivo na relação escola<>celular, é a relação com a interação escola<>educador onde predomina o sentimento de **confiança** seguido pelos sentimentos de **envolvimento e potencialização**, e ainda **autonomia e reconhecimento**, o que garante que a escola permita o uso pela relação que tem com seus educadores. Na interação escola<>estudante aparece primeiro **potencialização**, mas a presença dos **embaraços cultural** e no **uso da tecnologia** vem em seguida junto com **participação e reconhecimento**, o que nos faz pensar que quando a escola usa o dispositivo, ela parece acreditar no seu potencial.

Identificamos grande disponibilidade no uso do dispositivo, na interação educador<>estudante, onde aparecem **envolvimento e potencialização** seguidos de **encantamento, autonomia** e bem pouca incidência de **embaraço com o uso da tecnologia**. Aparecem também com pesos semelhantes: **experimentação, parceria, ponderação, praticidade, e apropriação**. O que aparece de embaraço e ponderação é relativamente muito pouco.

Com relação à interação educador<>educador, constatamos **parceria**, principalmente, e **potencialização**. Aqui surgem outras questões: o uso do dispositivo promove parceria? Em que sentido? Quando há apoio? Fortalece, dá mais segurança, credibilidade? Potencializa? Como se dá essa potencialização? A experiência relatada por ES nos ilustra uma possibilidade:

ES | Educadora da área de Inglês e assessora de mídias da Fundação Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Niterói

A segunda experiência diz respeito a uma proposta de trabalho feita em conjunto com o professor de sociologia na qual sugerimos aos alunos que escolhessem, dentre os temas trabalhados por aquela disciplina, aquele que mais se aproximasse de suas vivências ou de sua realidade social para que, utilizando os seus dispositivos móveis, montassem um seminário, com slides em inglês e em português e com imagens produzidas também por eles. O seminário deveria ser apresentado em conjunto com o professor de sociologia e dividiríamos a apresentação em dois momentos, onde primeiro apresentariam a temática escolhida e em seguida a apresentação deveria discorrer com base nos slides produzidos em inglês. Os alunos utilizaram o Google Tradutor, a câmera fotográfica de seus celulares, além de realizarem a pesquisa do conteúdo abordado na internet em sala de aula. (ANEXO I)

Entre os estudantes, no relato dos educadores, a interação com o celular favorece parceria e participação. Entretanto, a interação reveladora é a do educador com o estudante, que demonstra uma disponibilidade dos educadores para uma aproximação com os estudantes, como demonstrado no relato de MF:

MF | Educadora da área de Filosofia

O meu avanço, ainda q pequeno, mas pra mim significa mto, foi q passei a dar meu whatsapp para todos meus alunos, para q , enquanto façam o trabalho de casa, possam tirar dúvidas. (ANEXO I)

No sentido de levantar mais dados sobre a criatividade na produção de conteúdo, no cruzamento de dados sobre o maior uso do dispositivo por área de atuação, os educadores da área de Artes são os que mais se manifestam. Sobre a prática, depois de Artes, aparecem os das áreas de Inglês e Português/Literatura, depois Filosofia, Português e Física. Esse resultado nos leva a questionar novamente se educadores da área de Artes teriam mais facilidade no uso prático para a produção de conteúdo multimodal, se a produção multimodal intimida educadores de outras áreas, e, mais uma vez, sobre como é vista a produção de conteúdo na escola.

Outra questão é que, ainda referente ao maior uso na produção de conteúdo, aparecem em seguida, as áreas chamadas de linguagens: Inglês e Português/Literatura, que nesse grupo são ministradas por educadoras que ocupam posições de gestão. Com isso surge a questão sobre a visão do todo, se essa

percepção do todo pode promover a disponibilidade para experimentações. E mais, essa disponibilidade demonstraria visão do todo? Só os gestores têm a visão do todo, ou os educadores também?

Sobre a pergunta 3, a repercussão da prática, a maior quantidade de respostas veio da área de Filosofia, seguida por Artes, depois Física e Inglês. Houve mais variação na repercussão em relação às áreas do conhecimento, o que também nos leva à pergunta: será que é porque esse tipo de prática rompe mais com o modelo de aula esperado nessas áreas?

Sobre a administração da escola em relação ao uso do celular, obtivemos mais frequência de respostas dos educadores de Artes e Português, que são áreas que fazem o maior uso do dispositivo.

As interações com o dispositivo móvel celular, relacionadas aos segmentos da educação, demonstram que a **apropriação** se apresenta em todos os segmentos; que a **potencialização**, a **experimentação**, a **praticidade** e o **encantamento** aparecem no Ensino Médio, no Fundamental II e na Educação Infantil; já a **participação** aparece no Fundamental II e na Educação Infantil. Essa revelação é bastante curiosa levando-se em conta que no Ensino Médio se espera que tanto educadores quanto estudantes demonstrem maior autonomia. Seria o embaraço cultural sobre o dispositivo o que cria barreiras para essa participação? Esse embaraço estaria ligado ao medo de sair dos componentes curriculares? Ou novamente estaria relacionado à ideia de que criatividade não pertence a todas as áreas da escola, e logo a produção de conteúdo não precisaria ser criativa?

Diante de tantas perguntas, dedicamos o próximo capítulo às questões relevantes da interpretação desse material.

5. Pontos relevantes na interpretação do material

*Antes mundo era pequeno
Porque Terra era grande
Hoje mundo é muito grande
Porque Terra é pequena
Do tamanho da antena parabólicamará
Ê, volta do mundo, camará
Ê, ê, mundo dá volta, camará
Gilberto Gil*

A presente dissertação apresentou como objeto de pesquisa, segundo a perspectiva do Design, o celular visto como dispositivo móvel multimodal que pode mobilizar os sentidos para a participação e para a produção criativa de leituras e escrituras em espaços formativos, a partir da repercussão da experiência vivida durante 3 anos no projeto *Oi Kabum! Imagine-se*, no período de 2014 a 2016. Podemos considerar que a revisita aos educadores/gestores participantes do projeto, via experimento de whatsapp, em 2018, reafirma o seu potencial mobilizador dos sentidos para a participação e para a produção criativa de leituras e escritas multimodais, e, aponta questões sobre **multimodalidade, criatividade, inclusão, participação e tipos de abordagem** na mediação com este objeto.

Após a análise dos dados gerados pelo experimento no WhatsApp, destacamos os pontos que se mostram chave na interpretação, em relação à questão norteadora do percurso realizado até aqui: como favorecer a inclusão do extramuros multimodal e tecnológico no ambiente escolar em prol de práticas de ensino-aprendizagem instigadoras da criatividade de estudantes e educadores?

Abordamos aqui as relações que trouxemos nos capítulos dois e três, junto com os temas que emergiram nas camadas encontradas das respostas dos educadores no capítulo quatro, que avaliam os dois pressupostos desta investigação e embasam um encaminhamento para discussão sobre a inclusão das práticas cotidianas mediadas pelo dispositivo móvel celular em contextos formativos, observando pontos que fizeram sentido para uso do celular por parte dos agentes formativos aqui presentes. E, partindo desses pontos que fizeram sentido, pensamos possíveis horizontes que mobilizem a produção criativa multimodal via dispositivo

móvel celular em processos de ensino/aprendizagem, na intenção de apoiar gestores em geral e influir na construção de políticas públicas.

Feito isso, visamos realizar o objetivo desta dissertação: levantar sentidos para o uso do dispositivo móvel celular como meio no processo de ensino/aprendizagem para educadores/gestores de espaços formativos para assim, do contexto micro, incidir no contexto macro em políticas públicas educativas para autonomia, participação e processos criativos. Dos autores que nos apoiam nesta conclusão, além dos autores que nos acompanharam até aqui, estão: Manuel Castells, Pierre Lévy, Bonilla e Pretto, André Lemos, relacionando o contexto atual desse dispositivo em meio a cultura digital; Edgar Morin (2011), que faz reflexões sobre o pensamento complexo, apontando para o futuro; Jacques Rancière (2012), que trata da emancipação dos sujeitos que fazem sínteses; bell hooks³⁴ (2017); Rudolf Arnheim (1984), Merleau-Ponty (2017) e António Damásio (2018).

5.1 Reflexões sobre o uso do dispositivo móvel celular para a produção multimodal criativa a partir de diferentes vozes

Partindo da análise feita e explorando as perguntas do seu percurso, podemos traçar duas linhas que podem nos direcionar nas reflexões relativas à interação com o dispositivo móvel celular: multimodalidade e inclusão digital. Inserindo as sínteses das perguntas e dos resultados vamos englobar em multimodalidade, as propostas de leitura e escrita e o questionamento nas interações sobre criatividade na produção de linguagem; e em inclusão digital, as interações entre os sujeitos no manuseio com o dispositivo.

5.1.1 Multimodalidade e criatividade

A primeira linha de reflexão segue na síntese das perguntas que trazem questões sobre o tipo de produção de conteúdo que é, e/ou pode ser, desenvolvido na interação com o dispositivo móvel celular: a fala, manifestada falada, filmada, gravada, desenhada, escrita e etc., é necessariamente criativa quando se refere à

³⁴ bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins, educadora, escritora, feminista, artista e ativista por uma educação que promova a prática da liberdade. Para hooks, a transgressão é uma conduta que move as fronteiras das diferenças raciais, sexuais, de classe, de gênero e etc. Ela usa o pseudônimo em letras minúsculas transgredindo as convenções linguísticas e acadêmicas.

produção de conteúdo? Nesta pesquisa, estamos pensando produção de conteúdo como qualquer tipo de representação produzida correspondente à escrita e, inserimos a palavra criativa para se referir à produção de leitura e escrita multimodais. Será que a palavra criativa foi inserida por se tratar de uma linguagem multimodal e assim foi feita a associação com os recursos de composição como fotografia, vídeo, animação, etc.? Ou porque na experiência vivida o trabalho teve o objetivo da criação? Na produção de conteúdo multimodal, seria difícil identificar questões de criatividade? Criatividade, multimodalidade e multiletramento são esperados nos processos formativos? Seria a dificuldade de avaliação de linguagens multimodais, um dos motivos pelos quais os educadores deixam de fazer propostas?

Para nos guiar, apresentamos a seguir o resultado das propostas que vimos no grupo de educadores participantes da pesquisa. Como dito na análise, separamos leitura de escrita para identificar ação de escutar/refletir e ação de se manifestar, e, assim poder identificar as diferentes interações com o celular.

Nas propostas de leitura, houve maior ocorrência da resposta: pesquisa de conteúdo na internet. Podemos dizer que existe uma miríade de situações complexas nessas leituras, e podemos levantar algumas apenas para ilustrar o contexto: a) pesquisas em sites trazem questões que passam desde a identificação de fontes confiáveis de pesquisa, passando por questões de plágio até cruzamento de dados como consequência da busca; b) pesquisas de imagem trazem questões de síntese relativa ao conteúdo, de sensibilidade no caso de identificar emoção, de criatividade no sentido de estabelecer relações entre conteúdos, de ética no sentido de entender os direitos nos usos da imagem e etc.; c) pesquisas de vídeos, podcasts, músicas, suscitam questões similares à pesquisa de imagem e solicitam camadas de interpretação; d) pesquisas em periódicos, além de todas as questões mencionadas, suscitam um entendimento de perfis ideológicos; e) pesquisas em geral, de anúncios, de instituições, em mapas, em rotas, em dados, etc.

Nas propostas de escrita, houve preferência pelo uso de fotografia, vídeo, animação, realizadas sem o uso da internet. Ao realizar qualquer trabalho nessas linguagens, o sujeito está diante de questões formais de composição que vão determinar as leituras posteriores. Já familiarizado com os recursos do uso cotidiano, algumas noções como tipos de enquadramento, ainda que intuitivas, muitas vezes já estão internalizadas. Ainda assim, nesse tipo de “escrita” surgem questões espaço-temporais, que interferem na narrativa e são aprendidas nesse

fazer. Há muitas escolhas no processo de construção dessas narrativas e a possibilidade de explorar a criatividade.

Vimos que a maior parte dos educadores que continuam usando o celular são os professores de Artes, depois Português, seguidos por Filosofia, sugerindo que as áreas de humanas estão habituadas às narrativas, representações e interpretações.

Nessas amostras identificamos questões que envolvem conduções, por parte dos educadores, de multimodalidade e de criatividade. Os meios de comunicação se diversificaram, ampliaram os modos nas leituras e escritas, as relações de tempo e espaço, e tornaram seus meios multimodais e multissensoriais. O dispositivo móvel celular aproximou essa expansão à palma da mão.

Na internet, temos a possibilidade ver, ouvir e falar, e todos podem publicar, participar de uma comunicação em rede. O espectador passa a ser um participante, de leitor passa a escritor em multilinguagens: através da escrita verbal, mas também da imagem parada e em movimento, dos recursos de áudio, das mídias locativas, visualização de dados e etc. O historiador Thomas Pettitt que vem analisando os movimentos que têm promovido o acesso ao conhecimento e mudando os hábitos e pensamentos, em 2010, deu uma entrevista a um jornal de grande circulação³⁵, ressaltando que estamos “*falando pelos dedos*”, e destaca um retorno à cultura oral de modo ampliado, através das linguagens multimodais hoje disponíveis.

As semelhanças estão na maneira pela qual nos comunicamos por palavras: a maneira como lidamos com informações e narrativas que estão em palavras. Já temos há algum tempo meios eletrônicos como a TV, o rádio e o cinema, que voltam ao mundo da oralidade porque as palavras são faladas, e não vistas em uma página. Foi a isso que Marshall McLuhan se referiu quando disse que estávamos saindo da ‘Galáxia de Gutenberg’. Nossas novas mídias (smartphones, laptops, tablets e suas conexões de internet) estão tomando conta dessa comunicação pelo som e até ampliando-a. Claro que elas também são usadas, talvez até mais, para a comunicação pela palavra escrita, mas isso é feito de maneira diferente da usada pela imprensa. Em alguns dos meios mais difundidos (e-mails, SMS, Twitter), alguém pode receber uma mensagem escrita quase tão rapidamente como se estivesse falando com a pessoa. É como se estivéssemos falando pelos dedos, então a maneira de escrever é muito mais próxima da fala. As novas mídias também tornam mais fácil mexer em um texto. (PETTITT, 2010)

Para Pettitt estamos escrevendo de forma expandida, produzindo informação que, diferente daquela produzida pelos meios de comunicação, é uma produção de informação descentralizada: qualquer um pode filmar, fotografar, fazer

³⁵ Entrevista concedida ao Jornal O Globo, em 08/11/2010.

um streaming e publicar, com sua visão, para o seu círculo de comunicação. Essa dinâmica tem interferido nas relações e promovido diálogos mais horizontalizados. Mas Pettitt aponta também, que com a tecnologia dos tipos móveis dos tempos de Gutenberg, ao mesmo tempo em que a notícia se popularizou, foi dominada pelos grandes veículos de comunicação e a informação foi institucionalizada pelos sistemas de poder hegemônico. Na medida em que se divulga a informação, se divulga e se reconhece o que é de interesse dos sistemas de poder, e nesse caso, a escrita foi e ainda é a linguagem dominante.

Trazemos também para esse debate, contribuições de Josenia Vieira e Carminda Silvestre (2007) da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF)³⁶ e da Semiótica Social³⁷, que vem se dedicando a pensar estruturas de apoio para leituras multimodais.

(...)não só o surgimento dos media e das tecnologias e das avançadas redes de informação moldam novas reconfigurações nas relações de poder da sociedade, mas também o próprio discurso reconfigura-se por meio da multimodalidade e pelas modernas formas de distribuição digital da linguagem, pois essas inovadoras práticas discursivas on-line e off-line têm contribuído para essa reconfiguração neste contexto globalizado, ao lado de um mundo colorido que deixou em segundo plano o preto e o branco para incorporar cores, imagens, sons e movimentos aos discursos multimodais. (VIEIRA; SILVESTRE, 2007, p.39)

As pesquisadoras trazem uma proposta de literacia multimodal em contraste com o conceito tradicional de literacia, que está associado à capacidade cognitiva para ler e escrever e, fundamentalmente, está relacionado a essa capacidade do uso da linguagem no seu modo verbal escrito (VIEIRA; SILVESTRE, 2007). No entanto, as autoras trazem também a perspectiva de Halliday e da Linguística Sistêmico-Funcional:

Podemos definir texto, provavelmente na sua forma mais simples, por linguagem que é funcional. Por funcional, queremos dizer simplesmente que é a linguagem que realiza alguma tarefa em determinado contexto, por oposição a palavras ou frases isoladas que poderei escrever no quadro [...]. Assim qualquer excerto de linguagem em uso que faz parte de um contexto de situação, poder-lhe-emos chamar de texto. Este pode ser tanto oral como escrito, ou em qualquer outro modo de expressão. (HALLIDAY *apud* VIEIRA; SILVESTRE, 2007, p. 97)

³⁶ Abordagem linguística que leva em conta a diversidade de significados da linguagem relacionados ao contexto sociocultural, que tem como expoente Michael Halliday.

³⁷ Termo utilizado por Halliday para se referir a uma semiótica que identifica a criação de significados a partir da prática social e das relações de poder.

Nesse sentido, as autoras refletem sobre uma expansão do conceito de literacia, entendendo que os hábitos de leitura e escrita já mudaram.

Deste modo, a necessidade de adequar o conceito de literacia aos avanços tecnológicos, nomeadamente ao uso da internet ou às imagens que predominam no espaço público e privado, como parte integrante do habitat do homem pós moderno, é urgente e primordial, pois é no âmbito dessas linguagens que pesquisamos o desenvolvimento do conceito. Não queremos com isto depreciar a linguagem verbal, mas somente reclamar um espaço para o estudo de outros sistemas semióticos na sua relação e articulação com a linguagem verbal no ato comunicativo. A exclusividade da linguagem verbal oral e escrita como única forma de conhecimento é determinada por condicionalismos históricos alicerçados no saber analítico que a linguagem verbal possibilita, como o recurso à metalinguagem, por exemplo, permitindo a legitimação consensual e institucional de que esse saber é o fundamental, negligenciando a importância dos saberes e potencialidades das linguagens não verbais. (VIEIRA; SILVESTRE, 2007, p. 98)

A multimodalidade presente nas propostas de leitura e escrita levantam questões sobre o ensino em multiletramentos nos processos formativos de educadores e estudantes. Uma questão que envolve tanto a ampliação da formação para leituras e escritas nas camadas de linguagem, como para a formação de um pensamento crítico diante dessa comunicação complexa.

(...) o cidadão deve ser capaz de manejar bem as tecnologias, assim como deve saber lidar criticamente com os media, pois eles são o primeiro elo entre a vida real e o mundo representado e para que esse mesmo cidadão alcance o desejável nível crítico deve, como entende Giddens (2000), ser altamente reflexivo também no trato dos media, os quais desempenham papel extremamente relevante na vida moderna atual e no exercício da cidadania. Assim, por meio da reflexividade, os sujeitos do discurso têm de tomar decisões, de fazer escolhas, e para isso usam as sociedades em redes e as sociedades de informação para garantir apoio e suporte para essa crítica tomada de decisões. (VIEIRA; SILVESTRE, 2007, p.39)

Além desse favorecimento do pensamento crítico, a multimodalidade amplia a percepção do todo e das partes, mobilizando o pensamento complexo. O sociólogo Edgar Morin (2011) faz reflexões sobre o pensamento complexo, e levanta a relação com o contexto que esse pensamento requer:

(...) há um tecido interdependente, interativo e interretroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. Os desenvolvimentos próprios à nossa era planetária confrontam-nos cada vez mais e de maneira cada vez mais inelutável com os desafios da complexidade. (MORIN, 2011, p. 36).

Para Morin, é preciso promover a inteligência geral, do todo, de concepções globais, entendendo o tecido e as tramas que o formam, ao contrário do que propõe o ensino tradicional dividido em especialidades. E, embora se tenha englobado as disciplinas em áreas do conhecimento, e a visão sobre o pensamento complexo ser conhecido no ambiente da Educação, podemos notar tanto entre educadores como

estudantes, dificuldades nos deslocamentos possíveis de uma disciplina às questões cotidianas e a outras disciplinas.

Além disso, Morin (2011) reuniu sete saberes necessários à Educação do futuro, os quais relaciona ao pensamento complexo: 1) as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; 2) os princípios do conhecimento pertinente; 3) ensinar a condição humana; 4) ensinar a identidade terrena; 5) enfrentar as incertezas; 6) ensinar a compreensão; 7) a ética do gênero humano. O segundo desses saberes, os princípios do conhecimento pertinente, se refere a identificar questões e fazer escolhas, fazer sínteses entendendo contextos complexos. Em meio a esses princípios, o autor elenca o contexto, o global, o multidimensional e o complexo como pontos principais para o conhecimento pertinente, e acredita que para atingi-lo é preciso uma reforma paradigmática do pensamento diante de tanta fragmentação.

Recursos de produção de imagem, áudio, visualização de dados, projeção e transmissão, mapas e etc., relacionados aos componentes curriculares, podem não só promover o pensamento complexo como vale dizer, ainda que não tenha surgido no material analisado, promover uma troca maior com os estudantes da inclusão da diversidade física e intelectual³⁸, promovendo uma participação mais próxima e compreensiva das condições humanas. Ensinar a condição humana, e ensinar a compreensão, são outros dentre os sete saberes necessários à Educação do futuro, segundo Morin (2011).

Outra questão que está ligada à multimodalidade e ao pensamento complexo, e que emerge nesta pesquisa, é a criatividade. Nos relatos, o termo potencialização, que inclui habilidades criativas, aparece depois de apropriação e experimentação, que identificam prática e disponibilidade, respectivamente. Os professores de Artes não são os únicos, mas são os que sempre aparecem fazendo um uso potente. Cabe perguntar se o fato de trabalharem com um conteúdo multimodal e transdisciplinar favorece o desenvolvimento de processos criativos, se as outras disciplinas se entendem como produtoras e não reprodutoras de conteúdo, e, ainda, se a escola se entende dessa forma. Em nossa amostra, é possível

³⁸ Denominação usada pelo AEIOU - Arte, Educação e Inclusão com Orientação Universitária, curso oferecido no Departamento de Artes e Design da PUC-Rio destinado a todas as condições físicas e intelectuais com intuito de gerar experiências de participação e interação com o âmbito da universidade.

reconhecer que há um embaraço cultural nesse uso, vencido pelo uso cotidiano, pelas relações e pelo encantamento, mas que também promove a dúvida sobre a possibilidade de haver certa resistência pela dificuldade em propor trabalhos que precisam de parâmetros para serem avaliados. A artista plástica e educadora Fayga Ostrower (2010), trata a questão da criatividade de forma ampla e pode contribuir para refletir sobre o posicionamento criativo em todas as dimensões da vida:

O vício de considerar que a criatividade só existe nas artes, deforma toda a realidade humana. Constitui uma maneira de encobrir a precariedade de condições criativas em outras áreas de atuação humana, por exemplo na da comunicação que hoje se transformou em meros meios sem fins, sem finalidades outras do que comerciais. Constitui, certamente, uma maneira de desumanizar o trabalho. Reduz o fazer a uma rotina mecânica sem convicção ou visão ulterior de humanidade. Reduz a própria inteligência humana há um vasto arsenal de informações “pertinentes”, não relacionáveis entre si e desvinculados dos problemas prementes da humanidade. Nessas circunstâncias, como poderia o trabalho ser criativo? Pois não só se exclui do fazer o sensível, a participação interior, a possibilidade de escolha, de crescimento de transformação, como também se exclui a conscientização espiritual que se dá no trabalho através da atuação significativa e sobretudo significativa, para si em termos humanos. (OSTROWER, 2010, p. 39)

Assim, processos criativos são escolhas de ideias ordenadas de acordo com cada sujeito e seu contexto. O sujeito cria, organiza suas ideias na interação com outros sujeitos, em contextos que o apoiam. Na criação é preciso ir além, onde a expansão da leitura e da escrita permita estabelecer relações poéticas que não tem serventia imediata, porém são composições formais que organizam e relacionam contextos complexos e emocionam.

O potencial criador não é outra coisa senão esta disponibilidade interior, esta plena entrega de si e a presença total naquilo que se faz. Ela vem acompanhada do senso do maravilhoso, da eterna surpresa das coisas que se renovam no cotidiano, ante cada manhã que ainda não existiu e que não existirá mais de modo igual, ante cada forma que, ao ser criada, começa a dialogar conosco. É nossa sensibilidade viva, vibrante. (OSTROWER, 1990, p. 247)

Para Fayga Ostrower, a percepção de si mesmo é imprescindível para o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade.

Os processos criativos são processos construtivos globais. Envolvem a personalidade toda, o modo de a pessoa diferenciar-se dentro de si, de ordenar e relacionar-se em si e de relacionar-se com os outros. Criar é tanto estruturar quanto comunicar-se, é integrar significados e é transmiti-los. (OSTROWER, 2010, p. 142)

Na experiência relatada, as manifestações artísticas foram aliadas para recolher afinidades e interesses de cada participante, com riqueza de elementos sensíveis e emoções. A arte em suas diversas manifestações forma sínteses no pensamento complexo, fala multissensorialmente e promove leituras metafóricas, reconhecimentos, reflexões de si e dos diversos contextos, de forma aberta,

complexa, onde cada um se encontra com o que lhe afeta.

Na educação formal, dividida em especialidades, a área de artes oferece a oportunidade de integrar áreas transdisciplinarmente, mas não só é relegada a um pequeno espaço na grade escolar, como, muitas vezes, se dedica à efemérides do cotidiano. A composição de estruturas formais, o desenho, o ritmo, questões estéticas, etc., contribuem dentre outros fatores para o desenvolvimento espaço-temporal, como, por exemplo, ao permitir que estudante possa relacionar uma série de questões como: diferenças e semelhanças entre tempos históricos, sutilezas dos movimentos na natureza, relações de quantidade e volume e etc. No entanto, fundamentalmente, promovem a visão do todo e das partes, essencial para o desenvolvimento do pensamento complexo.

Na Educação Infantil, o desenho em especial, é incentivado e analisado para os desenvolvimentos das habilidades sensório-motoras, espaço-temporais e cognitivas, mas apenas até o momento em que a criança começa a escrever. O desenho, portanto, parece que é destinado a desenvolver as habilidades motoras para o aprendizado da escrita e, assim que se inicia o Fundamental I, perde o valor para o desenvolvimento dos estudantes e o tempo destinado ao pensamento e à prática do mundo complexo diminuem.

As reflexões levantadas aqui, sobre multimodalidade e sobre criatividade através do dispositivo móvel celular, trazem a questão do desenvolvimento do pensamento complexo como base para essa expansão e, ao nosso olhar, apontam para ampliação desse debate em processos formativos, de gestores e educadores, para assim contemplar a formação dos estudantes. O dispositivo móvel celular, que já circula como meio cotidiano de leituras e escritas multimodais, pode ser, sem sombra de dúvidas, um forte aliado nesse processo.

5.2.2 Cultura, participação e inclusão digital

A segunda linha de reflexão vem da síntese de outro bloco de perguntas, que surgiram na análise e estão relacionadas à cultura e à inclusão digital: o uso dos recursos mais evidentes e cotidianos promovem uma disponibilidade para a utilização de dispositivos móveis? A escola estabelece relação do uso cotidiano do celular com componentes curriculares? Estabelecer essa relação está ligado à criatividade? Em meio a uma inclusão digital compulsória (LE MOS, 2007),

imersos em leituras e escritas multimodais, como a escola espera que o estudante saiba um meio de escrita, se ela não inclui essa prática formalmente e depende que o educador tome a iniciativa de trabalhar formas de leitura e escrita multimodais, de modo a tornar eles próprios e seus estudantes “interagentes”, como propõe Castells (2002)? Será que a escola sabe que o uso que anda fazendo ainda é superficial? O uso do dispositivo promove parceria? Em que sentido? Quando há apoio? Esse uso fortalece, dá mais segurança, credibilidade? Esse uso potencializa? Como se dá essa potencialização?

Vimos na amostra que embora façam propostas de uso com e sem internet, a câmera fotográfica é o recurso mais usado, e a internet aparece em segundo lugar. A internet é mais usada para propostas de leitura, em pesquisas de conteúdo, e em seguida, para comunicações em rede. Os educadores relacionam as barreiras no uso do dispositivo à falta de wi-fi na escola. E nos gráficos, há mais ocorrências de uso do dispositivo móvel sem internet, que utilizam a câmera fotográfica para fotografia, vídeo ou animação e aplicativos que não necessitam da internet para funcionar.

Podemos identificar também que as propostas se restringem às ações de uso frequente no celular: sem acesso à internet as ações mais praticadas são fotografar, filmar, ouvir e armazenar música e áudios diversos; com acesso à internet, são usuais falar no WhatsApp e nas redes sociais (como Twitter, Facebook, Instagram, SnapChat, Tinder, entre outros), consultas ao Google ou alguma outra ferramenta de pesquisa. Um uso comum e inevitável já que essa prática está muito inserida no cotidiano.

O uso dos recursos mais evidentes e cotidianos promovem uma disponibilidade para o uso? A escola estabelece relação do uso cotidiano do celular com componentes curriculares? Estabelecer essa relação está ligado à criatividade? Essas perguntas, citadas no início deste tópico, embora reflitam em parte sobre o tema que abordamos no tópico anterior: o pensamento complexo, com uma percepção integradora, refletem também sobre o tema da inclusão digital.

Há um contraste entre o encanto e o embaraço ao lidar com o dispositivo nos processos formativos. Tanto educadores quanto estudantes demonstram apropriação e heteronomia. Estão incluindo esse objeto no processo formativo, mas foram incluídos em um contexto maior onde esse objeto já está incluído, o que

André Lemos³⁹ (2007) chama de inclusão compulsória, e em cuja inclusão Manuel Castells (2002) denomina os sujeitos de “interagidos”. Este autor aponta a necessidade de sair da posição de interagidos para a de “interagentes” com um posicionamento mais ativo, produtivo, que os faz interferir como sujeitos nas redes e dispositivos tecnológicos.

Como desdobramento do uso do celular, entre os participantes desta pesquisa, apareceu o desejo e utilização de outros equipamentos tecnológicos disponíveis na escola, e a possibilidade de trabalhar com computadores e projetores, além da inclusão de meios e procedimentos usados na cultura digital como e-mails, uso de Word e criação de slides. Segundo Pierre Lèvy, cultura digital ou *cibercultura*, como nomeia, é o conjunto de técnicas, de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o ciberespaço (LÉVY, 1999). E refletindo sobre seu desenvolvimento, complementa:

(...) *o retrato da cibercultura*: a nova forma de universalidade que inventa, o movimento social que a fez nascer, seus gêneros artísticos e musicais, as perturbações que suscita na relação com o saber, as reformas educacionais que ela pede, sua contribuição para o urbanismo e o pensamento da cidade, as questões que coloca para filosofia política. (LÉVY, 1999, p. 18)

Ao tratar da cultura digital, Lévy insere esse fenômeno no contexto histórico e reflete sobre quatro períodos que, ao ampliar nossa comunicação e linguagem, promoveram mudanças sociais estruturais. O primeiro período que o autor destaca é o da escrita simbólica; o segundo a codificação dos alfabetos; o terceiro, a reprodução da escrita em escala; e o quarto, a transformação da informação em algoritmos. Cada período veio acompanhado de mudanças nas condições de vida em sociedade e efeitos que cada modo de comunicação repercutiu nas linguagens. A expansão da comunicação oral para comunicação escrita, permitiu uma multiplicidade de possibilidades para emissão e recepção do conhecimento.

Nas linguagens orais, a emissão e a recepção da comunicação dependiam do tempo e do espaço onde se encontravam emissores e receptores; na comunicação escrita, a emissão e a recepção se independeram do tempo e do espaço fixos. O emissor poderia escrever de qualquer lugar e em qualquer momento da história, que receptores teriam a oportunidade de ler. Um exemplo disso está nos manuscritos,

³⁹ Professor titular da Faculdade de Comunicação (FACOM) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), e diretor do Lab404 - Mídia Digital, Redes e Laboratório Espacial, laboratório de pesquisa desta mesma faculdade.

que podem ser distribuídos, podem percorrer territórios e passam a garantir a transmissão do conhecimento para além do tempo em que foram escritos, como os livros sagrados que atravessaram fronteiras e séculos. Inaugura-se aqui a noção de formas que contêm universalidade, um modo de escrever que pode ser entendido por todos. No século XV, quando surge a prensa tipográfica, a comunicação se amplia e as linguagens escritas passam a inaugurar o desenvolvimento do conhecimento sistematizado transmitido em larga escala. A popularização da informação e o acesso ao conhecimento contribuem para a formação de uma nova sociedade. Assim nasce um novo mercado e diversos tipos de trabalho.

A reprodução em escala veio ganhando diversas modalidades e na comunicação passou a reproduzir em diversas linguagens: imagens estáticas e em movimento – impressão de desenhos, fotografias, no cinema, na televisão –, áudios, rádio, telefones e gravadores. Em relação a esse tipo de comunicação, Lévy destaca que essas mídias operam com um princípio totalizante. São mídias de massa, para todos. No entanto, do meio para o final do século XX, passamos a conviver com uma comunicação que dá mais um salto de expansão nas linguagens, com todas essas comunicações ao mesmo tempo.

(...) o significado último da rede ou o valor contido na cibercultura é precisamente a universalidade. Essa mídia tende à interconexão geral das informações, das máquinas e dos homens. E portanto se, como afirmava McLuhan, “a mídia é a mensagem”, a mensagem dessa mídia é o universal ou a sistematicidade transparente e ilimitada. (LÉVY, 1999, p. 113)

Em consonância com esse pensamento, Manuel Castells faz uma reflexão olhando para a estrutura do modo como a informação circula e indica que estamos na sociedade em rede.

Frequentemente, a sociedade emergente tem sido caracterizada como sociedade de informação ou sociedade do conhecimento. Eu não concordo com esta terminologia. Não porque conhecimento e informação não sejam centrais na nossa sociedade. Mas porque eles sempre o foram, em todas as sociedades historicamente conhecidas. O que é novo é o facto de serem de base microelectrónica, através de redes tecnológicas que fornecem novas capacidades a uma velha forma de organização social: as redes. (CASTELLS, 2005, p. 17)

O autor faz um diálogo entre técnica e comunicação, centrando a questão nos usos que fazemos e podemos fazer nos processos que aí estão implicados.

O que caracteriza a revolução tecnológica atual não é o carácter central do conhecimento e da informação, mas a aplicação deste conhecimento e informação a aparatos de geração de conhecimento e processamento da informação/comunicação, em um círculo de retroalimentação acumulativa entre a inovação e seus usos. (...) A difusão da tecnologia amplifica infinitamente seu poder ao se apropriar de seus usuários e redefini-los. As novas

tecnologias da informação não são apenas ferramentas para se aplicar, mas processos para se desenvolver. (...) Pela primeira vez na história, a mente humana é uma força produtiva direta, não apenas um elemento decisivo do sistema de produção. (CASTELLS apud BURCH, 2006, p. XX)

É importante considerar que a experiência relatada nesta pesquisa pertence a um contexto maior onde estamos imersos e nessa inclusão digital compulsória podemos atuar com posicionamentos mais ativos e participativos.

Completando essas duas linhas que seguimos, podemos consolidar a importância da inserção do dispositivo móvel para leituras e escritas multimodais, reconhecendo seu uso cotidiano como instrumento de linguagem, e aprofundando as potencialidades e variedades de interação que oferece. Diante de uma inclusão compulsória (LE MOS, 2007) em meio à nossa cultura digital (LÉVY, 1999), se faz urgente o posicionamento ativo, como sujeitos interagentes na sociedade em rede (CASTELLS, 2002).

5.2 Reflexões sobre a metodologia de Design em Parceria via dispositivo móvel celular para a produção multimodal criativa a partir de diferentes vozes

Neste tópico, iremos analisar como a abordagem metodológica Design em Parceria se colocou na experiência que aqui relatamos, entre os sujeitos nas interações com o dispositivo móvel celular. Vimos no capítulo dois que essa abordagem no Design parte das concepções sobre a interação entre os sujeitos e sua linguagem, a partir de Maturana e Varela (2018).

5.2.1 Linguagem/ação do comover as relações

A abordagem em Design em Parceria materializa formas em interação, do resultado de um conversar, como entendido por Maturana (2014), de acordo com o qual, linguagem como fenômeno consiste no operar em coordenações consensuais de comportamentos de coordenações consensuais de comportamentos (MATURANA, 2014, p. 73).

As coordenações consensuais de comportamentos resultam da convivência das transformações dos participantes na convivência, e não haveriam se reproduzido se não se houvesse produzido essa história de convivência. Então, se eu digo isso, a linguagem, o operar na linguagem, consiste em operar em coordenações consensuais de condutas de coordenações consensuais de condutas. Há uma recursão. (MATURANA, 2014, p. 73)

Recursão, conforme traz o autor, quer dizer modo, maneira, método, mecanismo, jeito. O que o projeto *Oi Kabum! Imagine-se Laboratórios de Arte e Tecnologia na Escola* criou, apoiado nessa abordagem, foram espaços para que fosse promovido esse conversar visando materializar as intenções em parceria.

Durante o projeto, onde foi estendido um convite a imaginar novas formas de atuação e trocas na escola, se propôs deixar em aberto, e como proposta de criação, o modo como cada educador gostaria de trabalhar pensando as possibilidades a partir dos seus interesses e dos desejos que os movem. A equipe de mediadores foi preparada para a escuta de suas experiências e valorização dos seus encantamentos. Quando começaram as atividades do projeto junto com educadores, estavam todos disponíveis para escutar suas experiências, interesses e encantamentos durante as oficinas e também traziam suas próprias experiências, interesses e encantamentos. No momento das atividades com os estudantes dos educadores, esses educadores já haviam se reconhecido, portanto, já estavam em outro modo de conversar e puderam, assim, refletir sobre as experiências, interesses e encantamentos de seus estudantes. Foi nessa hora que o dispositivo móvel celular mostrou sua presença não como motivo de conflito, mas como possibilidade de revelar encantamentos.

Na fase de pré-análise desta pesquisa, no modelo de Bardin (1977), ao estabelecermos as categorias, consideramos pertinente estabelecer como termos os sentimentos/emoções/afetos envolvidos no uso do dispositivo para relacionar às interações entre os sujeitos. Dessa forma, visamos a compreensão do movimento que favorece o processo potente e criativo no uso.

Para Maturana (1998), emoções não são o que chamamos biologicamente de sentimento, as emoções são disposições corporais que determinam ou especificam domínios de ações (MATURANA, 1998, p.13). Segundo o autor, o peculiar do humano está na linguagem e no seu entrelaçamento com o emocionar (MATURANA, 1998, p.19).

A linguagem está relacionada com coordenações de ação, mas não com qualquer coordenação de ação, apenas com coordenação de ações consensuais. Mais ainda, linguagem é um operar em coordenações consensuais de coordenações consensuais de ações (MATURANA, 1998, p.20)

De acordo com sua concepção, “(...) a linguagem não se dá no corpo como um conjunto de regras, mas sim no fluir em coordenações consensuais de condutas”. (MATURANA, 1998, p.27)

A linguagem se constitui quando se incorpora ao viver, como modo de viver, este fluir em coordenações de conduta de coordenações de conduta que surgem na convivência como resultado dela — quer dizer, quando as coordenações de conduta são consensuais. Toda interação implica num encontro estrutural entre os que interagem, e todo encontro estrutural resulta num desencadilhamento ou num desencadeamento de mudanças estruturais entre os participantes do encontro. O resultado disto é que, cada vez que encontros recorrentes acontecem, ocorrem mudanças estruturais que seguem um curso contingente com o curso desses. Isto acontece conosco no viver cotidiano, de tal modo que, apesar de estarmos, como seres vivos, em contínua mudança estrutural espontânea e reativa, o curso de nossa mudança estrutural espontânea e reativa se faz de maneira contingente com a história de nossas interações. (MATURANA, 1998, p.59)

É perceptível, no tratamento dos dados, que as escolas participantes da pesquisa, que a princípio demonstraram embaraço cultural e tecnológico no uso do dispositivo móvel celular, ao ver os resultados favoráveis do trabalho do educador, alinhados aos seus propósitos educativos, passam a incentivar o uso e querer potencializá-lo. Pudemos identificar o quanto o uso ou não uso desses dispositivos depende da relação e da confiança que a escola tem com o educador e seu trabalho. Quando o trabalho acontece de forma favorável ao uso, a interação da escola com o estudante se modifica em relação ao celular, e passa a ganhar reconhecimento e um desejo de potencialização do uso.

Na interação entre educadores e estudantes, o uso do dispositivo demonstrou potencializar o envolvimento tanto interpessoal, quanto com os conteúdos dos componentes curriculares, favorecendo os reconhecimentos e a autonomia. E, quando os educadores formam parcerias, parece que se asseguram de suas propostas, além de potencializá-las. Ou seja, educadores que encontram parceiros se potencializam, e estudantes que o usam com o educador se motivam.

Escola, educadores e estudantes demonstraram se engajar nas propostas de uso. Isso se deu quando a escola confiou no educador e quando o educador se apropriou do dispositivo, relacionando meios e procedimentos que puderam contribuir com o seu trabalho, e também, quando o aproximou do universo do estudante e do estudante em si.

Continuamos em Maturana (1998), para entender esse sistema de funcionamento:

Em outras palavras, organismo e meio desencadeiam mutuamente mudanças estruturais sob as quais permanecem reciprocamente congruentes, de modo que cada um flui no encontro com o outro seguindo as dimensões em que conservam sua organização e adaptação, caso contrário, o organismo morre. Finalmente, isso ocorre espontaneamente, sem nenhum esforço dos participantes, como resultado do determinismo estrutural na dinâmica sistêmica que se constitui no encontro organismo-meio. Em consequência disto, enquanto estou vivo e até que morra, vivo em interações recorrentes com o meio, sob condições nas quais o meio e eu mudamos de maneira congruente. Isto é sempre assim? Sim, sempre! Vou explicar melhor: se digo que entrei por uma porta da Universidade para estudar Medicina, e que depois de sete anos saí por uma porta que era, ao mesmo tempo, a mesma e uma diferente, devo esclarecer em que sentido esta porta é a mesma e em que sentido não é. Não é num sentido humano, porque fui tratado de maneira diferente no momento de entrar e no momento de sair, mas é a mesma se estou falando num sentido arquitetônico, implicando que meu observar não mudou e que o edifício não foi demolido e reconstruído nesse meio tempo. Quer dizer, somente se eu mudo é que minha circunstância muda, e minha circunstância muda somente se eu mudo (MATURANA, 1998, p.62).

Trabalhar em parceria com a Educação, com uma abordagem que promove a escuta e o reconhecimento dos participantes, participa junto e promove a visualização do desenvolvimento de ideias, favorece as relações de confiança e o movimento de criação. O dispositivo móvel celular demonstrou, nesse processo, múltiplas possibilidades de contribuir tanto na escuta e no reconhecimento dos sujeitos em interação, quanto na visualização de intenções e materialização das ideias. Assim, há um casamento da abordagem metodológica Design em Parceria com o dispositivo móvel celular.

5.2.2 Materializar, corporificar intenções

Podemos dizer que o uso e a exploração dos potenciais de qualquer presença dependem do modo de conversar dos indivíduos no grupo. Na interação escola<>celular, acontece um consentimento do uso, por vezes com autonomia, pela interação escola<>educador, onde predominou a relação de confiança. Design em Parceria como abordagem metodológica funciona como co-movedor de sistemas de conversar dando materialidade às buscas em comum (aos encontros) nos diálogos. Favorece o resgate dos sentidos autopoieticos (MATURANA e VARELA, 2018) de cada participante e com isso mobiliza ações.

O dispositivo móvel celular por sua vez, também promove sistemas de conversar pelos canais de interatividade que possui, pelo poder de portar recursos que promovem reconhecimento, espelhamento das visões de si e do outro, pela facilidade em dar materialidade às ideias.

Mesmo nos aplicativos mais simples, o dispositivo favorece o espelhamento de si e do outro, pela mobilização de comunicações multimodais que oferece. Quando o whatsapp permite que se responda uma comunicação apenas com um emoji, um áudio, uma foto, um vídeo ou um texto, cada um pode se comunicar da maneira como mais se apropria. Quando se faz um auto-retrato se aproxima uma ideia de si a uma representação de si, aí há um aprendizado que amadurece nesse fazer. Quando pegamos um mapa de localização para ir a algum lugar, estamos nos localizando espaço-temporalmente em relação ao lugar, um exercício que permite um aprendizado, uma percepção mais rápida do todo do que das partes em relação ao seu corpo no espaço.

Na medida em que espelha, também favorece os sentidos autopoieticos do sujeito, ao ponto de fazer parte do corpo hoje como um óculos, já que o carregamos junto ao corpo por onde vamos.

A tecnologia tanto se dá a práticas perversas, negadoras da vocação do ser mais de mulheres e homens quanto a práticas humanizantes. Não cabe à tecnologia decidir sobre a que prática servir mas aos homens e às mulheres, fundados em princípios éticos iluminadores da ação política (FREIRE, 2013, p.35).

Podemos ver que a partir dessa abordagem se identificam mais as possibilidades do que os impedimentos, tanto dos sujeitos envolvidos quanto dos objetos em interação. Com isso, o uso só existe se existe o movimento significativo para o uso.

O dispositivo móvel celular dispersa, pois nos coloca atuando em diversos lugares ao mesmo tempo, interfere na relação de tempo no espaço, concentra na palma da mão o telefone, o rádio, a TV, a internet, conecta, intervém nas relações cotidianas da rua (ao atendermos uma ligação no ônibus, ou ao nos deparar com alguém que não nos dá atenção porque está no WhatsApp), permite ligações em meio ao trabalho, etc. Portanto, como lidar? O trabalho é mais importante do que a vida, ou estão juntos? O aprendizado da escola está relacionado diretamente à postura profissional, ou há uma conduta a ser pensada nas relações independente de onde estivermos e a depender disso?

Tudo que é tecnológico, quando divorciado da unidade única da vida, e entregue à vontade da lei imanente de seu desenvolvimento, é assustador, pode de tempos em tempos irromper dessa unidade única como uma força terrível e irresponsavelmente destrutiva (BAKHTIN, 1993, p.25).

A abordagem metodológica Design em Parceria, pode contribuir promovendo processos criativos e colaborativos no sentido de catalisar, reunir informações e torná-las visíveis, para materializar projetos multimodais em parceria, podendo ainda, com isso, promover uma linguagem colaborativa e participativa onde o processo inclui o reconhecimento das singularidades. Essa abordagem metodológica se insere no universo do Design, como uma interação interdisciplinar, comovedora de sistemas próprios e autônomos em consonância criativa nos sistemas maiores aos quais pertencem.

5.3 Pressupostos e achados da pesquisa

5.3.1 O dispositivo móvel celular e seu potencial multimodal

O primeiro pressuposto desta pesquisa é que os celulares mobilizam os desejos de criação e facilitam a produção de conhecimento porque são dispositivos nos quais a quantidade de instrumentos de produção audiovisual à mão promove escritas visuais com camadas de leitura que ampliam as entrelinhas; solicitam a sensibilidade; potencializam as habilidades criativas; despertam a observação estética; e alteram as relações interpessoais, ampliando identificações e colaborações.

A partir desse pressuposto, podemos ao fim desta pesquisa refutá-lo e reorganiza-lo, pois vimos que não são os celulares que solicitam a sensibilidade e potencializam as habilidades criativas, e não podemos dizer que despertam a observação estética. No grupo com o qual trabalhamos, vimos que o trabalho desenvolvido pelo educador pode ou não promover tais finalidades. Vimos também que a criatividade não é uma habilidade necessariamente desenvolvida e/ou esperada em todas as áreas, que ela depende da formação e intenção de cada educador.

Outro fator relevante que o dispositivo apresentou neste grupo, foram as possibilidades de interação (redes sociais, canais de YouTube e Whatsapp), que promovem relações mais próximas entre educadores e estudantes e que, se usadas com intenção, podem ser valorizadas. Houve tanto uma aproximação quanto uma participação mais ativa nas relações e no processo formativo. E desse pressuposto podemos dizer que: sim, podem alterar as relações interpessoais, ampliando identificações e colaborações.

De qualquer forma, o destaque na pesquisa se deu em relação às ideias, à criatividade. A exploração dos recursos que o dispositivo oferece está intimamente ligada ao desenvolvimento de ideias para produção de conteúdo. E um detalhe que chama a atenção é que educadores que exercem funções de coordenação, assumindo que isso lhes garante percepções mais amplas, exploraram e diversificam mais o uso. Este foi um achado desta pesquisa: educadores se apropriam, mas não necessariamente potencializam. Usar não significou usá-lo de forma criativa, pois pode-se usar reproduzindo hábitos. De todo modo, a visão do todo, contribui para a ampliação da percepção e, assim, contribui para a criação.

O dispositivo móvel celular apresenta inúmeras maneiras de materializar tanto os processos de pesquisa como seus resultados/produtos. Identificamos em nossa amostragem, que, neste grupo de educadores, o recurso que se usa com mais frequência é a câmera fotográfica, a linguagem da fotografia. Pudemos ver também que os que continuam trabalhando nessa linguagem está relacionado à disciplina de artes: fazem autorretrato, ensaios fotográficos a partir de temas em composição artística, registro de atividades, ensaios fotográficos autorais. No entanto, não vemos o uso da câmera fotográfica para acompanhar a sombra que o sol faz no movimento do dia para compreender a convenção que usamos do tempo de relógio; ou para fazer poesia com as palavras fotografadas nas ruas; ou para enviar fotos de pesquisa de campo via whatsapp; e nem vemos, por exemplo, o uso do aplicativo do microscópio para observar e fotografar um cravo do rosto, relação direta tanto com a realidade adolescente quanto com componentes curriculares em biologia, física, português e outros. Esses experimentos poderiam suscitar outros usos nos processos de aprendizagem.

No período em que trabalhamos arte e tecnologia com os educadores, por trabalharmos inspirados em manifestações artísticas e oficinas de fotografia, design, vídeo, animação, projeção, histórias e história da arte, trouxemos conceito, questões teóricas e técnicas, que contribuíram para ampliação da percepção. Contudo, esses conceitos e referências estavam no programa pelo fato de estarmos trabalhando com arte e tecnologia e com o educador criador. A intenção era trabalhar a criação, mas não propriamente com a intenção de trabalhar criatividade para leituras e escritas multimodais. A diferença nesse caso, é que nossa amostra aponta que a percepção da criatividade como um aspecto acessório nos processos formativos.

A criatividade está relacionada ao pensamento complexo, à expansão da percepção. Tratar de leituras e escrituras multimodais, que são mobilizadas por meio do dispositivo móvel celular, requer pensar uma literacia multimodal, e para isso, acreditamos, requer pensar no fenômeno da percepção humana. O pensamento complexo promove integrações, generalizações (MORIN, 2011), sem perder de vista as partes que o compõem. A habilidade de, ao olhar o todo e as partes de determinado contexto, fazer escolhas, edições, usando meios e procedimentos que valorizem seu olhar, não é fruto de um talento, é uma habilidade humana que precisa ser desenvolvida em processos formativos. Até por isso, foi curioso observar que duas educadoras muito disponíveis à experimentação e exploração de mais recursos no dispositivo e, inclusive expandiram para outros meios tecnológicos, eram também gestoras, possuindo uma visão do todo em relação ao uso.

Os estudos da percepção, além de promover essa visão de conjuntos do todo e das partes, contribuem para que o sujeito sinta o seu corpo na relação espaço-temporal, em relação aos outros corpos em cada contexto, uma dimensão que o faz compreender tanto sua autonomia quanto sua responsabilidade nos seus movimentos em relação aos contextos. Quando reconhece seu movimento forte, frágil, seguro, afetuoso, áspero e etc., identifica relações, sintetiza e simboliza. O estímulo ao reconhecimento do próprio olhar e do olhar dos espaços coletivos onde participamos, pode favorecer o pensamento complexo, crítico e poético. Jacques Rancière, contribuindo para a nossa reflexão, destaca a natureza da inteligência humana:

Desse ignorante que soletra os signos ao intelectual que constrói hipóteses, o que está em ação é sempre a mesma inteligência, de uma inteligência que traduz signos em outros signos e procede por comparações e figuras para comunicar suas aventuras intelectuais e compreender o que outra inteligência se esforça por comunicar-lhe.

Este trabalho poético de tradução está no cerne de toda aprendizagem. Está no cerne da prática emancipadora do mestre ignorante. O que este ignora é a distância embrutecedora, a distância transformada em abismo radical que só um especialista pode “preencher”. A distância não é um mal por abolir, é a condição normal de toda comunicação. (RANCIÈRE, 2017, p.15)

No início do século XX, diversos pesquisadores da filosofia e da psicologia se dedicaram aos estudos da percepção humana, e alguns deles se propuseram formular a Teoria da *Gestalt*, uma teoria da forma. Christian von Ehrenfels, Kurt Koffka, Wolfgang Köhler e Max Wertheimer, partindo de estudos anteriores dedicados às ilusões de ótica, iniciaram uma investigação sobre o fenômeno das estruturas de totalidades e partes na nossa percepção dos nossos corpos no

espaço, ou seja, como o corpo identifica e se relaciona com outros corpos no espaço que o rodeia através dos seus sentidos. Rudolf Arnheim, psicólogo dedicado à percepção, crítico de arte e cinema, e ex-aluno de Max Wertheimer, escreveu *Arte e Percepção Visual - Uma psicologia da visão criadora* (uma referência para os estudantes de artes, design e arquitetura até os tempos atuais), e lá ressalta:

Temos negligenciado o dom de compreender as coisas através de nossos sentidos. O conceito está divorciado do que se percebe, e o pensamento se move entre abstrações. Nossos olhos foram reduzidos para identificar e para medir; daí sofrermos de uma carência de ideias exprimíveis em imagens e de uma capacidade de descobrir significado no que vemos. É natural que nos sintamos perdidos na presença de objetos com sentido apenas para uma visão integrada e procuremos refúgio num meio mais familiar: o das palavras. (ARNHEIM, 1980, introd.)

Fayga Ostrower, que também é referência para estudantes da forma, destaca que ao invés de adição, o todo resulta da integração de suas partes, e constitui sempre uma síntese (1998). Assim, ela relaciona a percepção à compreensão:

Portanto, a percepção não envolve apenas um ato fisiológico mas um processo altamente dinâmico e característico da consciência humana. Processo ativo e participativo, é uma ação e nunca uma reação mecânica ou extintiva antes temos recebidos passivamente. Alcançando a áreas recônditas de nosso inconsciente, articulando e trazendo-as ao consciente, a percepção mobiliza todo nosso ser sensível, associativo, inteligente, imaginativo, e criativo. Perceber é sinônimo de compreender (OSTROWER, 1998, p.73).

Nesse contexto também, John Berger, crítico de arte, romancista e pintor inglês, destaca a importância do sentido da visão na leitura do mundo:

Ver precede as palavras. A criança olha e reconhece antes mesmo de poder falar. Mas existe ainda outro sentido no qual precede as palavras: o ato de ver que estabelece nosso lugar no mundo circundante. Explicamos esse mundo com palavras, mas as palavras nunca poderão desfazer o fato de estarmos por ele circundados. A relação entre o que vemos e o que sabemos nunca fica estabelecida. A cada tarde, vemos o sol se pôr. Sabemos que a terra está se movimentando no sentido de afastar-se dele. No entanto, o conhecimento, a explicação quase nunca combinam com a cena (BERGER, 1999, p.9).

A percepção do todo e das partes, portanto, promove na linguagem sínteses e metáforas, promovendo, assim, o pensamento complexo. Anne Cauquelin (2005) tem uma passagem que ilustra esse processo:

Mas o que é desvelado desse modo é a estrutura fundamentalmente metafórica da linguagem, que ultrapassa muito a simples função de designação das coisas. Essa característica metafórica nos permite captar os múltiplos aspectos do mundo que nos cerca em sua diversidade e suas flutuações e, ao captá-lo nós o fazemos nascer. A faculdade de nomear as coisas e deslocar os nomes - que é o trabalho do processo metafórico - fornece aos humanos seu mundo, bem diferente do mundo dos outros viventes. A metáfora, na visão hermenêutica e poética de Paul Ricoeur, por exemplo, permite passar de uma primeira referência (o mundo tal como parece nos cercar e que é denotado, fixado pelo uso comum) a uma segunda referência: sua abertura sobre o outro mundo. A metaforização produz então um choque entre os dois mundos, que ela aproxima de maneira inédita; a composibilidade

de mundos heterogêneos é aberta pela metáfora “viva”, que “suspende” o mundo tal como cremos que ele seja e os substitui por um regime infinito de outros mundos paralelos. Estender todas as possibilidades da linguagem é o mesmo que estender nosso mundo, que então se constitui em inumeráveis perfis perspectivistas ou visões sucessivas e simultâneas. com efeito, as línguas, em sua diversidade, são o ato de comunidades diferentes, pertencem a essas comunidades e as estruturam. Elas constroem “linhas de mundo” - cuja cumeada somos livres para seguir-, que seriam de alguma maneira o envoltório linguístico do universo em seu conjunto. O universo é, em suma, como disse Husserl, apenas a continuidade com a qual os perfis perspectivistas da percepção das coisas passam de um a outro (CAUQUELIN, 2005, p.101).

Embora partindo do sentido da visão, os estudos da percepção, para além da teoria da forma, retomam as questões sobre o caminho da percepção à ação, a relação do humano e do seu corpo com sua natureza sensível (MERLEAU-PONTY, 2017), e as relações entre o sentir, o fazer e o pensar.

Com apoio da tecnologia, a neurociência atual tem feito descobertas sobre a percepção na condição humana. O neurocientista Antônio Damásio⁴⁰, aponta para o equívoco da concepção cartesiana, que ainda paira sobre o universo da ciência, vem reiterando os estudos dos pesquisadores da percepção⁴¹ e trazendo mais informações sobre a preponderância dos sentimentos e emoções nas ações humanas. Sustenta que:

(...) não é possível falar significativamente em pensamento, inteligência e criatividade sem levar em consideração os sentimentos. estes têm um papel em nossas decisões e permeiam nossa existência. (DAMÁSIO, 2018, p.163)

De ambos os lados da moeda, os sentimentos desempenham o papel de motivos por trás do desenvolvimento dos instrumentos e práticas das culturas (DAMÁSIO, 2018, p.164).

Essa percepção, também faz parte de quatro, dos sete saberes para a educação do futuro (MORIN, 2011) mencionados anteriormente, em específico: princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; ensinar a compreensão.

Queremos, com essas referências, ilustrar um pouco o achado desta pesquisa e apontar propostas: educadores e estudantes podem desenvolver o pensamento

⁴⁰ Antônio e Hanna Damásio fundaram o Instituto do Cérebro e da Criatividade na Universidade do Sul da Califórnia (Brain and Creativity Institute). O espaço do Instituto, reflete seu trabalho: Ao lado dos laboratórios dedicados à investigação científica da mente e do cérebro, um auditório clássico dedicado a apresentações de música e teatro, leituras literárias e apresentações científicas (site). <https://dornsife.usc.edu/bci/>

⁴¹ Pesquisadores da Teoria da Gestalt e da psicologia da percepção como Christian von Ehrenfels, Kurt Koffka, Wolfgang Köhler e Max Wertheimer e Rudolf Arnheim e outros como Maturana e Varela, também pesquisadores da percepção.

complexo através da arte e dos estudos da percepção, para expandir leituras e escritas que os levem a uma produção criativa multimodal.

O dispositivo móvel celular, de fato, pode ser um fator de distração e possui em seu mecanismo, um acesso imediato às redes sociais, onde podemos encontrar muitas ações behavioristas⁴². O que o torna potente é a sua inclusão, como objeto multisensorial e multidimensional, tendo em vista as relações dos seus recursos com os desejos/encantamentos dos educadores e estudantes, que podem trazer seus componentes curriculares, promovendo leituras e escrituras multimodais em processos formativos criativos.

Nesse sentido, entendemos que pensar em uma literacia multimodal significa pensar uma ampliação da percepção e o desenvolvimento da criatividade, além de pensar uma outra perspectiva para a educação, incluindo a percepção dos afetos, e assim tornando as relações mais autônomas, compreensivas e inclusivas.

5.3.2 A abordagem metodológica Design em Parceria contribuindo na gestão de interações inclusivas.

Nosso segundo pressuposto enuncia que a abordagem metodológica em Design em Parceria propicia o reconhecimento dos sujeitos e seus contextos e a ação a partir das experiências dos sujeitos neles inseridos (COUTO, 1991; FARBIARZ e RIPPER, 2012). O Design participa do entendimento de que objetos inseridos no cotidiano são instrumentos mediadores e catalisadores de manutenção e ou anúncio de novas formas de agir e pensar. (BOMFIM, in: COUTO, FARBIARZ e NOVAES, 2014). No caso desse pressuposto, podemos confirmar que no grupo de participantes desta pesquisa, essa abordagem aberta aos percursos e acontecimentos dos sujeitos envolvidos no contexto contribuiu para novas formas de agir e pensar.

Segundo Maturana, através das interações dos participantes naquilo que ele chama “o operar na linguagem”, há coordenações de ação (MATURANA, p.72, 2014). Segundo o autor, a linguagem como fenômeno consiste no operar em coordenações consensuais de comportamentos de coordenações consensuais de comportamentos (MATURANA, p.73, 2014). Por esse motivo, um dos conceitos

⁴² Behaviorismo é um pensamento e um método de investigação na Psicologia, que estuda o comportamento humano e dos animais através de estímulos e respostas.

primordiais da abordagem metodológica Design em Parceria é trabalhar com o que encanta, com o que traz o “brilho no olhar” (BRANCO, 1996). Trabalhar Design em Parceria como abordagem metodológica no contexto educativo vai na direção dos desejos/encantamentos dos sujeitos envolvidos e, assim, rompe a barreira cultural das normas e regras internalizadas e cheias de vícios, resistências e pré-concepções.

No percurso aqui exposto, destacamos que linguagem é ação, então, visamos identificar e valorizar as ações contidas nas interações dos sujeitos na relação com o dispositivo móvel celular. A interação com o objeto inclui relações envolvidas através do objeto e também ao entorno do objeto, e é aí que estão os sujeitos; sendo a linguagem ação, ela pode propiciar ou não movimentos de transformação entre os sujeitos. Já o reconhecimento da autopoiesis (1984) leva a valorização das singularidades, que pode favorecer as ações significativas e, por consequência, a participação coletiva.

O reconhecimento de si, promove o reconhecimento do outro. Para fazer um mergulho nas próprias motivações é preciso se ver, e ver o coletivo ao qual pertence, “(...)qualquer pedagogia radical precisa insistir que a presença de todos seja reconhecida.” (hooks, 2017, p. 18)

A visão constante da sala de aula como um espaço comunitário aumenta a probabilidade de haver um esforço coletivo para criar e manter uma comunidade de aprendizado (hooks, 2017, p. 18).

Via abordagem metodológica Design em Parceria podemos trabalhar em parceria com o campo da Educação e voltar ao percurso da pesquisa profunda que pertence à natureza da brincadeira. Nesse contexto, entendemos que quando se pergunta ao participante o que gostaria de fazer, em um espaço de reconhecimento de saberes e querer, é quase perguntar: vamos brincar de quê? E começa a combinação.

Na experiência aqui relatada, partindo dessa abordagem, ao acolher o dispositivo móvel celular, objeto presente e conflituoso nos espaços formativos, pudemos experimentar formas de materializar o que se desejou, o que encantou, o que interessou ao educador e aos estudantes, às escolas e seus gestores. Ressaltando que esse objeto já é familiar a todos no uso cotidiano para diversas interações espontâneas em torno das conversas habituais.

Para o fazer no design, a materialização dos pensamentos passa por um processo de investigação e geração de alternativas físicas, que traz para o processo formativo uma pesquisa concreta. Se a equação matemática trata de uma ponte, queremos ver a ponte e podemos construir a ponte; se a explicação na biologia é sobre um derrame no aparelho circulatório, podemos fazer uma simulação com materiais à mão para entender como é um derrame; se em história está se falando de escravidão, podemos colher depoimentos de pessoas que viveram ou vivem em situações como essa e falam com propriedade sobre o assunto para identificar as implicações sociais envolvidas, e/ou fazer uma infografia sobre as relações sociais e fatores causais e suas consequências; e assim por diante.

No Design em Parceria a escuta e a busca pelo encantamento do outro respeitam a autopoiesis (MATURANA e VARELA, 2018) e o princípio homeostático (DAMÁSIO, 2018) que regem as interações entre os corpos. Essa premissa faz do Design em Parceria como abordagem metodológica o início de um processo para materializar o desejo do parceiro, que acaba saindo de um percurso conhecido, e instaura um processo criativo em parceria.

Um sistema constituído como unidade, como uma rede de produção de componentes em suas interações geram a mesma rede que os produz, e constituem seus limites como parte dele em seu espaço de existência, é um sistema autopoietico.

Os seres vivos são sistemas autopoieticos moleculares e como tais existem no espaço molecular em princípio pode haver sistemas autopoieticos em qualquer espaço em que se possa realizar a organização autopoietica (MATURANA, 1998, pág. 200).

O modo de fazer inclui o modo de pensar o como fazer. Fazer com, escutar e potencializar os encantos em relação e interação podem promover processos criativos individuais e coletivos. Esse processo não se preocupa com conceitos determinados a priori (cultura do sistema externo) porque estão dedicados ao contexto e cultura locais. Essa cultura pode vir a contagiar seu entorno, a depender de suas singularidades. O que importa para o processo de projeto, é reconhecer o que os envolvidos desejam, o que os encanta.

O apoio a educadores na formação para a multimodalidade deve procurar valorizar os sentidos próprios de cada participante, a multimodalidade que já permeia suas vida e o encanta. Qualquer horizonte para produção criativa multimodal precisa antes partir do seu cotidiano e do que o emociona. Assim como na alfabetização freireana, de acordo com a qual a leitura da palavra vem depois da leitura do mundo, a leitura e a escrita multimodais requerem o reconhecimento dos

sentidos do que se vê, ouve e sente de maneira geral, com seu corpo no espaço. Letramentos - já não temos outra palavra para tratar dessas leituras e escritas multimodais - interpretações e expressões sobre o mundo que nos cerca só se dão a partir do reconhecimento da própria observação sobre esse mundo.

Em uma entrevista dada a Donaldo Macedo (FREIRE; MACEDO, 2013), Paulo Freire fala sobre a leitura do mundo:

Macedo: Um programa de educação crítica, que papel pode desempenhar no inter-relacionamento entre o discurso produtivo, o texto e o discurso oral?

Freire: É impossível levar avante meu trabalho de alfabetização, ou compreender a alfabetização (...), separando completamente a leitura da palavra da leitura de mundo. Ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como “escrever” o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo.

Macedo: Como você desenvolve especificamente a consciência do mundo no processo de alfabetização?

Freire: A consciência do mundo constitui-se na relação com o mundo; não é parte do eu. O mundo, enquanto “outro” em mim, possibilita que eu me constitua como “eu” em relação a “você”. A transformação da realidade objetiva (o que chamo de “escrita” da realidade) representa exatamente o ponto a partir do qual o animal que se tornou o humano começou a “escrever” história. Isso teve início no momento em que as mãos, liberadas, começaram a ser usadas de maneira diferente. À medida que essa transformação tinha lugar, a consciência do mundo “contatado” ia-se constituindo. Precisamente essa consciência do mundo, tocado e transformado, é que gera a consciência do eu.

Durante muito tempo, esses seres, que estavam se fazendo, “escreveram” o mundo mais do que falaram o mundo. Tocavam diretamente o mundo e agiam diretamente sobre ele, antes de falarem a seu respeito. Algum tempo mais tarde, no entanto, esses seres começaram a falar a respeito do mundo transformando-se. E começaram a falar a respeito dessa transformação. Depois de outro longo período de tempo, esses seres começaram a registrar graficamente a fala a respeito da transformação. A leitura do mundo precede mesmo a leitura da palavra. Os alfabetizando precisam compreender o mundo, o que implica falar a respeito do mundo.

O exercício da oralidade é fundamental na prática da alfabetização, mesmo que ocorra numa cultura como a dos Estados Unidos por exemplo, cuja memória é preponderantemente escrita, e não oral como a da África ou preponderantemente oral, como a nossa. Considerando esses diversos momentos, que ocorreram no passar de milênios, e considerando também a experiência moderna, não é viável separar o processo de alfabetização dos processos educativos gerais. Não é viável separar alfabetização do processo produtivo da sociedade. O ideal é uma abordagem concomitante, em que a alfabetização evolua em diversos ambientes, tais como o local de trabalho. Porém, mesmo quando alfabetização não pode ocorrer em diversos ambientes, julgo impossível dicotomizar o que ocorre no processo econômico do que se discute com e se ensina aos alfabetizando (FREIRE; MACEDO, 2013, p. 82 a 84).

Nessa experiência vimos que o dispositivo móvel celular pode ser um potente objeto do conversar sobre o mundo, materializando as narrativas multimodais em processos de ensino/aprendizagem. A depender das abordagens utilizadas nos processos formativos, o dispositivo pode ainda apoiar

educadores/gestores na expansão da leitura e da escrita para uma literacia multimodal.

Pudemos observar que o que pulsa entre educadores e estudantes é a linguagem plural do cotidiano que a vida oferece, diverso, multimodal e complexo. Diante desse mundo multimodal, precisamos construir meios de ampliar as leituras e escritas a fim de promover uma educação crítica, criativa e emancipadora e, assim, contribuir para elaboração de políticas públicas para essa finalidade.

6 Considerações finais: Design em parceria como abordagem metodológica na gestão de interações inclusivas e a possibilidade de uma produção criativa multimodal via dispositivo móvel celular

*Criar meu web site /Fazer minha home-page
Com quantos gigabytes / Se faz uma jangada / Um barco que veleje
Que veleje nesse informar / Que aproveite a vazante da infomaré
Que leve um oriki do meu velho orixá / Ao porto de um disquete de um micro em Taipé*
Gilberto Gil

Iniciamos essa dissertação com um relato que espelhava uma cena comum em 2014, e espelha ainda hoje em 2019. Finalizamos o trabalho tendo refletido sobre uma experiência que aponta que o uso de qualquer objeto está relacionado ao seu contexto, as interações entre os sujeitos desse contexto e sua linguagem. Nesse caso, os afetos dão as coordenadas.

A escuta ativa promove uma leitura ativa e uma escrita reflexiva. Leituras e escritas se relacionam ao modo de agir e interagir, promovendo cultura. Nos processos formativos, podemos agir no sentido da reprodução dos conteúdos, relegando o potencial reflexivo ao entendimento do que está sendo exposto, ou agir buscando sentidos criativos tanto na reflexão quanto na produção de conteúdo, promovendo um posicionamento de presença ativa do sujeito em relação ao seu fazer, a sua história, o seu contexto e a sua relação com o outro.

Nesse sentido, as abordagens metodológicas podem promover ações/linguagens, além de leituras e escritas de mundo, que se posicionam mais ou menos ativamente em seus contextos. Esses modos de ser/ver/fazer/falar no mundo podem promover mais ou menos autonomia, igualdade nas singularidades, democracia, criatividade.

Diante disso, a escolha de uma abordagem metodológica não é neutra: ela promove sistemas que podem ser mais ou menos libertadores. Sistemas podem ser modelagens abertas ao compartilhamento, ou fechadas, determinadas por sujeitos que subordinam outros. Modelagens abertas ao compartilhamento promovem relações horizontais reunidas por desejos.

No fazer Design, trabalho que dá materialidade catalisando intenções, pode-se trabalhar com ou sem a presença dos sujeitos envolvidos no contexto, e para isso existem diversas metodologias, modos de pensar e fazer mais ou menos participativos. No caso, a abordagem metodológica Design em Parceria é um processo de trabalho em Design, onde temos a oportunidade de desenhar o processo em parceria com os sujeitos envolvidos e usar meios e procedimentos com o objetivo de espelhar as singularidades locais, fazendo escolhas e aprendizados compartilhados. Ou seja, cria-se um sistema onde a forma se dá na reunião de intenções.

Tendo dito isto, destacamos aqui, que essa parceria entre os sujeitos gera coautorias. Nessa abordagem, os criadores são designers e não designers, e a inter e a transdisciplinaridade são imprescindíveis para a construção da forma. Os olhares e pensamentos de todos são reunidos em conjunto através de meios que o designer vai usando e promovendo uso durante o processo. O designer convida, e se convida, para fazer um trabalho em parceria.

Aí está o ponto importante da experiência aqui relatada, quando surge o uso do dispositivo móvel celular promovendo uma participação ativa dos sujeitos envolvidos na produção de diversos conteúdos. Nesse caso, os recursos do dispositivo foram usados para materializar as intenções, e promoveu o reconhecimento de si e do outro, a aproximação e a participação, envolvendo formas multimodais de leituras e escritas. Houve presença e sentido para os envolvidos.

Levantamos aqui que esse uso, que tem mobilizado escolas, educadores e estudantes, repercutindo em debates e leis na esfera pública no âmbito da Educação, pode suscitar embaraços culturais e tecnológicos até o momento em que a escola encontra apoio no uso do dispositivo pelo educador, que desenvolve um trabalho pertinente às suas intenções. Ainda que hajam muitas iniciativas e projetos que promovem experiências exitosas com o uso do dispositivo, é possível que, como um todo, a Educação ainda esteja com dificuldades de trabalhar com uma produção de conteúdo multimodal, transdisciplinar e criativa, o que se reflete no tipo de avaliação que predomina ainda hoje.

De todo modo, para trabalhar inserindo o dispositivo móvel celular, é importante que o educador tenha apoio para: reconhecer seu próprio trabalho e intenção, reconhecer seus estudantes e seus contextos sociais, exercer uma relação

mais horizontal, se entender em formação contínua, criar planejamentos multimodais e transdisciplinares, identificar o contexto amplo onde a sua disciplina está inserida e promover autonomia.

No caso relatado nesta dissertação, o projeto desenvolvido coletivamente na *Oi Kabum!* e no CECIP, ganhou uma condução via abordagem metodológica Design em Parceria, que contribuiu para uma busca pelos desejos, motivações e intenções, materializados no processo por imagens, vídeos, estampas, padronagens, símbolos, mensagens, textos, formulários, atividades e etc. promovendo fazeres na reunião dos quereres.

Em relação ao uso das tecnologias contemporâneas, reconhecemos as mudanças de linguagem ocorridas no tempo descritas por Pierre Lévy (1999), a expansão da comunicação oral apresentada por Thomas Pettitt (2010), e o quanto a expansão das linguagens via palma da mão com o dispositivo móvel celular promove movimentos estruturais na comunicação. Entretanto, entendemos que o uso ou não uso de qualquer objeto depende do sentido que promovem onde estão ativos. É nesse sentido que acreditamos que é possível dar sentido aos usos a partir do modo de interação e linguagem.

No contexto da Educação, estamos acostumados a construir condições e regras a serem seguidas, sistematizações e comprometimentos relacionados aos resultados das avaliações determinadas por um sistema que está mais voltado para o mercado de consumo do que para os processos de aprendizagem. Sistematizamos processos para mostrar como todos devem fazer, e regularmente não respeitamos singularidades e encantamentos, saberes e vivências. Educadores se vêem presos ao sistema, reproduzindo o mesmo sistema, sem olhar para os seus próprios encantos e motivações, dentro da perspectiva de Jacques Rancière sintetizada na “cega evidência de todo sistema de ensino: a necessidade das explicações” (RANCIÈRE, 2002, p.19). E reforça ainda que: “há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência”(RANCIÈRE, 2002, p.25).

Para inovar nos recursos, vimos com esses educadores que é preciso parceria da escola e/ou entre educadores, e dos estudantes. A força de uma parceria em conjunto é poderosa para correr os riscos de transpassar a cultura estabelecida. Além disso, é indispensável fortalecer os profundos desejos dos educadores em relação aos seus ideais refletidas nas suas escolhas de trabalho. Mais uma vez Freire é lembrado: O risco só tem sentido quando o corro por uma razão valiosa, um ideal,

um sonho para além do risco mesmo. (FREIRE, 2000, p.57). Nesse sentido, pontuamos também que diante de uma inclusão digital compulsória (LE MOS, 2007), compreender as leituras multimodais e participar ativamente de escritas multimodais, requer uma formação multimodal.

Eventos internacionais como o *Brazil Conference at Harvard & MIT*⁴³, o *Fórum Econômico Mundial*⁴⁴, ou o *Global Education Future*⁴⁵, apontam uma Educação para o futuro e contam com a participação de grandes empresários e o apoio de chefes de Estado. Sabemos que a Educação estrategicamente pode ser instrumento de controle do poder vigente e sabemos também como a comunicação intensa em meio às novas tecnologias pode gerar dados e exercer extremo controle. Como lidar com a realidade da comunicação em rede com sensibilidade social para adquirir distanciamento crítico e fazer escolhas? Temos a possibilidade da escolha? Existe democracia na cultura digital? Como atuar na luta pela democracia em meio a uma cultura digital com o país em crise, onde o foco das reformas educativas se direcionam para formação de uma visão meritocrática? Diante dessas perguntas surge ainda a seguinte questão: é possível ser sujeito crítico, autônomo e livre em meio à cultura digital?

O movimento de mudança que a cultura digital em meio ao contexto da Indústria 4.0⁴⁶ vem promovendo, uma inclusão digital “compulsória” onde o uso do dispositivo móvel celular para a educação e participação democrática, em meio a constantes transformações políticas e tecnológicas, pode confundir o sujeito e o colocar na condição de objeto. O ciberespaço também é um campo de disputa de narrativas submetido aos poderes hegemônicos, aos quais interessa manter esferas de exclusão, o que traz ainda maior necessidade de atenção para uma inclusão qualificada e crítica. Nesse sentido, pensar em inclusão digital, é também pensar em inclusão social.

⁴³ <https://www.brazilconference.org/>. Está na descrição do evento no site: *A Brazil Conference at Harvard & MIT é realizada pela comunidade brasileira de estudantes em Boston para promover o encontro com líderes e representantes da diversidade do Brasil, com a missão de encontrar soluções inovadoras para o futuro do nosso país.* A Fundação Lemann é a principal apoiadora do encontro. <https://fundacaolemann.org.br/noticias/brazil-conference-2017-construcao-de-dialogo>.

⁴⁴ <https://www.weforum.org/es/focus/forum-economico-mundial-para-a-america-latina-2018>. O Fórum Econômico Mundial expõe o pensamento sobre o desenvolvimento da Indústria 4.0 de forma global e única.

⁴⁵ <https://edu2035.org/>. Iniciativas como essa fazem surgir outros atores no panorama mundial pensando a Indústria 4.0, aqui vemos apoiadores como Rússia, China e BRICS.

⁴⁶ A Indústria 4.0 ou quarta revolução industrial, marca o período histórico da indústria do início do século XXI, onde os sistemas automatizados via comandos de algoritmos regem a produção.

Para Bonilla e Pretto (2011), políticas de inclusão digital precisam considerar três condições: o acesso a computadores e/ou dispositivos para conexão, o acesso à internet e o uso do sistema digital. Esta última condição é determinante para realização de uma real inclusão, segundo os autores que sustentam que pensar a inclusão digital é também pensar a formação desse indivíduo e seu contexto:

A inclusão digital deve ser pensada de forma complexa, a partir do enriquecimento de quatro capitais básicos: social, cultural, intelectual e técnico (...), pela educação de qualidade, pela facilidade de acesso aos computadores (e/ou similares) e à rede mundial de computadores, pela geração de empregos, ou seja, pela transformação das condições de existência. (BONILLA e PRETTO, 2011, p. 16)

Bonilla e Pretto destacam também a importância do acompanhamento dessa inclusão digital diante da complexidade do desenvolvimento tecnológico atual.

Esse é o desafio, não apenas brasileiro, mas mundial. A inclusão é um problema cultural e não apenas econômico ou cognitivo. Países com uma população financeiramente equilibrada enfrentam também problemas, seja de rejeição ou de desconhecimento das potencialidades das TIC, seja de faixa etária ou problemas de gênero, de imigração ou outros. Assim, para os “interagidos” desses países, programas de inclusão digital são fundamentais para os tornarem “interagentes”. Certamente o problema da inclusão digital não é apenas econômico e não afeta apenas países pobres e/ou em desenvolvimento. (BONILLA e PRETTO, 2011, p. 17)

De certa forma, também apontam para uma expansão da percepção e de um posicionamento autônomo quando declaram que “saber ler é hoje entender, produzir e distribuir informações sob os mais diversos formatos (texto, programas, sons, imagens...) (BONILLA e PRETTO, 2011, p. 19). E continuam:

As habilidades anteriores se mantêm (saber ler, poder criticar os mass media), mas outras aparecem, como novas habilidades para produzir e distribuir conteúdo em uma sociedade cada vez mais móvel e global. Acho que mais do que dar acesso às tecnologias (uma condição técnica imprescindível e básica para qualquer projeto de inclusão digital), o desafio maior da inclusão cidadã à cultura digital é fazer com que os indivíduos possam produzir conteúdos próprios e distribuí-los livremente, mantendo-se senhor dos seus dados pessoais, garantindo-se a privacidade e o anonimato. (BONILLA e PRETTO, 2011, p. 19)

No que se refere ao fazer no Design, a experiência do projeto *Oi Kabum!* *Imagine-se* sinaliza que, usando princípios do Design em Parceria como abordagem metodológica em processos formativos, modelagens podem ser feitas de maneira aberta, com percursos próprios, promovendo um movimento próprio dos sujeitos envolvidos em sistemas de interação. Observando e trabalhando a partir da linguagem na interação com uma visão sistêmica atenta a autopoiesis dos envolvidos (MATURANA, 1984), podemos perceber a potência da modelagem

compartilhada e disponível às adaptações singulares dos sujeitos e seus meios, levando em conta seus desejos.

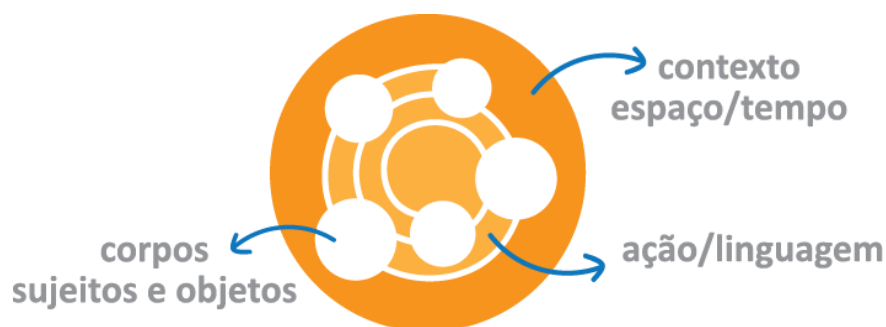
Encontramos nessa prática ressonância com o pensamento de Boaventura de Sousa Santos (2009), que vem trabalhando a possibilidade de encontrarmos “pensamentos alternativos de alternativas”(NUNES, 2009, p. 216) para repensar modos de viver em sociedade. O autor propõe essa reflexão identificando que a experiência de viver em sociedade é mais abrangente e rica do que a institucionalidade da sociedade ocidental eurocêntrica considera importante e determinante para a convivência global, e que, para pensar alternativas a essas determinações, é preciso estar aberto ao não instituído e a uma reunião de saberes em convivência. Na prática do fazer design com o outro, nos acontecimentos da linguagem em interação em busca dos encantamentos, temos a possibilidade de não seguir, nem estabelecer regras externas, mas encontrar princípios e horizontes trazidos pelo sistema local com seus sujeitos e meio singulares. Trabalhar com a materialidade dessa interação singular traz à tona modos de agir próprios, o que por sua vez promove movimentos e linguagens que não só espelham os envolvidos, como também não vão necessariamente corresponder ao esperado pelo mercado de design. Diante disso, cremos que temos muito o que ampliar no que concebemos como fazer design em sociedade, ao pensar junto nos grupos sociais onde estivermos e que neste sentido, há um campo de trabalho a ser delineado.

Nesta pesquisa, o olhar para multimodalidade parte das leituras e escritas cotidianas multimodais e multissensoriais, que pulsam para além do processos educativos e têm sido produzidas e compartilhadas usando como veículo o dispositivo móvel celular, buscando identificar recursos e possibilidades que este vem oferecendo na materialização dessas linguagens. Assim, a pesquisa aponta para importância de uma literacia multimodal e do desenvolvimento do pensamento complexo, já que estamos imersos em leituras e escritas multimodais, tanto consumindo como produzindo. É nesse sentido, pensar formações de educadores trabalhando os princípios da percepção pode contribuir para leituras e escritas multimodais.

O dispositivo móvel celular é veículo de leituras, escritas e interações. O que possibilita seu uso é o ‘como ver’ esse objeto. Podemos vê-lo como copo vazio

ou cheio de ar, como nos convida o cantor e compositor Gilberto Gil (1977)⁴⁷ ao cantar: *É sempre bom lembrar / Que um copo vazio / Está cheio de ar*. O ar é um entre que se move. Sua mobilidade, flexibilidade, permeabilidade, o fazem espaço de acontecimento. Relacionamos certa condição do celular ao copo cheio de ar, no sentido em que é um objeto que encerra um espaço, em que o ar se oferece a uma diversidade de conversas consigo e com o outro. Às vezes inventário; às vezes bola de cristal, no sentido de poder registrar e recuperar memórias do passado, registrar e comunicar o presente, contribuir para planejamentos futuros; e às vezes fábrica de si, na medida em que se ver em selfs, fotos antigas e atuais, em diversas situações, promove distanciamentos maiores do que os espelhos. Assim, esses aparelhos/dispositivos possibilitam comover e co-mover, suscitam possibilidades de ser, aprendizados de si e do outro, necessariamente cheios de signos e simbolismos.

Enfim, desejamos nesta dissertação, expor um sistema que podemos esquematizar como uma relação entre: o espaço (contexto), os corpos (sujeitos e objetos) e a linguagem (modos em ação (MATURANA, 2014), em uma experiência prática. Nele, trouxemos visões e entendimentos sobre linguagem, ação, interação, significação e criatividade. Nas interações entre os corpos nesse espaço, houve escolhas no conversar, agindo através do encanto de si e do outro, que promoveram reconhecimentos mútuos em processos criativos individuais, coletivos, e participativos.



ESPAÇO | CORPOS | LINGUAGEM

Gráfico 24. Esquema para ilustrar a relação entre o corpos no espaço e sua ação/linguagem.

⁴⁷ http://www.gilbertogil.com.br/sec_musica_2017.php?page=2 (2019)

Nesse cenário, a linguagem para nós é ação, e “a realização do texto se dá no cruzamento de sujeitos discursivos, não porque suas palavras compõem um dicionário, mas porque mobiliza significados gerados no evento comunicativo” nas palavras de Mikhail Bakhtin (2016), que cita Marx e Engels para expressar o que pensa do evento comunicativo, a linguagem na interação:

A língua é tão antiga quanto a consciência, e a língua é justamente a consciência geral e prática, que existe para os outros e só assim existe para mim mesmo; como a consciência, a língua surge apenas da necessidade, da premente necessidade de comunicação com outras pessoas. (MARX e ENGELS apud BAKHTIN, 2016, p.118)

E o movimento promovido pelo reconhecimento mútuo, conforme traduz Paul Ricoeur (1995), tem sua peculiaridade desenhada no fato de que:

(...) na noção de identidade há apenas a ideia do mesmo, enquanto reconhecimento é um conceito que integra diretamente a alteridade, que permite uma dialética do mesmo e do outro. A reivindicação da identidade tem sempre algo de violento a respeito do outro. Ao contrário, a busca do reconhecimento implica a reciprocidade. (RICOEUR, 1995, p.96)

Com isso em mente, encaminhando para conclusões finais, acreditamos que esta pesquisa, desenvolvida no PPG Design e Sociedade, na linha de pesquisa Comunicação, Cultura e Artes, promoveu reflexões que podem contribuir para a inserção do dispositivo móvel celular nos processos formativos, como mediador do conversar e no sentido de ampliar leituras e escritas em direção a uma literacia multimodal. Consideramos que inserindo princípios da abordagem metodológica de Design em Parceria, pode-se potencializar as interações entre sujeitos e suas linguagens e mostramos uma experiência prática em parceria com o campo da Educação. O dispositivo móvel celular se tornou o objeto mediador do conversar nessa experiência e se mostrou um potente materializador das intenções no processo de trabalho. Além disso, vimos que provoca questões sensíveis, para a escola e para os processos formativos, como a produção criativa e multimodal de conteúdo e a autonomia de estudantes e professores. Por fim, os achados desta pesquisa, trouxeram inquietações que encaminham novas investigações e desejos de aprofundamento sobre os processos criativos e a percepção humana.

Podemos levantar a questão: para a escola, a reprodução do conteúdo dado, ainda que por meios multimodais, é suficiente? Nos grupos estudados aqui, nos parece que não necessariamente o estudante precisa usar habilidades criativas. Essa ação/linguagem reproduzida, portanto cultura (MATURANA, 1998), se reflete em uma desconexão com as relações e o contexto vivido, por vezes perdendo sentido.

Nessa linha de pensamento, uma vez que ser criativo, é estabelecer relações entre assuntos, organizando estruturas formais, segundo sua percepção e ponto de vista, é importante que evitemos o risco da educação bancária (FREIRE, 1996), da reprodução de um sistema fragmentado, onde cada um se especializa e perde a noção do comum, promovendo um trabalho na perspectiva da criação. Outra questão que podemos levantar: é se a escola, ao promover avaliações de conteúdo através de provas com um sistema de notas e méritos, pode favorecer uma cultura de competição em detrimento de uma cultura de colaboração nos aprendizados. Acreditamos que quando o indivíduo lida com o contexto onde sua individualidade tem que competir com outra individualidade, perde-se a visão do todo e, neste processo, o reconhecimento de si e do outro fica comprometido. Com isso, fica difícil “dar aos corpos seu lugar correto, no caso, seu lugar comungatório” (RANCIÉRE, 2017, p.19). E, isso nos leva a mais uma outra questão: será que o dispositivo móvel celular e/ou a internet fragmentam os sujeitos, suas ações, suas relações, suas leituras e escritas; ou, estamos fragmentados por um sistema onde a educação é compartimentada, além de ser entendida como um processo de concorrência (por exemplo, à faculdade à conquista de um posto de trabalho melhor), uma fragmentação nas relações, que faz parte de uma cultura onde há disputa de espaço e a criação é para alguns?

Esta pesquisa levantou ainda outro grande interesse para o desenho e o desenvolvimento espaço-temporal, com o questionamento acerca de como esse desenvolvimento se dá no Fundamental I, já que para leituras e escritas multimodais, as áreas tanto de artes quanto de música e de educação física trazem percepções multimodais, relações espaço-temporais e presença neste espaço/tempo, mas são trabalhadas apenas uma vez por semana. E, mais ainda, nos perguntamos como o desenho e a percepção do corpo no espaço pode nos propiciar visões do todo e das partes?

Em suma, em meio a tantas perguntas suscitadas, a conclusão mais sensata a que chegamos com esta pesquisa é que, o prosseguimento desta investigação se faz necessário. Novos autores, novas conversas que hão de vir poderão iluminar o tema. E nessa empreitada, cabe pensar sobre a literacia multimodal sob o ponto de vista da percepção do corpo no espaço, de forma a eventualmente propiciar uma atuação mais criativa e autônoma para educadores, estudantes em seus contextos escolares. Por isso, terminamos com Rancière, entendendo que, para que todos

possam agir criativamente, com presença, é preciso “reformular as relações estabelecidas entre *ver, fazer e falar*” para de fato trabalharmos rumo à emancipação dos sujeitos, uma vez que “isso significa a palavra emancipação: o embaralhamento da fronteira entre os que agem e os que olham, entre os indivíduos e membros de um corpo coletivo” (RANCIÈRE, 2017, p.23).

Referências Bibliográficas

- ANA BRANCO. Projetos em Design. [s/d]. Disponível em: http://anabranco.usuarios.rdc.puc-rio.br/projetos_3.php. Acesso em 08/03/2019
- ARNHEIM, Rudolf. Arte e Percepção Visual. Uma psicologia da visão criadora. São Paulo: Pioneira: Ed. da Universidade de São Paulo, 1980.
- AVZARADEL, José Renato (org.). Sobre a linguagem e o pensar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012, pp.131-146
- BACHELARD, Gaston. A poética do espaço. São Paulo: Martins Fontes, 2008
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. Para uma filosofia do ato. Austin: University of Texas Press, 1993. Tradução para fins acadêmicos
- BAMBOZZI, Lucas, BASTOS, Marcus e MINELLI, Rodrigo (Org.). Mediações, Tecnologia e Espaço Público Panorama crítico das Artes em Mídias Móveis. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2010
- BANNELL, Ralph Ings; CAMPOS, Gilda Helena B. de; CARVALHO, Cristina; DUARTE, Rosália; MARAFON, Giovanna; PISCHETOLA, Magda. Educação no século XXI. Cognição, Tecnologias e Aprendizagens. Petrópolis: Editora Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC, 2016
- BANKSY. Guerra e spray / Banksy; tradução de Rogério Durst. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2012
- BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Trad.: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Edições 70, 1977.
- BERGER, John. Modos de ver. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- BONILLA, Maria Helena; PRETTO, Nelson de Luca; organizadores (2015). Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, n.94.
- CASTELLS, Manuel. A Sociedade em Rede. Volume 1. São Paulo: Paz e Terra, 2000

CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo; organizadores (2005). A Sociedade em Rede Do conhecimento à ação política. Belém: Imprensa Nacional - Casa da Moeda

CAUQUELIN, Anne. Teorias da Arte. São Paulo: Martins, 2005

COHN, Sérgio. Encontros | Paulo Freire. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2012

COUTO, Rita Maria de Souza. Design Social: ampliando o campo de reflexão. Artigo

COUTO, Rita Maria de Souza. O ensino da disciplina de Projeto Básico sob o enfoque do Design Social. Dissertação de Mestrado. PUC-Rio.

COUTO, Rita Maria de Souza; FARBIARZ, Jaqueline Lima; NOVAES, Luiza. Gustavo Amarante Bonfim: Uma coletânea. Rio de Janeiro: Rio Books, 2014

CRARY, Jonathan. 24/7 Capitalismo tardio e os fins do sono. São Paulo: Cosac Naify, 2014

CUSICANQUI, Silvia Rivera. Sociología de la Imagem. Miradas ch'ixi desde la historia andina. Buenos Aires: Tinta Limón, 2015

DAMÁSIO, António. A estranha ordem das coisas. As origens biológicas dos sentimentos e da cultura. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

FARBIARZ, Jackeline; NOVAES, Luiza. Apostando no “e” ou estabelecendo pontes entre design e estudos da linguagem. IN: COUTO, et al. (org). Formas do Design: Por uma metodologia interdisciplinarity. Rio de Janeiro: Rio Book's, 2014. p. 121-146

FARBIARZ, Jackeline; RIPPER, José Luiz Mendes. Instantâneos de Interação: encontros de memórias sobre Design, meio ambiente e sociedade. PUC-Rio.

FINDELI, Alain. Research through Design and transdisciplinarity: a tentative contribution to the methodology of Design Reseach. In:Proceedings of Focused, Swiss Design Network Symposium. Berne, 2008. p. 187-206

FREIRE, Paulo e MACEDO, Donaldo. Alfabetização. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013

FREIRE, Paulo. À sombra desta mangueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 2000

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREIRE, Paulo. Pedagogia dos sonhos possíveis. São Paulo: Paz e Terra, 2018

GUATARRI, Félix. As três ecologias. São Paulo: Papirus, 1990.

GUATARRI, Félix. Revolução molecular. Pulsações políticas do desejo. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

GIL, Gilberto e OLIVEIRA, Ana de. Disposições Amoráveis. São Paulo: Iyá Omin, 2015

JONAS, W. (2006). Research through DESIGN through research - a problem statement and a conceptual sketch. In: Proceedings of Design Research Society. Wonderround International Conference. Lisboa, 2006. p. 67-91

_____. Design Research and it's Meaning to the Methodological Development of the Discipline. In: Michel R. (ed). Design Research Now. Birkhäuser: Basel, 2007. p. 187-206.

LEMOS, André. Cidade Digital. Portais, inclusão e redes no Brasil. Salvador: EDUFBA, 2007.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999

MATURANA, Humberto. Amar e brincar. Fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MATURANA, Humberto. Cognição, ciência e vida cotidiana. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

MATURANA, Humberto. Da biologia à psicologia. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

MATURANA, Humberto. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MCLUHAN, Marshall. Os Meios de Comunicação como Extensões do Homem. São Paulo: Editora Cultrix, 1964

MERIJE, Wagner. Mobimento Educação e Comunicação Mobile. São Paulo: Peirópolis, 2012

MERLEAU-PONTY, Maurice. O primado da percepção e suas consequências filosóficas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017

MILLER, I. K. et al. Prática Exploratória: questões e desafios. In: GIL, G.; ABRAHÃO, M. H. (Eds.). A formação do professor de línguas: os desafios do formador. Campinas, SP: Pontes, 2008. p. 145-165.

OLINTO, Heidrun Krieger e SCHØLLHAMMER, Karl Erik. Cenários contemporâneos da escrita. Rio de Janeiro: 7Letras: PUC-Rio: FAPERJ: CNPq, 2014

- OSTROWER, Fayga. Acasos e criação artística. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1990
- OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. Petrópolis: Editora Vozes, 2010
- OSTROWER, Fayga. Sensibilidade do Intelecto. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1991
- OSTROWER, Fayga. Universos da Arte. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1991
- PACHECO, José. Quando eu for grande, quero ir à Primavera. São Paulo: Ed. Didática Suplegraf, 2000
- PACHECO, José.. Sozinhos na Escola. São Paulo: Ed. Didática Suplegraf, 2003
- PACHECO, José. Caminhos para a Inclusão. Porto Alegre: Artmed Editora, 2006
- PACHECO, José. Escola da Ponte. Petrópolis: Vozes Editora, 2008
- PAGLIA, Camille. Imagens Cintilantes Uma viagem através da arte desde o Egito até Star Wars. Rio de Janeiro: Apicuri, 2014.
- PETTITT, Thomas. Estamos falando pelos dedos. Entrevista concedida ao jornal O Globo. Rio de Janeiro, novembro 2010. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/tecnologia/em-entrevista-professor-thomas-pettitt-defende-que-novas-midias-levam-humanidade-de-volta-a-2928880>>.
- Acesso em: 28 out. 2015
- RANCIÈRE, Jacques (2012). O espectador emancipado. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- RICOEUR, Paul. Da metafísica à moral. Tradução de Sílvia Menezes e António M. Teixeira. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.
- SAMOS, Adrienne (ed.). VISITING MINDS 2013: pedagogía radical - el arte como educación. Panamá: Sarigua Editorial, 2015
- SANTOS, Boaventura de Souza. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortês, 2002
- SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula; org. Epistemologias do Sul. Coimbra: Edições Almedina, 2009. O pensamento abissal. SANTOS, Boaventura de Souza
- SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula; org. Epistemologias do Sul. Coimbra: Edições Almedina, 2009. O resgate da epistemologia. NUNES, João Arriscado

VIEIRA, Josenia; SILVESTRE, Carmina. Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015

WALSH, Catherine. Pedagogías Decoloniales. Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Editora Abya-Yala. Equador, 2017

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. John Dewey. José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (org.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010

APÊNDICE



1 Lavação de palavras

Dança com água. A água lava e ajuda a desfazer os acúmulos, põe movimento de renovação de substâncias. Substâncias e seus significados. Lavar as palavras em interação tem sido um movimento na busca de encontrar a forma do conteúdo. Neste sentido, pensando que o design designa, tem sido assim: materializar, corporificar movimento e encontro.

1 Mudança

Ao trabalhar com a equipe lavando palavras, fizemos um experimento de lavar em papel. Olívia, mediadora da equipe, lavou a palavra MUDANÇA. O MU foi sumindo e o papel se rasgou. Nem me lembro a palavra que lavei porque passei a lavar a dela e com os olhos, fui acompanhando e conversando sobre a DANÇA da MUDANÇA. Lavei a ponto de realizar em mim a reflexão de que a MUDANÇA era uma DANÇA MUDA. Não explana em voz alta, porque não é mudança, é dança pura em conversa.

Voltando a Maturana, no conversar, há coordenações consensuais de coordenações consensuais de condutas, onde escolhemos os acoplamentos que nos pertencem. Uma dança do encontro consigo e com o outro, permanente e diversa. Coreografias.

Escrevendo a dissertação do mestrado, quis entender como eram essas grafias coreo, pensando que poderia desenhar a dança das mudanças. Fui ver a etimologia da palavra coreografia.

A origem vem de coreia, uma dança grega dançada em círculos acompanhada por canto, que foi usada por Paracelsus para descrever movimentos de viajantes medievais, e por Raoul Feuillet e Pierre Beauchamp para descrever a notação da dança.

Chorégraphie de Raoul Auger Feuillet (1700), mestre de balé, combinou o termo para o método da notação da dança e passou a se usar o termo chorégraphie,

(coreografia) para a escrita, ou notação das danças. Do grego choreia (dança), e graphein, (escrita), significando a arte de criar e compor uma dança.

Conclui para mim, que trabalhar com Design em Parceria, é trabalhar dançando com as danças, acompanhando as coreografias dos viajantes.

2 Norte

Palavra velha lavada pela primeira vez. Embora estivesse trabalhando com um pensamento decolonial, com os olhos abertos para o Sul de Freire, Boaventura, Walsh, Camnitzer, Maturana e de alguma forma, todos os pensadores/fazedores envolvidos nesta dissertação, usei tranquilamente sem freio, a palavra nortear.

Quando pesquisando na Pedagogia dos sonhos possíveis de Freire, ao reler o que já havia lido em outros tempos fui surpreendida:

Alguns pontos de indiscutível complexidade, que envolvem da política à epistemologia, podem ser inventariados.

a) Relações Norte-Sul. Enquanto centro de poder, o Norte se acostumou a perfilar o Sul. O Norte nortearia.

Uma das tarefas, nestas relações que o Sul se imporá, é a de, superando sua dependência, começar a *sulear*, deixando assim de ser sempre *norteadado*. (FREIRE, 2018, p.xx)

Fui trocar tudo. O fazer efetiva o pensar.

Ao iniciar minha lavagem, encontrei outra condição: havia questionado com a Jackie se poderia usar “Questão norteadora” ao invés de “Problema de pesquisa”, já que havia lavado a palavra problema para que esta não desviasse a busca dos desejos, tal entrave cognitivo que esta palavra causava neste contexto.

Consegui lavar algumas, mas encontrei sinônimos de nortear como orientar (que vêm de Oriente) que era melhor pelo contexto atual, e mesmo não tendo usado, relativizei meu uso pela relação com o contexto na questão norteadora e me dei por satisfeita na lavagem.

3 Problema de pesquisa

Tive um problema de insegurança com o ambiente acadêmico, que me gerou um problema na concepção do problema de pesquisa. Sim, repeti a palavra problema porque ela se encaixa em muitas situações de maneira problemática.

Perdendo o sentido da proposta metodológica a qual ela corresponde, promove um problema no fluxo do entendimento.

Minha introdução tem uma parte assim:

Partindo da experiência que originou esse relato, tomamos como objeto de pesquisa o uso do celular, visto como dispositivo móvel multimodal que pode mobilizar os sentidos para a participação e para a produção criativa de leituras e escritas em espaços formativos. Esse relato, que reflete um aspecto inquietante do cotidiano escolar, inspira a questão norteadora a ser abordada nesta pesquisa: como favorecer a inclusão do extramuros tecnológico e multimodal no ambiente escolar em prol de práticas de ensino-aprendizagem instigadoras da criatividade de estudantes e educadores.

Entendemos aqui que a existência de uma lei para garantir a interdição do celular em ambiente escolar, a não ser que seja de interesse do educador, mostra o conflito que este objeto tecnológico e multimodal traz em espaços formativos. Reconhecendo que no cotidiano, o celular tem se tornado, o dispositivo móvel multimodal que intermedia a comunicação com o mundo, favorecendo a produção de conhecimento (mesmo cientes de que usos equivocados trazem distorções) e que, nessa interação, vem ganhando o status de extensão do corpo, podemos admitir em uma perspectiva Freireana (1967) que seria uma perda ignorar essa realidade em processos formativos. É nessa perspectiva que situamos então o problema da pesquisa.

Bárbara Necyk, parceira que ganhei nesse percurso, me chamou a atenção que esse não era o meu problema de pesquisa. Pegou um livro de metodologia de pesquisa e fomos ver o que significava esse tópico. Para o autor, problema de pesquisa se referia à motivação para pesquisa.

Tive a certeza de que deveria tirar uma frase que quase perdia o sentido, mas que havia deixado por insegurança com a linguagem acadêmica. No meu caso, esteticamente não faria sentido, não haveria coerência ideológica com a visão sobre o desejo que move o mergulho no pesquisar.

Minha motivação para pesquisa é investigar o estar em relação, o modo de estar/fazer/falar em processos de aprendizagem, neste caso, a abordagem metodológica que acredito geradora de interações criativas.

4 Empatia

Lavei a palavra empatia. Foi em um encontro formativo trabalhado com uma abordagem metodológica em Design Thinking. Também foi conversando sobre a dissertação com Heliana Pacheco, que foi minha primeira professora de projeto, outra querida com quem danço no Design em Parceria.

No mapa da empatia, os participantes fazem o exercício de se colocar no lugar do outro e imaginam como se sente a pessoa que se quer ter empatia. O mapa, que tem variações de acordo com a área onde está sendo usado, explora possibilidades a partir de perguntas como: Quem é a pessoa com quem estamos sendo empáticos? O que ela precisa fazer? O que ela pensa e sente (dores e desejos)? O que escuta? O que vê? O que fala? O que faz?

Ouvindo as respostas dos participantes, percebi que era impossível responder essas perguntas. Não temos como fazer isso. O mais rápido, fácil e eficiente (usando o termo que corresponde aos anseios dessa prática) seria perguntar para pessoa que se quer ter empatia.

Nosso julgamento sobre o outro é muito contaminado pelas nossas concepções de modos de viver. Não conseguiremos ultrapassar as relações de poder sem estabelecer o espaço da voz de cada um. A palavra empatia hoje, autoriza o sujeito a pensar sobre o outro aquilo que ele quer, e, faz cortina de fumaça para a voz que poderia estar em diálogo.

Falar pelo outro é um perigo.

É muito comum religiosos, colonialistas, machistas, marqueteiros e consumistas pensarem pelo outro.

O caso dos marqueteiros é especial, usam de pele de cordeiro. Escrevendo isso agora, pensei que não é só o caso dos marqueteiros, se surgir sentido, lavo essa palavra em outro momento.

Sim, voltando a empatia, a palavra ficou suja muito rápido, com um tipo de graxa que a deixou encardida. Não vou conseguir usar tão cedo.

5 Visual

Durante o período do mestrado, participei de uma pesquisa no Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, no Instituto Multidisciplinar em Nova Iguaçu. Essa experiência mudou a minha maneira de pensar sobre como pensar o visual no Design.

Sou professora de Percepção há 20 anos, uma disciplina que pode ter o nome de Percepção Visual, Linguagem Visual, Metodologia Visual. É uma disciplina, em geral, de base nos primeiros anos do curso de Design. Nela trabalho princípios da percepção, movimento visual, gestalt, direções espaciais, elementos visuais. Como referências principais tenho Fayga Ostrower, Rudolf Arnheim, Molly Bang, João Gomes Filho e Timothy Samara.

A pesquisa na Rural nos fez produzir recursos pedagógicos multissensoriais junto à educadores, para surdos, cegos, autistas e portadores de diversos transtornos no desenvolvimento físico e mental como com Síndrome de Down e paralisias.

Percebi que os princípios da percepção não eram referentes apenas ao visual, mas sim a todos os sentidos. Embora relacionasse didaticamente com o som e o sabor, ainda tratava essa disciplina como Percepção Visual. A partir dessa experiência passei a chamar de Percepção, e ampliei a observação tanto nos conteúdos quanto nos exercícios.

Acontece que nesta dissertação, em diversos momentos eu me referia às leituras e escritas e as propriedades multimodais, direcionando para o letramento visual. Lavei tudo. Dei um Ctrl+F e fui tirando onde tinha visual.

Tenho certeza que o visual precisa ser encarado como conteúdo interpretativo e precisa ser levado em conta em processos formativos para ampliar as condições de crítica e criação. Mas tenho certeza também, que os sentidos todos precisam estar presentes nos processos formativos, não só para que possamos identificar potencialidades singulares nos indivíduos e sermos mais inclusivos, mas também para ampliar as sensibilidades e assim as compreensões sobre os sujeitos no espaço e no tempo. Os princípios da percepção trazem as relações de conjunto dos elementos no espaço/tempo. Nossa existência neste mundo, nas mesmas condições. A criação se dá a partir das ordenações que escolhemos fazer a partir dessa referência: o nosso corpo, com todos os nossos sentidos, no espaço.

6 Comover

Comover pode ser mover com, se mover com alguém, mover-se na emoção junto com alguém, e mover alguém com a emoção.

Para Maturana, o amor e o emocionar é que promovem acoplamentos estruturais. Escolhendo os amadurecimentos e caminhos a percorrer a depender das comoções. A comoção me parece um encontro de afinidade que impulsiona. Agora entendo que, a conduta no Design que vai em direção aos desejos/encantamentos do outro, é comovedora do porvir.

7 Amor

Embora esteja tratando da palavra amor nesta dissertação como um mecanismo de interação social promotor de encontros e acoplamentos estruturais, flexibilizador de resistências e preconceitos, essa palavra está tão encardida de diversos tipos de sebo que tive vergonha de usar e não saber dizer ao que estou me referindo. Mesmo trazendo a referência do Maturana, que é quem explica a função social do amor, o medo de ser piegas trava minha criatividade. Já lavei, mas vou ter que lavar mais, para compreender mais. Só pude falar com mais liberdade na carta.

8 Atitude

Lavei a palavra atitude, não consegue definir uma ação constante. Compreendi como nunca a palavra conduta, que já tinha entendido em Maturana. Me pareceu que uma atitude só é possível quando se tem uma conduta reconhecida por si. Tomo uma atitude segundo aquilo que penso e faço.

2 Fragmentos

No primeiro semestre do mestrado, minha orientadora me salvou do medo de escrever, por meio de um exercício de escrever cartas. Desse jeito descomprometido, consegui driblar a dificuldade em escrever, que ainda é grande, mas perdi o medo e me tornei errante. Em meio a dissertação, fui escrevendo fragmentos das reflexões do percurso, que não cabiam no corpo da pesquisa mas que a permearam todo o tempo.

Fragmento 1

Ontem foi dia de Iemanjá, rainha dos mares que aprofundam as emoções e promovem através de sua beleza conciliações na diversidade religiosa.

Começo esta carta hoje 3 de fevereiro de 2019, dia da possível morte de Sabrina Bitencourt, ativista que contribuiu para desmontar o esquema de abuso e tráfico de pessoas que envolvia João de Deus, médium espírita conhecido e valorizado socialmente, como uma das pontas de tal esquema.

O genocídio indígena Guarani Kaiowá, me levou a afirmar minha ascendência indígena invisível. O impeachment de Dilma me levou pra rua. Mariana me levou pra rua. Marielle me levou pra rua. A Escola sem Partido me levou pra rua. A raiva me levou à Paris em um colóquio freireano. A prisão política de Lula me levou pra rua. A eleição me levou pra conversar na rua. Manter a concentração neste momento era um esforço extra. O exílio de Jean Wyllys me levou ao medo. A lama de Brumadinho me levou às lágrimas. A estranha história de Sabrina Bitencourt me trouxe a essa carta. E trago comigo aqui tudo que sinto das causas de todos os participantes da *Oi Kabum!* que permearam e continuam permeando meus afetos.

Nos últimos 3 anos, momento em que comecei a me preparar para esse mestrado, foram tempos conturbados, onde um impeachment viria a iniciar o processo de retirada ininterrupta de direitos que tem anunciado tempos sombrios.

Escrevo porque tem sido impossível brigar com assuntos aparentemente distantes do que estou escrevendo. Ao ler Freire, para citá-lo nesta dissertação de posição radicalmente freireana, invariavelmente me dispersava para a realidade sentida, ele parecia estar falando desse momento. Invariavelmente me senti incapaz de escrever uma dissertação, e, me sabendo capaz, me percebi incoerente com o que penso/vivo. Resolvi me compreender, encorajada por minha tia Caetana Damasceno, e entender no que o contexto me tomava. Escrever é um desafio pra mim, mas aqui não escrevo, desmascaro essa dissertação.

Tenho medo e tenho amor.

Fiz a prova deste mestrado no segundo semestre de 2016 com muita esperança, buscando relatar e investigar acontecimentos desta experiência aqui exposta, sonho realizado, em meio a muitas dúvidas, aprendizados e, com minhas queridas parceiras, sem elas não seria possível... Precisei investigar e entender melhor essa experiência que se mostrou comovedora de impulsos criadores.

Como designer, a relação com o objeto me toma, sobretudo os objetos que promovem interações que hoje entendo como comovedoras, movem emoções. Então, a proposta para o mestrado teve o foco no dispositivo móvel celular, objeto chave em interações tanto entre os sujeitos quanto dos sujeitos consigo e seus projetos. Alguns objetos parecem falar e/ou despertar o falar. Me pareceu esse o caso do celular.

Tinha outro pressuposto que não fez parte da dissertação, o de que a criação, o desenvolvimento do potencial criativo, era revolucionário. Mas é fácil sermos incoerentes e vários grandes artistas com trabalhos maravilhosos como Piazzolla por exemplo, tinham condutas reacionárias. Coerência com o quê? A crença das relações de poder de uns sobre os outros é muito sorrateira. O pensamento crítico está subordinado a determinadas condições da percepção.

Segundo Maturana e Varela, temos clausuras operacionais que pertencem à nossa estrutura singular, mas fazemos acoplamentos estruturais no conversar e no emocionar social. Funcionamos em coordenações consensuais de coordenações consensuais de condutas. As condutas se dão em encontros de consensos coordenados. Há uma mágica no encontro de consensos que promove mudanças estruturais.

Me lembrei da Sherazade das *Mil e uma noites*, que diante da tirania de um rei genocida, se dispõe a entender como fazer para comover um irascível.

Empenhou-se em ampliar ao máximo sua percepção dos sabores que o encantavam, para que compreendendo-o, pudesse comover-lo. Comover é mover-se junto, não é unilateral. Venceu na primeira noite, na segunda, na terceira, e assim por diante, até se passarem 3 anos quando, já com 3 filhos, recebeu a promessa de que não a mataria, um pedido de perdão e também de casamento porque havia se apaixonado por ela. Suas histórias eram encantadoras, e, dizem os especialistas, podemos identificar 3 tipos: as de levantar curiosidades incluindo questões filosóficas, as de seduzir e as de fazer dormir. Contava segundo sua percepção do momento, e também segundo seu desejo, em cada noite. Moveu-se junto, através das histórias, e parece que também se apaixonou por ele. Bem freireana ela. Pode permear a realidade do outro sem perder a sua realidade, seu desejo e seu compromisso.

Recuperei neste projeto todas as manifestações artísticas que me comoveram, mobilizaram meu senso estético e crítico. Mesmo tendo nascido em meio a um ambiente machista, religioso e submisso, houve arte, sensibilidade e emoção.

Maturana, biólogo e estudioso dos princípios que regem as nossas percepções, demonstra o funcionamento do EMOCIONAR. Mostra que seu funcionamento se dá em coordenações consensuais de coordenações consensuais de conduta no nosso conversar cotidiano. O autor diz que o emocionar através da interação com amor é que promove, o social. Para Maturana, o amor funda o social.

O funcionamento das coordenações consensuais de conduta no amor, são muito diferentes das coordenações consensuais de conduta no medo. O amor promove a confiança, o medo promove a desconfiança. A confiança promove a liberdade e a responsabilidade, a desconfiança promove o aprisionamento e a mentira. Podemos dizer que o amor promove processos criativos, participativos e de troca, o medo promove processos de insegurança, inibição e recusa da troca. Podemos também dizer que o amor promove colaboração e que o medo promove competição, na medida em que comparações que surgem no caso do medo, e apoios surgem no caso do amor.

Perseguir o caminho que o amor desenvolve, é um meio de favorecer processos criativos e porvires atentos aos movimentos nas interações sociais. É preciso lavar a palavra amor e descortinar seu funcionamento para compreender condutas importantes nas interações em processos formativos. Processos formativos dão horizontes para projetos de sociedade.

As coordenações consensuais de conduta são redemoinhos invisíveis onde os afetos estão em conversa. É vento que leva sem pedir licença. Neste vento os afetos fazem o enredo das relações, e, alienar esses percursos nos processos formativos é correr o risco de ser levado sem realizar escolhas.

Monteiro Lobato me salvou com Emília, do Sítio do Pica-pau Amarelo e sua Reforma da Natureza. A série do Sítio me salvou embalada pela música Passaredo do Chico Buarque e Francis Hime, anunciando os perigos do homem e o aviso para os vãos. Milton Nascimento, Clara Nunes, Boca Livre, Caetano Veloso, Maria Bethânia, Clarice Lispector, Manoel de Barros, Fayga Ostrower, Lygia Pape, Bjork, Yoko Ono, Pagu, Urian...

Vínhamos em conquistas sociais no país onde fortalecemos nos laços culturais e econômicos com a América Latina, e tudo estava se desmontando...

Para entender melhor o contexto, entrei em uma especialização na Clacso em Políticas Públicas para Igualdade na América Latina. Fui movida pela necessidade de estabelecer relações com pessoas que estariam em busca dessa igualdade, também de encontrar fundamentos estruturais para essa igualdade e me atualizar nos dados, mas também porque teria aula com Pepe Mujica e Boaventura de Souza Santos.

Não fomos convidados a opinar, o fascismo econômico não pede opinião, usa de estratégias e recursos inviabilizantes. Usa principalmente do medo e seus desdobramentos nas interações sociais.

Neste desabafo, contém amor, mas também contém medo, raiva e vingança por memórias de abuso.

Fragmento 2

Vivenciei quatro projetos na linha de trabalho que na época da minha graduação na PUC-Rio se chamava Design Social. Demorei para compreender um conflito instaurado na disciplina em relação à palavra problema, “não estávamos no local de projeto para resolver problemas” diziam os professores. Acreditava que em Design se dedicava a resolução de problemas e/ou atender necessidades. Descobri que havia uma porta que nunca mais consegui fechar, a busca pelo desejo e o encantamento do seu interlocutor. Trabalhar a forma a partir de um pensamento era brincar, estabelecer uma relação de trocas criativas.

Ao deixar a palavra problema como objetivo do projeto, deslocamos todas as hipóteses que poderíamos pensar para resolver o problema ou necessidades. Ir em busca do desejo era se abrir para uma escuta atuante e criativa de geração de alternativas com idéias em profusão.

Ao me formar como designer, em 1996, entrei no mercado de trabalho de design. Fui trabalhar na Passaredo, um escritório de Design, onde aprendi muito com minha chefe, Ruth Freihof, uma pessoa especial que até hoje agradeço de ter tido a oportunidade de trabalhar junto. Mas tudo me parecia muito maquinal, repetitivo e unilateral, facilmente reproduzíveis. Não combinavam com uma maneira de atuar que eu já tinha aprendido e já havia mudado a minha forma de pensar. Então, quando saí de lá, montei o meu escritório e fui dar aula de design, em 1998 e iniciei uma prática reflexiva constante sobre a minha conduta como designer. Tive que me repensar como profissional, diante de cada trabalho. Por exemplo, em criação de identidade visual, me lembro que nos ensinavam - tanto no trabalho, quanto na universidade, e também na literatura de design - que não deveríamos nunca apresentar mais de três opções para o cliente.

Mas não estava feliz com isso, não entendia essa regra. Comecei a pensar métodos, de forma um pouco mais autônoma. Tomei coragem e como já tinha feito duas identidades na faculdade, nos processos de trabalho, de forma participativa, achei que não deveria seguir esse preceito e comecei a dividir o rascunho com os clientes. Aos poucos, para facilitar a conversa e ter mais elementos para criação e interpretação das formas, desenvolvi uma entrevista que uso e ensino a usar até hoje, que chamei de entrevista de relação de forma. São dez perguntas dirigidas ao trabalho: Se essa identidade fosse um bicho, que bicho seria? Porquê? Se fosse uma cidade? E assim, se continua a sequência de pelo menos dez perguntas usadas de acordo com a situação e acompanhadas dos porquês: um país, uma peça de roupa, uma flor, um transporte, um prato típico, uma fruta, um som, uma música, uma cor, uma forma geométrica, um calçado, uma paisagem e etc. Era uma entrevista a princípio engraçada, mas que aos poucos se mostrou potente na escuta dos desejos e me permitiu trabalhar com a participação dos meus interlocutores. Fui estabelecendo um outro tipo de relação, e abrindo outras portas de trabalho.

ANEXOS

**ANEXO I - Textos e respostas do experimento de whatsapp
com educadores/gestores participantes do projeto
Oi Kabum! Imagine-se Laboratórios de Arte
e Tecnologia na Escola**

1.1 Texto para os grupos antigos

Queridos,

Estou fazendo o mestrado em Design no PPGDesign PUC-Rio e minha pesquisa é um relato sobre a experiência do projeto *Oi Kabum! Imagine-se Laboratórios de Arte e Tecnologia na Escola*, e é realizada pelo Laboratório Linguagem, Interação e Construção de sentidos no Design da PUC-Rio, o qual pertenço.

O **objetivo da pesquisa** é entender como sensibilizar gestores de educação para experiências com arte e tecnologia não só como elementos de reconhecimento intra e interpessoal, mas sobretudo, como potencializadoras de colaboração entre os participantes dos espaços formativos.

Gostaria de saber se poderiam participar respondendo perguntas via whatsapp. A sua participação na pesquisa será de significativa importância, pois poderei revisitar as trocas de experiências que fizeram parte de nosso cotidiano durante o ano de 2014 e 2015 no projeto *Oi Kabum! Imagine-se Laboratórios de Arte e Tecnologia na Escola*.

Agradeço a todos desde já,

Muita saudade dos nossos encontros!

Bjs, Lu

1.2 Texto para os voluntários do grupo: Colaboradores da pesquisa, participantes do *Oi Kabum! Imagine-se*

Queridos,

Agradeço muito a vocês pela disponibilidade em participar desta pesquisa, a voz dos educadores na pesquisa é o que há de mais valioso. Acredito na experiência do projeto *Oi Kabum! Imagine-se Laboratórios de Arte e Tecnologia na Escola*, como um caso expressivo para apoiar trabalhos de formação de educadores unindo arte e tecnologia, sensibilidade e conteúdos educativos, que possam influir em políticas públicas inclusivas e emancipatórias.

Vivenciamos no *Oi Kabum! Imagine-se*, o dispositivo móvel celular ganhando a cena no uso das tecnologias e possibilitando múltiplas leituras e escritas. Para compreender como esse uso acontece depois da experimentação e fora do contexto do projeto, e para isso seguem quatro perguntas:

1. Vocês continuam usando o celular em espaços formativos? Porquê?
2. Se sim, você pode dividir alguma prática neste espaço? (Se puder compartilhar fotos e/ou vídeos, tenho um documento de uso de imagem para apoiar esse propósito)
3. Qual a repercussão do uso dessa prática?
4. Em termos administrativos, como a escola lida com o uso do celular em espaço formativo?

Consentiram em participar da pesquisa 25 educadores, 15 da primeira edição em 2014/2015, e 10 da segunda edição em 2016. Responderam as perguntas 14 deles, 8 da primeira e 7 da segunda.

Duas educadoras pediram para que seus relatos não fossem publicados porque foram depoimentos que envolviam conteúdos muito pessoais. Então estão aqui 12 relatos ao todo.

Quatro desses educadores compartilharam seus materiais feitos com seus estudantes nas escolas onde o uso do celular ou é um apoio para registro ou instrumento de linguagem.

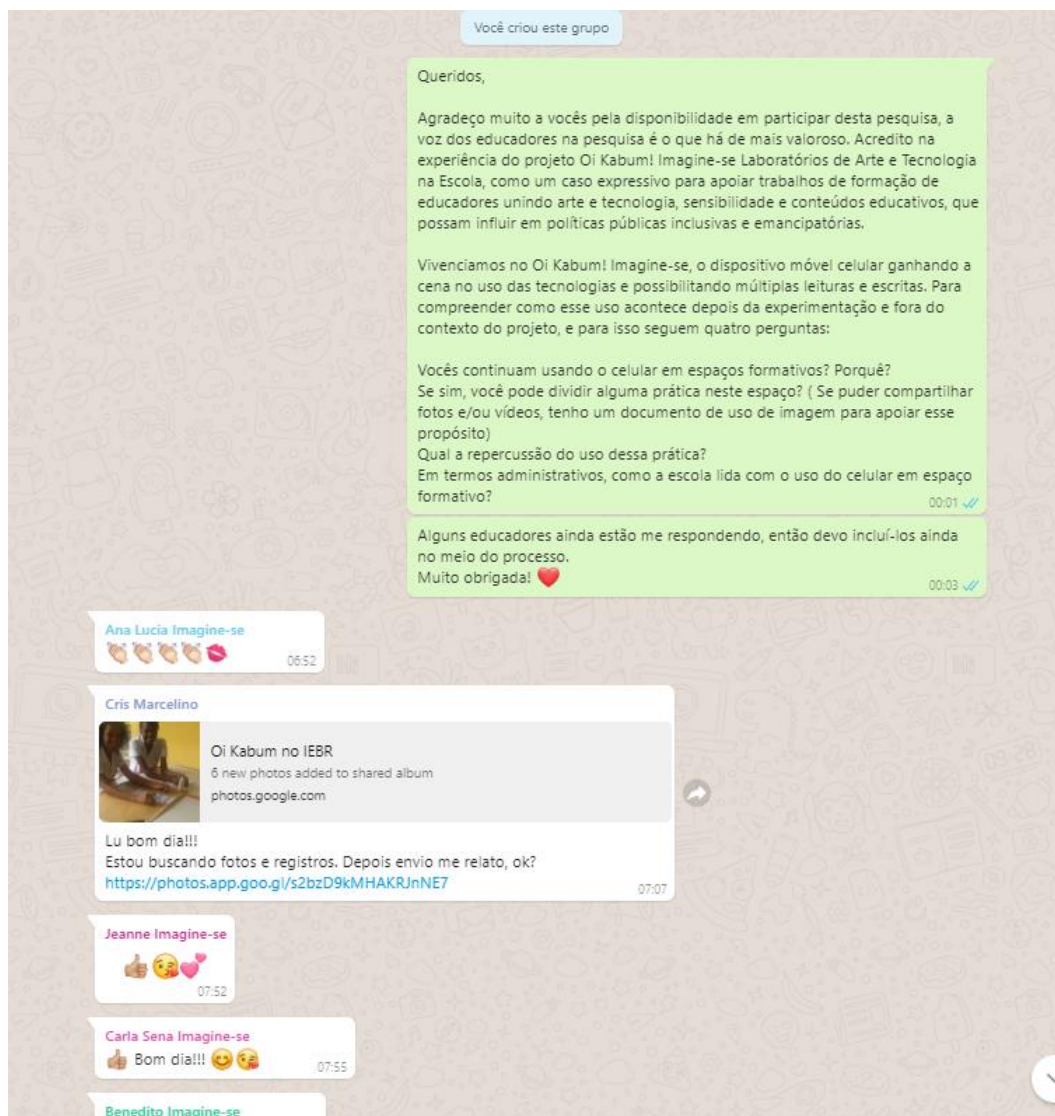


Figura 56. Conversa iniciada pelo WhatsApp com o grupo de educadores/gestores que se disponibilizou em participar da pesquisa.

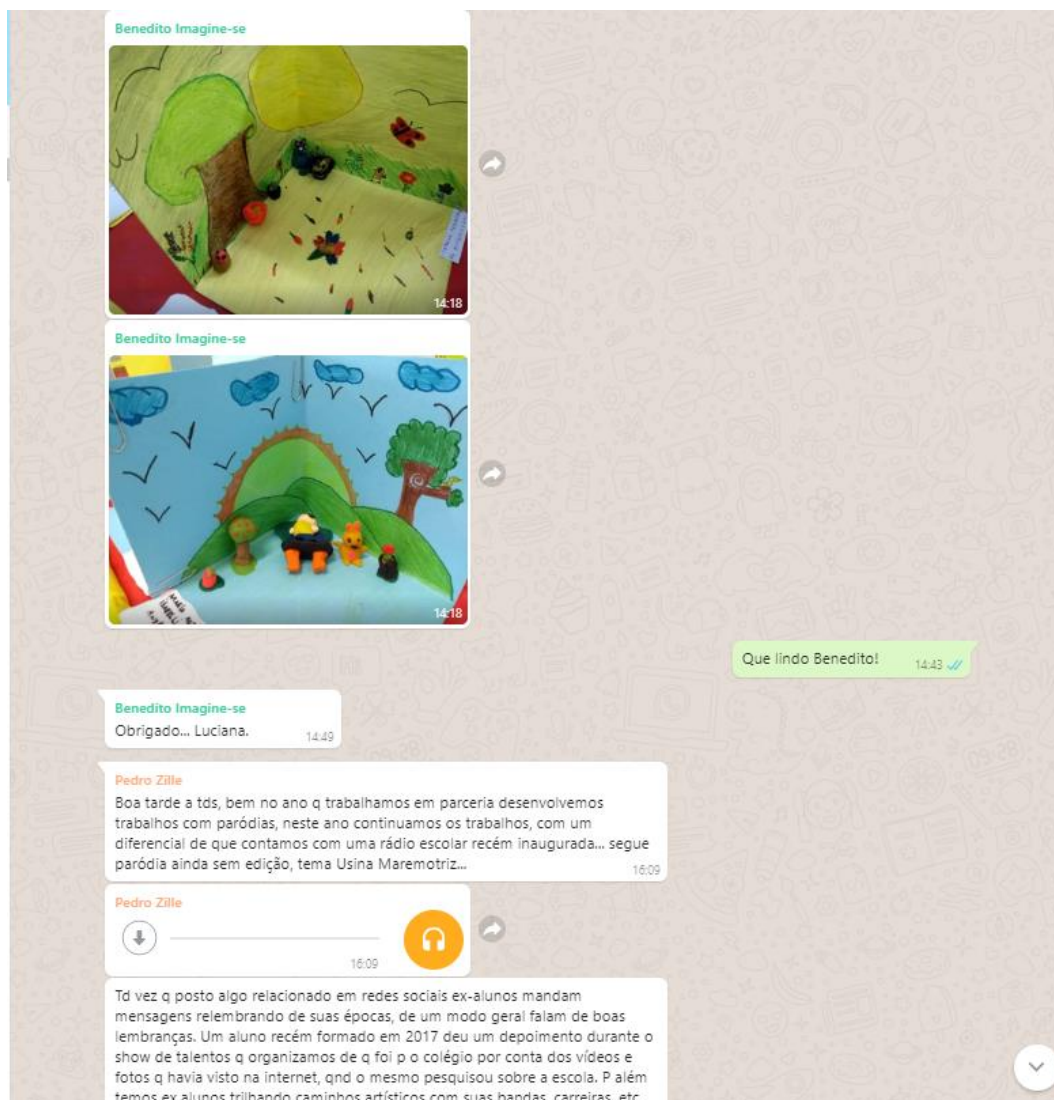


Figura 57. Registros dos trabalhos dos educadores/gestores feitos com seus estudantes usando o dispositivo móvel celular.

1.3 Respostas dos participantes

Primeira edição: Oi Kabum! Imagine-se Laboratórios de Arte e Tecnologia na Escola | Parceria com a SEEDUC Secretaria de Educação do Governo do Estado do Rio de Janeiro | Ensino Médio

AR | Artes | Ensino Médio

Oi, bom dia.

Trabalho com animação e uso webcam, o uso do cel na sala de aula é permitido para escutar música e para consultas se x alunx sentir essa necessidade.

Antônio Imagine-se: A escola entende o trabalho q desenvolvo bem eu acho rsss⁴⁸ é n cria caso, apesar de haver xerox na parede avisando da proibição do cel.

Antônio Imagine-se: No caso das minhas aulas o cel n é um problema e sim +1 artefato tecnológico q uso com fins pedagógicos

CA | Artes | Ensino Médio

Luciana, uso o celular direto em sala de aula! Usam para pesquisar, usam para fazer as atividades e usam para apresentar seminário. O trabalho que está sendo dado no Neja Mód IV é Pop Art. Mostrei um trabalho pronto e disse que eles procurassem um aplicativo que tivesse ESBOÇO (posso sondar com eles o escolhido). Cada aluno levou 1 imagem SUA com duas cópias e papel colorido. Ainda não terminamos, mas já estou em cólicas para fazer um mural!

DB | Artes | Ensino Médio e Fundamental II

Vocês continuam usando o celular em espaços formativos? Porquê?

Sim! Utilizo bastante pq sou professora de artes e temos poucos recursos para pesquisa, registro e produção de imagens. Tablets e celulares nos ajudam nestas carências. A maioria dos alunos possuem e os levam para escola. Esquecem os livros e cadernos, mas nunca o celular! Eles ficam animados por poder usar pedagogicamente o aparelho e se sentem surpresos quando percebem outras possibilidades de uso do celular.

⁴⁸ Estão mantidas nesses relatos todas as onomatopéias e abreviações comuns na linguagem usada em meios digitais.

Se sim, você pode dividir alguma prática neste espaço? (Se puder compartilhar fotos e/ou vídeos, tenho um documento de uso de imagem para apoiar esse propósito)

Além de usar para pesquisa em sala de aula, usamos o celular para fotografar. Os alunos trazem fotografias autorais e trabalhamos na escola técnicas. Depois passamos para o computador e trabalhamos com montagens das fotos com trabalhos de outros artistas.

Qual a repercussão do uso dessa prática?

A comunidade escolar apoia e valoriza bastante as produções dos alunos e eles sentem-se capazes de criar.

Em termos administrativos, como a escola lida com o uso do celular em espaço formativo?

Foi preciso romper a barreira da proibição e mostrar para alunos e direção a possibilidade de trabalhar pedagogicamente com o aparelho, transformando o mesmo em um instrumento de criação e autonomia.

Desculpe a demora na resposta! Mas estou com dois filhos pequenos 😊

Depois mando fotos dos trabalhos pq estão no notebook

Natureza morta, montada por alunos do 6º ano. Foto de um aluno

Colagem de arroz e feijão. Fizemos uma animação com as fotos da construção deste trabalho

Peja

GS | Artes | Ensino Médio e Fundamental II

Oi, Lu. Desculpe-me não ter respondido antes. Eu ando meio enrolada...

Infelizmente o celular não é um recurso muito utilizado em minhas aulas. Isso acontece por 2 motivos principais. Primeiro porque apesar de muitos alunos terem celular, não têm acesso à internet (geralmente quando alguém tem internet no celular o pacote de dados é muito limitado). Em segundo lugar eu mesmo não tenho internet no celular (só quando estou em casa) e como ele é muito velho nem levo mais meu celular para a escola, pois ele não aguenta 20 minutos sem carregar e também não baixa nenhum aplicativo. Esses dois pontos dificultam a aplicação do celular nas minhas aulas tal como sugerido no curso. Quando meu celular ainda era um recurso possível cheguei a usar propostas que vivenciei na Oi Kabum (as que não necessitavam de internet), e para aqueles que não tinham

celular eu emprestava o meu, exemplo: eu fiz uma aula expositiva com apresentação de imagens sobre os planos fotográficos e depois cada aluno deveria captar imagens do plano que eu ia sorteando. No fundamental o número de alunos com celular é menor, por isso algumas sugestões que faço no ensino médio, como por exemplo pedir para os alunos procurarem determinada obra de arte no celular (o que faço constantemente no ensino médio), já não tenho como fazer no fundamental. Espero ter ajudado. Um abraço.

JO | Artes e direção da escola | Ensino Médio

Desculpe a demora... Acabei só ligando o celular de noite... Bem... Vamos lá... Para mim, pessoalmente, o projeto foi muito renovador. Enquanto professora estava desestimulada, me sentindo obsoleta... Rsrtrs... Até estava achando que o celular era meu inimigo... Após o projeto não voltei mais para sala de aula e as demandas da direção não permitiram muito tempo para acompanhar de perto o uso desta ferramenta... Porém algumas ações aconteceram como a que a professora Jaciara de artes, que chegou a ir nos encontro algumas vezes, trabalhou pontos utilizando a fotografia. Os alunos deveriam fotografar lugares onde encontrassem pontos... Tomadas, furo de prego, cabeça de parafuso, etc... Foi muito interessante... Acharam pontos em lugares que nem imaginava... Rsrtrs... E agora a professora Laís, como te disse, está trabalhando documentário junto com a professora de história....

Quanto a mim, me aposento este ano e estou cheia de planos... Inclusive vou ter tempo e ensinar a tela de Silk artesanal que prometi... Rsrtrs...

Espero que tenha ajudado e desculpe de novo a demora...

P. S. Infelizmente em termos administrativos a realidade continua a mesma...

Muita intransigência e pouquíssimas mudanças... Muitos colegas ainda são os donos da verdade... Mas acabei de lembrar q o professor de química junto com um professor de matemática estão usando um aplicativo, muito bom, de exercícios junto com os alunos... Uma luz no fim do túnel... Rsrtrs...



MB | Filosofia e Sociologia | Ensino Médio

Oi, Luciana! Bom dia! Ainda sinto mta dificuldade em utilizar o celular em sala de aula. Eu realmente tenho mta dificuldade em criar atividades interativas. O

meu avanço, ainda q pequeno, mas pra mim significa mto, foi q passei a dar meu whatsapp para todos meus alunos, para q , enquanto façam o trabalho de casa, possam tirar dúvidas. No trabalho com a Kabum aprendi como a gente precisa encurtar a distância com os alunos e nos adaptarmos à linguagem deles se quisermos adesão ao nosso trabalho. Sendo assim, após o projeto, eu mudei a minha relação com eles. Ficou uma relação muito mais de parceria. Infelizmente não recebo tantas dúvidas assim de filosofia. Eles me procuram para outros assuntos. Mesmo assim assim, sendo o assunto q for, eu dou atenção e procuro ajudá-los.

Eu sou feminista e quero montar um grupo de discussão de gênero na escola (enquanto a gente pode falar disso) então eu fiz um grupo no Facebook para reunir quem estiver interessado. Só q eu notei q não adianta só reunir, é preciso montar materiais legais e q eles sejam capazes de compreender.

Então, eu fiz um vídeo e postei no youtube. Lembrei do projeto da Kabum, de nos aproximarmos e utilizarmos a tecnologia. Eles adoraram! Agora espero continuar pensando em novos jeitos de construir uma relação.

Com eles.

MS | Filosofia e Mediador Tecnológico no NTE | Ensino Médio

Tb pedi aos meus que gravassem e me enviassem um material de 1 minuto falando sobre a importância do votar.

Poucos conseguiram fazer.

Tiveram dificuldades na edição. Sabem fazer o vídeo, mas não tratar o material.

Pedi que enviassem por e-mail. Aí foi outro desafio.

Alguns nem tinham e-mail. Alunos do terceiro ano.

Sempre fico com a impressão de que o lado do consumo pesa mais do que o da produção.

Apesar de possuírem uma ferramenta poderosa nas mãos fazem um uso muito primitivo dela.

Um grilo grande aqui é que os alunos não possuem acesso a internet nos aparelhos. Dependem da compra de créditos e dão prioridade para as redes sociais em relação a atividades online.

Outra coisa que me dizem é que não possuem cartão de memória. Então sobra pouco espaço para novas informações.

Como não sabem reduzir a qualidade das fotos que fazem a todo momento, acabam ficando sem espaço.

Por exemplo fazem automaticamente o download das fotos do WhatsApp.

Eles utilizam o e-mail da mãe, da irmã, qdo seria muito mais fácil criar um próprio. Na hora de pedir uma segunda via do Riocard dá uma baita confusão.

Até a nota no sistema eles têm dificuldade em acessar.

MO | Português/ Literatura e coordenadora pedagógica| Ensino Médio

Bom dia a todos e a vc Luciana!

Quero colocar aqui o depoimento do quanto foi importante pra mim, para a equipe e para os alunos do CIEP ter participado do OI KABUM.

Na época eu não estava em sala de aula e msm assim desejei acompanhar um grupo de alunos nas oficinas e no projeto a ser desenvolvido.

Naquele período a escola estava vivendo momentos muito complicados: diretora doente, não tínhamos adjunto e isso gerou situações difíceis.

Aí surgiu o projeto SORRISO conseguindo proporcionar um clima positivo em um ambiente tão difícil que vivíamos.

O grupo de alunos que participou das oficinas aí na Oi Kabum e acompanhados mais de perto na escola pela Stephanie organizou o " DIA DO RISO" com várias atividades e dinâmicas criativas pra toda a escola envolvendo filmagens e fotos, além de exibição de alguns vídeos.

Depois tivemos um dia de ensaio fotográfico no qual alunos, professores, funcionários e membros da comunidade em geral seriam fotografados.

Nas semanas seguintes, a equipe trabalhou com as imagens preparando td pra revelação das fotos.

Enfim chegou o dia da Exposição "SORRISOS Do CIEP 189".

Experiência bem marcante pra todos. A participação nesse projeto conseguiu levar um clima positivo e contribuiu para levantar a autoestima de todos da comunidade escolar tão abalada com os acontecimentos difíceis na nossa rotina e no entorno do CIEP.

Hoje, o CIEP 189 não existe mais.

Foi fechado no início de 2017.

Encerro meu depoimento falando do quanto foi positivo ver a alegria e o envolvimento das pessoas do CIEP no projeto.

Sim, Luciana!

Passei a usar mais a internet com as minhas turmas e o celular também.

Uma das experiências foi um trabalho feito com turmas de 9º ano sobre a questão racial no Brasil e os alunos saíram em campo para entrevistar algumas pessoas buscando opiniões e a vivência de cada uma sobre preconceito ou discriminação.

As entrevistas foram filmadas e apresentadas para as turmas.

Tenho usado tb os poucos computadores do Laboratório de informática para compartilhar e trocar saberes...

Uso de e mail, word, criação de slides... Começamos qdo levei a turma para criação dos e mails pessoais.

Depois organizei com a direção da escola um horário para que um aluno ensine aos outros o que sabe.(esta atividade não era feita em horário de aula).

PZ | Física | Ensino Médio

Boa tarde a tds, bem no ano q trabalhamos em parceria desenvolvemos trabalhos com paródias, neste ano continuamos os trabalhos, com um diferencial de que contamos com uma rádio escolar recém-inaugurada... segue paródia ainda sem edição, tema Usina Maremotriz...

Td vez q posto algo relacionado em redes sociais ex-alunos mandam mensagens lembrando de suas épocas, de um modo geral falam de boas lembranças. Um aluno recém-formado em 2017 deu um depoimento durante o show de talentos q organizamos de q foi p o colégio por conta dos vídeos e fotos q havia visto na internet, qnd o mesmo pesquisou sobre a escola. P além temos ex alunos trilhando caminhos artísticos com suas bandas, carreiras, etc.

De um modo geral nunca fui perturbado quanto a utilização com os alunos deste recurso, talvez pq saibam q eu irei utilizar tds os recursos q estiverem disponíveis, principalmente qnd se trata de escola pública

RS | Artes | Ensino Médio

Oi, Lu! Desculpa a demora.

A partir dos encontros do Imagina se muito foi acrescentado ao meu fazer na sala de aula. Utilizo tudo o que posso. As atividades relacionadas a fotografia são as campeãs.

O celular é um super aliado. É com ele que os estudantes produzem retratos, autorretratos e fotografia da escola.

Enviarei minha pesquisa. Lá, tem atividades que vi nos encontros. Onde o Imagine-se é citado. Acho que você pode usar isso.

Utilizo aplicativos para stop motion também. Grande parte de minha prática, como prof de artes, está voltada para produções com o uso dessas tecnologias. E muito das atividades observadas e experimentadas nos encontros.

Segunda edição: Imagine-se Reunindo Memórias | Oi Kabum! Imagine-se Laboratórios de Arte e Tecnologia na Escola | Parceria com o Museu da Imigração da Ilha das Flores, junto ao Centro de Memória da Imigração na Ilha das Flores com as Secretarias Municipais de Educação de São Gonçalo e Niterói | Ensino Fundamental I e II, e Educação Infantil

BD | Artes | Fundamental I e II

Estou postando as primeiras experiências dos alunos do sexto ano do ensino fundamental, com o App STOP MOTION

Há uma resistência muito grande por parte da direção das escolas que trabalho, no que diz respeito a utilização do celular

Criado com Estúdio Stop Motion.

Essa produção é o primeiro contato dos alunos

Personagens sendo criados pelos alunos

Luciana vou te enviar o material que possuo e você seleciona o que te interessar

Alguns cenários confeccionados pelos alunos do primeiro segmento do ensino fundamental para serem utilizados no App Stop Motion

ES | Inglês e assessoria de mídias | Ensino Médio e Fundamental II

Boa noite, pessoal!

Participei dos encontros da Oi Kabum pelo trabalho que desenvolvo na Fundação Municipal de Educação de Niterói. Faço parte da equipe da Assessoria de Mídias e Novas Tecnologias, setor responsável por promover formação de professores para o uso de mídias e tecnologias digitais no cotidiano escolar. Além disso, sou professora de Língua Inglesa, atuando no 9º ano do Ens. Fund. e 3º ano do Ensino Médio. Unindo essas duas experiências, há alguns anos venho desenvolvendo

atividades com o uso de tecnologia em minha sala de aula. Vou enviar aqui duas das mais recentes experiências, que inclusive fizeram parte da minha pesquisa de mestrado, defendida no mês de agosto.

EXPERIÊNCIA I

Esta experiência consistiu em pesquisarmos o vocabulário referente a termos da Internet e referentes ao uso de computadores e internet como upload, download, login, logout, por exemplo. Utilizando o vocabulário pesquisado, solicitei que os alunos utilizassem o aplicativo de QR Code no celular e criassem os códigos para cada uma das palavras estudadas, associando-as aos seus significados. O aplicativo utilizado foi o QR Code Generator, baixado no celular dos próprios alunos. Em seguida, montamos um mural interativo, com o qual todos os alunos da escola puderam interagir, baixando leitores de QR Code em seus celulares. Muitos alunos sinalizaram que apesar de já terem visto esse tipo de código em embalagens, não sabiam do que se tratava e qual a sua função, sendo assim atribuíram grande importância ao conhecimento produzido a partir da experiência.

A repercussão do trabalho foi muito boa, já que envolveu os demais alunos da escola em virtude do mural interativo que foi montado no corredor principal. Vale ressaltar que por muitas vezes disponibilizei minha própria internet, compartilhando meus dados pelo roteador wi-fi do meu celular.

EXPERIÊNCIA II

A segunda experiência diz respeito a uma proposta de trabalho feita em conjunto com o professor de sociologia na qual sugerimos aos alunos que escolhessem, dentre os temas trabalhados por aquela disciplina, aquele que mais se aproximasse de suas vivências ou de sua realidade social para que, utilizando os seus dispositivos móveis, montassem um seminário, com slides em inglês e em português e com imagens produzidas também por eles. O seminário deveria ser apresentado em conjunto com o professor de sociologia e dividiríamos a apresentação em dois momentos, onde primeiro apresentariam a temática escolhida e em seguida a apresentação deveria discorrer com base nos slides produzidos em inglês. Os alunos utilizaram o Google Tradutor, a câmera fotográfica de seus celulares, além de realizarem a pesquisa do conteúdo abordado na internet em sala de aula.

A montagem dos slides tb foi feita no App Apresentações Google, nos celulares dos alunos

As duas experiências foram muito positivas.

ED | Pedagogia | Educação Infantil e Assessoria de Mídias

Componho a Assessoria de Mídias, que dá suporte aos professores no trabalho com tecnologia no município de Niterói. Aqui, na rede, diante desta perspectiva, trabalhamos com a idéia de indicar "programas" "apps" gratuitos para os alunos e professores explorando o recurso o pessoal acaba produzindo e conhecendo a potencialidade, no caso, do celular.

Muitos celulares já trazem seu editor, mas tem o Kine Master (gosto muito) e o Viva vídeo, na versão de degustação eles imprimem uma marca d'água pequena no vídeo, mas isso acaba sendo sendo secundário diante dos recursos que oferecem...

Nas rodas de conversa com os professores, exploramos muito os app do Google. São gratuitos e possuem similaridades com os programas de computador (editor de texto, planilha, apresentações) esse tipo de exploração geralmente potencializa o uso do celular... confere a ele o status de computador portátil... fora toda a possibilidade de compartilhamento dentro do Google drive

KL | Português/Literatura | Fundamental I e II

Estou com dificuldade, pois utilizo muito o celular, mas não tenho nenhum projeto específico para o uso. Filmamos aulas, usamos Qr Code para compartilhar atividades.

LC | Geografia | Educação Infantil

Queria infelizmente não poderei ajudar muito nessa questão, uma vez que sou auxiliar e atuar na educação infantil onde fica mais complicado o uso do celular com os pequenos e bebês... Espero ser útil em outro momento! Resposta: Não, porque obtive dificuldade na execução em virtude do público e da infraestrutura.

LC | Geografia | Educação Infantil

Bom dia! Eu tbm estive envolvida em outros projetos e não consegui responder suas questões

Em relação ao uso do celular na escola, ainda utilizo com muita frequência, na verdade é mais um instrumento de trabalho, com faço registros fotográficos, gravo áudios, faço pesquisas para mim e também com o grupo, pois em algumas situações precisamos de respostas rápidas e como o aparelho está sempre por perto usamos para pesquisas na internet com as crianças.

O último trabalho que realizamos com o auxílio do celular foi a produção de um filme de animação que foi exibido na I mostra de filmes de animação da rede municipal de Niterói, utilizamos o celular para a gravação de áudios e registro dos bastidores do filme.

Na última reunião da equipe de professores com a direção da escola foi pedido que o celular fosse usado o máximo possível na escola, principalmente nos momentos livres, e tive que dizer que continuaria utilizando o mesmo, pois faço registros da rotina dos meus alunos com o celular, que o mesmo é um instrumento de trabalho.

Espero poder contribuir com sua pesquisa, se precisar é só falar.

Bjss

Esqueci de passar informações sobre onde atuo, trabalho na rede municipal de educação de Niterói em uma escola de educação infantil que recebe crianças de 3 a 6 anos, atualmente estou com um grupo de crianças com idade entre 5 e 6 anos.

Bjs

A escola é a UMEI Professora Áurea Trindade Pimentel de Menezes

Sobre material preciso ver se tenho algo, fotos por exemplo não sei se seria viável, pois já temos uma demanda em relação a isso, já que iremos pedir uma outra autorização de uso de imagem para a prefeitura divulgar o trabalho, não somente a escola .

ANEXO II - Análise de conteúdo codificada | experimento com o WhatsApp

Endereço para acesso ao pdf da análise:
https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1IIYQs1krN7f1zbBVxZVRHo8XvMWyp_ki

ANEXO III - Textos complementares

1. COMUNICAÇÃO NA CULTURA DIGITAL

CULTURA DIGITAL E INDÚSTRIA 4.0

Neste texto estão apresentadas visões que trazem perspectivas críticas para refletir sobre o contexto de profundas mudanças sociais a partir dessa revolução multidimensional que estamos vivendo. Dois autores que se debruçaram sobre o tema, Pierre Lèvy e Manuel Castells trazem questões estruturais desse meio informacional; Sally Burch, jornalista que participou ativamente da *Cúpula Mundial sobre a Sociedade da informação CMSI*, nos relata um pouco o debate que permeia e orienta a ação dos países e seus interesses, ilustrando a ação das narrativas hegemônicas que visam se instaurar como únicas. Segundo Pierre Lèvy, cultura digital ou *cibercultura* como ele nomeia, é o conjunto de técnicas, de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o ciberespaço (LÉVY, 1999). E refletindo sobre seu desenvolvimento, complementa:

... o retrato da *cibercultura*: a nova forma de universalidade que inventa, o movimento social que a fez nascer, seus gêneros artísticos e musicais, as perturbações que suscita na relação com o saber, as reformas educacionais que ela pede, sua contribuição para o urbanismo e o pensamento da cidade, as questões que coloca para filosofia política. (Lèvy, p. , 1999)

Em 2019 a descentralização da comunicação não significa uma descentralização do poder. Identificamos uma proliferação da produção da comunicação e do conhecimento, uma popularização tanto no acesso como nessa produção de informação, ao mesmo tempo que as informações circulantes estão sob o domínio das grandes empresas de armazenamento de dados, de desenvolvimento de softwares e equipamentos. Essa estrutura hegemônica, exerce um domínio no âmbito dos sentidos, a tecnologia não é neutra. Muitas vezes nos vemos envolvidos em sistemas de comunicação onde as narrativas colocam o indivíduo sempre no

lugar de consumidor, ou usuário, ou trabalhador, sobrepondo ou confundindo o lugar de cidadão e/o sujeito de uma comunidade. Nesse movimento de mudança acabamos por reproduzir conceitos e práticas nada democráticas instituídos por uma visão imperialista.

Tal visão está impregnada no mercado neoliberal, promove condições e conduções no âmbito da economia, que emprega o desenvolvimento tecnológico – diga-se de passagem, financiado pelo Estado – em função dos sistemas de dominação privados, que nem sempre fazem parte dos anseios da sociedade onde operam. Assim, no cenário internacional há uma grande mobilização em torno do que é chamado *Sociedade da Informação*, ou *Sociedade do Conhecimento*, essa sociedade em rede, em intensa comunicação na internet, marcada pela presença da *Indústria 4.0* ou quarta revolução industrial, onde os sistemas automatizados via comandos de algoritmos regem a produção. Essa mobilização tem sido pautada pelo setor econômico e pelos países do primeiro mundo, assim chamados pelo entendimento hegemônico de desenvolvimento.

Em 2001, a assembléia geral da ONU aprovou a proposta de criar uma cúpula global para discutir as *Tecnologias de informação e Comunicação*, as conhecidas TICs, sob a responsabilidade da União Internacional das Telecomunicações UIT⁴⁹, agência da ONU especializada em tecnologias de comunicação e informação. A *Cúpula Mundial sobre a Sociedade da informação CMSI*, realizou seu primeiro encontro em 2003, em Genebra, onde a inclusão digital era uma das metas principais, e se estabeleceu um plano para que até 2015 pelo menos 50% da população mundial tivesse acesso à internet. Outro encontro foi realizado em 2005, em Túnis, onde uma questão se destacou: a Governança da Internet. A cúpula propôs o compartilhamento do controle da *Corporação da Internet para Atribuição de Nomes e Números ICANN*, entidade subordinada ao governo americano e responsável pelos endereços de protocolos da internet. Proposta que seguiu sem acordo.

Sally Burch, jornalista e diretora-executiva da Agência Latinoamericana de Informação⁵⁰ ALAI, participou do GT sobre conteúdos e temas da sociedade civil

⁴⁹ <https://www.itu.int/en/about/Pages/default.aspx>

⁵⁰ <https://www.alainet.org/>

na CMSI e relata em um artigo seu de 2006⁵¹, o debate sobre a expressão *Sociedade da informação*, que se notabilizou por políticas oficiais dos países desenvolvidos. A cúpula reuniu interpretações que inicialmente vinham ideias precedentes onde esse termo já havia sido empregado.

“Em 1973 o sociólogo estadunidense Daniel Bell introduziu a noção (...) que o eixo principal desta sociedade será o conhecimento teórico e adverte que os serviços baseados no conhecimento terão de se converter na estrutura central da nova economia e de uma sociedade sustentada na informação, onde as ideologias serão supérfluas (BURCH, 2006)”.

A expressão ressurgiu novamente com o advento das TICs e da internet na década de 90, sendo incluída nas reuniões do G7, do G8, em eventos da Comunidade Européia, da OECD, das agências da ONU, além de adotada pelo governo dos EUA e pelo Banco Mundial. Segundo Burch, “tudo isso com grande repercussão midiática”, até ser escolhida para o nome da cúpula.

Neste contexto, o conceito de “sociedade da informação” como construção política e ideológica se desenvolveu das mãos da globalização neoliberal, cuja principal meta foi acelerar a instauração de um mercado mundial aberto e “auto-regulado”. Política que contou com a estreita colaboração de organismos multilaterais como a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, para que os países fracos abandonem as regulamentações nacionais ou medidas protecionistas que “desencorajassem” o investimento; tudo isso com o conhecido resultado da escandalosa intensificação dos abismos entre ricos e pobres no mundo. (BURCH, 2006)

Destaca-se no debate da cúpula, posições em disputa de sentido no que se refere à essa expressão *Sociedade da Informação*, e uma busca por alternativas aos sentidos implícitos que se estabeleceram inicialmente. Burch relata que: “*Ainda que boa parte das delegações governamentais e do setor privado desse pouca importância a esse aspecto, para muitas organizações da sociedade civil, tratava-se de um aspecto-chave (...)*”. Assim foram discutidos os posicionamentos que em síntese, de um lado se viu um pensamento onde a tecnologia tem um papel causal para o desenvolvimento social e motor do desenvolvimento econômico, e de outro, a tecnologia é vista como o suporte que desencadeou o advento da rede de informação, comunicação e conhecimento predominantes na nova etapa de desenvolvimento social, e ainda que não é neutra e sim uma escolha a partir de interesses. Nesse caso, deveriam predominar os interesses do desenvolvimento

⁵¹ <https://vecam.org/archives/article519.html>. Artigo de Sally Burch disponível na internet, extraído do livro *Desafio de palavras Enfoques Multiculturais sobre a Sociedade da Informação*

humano com o foco na palavra *sociedade*, acima dos interesses do desenvolvimento econômico, e pensando em *sociedades*, contemplando a pluralidade de formações culturais.

(...)Uma primeira objeção tem a ver com a palavra “sociedade” no singular, como se fosse o caso de uma sociedade mundial uniforme. Propõe-se como alternativa falar de “sociedades” (no plural) da informação ou do conhecimento. Vários documentos da UNESCO se referem às “sociedades do conhecimento” (ou do saber). Esta idéia foi tomada por membros da sociedade civil da Cúpula que adotaram o termo “sociedades” em seus documentos de consenso.

Manuel Castells faz uma reflexão sobre esses conceitos olhando para a estrutura do modo como informação circula, e indica que estamos na Sociedade em rede.

Frequentemente, a sociedade emergente tem sido caracterizada como sociedade de informação ou sociedade do conhecimento. Eu não concordo com esta terminologia. Não porque conhecimento e informação não sejam centrais na nossa sociedade. Mas porque eles sempre o foram, em todas as sociedades historicamente conhecidas. O que é novo é o facto de serem de base microelectrónica, através de redes tecnológicas que fornecem novas capacidades a uma velha forma de organização social: as redes. (CASTELLS, p.17, 2005)

Castells, faz um diálogo entre técnica e comunicação, centrando a questão nos usos que fazemos e podemos fazer, nos processos que aí estão implicados.

O que caracteriza a revolução tecnológica atual não é o caráter central do conhecimento e da informação, mas a aplicação deste conhecimento e informação a aparatos de geração de conhecimento e processamento da informação/comunicação, em um círculo de retroalimentação acumulativa entre a inovação e seus usos. (...) A difusão da tecnologia amplifica infinitamente seu poder ao se apropriar de seus usuários e redefini-los. As novas tecnologias da informação não são apenas ferramentas para se aplicar, mas processos para se desenvolver. (...) Pela primeira vez na história, a mente humana é uma força produtiva direta, não apenas um elemento decisivo do sistema de produção (appud Burch, 2006).

Atua também neste momento, a Campanha pelos Direitos para a Comunicação na Sociedade da Informação CRIS, uma ação global, com a participação de entidades da sociedade civil, ativa no Fórum Social Mundial que entende a comunicação como um bem comum, direito humano. A CRIS gerou um documento sobre a CMSI apontando que “*Se a sociedade civil adotar e resgatar a noção de uma sociedade da informação, deverá retornar a estas noções básicas, propondo as perguntas corretas: Quem gera e possui a informação e o conhecimento? De que maneira está valorizado? De que maneira o conhecimento é difundido e distribuído? Quem são os guardiões? O que limita e facilita o uso do conhecimento por parte das pessoas para alcançar suas metas? Quem está melhor e pior posicionado para aproveitar este conhecimento?*”(BURCH, 2006)

O conceito de Indústria 4.0 está intimamente ligada ao desenvolvimento da Sociedade da Informação e passa também por um entendimento hegemônico, onde as mudanças intensas nas relações econômicas guiadas por todas as transformações do meio informacional digital, são regidas pelo setor financeiro conforme seus interesses econômicos. O Fórum Econômico Mundial hoje é um catalisador e fonte de informação para uma organização desse entendimento de desenvolvimento e vem reunindo representantes governamentais e empresários para realizar planejamentos para todos os setores e motores da sociedade, inclusive a Educação.

De um lado temos o Fórum Social Mundial, de outro o Fórum Econômico Mundial, ambos com visões e propostas para o desenvolvimento, embora visões substancialmente diferentes: um desenvolvimento que privilegia o bem comum e a igualdade de oportunidades, mais inclusivo, e outro que privilegia os bens privados, as lideranças e a meritocracia e, portanto, excludente.

Nesse campo de disputa de narrativas e submetido aos poderes hegemônicos, aos quais interessam as esferas de exclusão, é ainda maior a necessidade de atenção para uma inclusão qualificada e crítica. Neste sentido, pensar em inclusão digital, é também pensar em inclusão social.

Pierre Lévy considera que a cultura digital pode ser ao mesmo tempo veneno e remédio, mas acredita que a inteligência coletiva, de tão emancipadora, supera os possíveis desequilíbrios tecno-sociais.

Por trás das técnicas agem e reagem ideias, projetos sociais, utopias, interesses econômicos, estratégias de poder, toda gama de jogos dos homens em sociedade. Portanto, qualquer atribuição de um sentido único à técnica só pode ser dúbia. A ambivalência ou a multiplicidade das significações e dos projetos que envolvem as técnicas são particularmente evidentes no caso digital. O desenvolvimento das cibertecnologias é encorajado por Estados que perseguem a potência em geral, e a supremacia militar em particular. É também uma das grandes questões da competição econômica mundial entre as firmas gigantes da eletrônica e do software, entre os grandes conjuntos geopolíticos. Mas também responde ao propósito de desenvolvedores e usuários que procuram aumentar a autonomia dos indivíduos e multiplicar suas faculdades cognitivas. Encarna, por fim, o ideal de cientistas, de artistas, de gerentes e ativistas da rede que desejam melhorar a colaboração entre as pessoas que exploram e dão vida a diferentes formas de inteligência coletiva e distribuída. (Lévy, p. 25, 1999)

COMUNICAÇÃO EM EXPANSÃO

A cultura digital onde hoje estamos imersos, se inicia quando a internet se populariza e humanidade passa a digitalizar toda sua produção de conhecimento, cultura e comunicação. Em 1969 foi estabelecida a primeira comunicação, uma

mensagem via rede de computadores desenvolvida para interligar bases militares e departamentos de pesquisa do governo americano, a ARPANet. Dois anos depois, foi criado o programa para correio eletrônico com o envio do primeiro e-mail. Em 1989, Tim Berners-Lee, em pesquisas do CERN desenvolveu protocolos de hipertexto como o HTTP, o FTP e o WWW, que permitiram a popularização do uso e do trânsito na internet. Ao mesmo tempo os PCs, Personal Computers, passaram a fazer parte das estações de trabalho modificando etapas e processos, em seguida ocuparam os ambientes particulares, fazendo das casas também postos de comunicação e muitas vezes trabalho, ligados em rede de internet.

Os telefones, tradicionais aparelhos de comunicação imediata e que permaneciam em pontos fixos, no final do século XX já eram móveis e passaram a propiciar uma comunicação com uma velocidade ainda maior já que podiam ser acessados em trânsito. Antes do dispositivo móvel celular, precisávamos estar em um lugar fixo para fazer ou receber uma comunicação por telefone, fax ou áudio. Essa configuração influenciava até o tipo de comunicação que se dava, se o sujeito estava em casa fazia comunicações no âmbito do privado, se estava no trabalho as comunicações eram do âmbito do coletivo ao qual aquele indivíduo e aquele espaço se relacionavam. No momento em que o telefone passa a ser móvel, essas relações ganham outro movimento e se interferem, o privado perturba o público e vice-versa, e as relações de tempo não estão mais sujeitas aos espaços determinados. No momento em que o telemóvel passou a ser um dispositivo que além de telefonar passava mensagens, fotografava e filmava, passou a iniciar um processo de produção de linguagem audiovisual que se expandiu e passou a fazer parte do cotidiano dos usuários. Em seguida, além de ter essas funções passou a ter internet.

Com isso, a partir da década de 90 conhecemos uma comunicação que vem modificando velozmente as relações pessoais, sociais, econômicas, políticas, e desafiando as relações espaço/tempo e percepções espaço-temporais. Em um período de 20 anos passamos de um telemóvel que saindo de dentro da bolsa poderia fazer uma ligação ou passar uma mensagem que custava muito caro para um outro país a qualquer momento, para um smartphone que saindo da bolsa pode fazer uma videoconferência gratuita a qualquer momento, com exposição de documentos, identificando localmente onde todos estão, gravando a ligação e possibilitando sua publicação online.

O ECOSSISTEMA DA CULTURA DIGITAL

A cultura digital está configurada numa inter relação que mescla algumas condições tais como a infraestrutura de dados, a governança algorítmica, a análise das informações, os softwares, as redes sociais, o capitalismo de plataforma, dentre outras, que fazem das possibilidades de uso dessa comunicação a princípio democráticas, passem a estar sob vigilância e exercício de controle.

A infraestrutura de dados consiste em um ecossistema de dados coletados por diversos pontos de atuação de um indivíduo ou organização e encaminhados para programas de cruzamento de dados feitos por organizações privadas e públicas com intenções diversas, onde vemos uma disputa no pensamento sobre o domínio desses dados. De um lado organizações que acreditam que tenham que ter o poder sobre o que fazer com os dados, de outro, organizações que batalham pela transparência e regulamentação para democratização dos dados. Atualmente registramos nossas ações em todas as situações cotidianas, banco, contas, operações de compra pelo cartão, cartão de transporte, escola, universidade, computadores, televisores, celulares.

Essa coleta de dados nos leva à questão da governança algorítmica. Os algoritmos regem sistemas de comunicação nas diversas áreas de conhecimento, produção e serviços, em dispositivos eletrônicos que participam cada dia mais de tomadas de decisões, análises e disposição da informação, com muita velocidade. O período de tempo e a complexidade das tarefas que realizam, estão para além da capacidade humana. Com isso, tem modificado nosso cotidiano intensamente encerrando e abrindo mercados, eliminando e/ou ameaçando postos de trabalho, desafiando antigos conceitos a rever seus sentidos e se posicionar, incitando outros modos de pensar. Sobretudo a visualização de dados, tem nos possibilitado materializar informações, situações e conceitos, que nos proporcionam pontos de vista multilaterais: são mapas, gráficos, acesso a fotografias, vídeos e lives em tempo real, comunicações imediatas com o mundo inteiro, que rompem fronteiras ultrapassadas de tempo e espaço. O desenvolvimento da atuação desses algoritmos, têm proporcionado as máquinas cada vez mais autonomia em tomadas de decisão, fato que preocupa quando pensamos em sistemas de convivência democrática e transparência. Não há previsão sobre o desempenho da aprendizagem automática desses algoritmos, ou seja, analisam os dados disponíveis e reorganizam gerando

outros algoritmos, adicionando elementos novos ao sistema de informação. Um processo que dificulta a compreensão de resultados analisados e realizados automaticamente. Essas tomadas de decisão são uma realidade hoje em sistemas públicos e privados nos variados campos: jurídico, financeiro, de saúde, publicidade, em redes sociais e etc. Se torna urgente um debate público sobre essa realidade e suas consequências, para que a sociedade não só conheça a extensão desse contexto, mas que possa ter opinião sobre como esses algoritmos acompanham e podem reger suas vidas, para colocar o debate principal sobre a governança desses algoritmos, que precisa ser transparente aberta e participativa.

Uma profissão que surgiu nos últimos anos neste contexto foi o analista de dados, um profissional que faz análises e propõe estratégias de negócios a partir de informações geradas e processadas em algoritmos nas bases de dados, que estão sob o domínio das grandes empresas que imperam hoje no ciberespaço como Google, Facebook, Microsoft, Apple, Amazon, empresas que possuem base de dados. Elas negociam entre si, com governos e com outras grandes empresas vendendo informações, modos e ferramentas para capturar, analisar e monitorar informações. Muitas ferramentas viram novos bancos de dados que incrementam seus dados. Portanto a concentração de dados, acaba também gerando concentração de poder e concentração de renda.

Um dos espaços que alimenta o ecossistema de dados são as redes de relacionamento. Desde o ClassMate, a primeira rede originalmente para relacionar colegas e memórias escolares, passando pelo Orkut, rede do Google que funcionou de 2004 a 2014, com um público que seria inicialmente dos Estados Unidos mas recebeu mais usuários brasileiros e indianos, até o Facebook lançado também em 2004 e com 8 anos já tinha 1 bilhão de usuários ativos, foram e continuam sendo criadas redes sociais como Flickr, Twitter, LinkedIn, Instagram e etc, que envolvem os participantes na exposição de sua vida de forma multidimensional e recolhem dados significativos em relação as suas escolhas e percursos pessoais.

Ainda são nebulosos os mecanismos que se desdobram do domínio dos dados, mas recentemente todos participamos do escândalo que envolveu o Facebook e a Cambridge Analytica, empresa que trabalhava com mineração e análise de dados unindo comunicação estratégica para fins eleitorais. Essa empresa,

em parte propriedade do cientista da computação estadunidense Robert Mercer⁵² – conservador contribuinte do Partido Republicano que apoiou Trump e financiou anúncios anti muçulmanos nas eleições, que apareceram no Google e no Facebook –, participou de quarenta e quatro campanhas políticas, dentre elas as campanhas presidenciais de Ted Cruz e Donald Trump, e a campanha do Brexit no Reino Unido. A denúncia dizia que a empresa teve acesso e usou informações pessoais de 50 milhões de perfis, que o Facebook tinha conhecimento desse uso por dois anos e não se manifestou para proteger seus usuários.

Se as redes sociais são mecanismos de reunião de informações pessoais de usuários comuns, alguns softwares são capazes de promover uma reunião de dados públicos com uma produção colaborativa como é o caso da Wikipedia e dados confidenciais de colaboradores anônimos como é o caso do WikiLeaks. Julian Assange, fundador e principal porta voz do WikiLeaks, abriu um grande debate em 2010 quando publicou documentos que mostravam a ingerência e espionagem do governo norte-americano no Iraque, em Guantánamo e em outros Estados.

Em 2013, o analista de sistemas, ex-funcionário da CIA⁵³, Edward Snowden entregou a jornalistas as provas de que o governo americano por meio da NSA estava conseguindo monitorar 90% de todo conteúdo da internet. Ficamos cientes de espionagens nos dados dos governos inclusive nos dados pessoais de governantes como foi o caso da presidenta do Brasil Dilma Rousseff. Através de dispositivos das empresas como Google, Yahoo, DropBox, AT&T e Verizon a NSA pode acessar todas as nossas comunicações. Nossos *smartphones* e *smarttvs* viram telas de captura de imagens e áudios mesmo estando desligadas. Uma estrutura capaz de interceptar quase tudo automaticamente, dados processados por algoritmos que fazem previsão das nossas ações antes de agirmos (Rall, 2015). Em 2017, Julian Assange mais uma vez através do WikiLeaks⁵⁴ também denuncia a CIA por vigilância de androids, iphones e smart TVs, mapeando alvos pelo mundo, hackeando esses aparelhos.

⁵² <https://www.independent.co.uk/news/world/americas/us-politics/mercer-funding-trump-anti-muslim-advert-group-claims-2016-election-documents-open-secrets-a8290986.html>

⁵³ Agência Central de Inteligência norte-americana. <https://www.cia.gov/index.html>

⁵⁴ <https://wikileaks.org/ciav7p1/index.html#PRESS>

Os estudos de software são um campo de pesquisa acadêmica interdisciplinar com referências ainda muito recentes com a finalidade de estudar os softwares, aplicados à teoria da informação e suas aplicações práticas, seus sistemas e efeitos culturais. Lev Manovich (2016) destaca que esse é um elemento nesse processamento de dados e algoritmos, com pouca atenção teórica: o software (2015). Tudo que é produzido, acessado, analisado, distribuído e manipulado no que chamamos mídias, fazemos através de softwares. Acredita que não há mídia digital, existe o software, e que quem quiser escapar dos softwares precisa aprender a programar e ensinar a programar. A questão do software amplia o debate porque temos a possibilidade do software livre, que pode ser executado gratuitamente e modificado pelos usuários colaborativamente porque possuem códigos fonte abertos com livre acesso. Richard Matthew Stallman, criador do software livre considera que *“O software privado é dependência e isso leva à colonização eletrônica. As empresas de software privado querem colonizar todos os países: eles tomaram os Estados Unidos, Europa e outros lugares no mundo”*.

Os desafios para preservação de um estado democrático mundial são grandes já que os veículos dessa comunicação são dominados por instituições privadas e detentoras dos dados em circulação. Aqui aparecem muitas questões: o privado e o público, o indivíduo, o indivíduo-coletivo e o coletivo; o tempo e o espaço, a presença e a dispersão, o acesso à informação. Na nossa região América Latina, esses desafios passam também nos tornarmos criadores de ambientes que não fazem parte do circuito hegemônico, já que somos clientes dos big data e não produzimos big data.

Nesse sentido, o campo da educação é imprescindível para a busca de sociedades mais democráticas e inclusivas, e essa questão se torna chave na disputa política. O que esse contexto nos permite pensar e que posição tomar diante dessas condições como indivíduos e como coletivo? Qual é a participação do dispositivo móvel celular?

O desenvolvimento tecnológico dos últimos anos promoveu uma expansão da comunicação no âmbito social e individual. Se os tipos móveis de Guttemberg propiciaram a reprodução de jornais e livros promovendo uma popularização da imprensa e difusão da linguagem escrita, os dispositivos móveis celulares hoje promovem a popularização de uma imprensa descentralizada e uma difusão de multilinguagens, desde a linguagem escrita, como a audiovisual e a simbólica,

incluindo códigos, telepresença, redes e mapeamentos que nos trazem uma expansão sensorial e de percepção espaço temporal. Grandes pools de empresas e governos investem nesse desenvolvimento e em pesquisas de inferências, cálculos e presunções para entender os caminhos a percorrer em cada sistema vigente. É cada vez mais importante identificar meios para um posicionamento diante desse panorama de dominação e condução.

2. CENÁRIO BRASILEIRO NA SOCIEDADE EM REDE

OS DISPOSITIVOS MÓVEIS CELULARES NO PANORAMA NACIONAL EM MEIO A INCLUSÃO DIGITAL

Como veículos da internet, os suportes para circulação de dados – Smart TVs, computadores, laptops, tablets e celulares –, o caso dos dispositivos móveis celulares que são smartphones chama muita atenção pela expansão do seu uso nos últimos anos, pela mobilidade e quantidade de usos que fazemos dele tanto pelas redes de comunicação, quanto pelas ferramentas de foto e vídeo e infinitos aplicativos que nos permitem uma visão, quase como de uma “bola de cristal” guardada no bolso.

Alguns educadores como Seymour Papert, já na década de 1980, anunciavam a importância da inserção de computadores em processos formativos e do ensino de programação no currículo escolar. Hoje os dispositivos móveis celulares são computadores portáteis subutilizados para a produção de conteúdo, mas muito mais acessíveis em todas as classes sociais. Computadores já fazem parte do cotidiano de muitas escolas, mas em geral de escolas privadas e em ocasiões especiais. A rede pública possui computadores, mas seu uso é limitado a horários específicos, muitas vezes estão fechados à chave e sem manutenção.

Nos últimos 10 anos, a população brasileira cresceu, mas o número de celulares dobrou e o dispositivo já é o maior veículo de acesso à internet. Em 2008 o Brasil tinha uma população de 189,6 milhões⁵⁵ de habitantes e 150,6⁵⁶ milhões de celulares circulando. O acesso à internet não era feito via celular e atendia à 56

⁵⁵ IBGE <https://www2.ibge.gov.br>

⁵⁶ Anatel <http://www.anatel.gov.br>

milhões de brasileiros. Hoje, em 2018, temos uma população de 209 milhões de habitantes segundo o IBGE, 235,7 milhões de celulares ativos, segundo a Anatel, e um acesso crescente à internet via celular, desde 2016, quando houve última PNAD Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, que mostrou que 94,6%⁵⁷ da população que acessa a internet, acessou via celular. 92,4%, desse acesso foi feito para troca de mensagens de texto⁵⁸.

UM CONFLITO: A ESCOLA E A PRESENÇA DO DISPOSITIVO MÓVEL CELULAR

No Brasil, em 2007 quando foi proposto o primeiro projeto para proibir o uso dos dispositivos móveis celulares – Projeto de Lei 2.246-A –, tínhamos uma população de quase 184 milhões de habitantes e 120 milhões de celulares ativos. Em 2014, o IBGE registrou pela primeira vez que o uso do celular para acessar a internet ultrapassou o uso de microcomputadores. A internet como busca de informação, está presente no cotidiano de 49% dos entrevistados pela Pesquisa Brasileira de Mídia de 2016 da SECOM - Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República⁵⁹. O percentual marca a ultrapassagem da internet sobre o rádio como segundo meio de informação preferencial. Dentre os dispositivos que permitem o acesso à internet, a pesquisa verifica que é comum usar mais de uma plataforma e que há preferência por aquelas que garantem mobilidade. Assim, 91% dos respondentes afirmaram em primeiro ou segundo lugar que acessam a internet pelo celular.

O Projeto de lei nº 2.246-A, proposto pelo Sr. Pompeo de Mattos do PDT Partido Democrático Trabalhista, descreve: *Veda o uso de telefones celulares por todo o país, tendo parecer da Comissão de Educação e Cultura, pela aprovação deste e dos de nºs 2.547/07 e 3.486/08, apensados, com substitutivo*. Em sua justificativa podemos identificar as preocupações alegadas no documento:

“...a atenção do aluno deve estar integralmente direcionada aos estudos, na fixação do aprendizado passado pelos professores, sem que nada possa competir ou desviá-lo desse objetivo. O uso do celular no ambiente escolar compromete o desenvolvimento e a

⁵⁷https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/c62c9d551093e4b8e9d9810a6d3baff.pdf

⁵⁸<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/20073-pnad-continua-tic-2016-94-2-das-pessoas-que-utilizaram-a-internet-o-fizeram-para-trocar-mensagens.html>

⁵⁹<http://pesquisademidia.gov.br/#/Geral/details-917>

concentração dos alunos, e são preocupantes os relatos de professores e alunos de como é comum o uso do celular dentro das salas de aulas.

Segundo professores é constante a troca de “torpedos” entre alunos dentro da sala de aula e também para amigos de outra sala.

(...) todos os modelos trazem opções de vários “games”. Há relatos de estudantes que usam o celular para colar nas provas, através de mensagens de texto e também armazenando a matéria no próprio aparelho. (...)

Muitos pedagogos defendem a idéia de que o ideal é o aluno não levar o celular para escola, há relatos de alunos que não conseguem deixar o celular desligado, tanto é o apego e a atenção dispensada para o aparelho. (...)

Segundo opinião de professores do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP) “crianças não devem usar o celular, pois não há necessidade. As escolas devem proibir o uso na sala de aula e se esforçar para que a regra seja cumprida”. Adverte Yves de La Taille, professor do Departamento de Psicologia Escolar da USP “o celular prejudica o aprendizado e a socialização face a face. O recreio é um momento importante, é uma pena que seja despedaçado por relações não presenciais”. (matéria do site www.estadao.com.br).

Medidas semelhantes já vêm sendo adotadas em outros países como a Alemanha. O Estado alemão da Baviera anunciou nesta terça-feira a proibição do uso de telefones celulares nas escolas. A medida tem como objetivo evitar que jovens estudantes utilizem os aparelhos para ver imagens pornográficas e de extrema violência.

Segundo a agência de notícias Associated Press, os alunos podem levar seus telefones móveis para a escola. No entanto, no horário das aulas e também durante o recreio os celulares devem ser desligados. “A escola não é um lugar para se fazer e receber ligações telefônicas ou distribuir conteúdo que representa uma ameaça à juventude”, afirmou Siegfried Schneider, responsável pelo sistema de educação da Baviera. (...)

Creio, por oportuno, que a adoção da medida será benéfica ao bom funcionamento das atividades em salas de aulas no Brasil.

Os projetos pensados a esse vieram com textos semelhantes. O primeiro do vice-líder da bancada do P D T - RS, Sr. Nilson Mourão, o Projeto de lei N.º 2.547, de 2007 que dizia *“Veda o uso de aparelhos eletrônicos portáteis, sem fins educacionais, em salas de aula ou quaisquer outros ambientes em que estejam sendo desenvolvidas atividades educacionais nos níveis de ensino fundamental, médio e superior nas escolas públicas no País”*. O segundo, do Sr. Eliene Lima, o Projeto de lei N.º 3.486, de 2008 *“Proíbe o uso de aparelhos eletrônicos portáteis nas salas de aula dos estabelecimentos de educação básica e superior”*.

1. Ainda em 2007, a partir do projeto de lei nº 132/2007, do Deputado Orlando Morando do PSDB Partido da Social Democracia Brasileira, foi aprovada a Lei Estadual 12.730/2007⁶⁰ para o Estado de São Paulo, que diz: *“Ficam os alunos proibidos de utilizar telefone celular nos estabelecimentos de ensino do Estado, durante o horário das aulas”*. Em 2008, essa lei foi regulamentada pelo decreto nº 52.625⁶¹ no qual

⁶⁰ <https://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/130341/lei-12730-07>

⁶¹ <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2008/decreto-52625-15.01.2008.html>; <https://www.al.sp.gov.br/norma/75315>

José Serra, Governador do Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições legais e à vista do disposto no artigo 2º da Lei nº 12.730, de 11 de outubro de 2007, decreta: Artigo 1º - *Fica proibido, durante o horário das aulas, o uso de telefone celular por alunos das escolas do sistema estadual de ensino. Parágrafo único - A desobediência ao contido no “caput” deste artigo acarretará a adoção de medidas previstas em regimento escolar ou normas de convivência da escola. Artigo 2º - Caberá à direção da unidade escolar: I - adotar medidas que visem à conscientização dos alunos sobre a interferência do telefone celular nas práticas educativas, prejudicando seu aprendizado e sua socialização; II – disciplinar o uso do telefone celular fora do horário das aulas; III – garantir que os alunos tenham conhecimento da proibição.*

Em 2008, a Prefeitura do Rio de Janeiro acompanhou o movimento e foi promulgada a lei nº 4.734, de 4 de janeiro de 2008⁶², oriunda do Projeto de Lei nº 1107, de 2007, de autoria da Senhora Vereadora Pastora Márcia Teixeira do PR Partido da República. A lei proclama: *“Proíbe a utilização de telefone celular e outros em sala de aula. Art. 1º Fica proibido o uso de telefone celular, games, ipod, mp3, equipamento eletrônico e similar em sala de aula. Parágrafo único. Quando a aula for aplicada fora da sala específica, aplica-se o princípio desta Lei. Art. 2º Fica compreendida como sala de aula todas as instituições de ensino, fundamental, médio e superior. Art. 3º Deverá ser fixado em local de acesso e nas dependências da instituição educacional, nas salas de aula e nos locais onde ocorrem aulas, placas indicando a proibição. Parágrafo único. Na placa deverá constar o seguinte: “É PROIBIDO O USO DE APARELHO CELULAR E EQUIPAMENTO ELETRÔNICO DURANTE AS AULAS – LEI Nº 4.734, de 4 de janeiro de 2008. Art. 4º Em caso de menor de idade, deverão os pais serem comunicados pela direção do estabelecimento de ensino”.* Uma lei municipal para toda cidade do Rio de Janeiro.

⁶²<http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/2ed241833abd7a5b8325787100687ecc/6a73fab3c9018207032576ac007279f4?OpenDocument>; <https://cm-rio-de-janeiro.jusbrasil.com.br/legislacao/255337/lei-4734-08>

Em abril de 2008, a lei nº 5.222⁶³, idealizada pelo deputado João Pedro do DEM Democratas, estendeu a proibição para todo Estado que dispunha *“sobre a proibição do uso de telefone celular nas escolas estaduais do estado do Rio de Janeiro. O governador do Estado do Rio de Janeiro: Faço saber que a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1º Fica proibido o uso do telefone celular nas salas de aula das escolas públicas estaduais”*. Essa lei foi modificada em 2009 pela lei nº 5.453⁶⁴, de autoria do deputado Marcelo Simão do PMDB Partido do Movimento Democrático Brasileiro, hoje MDB, proibindo *“o celular e outros aparelhos nas escolas (...). Art. 1º Fica proibido o uso de telefones celulares, walkmans, diskmans, ipods, MP3, MP4, fones de ouvido e/ou bluetooth, game boy, agendas eletrônicas e máquinas fotográficas, nas salas de aulas, salas de bibliotecas e outros espaços de estudos, por alunos e professores na rede pública estadual de ensino, salvo com autorização do estabelecimento de ensino, para fins pedagógicos”*.

Assim também o Estado do Ceará, através da lei 14.146⁶⁵, de 25 de junho de 2008, de iniciativa do deputado Artur Bruno do PT Partido dos Trabalhadores, promove o veto: *“Dispõe sobre a proibição do uso de equipamentos de comunicação, eletrônicos e outros aparelhos similares, nos estabelecimentos de ensino do Estado do Ceará, durante o horário das aulas. O Governador do Estado Do Ceará: Faço saber que a Assembléia Legislativa decretou e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1º Ficam os alunos proibidos de utilizar telefone celular, walkman, discman, MP3 player, MP4 player, iPod, bip, pager e outros aparelhos similares, nos estabelecimentos de ensino do Estado do Ceará, durante o horário das aulas”*.

De 2007 à 2018 diversas leis estaduais e municipais se efetivaram de norte a sul do país proibindo o uso de celulares e aparelhos eletrônicos em sala de aula. O Projeto de Lei Federal proposto em 2007, foi aprovado em 2009, mas foi alterado para estender a proibição aos outros aparelhos eletrônicos. Ao final da legislatura foi arquivado. Com isso, em 2011 o deputado federal Márcio Macêdo do PT de

63

http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/Legislacao_e_Normas_da_Educacao_Basica/lei_5222.pdf; <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/87759/lei-5222-08>

64 http://www.silep.planejamento.rj.gov.br/lei_5_453_-_26052009.htm65 <https://www.al.ce.gov.br/legislativo/legislacao5/leis2008/14146.htm>

Sergipe, deixou registrada sua opinião que o fez propor novo Projeto de Lei⁶⁶: *“Não dá mais para conviver com a utilização de aparelhos celulares, desrespeitando o professor, desrespeitando os monitores e desrespeitando os colegas. É uma forma de contribuir para que o ensino pedagógico não seja interrompido. Que a tecnologia ajude a relação professor/aluno e o ensino pedagógico, e não atrapalhe”*. E propôs o PL 2806/11⁶⁷: *“Proíbe o uso de aparelhos eletrônicos portáteis nas salas de aula dos estabelecimentos de educação básica e superior. O Congresso Nacional decreta: Art. 1º Fica proibido o uso de aparelhos eletrônicos portáteis nas salas de aula dos estabelecimentos de educação básica e superior. Parágrafo único. Serão admitidos, nas salas de aula de estabelecimentos de educação básica e superior, aparelhos eletrônicos portáteis, desde que inseridos no desenvolvimento de atividades didático pedagógicas e devidamente autorizados pelos docentes ou corpo gestor”*. Podemos notar nesse texto, que embora mantenha a proibição, abre possibilidades.

Em 2015, o PL 104/2015⁶⁸, do deputado Alceu Moreira do PMDB do Rio Grande do Sul repete o mesmo enunciado e tramita sem ser aprovado, e em 2017⁶⁹, foram a ele apensados o PL nº 1.871, de 2015, do Deputado Heuler Cruvinel, e o PL nº 7.423, de 2017, do Deputado Victório Galli. No corpo do projeto vem o voto do relator que ao final do seu relato, rejeita o projeto justificando que: *“Há que se reconhecer a existência de uso abusivo desses equipamentos, sobretudo de telefones celulares. Mas, é fato que esse comportamento não se aplica apenas a crianças e adolescentes, mas também a grande parte dos adultos que não respeitam inúmeros espaços públicos em nome do direito de “comunicar-se” a qualquer tempo. É uma questão que se origina nos exageros da vida moderna e em muito ultrapassa os muros das escolas. No âmbito dessas instituições, parece-me que essa conscientização deve ser construída pelas próprias escolas, a partir do seu*

⁶⁶<http://www.camara.leg.br/internet/SitaqWeb/TextoHTML.asp?etapa=5&nuSessao=343.1.54.O&nuQuarto=44&nuOrador=1&nuInsercao=0&dtHorarioQuarto=15:26&sgFaseSessao=PE&Data=30/11/2011&txApelido=M%C3%81RCIO%20MAC%C3%81ADO,%20PT-SE>

⁶⁷ <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/994570.pdf>;
http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=945034&filename=PL+2806/2011

⁶⁸http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1296954&filename=PL+104/2015
http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1576817&filename=Parecer-CE-06-07-2017

regimento interno, acordado pelo conselho escolar, com participação de pais, alunos e educadores. Todos só temos a ganhar com esse processo educativo, se considerarmos que é dever da escola formar cidadãos cientes dos seus direitos, mas também atentos aos seus deveres e ao respeito aos direitos do outro. Diante do exposto, somos pela rejeição do Projeto de Lei nº 104, de 2015, e das matérias apensadas, os Projetos de Lei n.º 1.871, de 2015, e nº 7.423, de 2017”.

Esse pequeno panorama mostra que não só a rede escolar, mas a sociedade não acolhe esse objeto no ambiente de ensino/aprendizagem e ainda o entende como elemento perturbador para as abordagens praticadas no espaço escolar. Ainda assim, vemos que a situação já está diferente.

Pelos textos das leis podemos observar a concepção de educação e dos processos formativos, a proposta pressupõe que o celular não pode ser usado para estudo, já que o aprendizado é fixado com a atenção voltada para os professores, que o celular desvia do objetivo e desconcentra. Que os alunos se envolvem muito na troca de mensagens e nos jogos, mas a escola acha que não pode incluir essa linguagem para trabalhar os conteúdos. Parece ser ruim o estudante armazenar a matéria no aparelho porque quer dizer que ele vai colar na prova, e dá pra ver qual é o tipo de avaliação que essa concepção de escola produz. Diz que o celular prejudica o aprendizado, mas o que os estudantes aprendem via celular é facilmente “fixado”, diz que prejudica a socialização face a face, mas talvez prejudique as relações centralizadas, modelo dessa concepção de escola.

Iniciativas como as dos Estados de Santa Catarina e de São Paulo, que estão revendo suas leis, revelam que já se tem outras reflexões sobre o assunto. O Projeto de Lei 0198.8/2016⁷⁰, do deputado estadual Antônio Aguiar do PMDB de Santa Catarina, altera lei n. 14.636/2008 com a seguinte proposição: *“A utilização do aparelho mencionado no caput deste artigo será permitida para o desenvolvimento de atividades didático pedagógicas e devidamente autorizadas pelo corpo gestor”*. A Lei nº 16.567/2017⁷¹, a pedido do Secretário de Educação de São Paulo José Renato Nalini, propõe: *“altera a Lei nº 12.730, de 2007, que proíbe o uso de telefone celular nos estabelecimentos de ensino do Estado, durante o horário de*

⁷⁰ http://www.alesc.sc.gov.br/expediente/2016/PL_0198_8_2016_Original.pdf;
<http://www.alesc.sc.gov.br/proclegis/individual.php?id=PL/0198.8/2016>

⁷¹ <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2017/lei-16567-06.11.2017.html>;
<https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000021658>

aula. O Governador do Estado de São Paulo: Faço saber que a Assembleia Legislativa decreta e eu promulgo a seguinte lei: Artigo 1º – O artigo 1º da Lei nº 12.730, de 11 de outubro de 2007, passa a vigorar com a seguinte redação: “Artigo 1º – Ficam os alunos proibidos de utilizar telefone celular nos estabelecimentos de ensino do Estado, durante o horário das aulas, ressalvado o uso para finalidades pedagógicas”.

Essas revisões das leis, embora sejam leves, favorecem o protagonismo do professor na escolha pela inserção do celular nos processos de ensino-aprendizagem. Mas há que se conseguir uma comunicação entre legisladores, Ministérios da Educação, da Cultura e da Ciência e Tecnologia, porque alguns documentos têm sido gerados inclusive com consulta pública, indicando o uso do celular como objeto estratégico para trabalhar conteúdos curriculares e pontuam uma necessidade de se olhar sobre este dispositivo móvel multimodal sobre uma perspectiva de inclusão.

Revisitando os documentos legais gerados pelos representantes da sociedade e as práticas reais na Rede Pública de Ensino, identificamos que existe um discurso sobre as concepções em Educação e práticas que não correspondem a esse discurso. A BNCC Base Nacional Comum Curricular⁷², apresenta uma proposta embasada na LDB Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação, que estabelece o desenvolvimento de competências necessárias para um básico comum, relacionadas a um currículo ligado às realidades locais e à diversidade cultural de cada comunidade.

Dentre as 10 competências gerais pretendidas pela Base, identificamos pelo menos em três delas, um desenvolvimento onde o dispositivo móvel celular poderia contribuir.

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; (...) 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em

⁷² Documento normativo que define aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas durante o período da Educação Básica Brasileira. Fruto de uma proposta de submeter as diretrizes curriculares a diferentes segmentos sociais, aos representantes estaduais e municipais da educação pública para avaliar as competências e objetivos da educação brasileira.
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo; 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.(...) (BNCC, p. 9 e 10, 2017)

No documento de 2010, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Curriculares para Educação Básica⁷³, onde discorre sobre as referências conceituais, o último item propõe: vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. E voltando à BNCC, a competência ... também propõe vincular a educação escolar às práticas sociais.

Paulo Freire, patrono da educação brasileira, adotado em todos os programas de formação de educadores da rede pública, considerava a realidade social o dado mais importante para a prática reflexiva e um sujeito emancipado. No entanto, parece que a linguagem audiovisual, cartográfica, simbólica que o celular pode oferecer, e é vivida cotidianamente pela população, não é entendida como prática social, e talvez seja entendida no senso comum como distração. Esse ponto é importante porque fala como entendemos a educação, a educação para o trabalho, e como entendemos o trabalho. Para o sujeito colonizado, a educação pode ser lúdica e autônoma? Para o sujeito colonizado o trabalho pode ser escolhido? Essas perguntas dizem respeito às práticas diárias nos processos formativos dentro e fora da escola, que embora falem de autonomia, não praticam autonomia, embora falem de práticas sociais, não as usam. Nossos educadores talvez não saibam como atuar com autonomia e diversas realidades na prática, mas a realidade, no caso do dispositivo móvel celular, se fez presente na educação ainda de modo perturbador.

POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS DE INCLUSÃO DIGITAL

Na contramão das leis que ainda estão em vigor, nos últimos 20 anos, houve no Brasil muito investimento no desenvolvimento da cultura digital. Esse tema e também o da inclusão digital vinham em debate no âmbito das políticas públicas desde a década de 90.

⁷³ Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010, título II Referências Conceituais, Artigo 4º, item XI http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192

O *Comitê Gestor da Internet no Brasil*⁷⁴, foi criado em 1995, no intuito de discutir e estabelecer diretrizes estratégicas para o desenvolvimento da internet no Brasil e produziu um documento com dez princípios para governança da internet⁷⁵, visando proteger a rede como espaço democrático. Em 1997 foi criado o ProInfo Programa Nacional de Tecnologia Educacional com o objetivo de promover o uso da tecnologia como ferramenta pedagógica no ensino público. De 1999 a 2002, foi realizado o *SocInfo Programa Sociedade da Informação*, em virtude do debate sobre o desenvolvimento das tecnologias de informação que ganhava peso em diversos países, coordenado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia que destinou um grupo de trabalho – Grupo de Implantação –, para criar uma primeira proposta que consistiu em um livro, o *Livro Verde* no ano 2000, um estudo que reuniu infraestrutura, oportunidades, riscos e parcerias para fazer um plano de implementação que consistiu no *Livro Branco* em 2002. Em 2003, no sentido de contribuir para expansão da assim entendida, Sociedade da Informação, foi idealizado o *Projeto Casa Brasil*, uma articulação interministerial, órgãos públicos, bancos e empresas estatais para construção de espaços públicos de acesso à internet. Cada Casa Brasil, possuía um telecentro, uma sala de leitura, um auditório, laboratórios de informática e ciências, e estúdios de multimídia e rádio. Até 2009 foram construídas mais de 80 unidades junto ao CNPQ.

Mas foi em 2004 que a inclusão digital ganhou atenção significativa com o *Programa Cultura Viva*⁷⁶, uma proposta que qualificava o uso da cultura digital, que motivou iniciativas em âmbito federal. O ministro Gilberto Gil iluminou o tema logo que assumiu o MINC Ministério da Cultura, fortalecendo a ideia da responsabilidade federal na democratização da informação e inclusão digital.

“... Gil aproveitou a oportunidade para, pela primeira vez em sua gestão recém-iniciada, apontar o Ministério da Cultura como espaço privilegiado para a discussão de novas possibilidades relacionadas ao contexto das redes e tecnologias digitais. Ressaltando a dimensão cultural desse contexto, até então ignorada pela ação do Poder Público no setor, o novo ministro absorvia o cenário da cibercultura como espaço de ação de políticas públicas culturais, agregando uma perspectiva de transformação que vinha ampliar a concepção de inclusão digital. Esta, até então associada, especificamente, ao acesso à infraestrutura tecnológica, era tratada no âmbito de outros órgãos da esfera federal, como os Ministérios da Ciência e Tecnologia, das Telecomunicações, do Planejamento e na Casa Civil (COSTA, 154, 2015).

⁷⁴ <https://cgi.br/>

⁷⁵ <https://www.cgi.br/principios/>

⁷⁶ <http://www.cultura.gov.br/culturaviva/culturaviva/apresentacao>

Através do *Programa Cultura Viva*, Gilberto Gil conduziu a primeira política pública para a cultura digital no Brasil: os *Pontos de Cultura*^{77[23]}, entidades e/ou coletivos culturais incentivados a produzir e divulgar seu fazer. Foram contempladas comunidades de territórios vulneráveis como quilombolas, indígenas, populações ribeirinhas, periferias em geral, interior e capitais, juventudes criadoras e produtoras de cultura que se comprometeram com a comunicação e publicação via internet. Trouxe para o Ministério o conceito de cultura em três dimensões – simbólica, cidadã e econômica.

Gil enfatiza, também, o viés político que, a seu ver, deveria nortear o pensamento estratégico brasileiro diante do contexto digital. Chamando a atenção para a concentração do pagamento de royalties aos proprietários de linguagens e padrões fechados, majoritariamente situados no Primeiro Mundo, defende a opção pelo software livre como indispensável a qualquer projeto democrático de inclusão digital, com ampla possibilidade de alavancar a condição do Brasil como polo desenvolvedor e autônomo (COSTA, 172, 2015).

Na primeira seleção foram nomeadas 210 iniciativas, que desenvolveram filmes, programas de rádio e televisão, músicas, sites, documentários, muito conteúdo cultural em mídia digital de grupos e pessoas que não costumavam estar visíveis. 3.670 *Pontos de Cultura* de 2004 até 2011 colocavam seus projetos em rede. Esse modelo reverberou na América Latina e se replicou no Peru, na Colômbia, Chile, Costa Rica e Argentina, com em torno de trezentos *Pontos de Cultura*. Países como Itália, Alemanha, França e Tunísia também adotaram os Pontos de Cultura como modelo de ação governamental. Hoje são mais de 3 mil *Pontos de Cultura* da *Rede Cultura Viva*⁷⁸ que envolvem em suas ações cerca de 8 milhões de pessoas segundo dados do IPEA Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

Em 2005, foi lançado o projeto *Computadores para Todos*, com o objetivo da redução de preços dos equipamentos para ampliação do acesso, que vinham com

⁷⁷ <http://www.cultura.gov.br/pontos-de-cultura1>;
[http://culturaviva.gov.br/busca/##\(global:\(enabled:\(agent:!\),filterEntity:agent,map:\(center:\(lat:-17.66495983051931,lng:-46.4501953125\),zoom:5\)\)\)](http://culturaviva.gov.br/busca/##(global:(enabled:(agent:!),filterEntity:agent,map:(center:(lat:-17.66495983051931,lng:-46.4501953125),zoom:5))))

⁷⁸ Em 2015 tinham uma meta de atingir 15.000 pontos até 2020, com um investimento anual de aproximadamente 113 milhões/ano, considerando o valor de 60 mil/ano para cada *Ponto de Cultura*. Mas desde o fim de 2015 e com o golpe parlamentar em 2016, as ações do Ministério da Cultura sofreram com a grande instabilidade do ministério e com as mudanças de visão estratégica. Ainda assim, o programa deixou o seu legado e está difundido nos 26 estados brasileiros e Distrito Federal, promovendo as diversas manifestações da cultura brasileira em mais de mil municípios. Originou a Política Nacional de Cultura Viva, lei nº 13.018 sancionada pela presidenta Dilma Rousseff em julho de 2014, simplificando e desburocratizando o processo de prestação de contas e o repasse de recursos às organizações da sociedade civil.

a plataforma Linux, softwares livres e faziam parte de um acordo com as operadoras de telefonia por uma conexão de acesso à internet por um preço bem baixo. O programa OLPC *One Laptop Per Child* criado por Nicholas Negroponte, fundador do MIT Laboratório de Mídia do Massachusetts Institute of Technology, chegou em 2007 e foi implementado em escolas de Porto Alegre e São Paulo. Em 2010 o governo brasileiro recebeu uma doação de 2,6 mil unidades de seu equipamento e incluiu no programa escolas do Rio de Janeiro e Florianópolis. Também em 2007 foi reestruturado o *ProInfo Programa Nacional de Tecnologia Educacional*⁷⁹ que havia sido criado pelo Ministério da Educação, em 1997, para promover o uso da tecnologia para o enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio. Através do *ProInfo*, que funciona de forma descentralizada, cada Unidade da Federação possui uma Coordenação Estadual do *ProInfo*, cuja atribuição principal é a de introduzir o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas da rede pública, e articular em especial as ações dos *NTEs Núcleos de Tecnologia Educacional*, laboratórios de computadores com plataforma Linux, softwares livres e acesso à internet. Ainda em 2007 foi criado o *Observatório Nacional de Inclusão Digital*, um espaço dedicado ao mapeamento da inclusão digital no país.

Em 2008, através do MEC Ministério da Educação e da ANATEL Agência Nacional de Telecomunicações e em parceria com o MCOM Ministério das Comunicações, o MPOG Ministério do Planejamento e com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, foi lançado o *Programa Banda Larga nas Escolas PBLE*⁸⁰, que objetivou conectar todas as escolas públicas urbanas à internet. Em 2009 se inicia mais um grupo de trabalho interministerial para estudar o tema que deu origem ao *Plano Nacional de Banda Larga*⁸¹, uma política do Ministério das Comunicações, proposta em 2010 e implementada em 2011 para expandir a oferta do acesso à banda larga visando a Copa do Mundo de 2014, tendo por base diminuir os preços do acesso à internet e universalizar essa comunicação oferecendo conexão por todo o país intentando: Acelerar o desenvolvimento econômico e social; promover inclusão digital e social; reduzir as desigualdades

⁷⁹<http://www.fnede.gov.br/component/k2/item/6429-proinfo-programa-nacional-de-tecnologia-educacional?highlight=YToxOntpOjA7czo3OiJwcm9pbmZvljt9>

⁸⁰<http://www.fnede.gov.br/programas/pble>

⁸¹<http://www.anatel.gov.br/setorregulado/plano-nacional-de-banda-larga>

social e regional; promover a geração de emprego e renda; ampliar os serviços de governo eletrônico e facilitar aos cidadãos o uso dos serviços do Estado; promover a capacitação da população para o uso das tecnologias de informação e aumentar a autonomia tecnológica e competitividade brasileira. O plano de implementação definia banda larga como aquela que "*permita aos consumidores finais, individuais ou corporativos, fixos ou móveis, usufruírem, com qualidade, de uma cesta de serviços e aplicações baseada em voz, dados e vídeo*", e quando decretado deu ao Comitê Gestor do Programa de Inclusão Digital CGPID⁸², a responsabilidade da coordenação. Este comitê foi criado no *Fórum Brasil Conectado*⁸³, um espaço dedicado ao debate e a participação social na construção do PNBL que reunia diversas entidades da sociedade civil, uma instância do Fórum Nacional pela Democratização da Comunicação. Também em 2011 foi criada a *Secretaria Especial de Inclusão Digital* no Ministério das Comunicações para pensar o conceito de Cidade Digital, cidades inteligentes com acesso livre de internet entendendo como uma política para igualdade. Até 2016, através do programa *Cidades Digitais*⁸⁴ em parceria com os municípios, levou internet gratuita a setenta e uma cidades, em locais comunitários e escolas públicas. Esse programa se desdobrou no *Rede Cidades Digitais* e se aliou ao PAC *Programa de Aceleração do Crescimento*.

Outra conquista do Ministério da Cultura, foi em relação à Governança da Internet. Em abril de 2014 foi promulgada a Lei nº 12.965, mais conhecida como *Marco Civil da Internet*⁸⁵, estabelecendo princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet no Brasil, a privacidade, a neutralidade da rede, concentração de dados, sua função social garantindo liberdade de expressão e a transmissão de conhecimento, e direitos e responsabilidades civis de usuários e provedores. Passo importante na disputa do ciberespaço, visa garantir a proteção de dados pessoais e a privacidade dos usuários, a liberdade de expressão, a neutralidade de rede e a finalidade social da rede. Hoje, o *Observatório do Marco Civil da Internet*⁸⁶, projeto

⁸² <https://casa-civil.jusbrasil.com.br/noticias/1795633/instituido-o-comite-gestor-do-programa-de-inclusao-digital>; <http://www.intervozes.org.br/direitoacomunicacao/?p=25454>

⁸³ <http://www.fndc.org.br/documentos/forum-brasil-conectado/>

⁸⁴ <http://www.pac.gov.br/infraestrutura-social-e-urbana/cidades-digitais>

⁸⁵ <http://pensando.mj.gov.br/marcocivil/>

⁸⁶ <http://www.omci.org.br/>

acadêmico criado em 2014, acompanha as decisões judiciais nacionais e promove debates em torno do Marco Civil.

Em 2015 foi criada a campanha *Banda Larga é um Direito Seu*⁸⁷, coordenada por um coletivo de organizações da sociedade civil e ativistas pela democratização dos serviços de comunicação, que apresentaram um manifesto visando internet para todos independente de sua localização ou classe social econômica. Como proposta a campanha objetivava a ampliação dos serviços de banda larga no país, o acompanhamento do PNBL junto ao Fórum Brasil Conectado, o pleito pela prestação de banda larga sob regime público, a gestão pública das redes, a ampliação do parâmetros de qualidade para banda larga, e o apoio à cultura digital. Em janeiro de 2016, o Brasil instituiu a *Política de Governança Digital* entendendo o espaço digital como o sistema de informação vigente. O documento *Estratégias de Governança Digital*, estabeleceu 3 eixos de ação: acesso à informação, prestação de serviços e participação social.

Inúmeras ações continuam permeado as políticas públicas brasileiras de inclusão digital, tanto voltadas para o sujeito cidadão, quanto para o sujeito consumidor, ou seja, tivemos diferentes e constantes políticas de inserção na *Sociedade em rede*. No entanto, nos processos formativos, sobretudo na escola, essas ações têm sido mais inseridas pelo sujeito consumidor do que pelo sujeito cidadão, uma relação que valoriza o sujeito mais como objeto do sistema do que como sujeito no sistema.

As tecnologias digitais, tanto do ponto de vista dos processos de difusão de informação — internet, softwares e aplicativos — quanto dos equipamentos — laptops, celulares, tablets — hoje nos permitem participar ativamente da produção de conteúdos e troca de informações. Temos a oportunidade de pensar coletivamente, promover movimentos de mudança concretos e trazer para os espaços formativos uma prática corrente fora deles, qualificando leituras e escritas. É a cultura digital possibilitando a participação democrática e colaborativa.

O celular, como objeto móvel que acompanha o corpo, se tornou o principal dispositivo na produção de linguagem, comunicação cotidiana e conexão entre pessoas. Poder fotografar, escrever, desenhar, fazer vídeos, gravar áudios, ouvir músicas, fazer animações, ver trajetos, mapear territórios etc, permite uma rápida

⁸⁷ <http://campanhabandalarga.redelivre.org.br/sample-page/>

realização do pensamento, e passa a ser um meio de leitura e escrita tão próximo ao corpo como uma prótese e/ou extensão.

Fisiologicamente, no uso normal da tecnologia (ou seja, de seu corpo em extensão varia), o homem é perpetuamente modificado por ela, mas em compensação sempre encontra novos meios de modificá-la. É como se o homem se tornasse o órgão sexual do mundo da máquina, como a abelha do mundo das plantas, fecundando-o e permitindo o evoluir de formas sempre novas. O mundo da máquina corresponde ao amor do homem atendendo a suas vontades e desejos, ou seja, provendo-o de riqueza. (MCLUHAN, 2000:65)

O dispositivo móvel celular, além possibilitar essa intensa comunicação, se tornou um espaço de reconhecimento pessoal e social.

Da mesma forma que são próteses tecnológicas, as mídias também são espelhos, através dos quais a humanidade transmite e armazena sua própria identidade para reflexão futura. Mas é a forma que usamos nossas próteses - e às vezes o modo como nos valem delas - que nos define, que nos oferece maior riqueza de conhecimento sobre como a cultura tecnológica está nos modelando e para onde pode estar conduzindo a cultura humana. [PATRICK LICHTY (In: BAMBOZZI, BASTOS e MINELLI) 2010:39]

Olhar para a forma como estamos usando esse objeto nos faz refletir sobre o que de fato é inclusão digital – podemos nos incluir ou estar incluídos –, e, se os agentes dos espaços formativos estão atentos ao modo como vem sendo desenvolvida a cultura digital e, de certa forma, a inclusão digital.

3. PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA E EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO CRÍTICA E EMANCIPADORA

Esse trabalho está situado a partir das abordagens epistemológicas do pensamento de Paulo Freire, que entende que a Educação não é neutra e visa uma educação para liberdade, e de Boaventura de Sousa Santos que se refere a internet e o capital financeiro como os grandes poderes atuais e chama atenção para a perspectiva da narrativa hegemônica, capitalista, colonialista e patriarcal. Na direção de uma atuação social de pensamento crítico e emancipador, faz uma reflexão sobre o uso do dispositivo móvel celular como um potente veículo de comunicação multimodal e popular, que via internet, potencializa uma produção de conhecimento que a escola ainda vive o receio em incorporar. Além de Paulo Freire e Boaventura de Souza Santos, estão integrados aqui o pensamento de Adriana Puigross, Seymour Papert e Jaques Rancière que contribuem para pensar o sujeito ativo e crítico.

Com base na visão de Paulo Freire (1972)⁸⁸, a Educação não é neutra, o Ministério da Educação não é neutro, tem posicionamento claro na medida em que elege pensamentos, metodologias e práticas para processos de aprendizagem e assim produz cultura. Cultura que pode ser inclusiva ou excludente. Nessa perspectiva, democracia se constrói a partir dessa educação onde os sujeitos atuam dialógica e criativamente. Embora o celular seja também um dispositivo de captura de dados (passível de manipulação e vigilância), em uma perspectiva Freireana não se pode ignorar a realidade do seu uso cotidiano em todas as classes sociais, inclusive para debate, nos processos formativos.

A educação é consequência de uma concepção de mundo. Estamos diante de concepções de mundo diversas e muitas vezes não fica claro se a perspectiva é inclusiva ou excludente. Uma educação que pretende ter um ensino exclusivo para lideranças por exemplo, não está apenas sendo excludente, mas está também fazendo apologia das castas sociais.

A educação numa perspectiva crítica e emancipatória (FREIRE), é dialógica, é criadora e produtora de conhecimento ao invés de reprodutora de conhecimento e competidora de mercados. Para Paulo Freire, o homem é capaz de intervir no mundo em contraposição à ideia de se adaptar ao mundo. O sujeito faz a própria história, através do conhecimento em uma dimensão epistemológica, e da sua atuação no mundo em uma dimensão política. Seu contexto social, econômico e cultural: o lugar onde vive, seu cotidiano, sua memória e sua identidade, são a base para construção do seu conhecimento e sua ação. É assim que para Freire, se dá o processo de libertação, o sujeito a partir das questões e acontecimentos do seu mundo passa a ter consciência de mundo, uma dimensão crítica que acontece na prática, uma ação-reflexão do sujeito em seu mundo. Fazer uma leitura do mundo para ler as palavras.

Essa perspectiva de mudança a partir da experiência cotidiana, promove a superação de determinadas práticas e a criação de outras. Nesse processo o educador atua como colaborador e criador das experiências onde ensina, mas também estar disponível para aprender, educa e também se deixa educar, com uma perspectiva sócio-crítica, em relações horizontais mediadas pelo mundo. Essa

⁸⁸ Entrevista concedida ao periódico O Jornal, de Lisboa, 1972.

relação se dá a partir do diálogo, assumindo um posicionamento crítico, o que não significa em colocar opções políticas, mas em valorizar as perguntas que todos temos, firmar a pergunta e o sentido diante da norma, ganhar consciência do seu próprio aprendizado para contribuir ativamente no mundo a sua volta.

Ignorar a realidade do uso cotidiano do dispositivo móvel celular em todas as classes sociais, é ignorar o contexto social, econômico e cultural que estamos vivendo e tornar a escola e os espaços formativos um lugar dissociado das realidades. Nos processos formativos tradicionais, o controle sobre a disciplina e sobre os resultados sobrepõem a curiosidade, aos interesses, as relações com a vida prática e às avaliações substanciais contínuas.

PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA

Boaventura de Sousa Santos (2018)⁸⁹ analisa que os dois grandes poderes atuais e sem fronteiras são a internet e o capital financeiro. A ordem social hegemônica, o capitalismo global, o mundo empresarial, vem instaurando uma educação meritocrática que não só promove a manutenção de um sistema desigual como nos coloca reféns de uma rede que reduz as chances de igualdade. Aliados ao poder dos algoritmos gerados pela comunicação via internet, estamos sujeitos a participar do sistema sem reflexão e proposição;

A educação e a internet são campo de disputa política de acesso ao conhecimento e a uma condição democrática. Este é um momento de revisão do sentido da Educação. Com o advento da revolução tecnológica, os processos formativos tradicionais não fazem mais sentido para os processos de aprendizagem atuais. A Escola já não pode se valer da transmissão e aferição de conhecimento e se vê desafiada com a presença do dispositivo móvel celular com todas as implicações que o cercam: ser instrumento de captura do tempo da presença física no espaço (dispersão), objeto multifuncional e multilinguagem de uso cotidiano intenso, extensão dos nossos corpos. Politicamente esse dispositivo apresenta desafios de âmbito local nas relações de poder cotidianas onde temos a oportunidade de rever as atitudes individuais e coletivas, e a escola seria o espaço para esses exercícios e experiências democráticas já que é representativa do

⁸⁹<http://alice.ces.uc.pt/en/index.php/alice-info/boaventura-de-sousa-santos-fronteiras-entre-muros-e-travessias-jornal-de-letras-february-21-2018/?lang=pt>

contexto social, mas também apresenta desafios de âmbito global por ser meio importante de captura de dados manipuláveis.

Adriana Puigross pontua que o pensamento na educação da América Latina é marcado pelo processo de colonização onde houve uma pretensão de educar quem não era civilizado, segundo a concepção colonizadora de civilização. Instituiu-se um tipo de educador e um tipo de educando, onde o educador reproduz o colonizador e o educando o colonizado que precisa abdicar dos seus desejos, hábitos e identidade para assumir uma postura social hegemônica. E Boaventura identifica como é preciso dar atenção aos valores instituídos pelo poder hegemônico, que nessa nova investida neoliberal, invadem sem resistência a prática cotidiana, e que talvez estejam tão integrados a construção dos valores das sociedades latino americanas que não percebemos.

O outro lado do movimento principal em curso é o regresso do colonizador. Implica o ressuscitar de formas de governo colonial, tanto nas sociedades metropolitanas, agora incidindo sobre a vida dos cidadãos comuns, como nas sociedades anteriormente sujeitas ao colonialismo europeu. A expressão mais saliente deste movimento é o que eu designo como nova forma de governo indireto. Emerge em muitas situações quando o Estado se retira da regulação social e os serviços públicos são privatizados. Poderosos atores não estatais adquirem desta forma o controle sobre as vidas e o bem-estar de vastas populações, quer seja o cuidado da saúde, da terra, da água potável, das sementes, das florestas ou da qualidade ambiental. (Santos, p.36, 2009)

Esse colonizador está no poder hegemônico, mas sobretudo está em nós e na constituição dos valores que inclusive aprendemos formal e informalmente, lembrando a reflexão de Pepe Mujica em sua aula magistral para CLACSO, que dizia *o capitalismo gerou uma cultura*. Essa cultura aliada à uma Educação que reproduz as mesmas relações de poder, não contribuem para pensarmos, *um cosmopolitismo subalterno, contra-movimento em relação ao regresso do colonial e do colonizador* (SANTOS, p.33, 2009).

Sendo afetado e afetando o sistema econômico mundial, o campo da Educação vem a cada ano ganhando atenção da Economia e marcou presença no Fórum Econômico Mundial de 2018. Passeando pelos projetos de educação atuais com influência dos governos e financiados por grandes empresas – como Microsoft, Google, Telefônica, Fundação Lemann e etc. –, identificamos uma preocupação com as novas formas de aprendizagem diante das tecnologias emergentes, com a mudança de comportamento e sentido que estão trazendo para os meios de produção e comunicação em múltiplas linguagens, mas também com questões da estrutura e

filosofia da educação, o sistema de ensino e visões pedagógicas. Diante do capitalismo global com governos submetidos ao interesse e poder financeiro de empresas transnacionais onde se convergem concentração de renda, concentração de poder e concentração de dados, a Educação se tornou foco importante de investimento privado de visão meritocrática que promove a manutenção de um sistema desigual e nos coloca reféns de uma rede que reduz as chances de igualdade. Está posto neste contexto um posicionamento para uma educação exclusiva e excludente.

Importante destacar a palavra colaborativa, que vem sendo aplicada em situações onde a colaboração entre um grupo ligado às estruturas de poder, colaboram entre si e promovem uma condição nada colaborativa ao coletivo. A economia colaborativa é o que promove por exemplo o capitalismo de plataforma como Uber, Cabify e AirBnb. Através de plataformas eletrônicas criam uma rede de trabalho onde os trabalhadores envolvidos na ponta, encontram em condições precárias de trabalho, não conhecem direitos básicos trabalhistas e ganham muito pouco em relação ao tempo e exigências do trabalho. Quem controla a plataforma por sua vez, fatura milhões e mantém relações desiguais de poder. Embora esse mercado tenha promovido um movimento onde pessoas pudessem trabalhar em mercados onde tradicionalmente tinham profissionais determinados, o modelo de negócios do que se chama economia colaborativa acaba por promover uma relação desigual onde as oportunidades de trabalho não são tão colaborativas. As palavras que tem sentido coletivo estão sendo usadas em diversos contextos onde a finalidade não é coletiva, palavras que muitas vezes assumem um sentido individual como liberdade passam a figurar em narrativas opressoras, como em bancos.

Muitos projetos vêm sendo desenvolvidos para apoiar o uso deste dispositivo em processos de ensino/aprendizagem, que têm como foco essa cultura digital em crescente desenvolvimento vivida no cotidiano mundial.

Para construir *um pensamento alternativo de alternativas*, como diz Boaventura, é importante descolonizar os processos formativos promovendo a emancipação de todos os sujeitos. Implica pensar que escola queremos, que modelos de sociedade queremos, porque na medida em que não libertamos os aprendizados, mantemos todos sobre um determinado tipo de controle. Implica pensar nos tipos de controle e no que queremos dos controles, porque temos o

discurso da liberdade, mas não conseguimos dar liberdade e experimentar outra coisa que não os sistemas que conhecemos e controlamos.

Mas o dispositivo móvel celular, é um objeto que junto a popularização da internet, tomou um espaço que não tem retorno. Como não tem retorno e a expansão das possibilidades aumenta, o conflito é cada vez maior, perturba os processos formativos e foge ao controle instituído, não conhecemos toda a sua potência para o processo de ensino/aprendizagem e pode ser uma oportunidade de experimentar outros posicionamentos.

Enquanto a Educação não se dispuser a quebrar os espaços de poder tanto do professor centralizando o conteúdo na sala de aula, quanto da escola centralizando a gestão, a transmissão de conteúdo, e o domínio das avaliações dos resultados de uma aferição de memória, o conflito e a alienação da realidade se mantém.

Nos processos de comunicação temos a emissão e a recepção, e a forma como a escola entende essa emissão/recepção ainda é extremamente centralizada, isso implica repensar modelos de democracia. E a palavra democracia vem sendo usada indiscriminadamente inclusive da escola, independente de posicionamento de direita ou esquerda, qualquer posicionamento político e em situações nada democráticas. A começar pelo professor que é quem emite, é quem transmite o conhecimento com usa o livro, hoje usa filmes, músicas, mas é ele quem traz. É preciso uma revisão de sentidos porque os discursos não se referem às práticas.

Os documentos que a sociedade conseguiu construir em debate, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Plano Nacional de Educação, a Base Nacional Comum Curricular, dirigidos diretamente ao âmbito escolar, ou outros que influem na Educação como os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da ONU, são um discurso que a sociedade construiu, não uma prática. Aparentemente nos leva a uma percepção de sociedade democrática. Como esse discurso não corresponde à prática, nos mantemos aceitando e assumindo posturas *politicamente democráticas e socialmente fascistas*, como nos diz novamente Boaventura.

Não experimentamos e as práticas ficam achatadas pelo sistema de poder, de controle e dos medos. Como o medo é o oposto do amor e da liberdade, nos atrapalha a resistir, enfrentar, criar na prática. Voltando a *práxis* de Paulo Freire, a prática reflexiva, pensar a partir da prática viva e com sentido.

O filósofo Jacques Rancière (2012) reflete sobre emancipação do espectador lembrando a experiência do educador francês Joseph Jacotot, que dizia que “*um ignorante pode ensinar a outro ignorante aquilo que ele mesmo não sabe ao proclamar a igualdade das inteligências e opor a emancipação intelectual à instrução...*”. Relaciona a postura do artista – e podemos incluir qualquer ator produtor de linguagens multimodais – que promove um espetáculo vivo e não subestima seu espectador, entendendo que este apenas recebe, à educadores que pressupõem que devam ensinar o que sabem aos estudantes que não sabem. Ao comparar a produção artística à educação está questionando a posição do sujeito diante do que este experimenta, escolhe e aprende.

A emancipação, por sua vez, começa quando se compreende que as evidências que assim estruturam as relações do dizer, do ver e do fazer pertencem à estrutura da dominação e da sujeição. Começa quando se compreende que olhar é também uma ação que confirma ou transforma essa distribuição das posições. O espectador também age, tal como aluno ou intelectual. Ele observa, seleciona, compara, interpreta. Relaciona o que vê com muitas outras coisas que viu em outras cenas, em outros tipos de lugares. Compõe seu próprio poema com os elementos do poema que tem dentro de si. Participa da performance refazendo-a à sua maneira, furtando-se, por exemplo, à energia vital que está supostamente deve transmitir para transformá-la em pura imagem e associar essa pura imagem a uma história que leu e sonhou, viveu ou inventou. Assim, são ao mesmo tempo espectadores distantes e intérpretes ativos do espetáculo que lhes é proposto. (RANCIÈRE, 2012, p.xx)

Em uma conversa com Seymour Papert sobre o possível fim da escola, Freire afirma:

“Minha questão não é acabar com ela, é mudá-la completamente, é radicalmente fazer com que nasça dela um novo ser tão atual quanto a tecnologia. Eu continuo lutando no sentido de pôr a escola à altura do seu tempo” (Cohen, p.199, 2012).

ANEXO IV - Documentos e notícias gerados pela sociedade em relação ao uso do dispositivo móvel celular em processos formativos

Links para os projetos de lei produzidos desde 2007:

2007

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=517286



PROJETO DE LEI N.º 2.246-A, DE 2007 (Do Sr. Pompeo de Mattos)

Veda o uso de telefones celulares nas escolas públicas de todo o país; tendo parecer da Comissão de Educação e Cultura, pela aprovação deste e dos de nºs 2.547/07 e 3.486/08, apensados, com substitutivo (relatora: DEP. ANGELA PORTELA).

DESPACHO:
ÀS COMISSÕES DE:
EDUCAÇÃO E CULTURA E
CONSTITUIÇÃO E JUSTIÇA E DE CIDADANIA (ART. 54 RICD)

APRECIÇÃO:
Proposição Sujeita à Apreciação Conclusiva pelas Comissões - Art. 24 II

S U M Á R I O

- I - Projeto inicial
- II - Projetos apensados: 2547/07e 3486/08
- III - Na Comissão de Educação e Cultura:
 - parecer da relatora
 - 1º substitutivo oferecido pela relatora
 - complementação de voto
 - 2º substitutivo oferecido pela relatora
 - parecer da Comissão

2008

https://www.tc.df.gov.br/SINJ/Norma/57621/Lei_4131_02_05_2008.pdf
<https://cm-rio-de-janeiro.jusbrasil.com.br/legislacao/255337/lei-4734-08>

31/03/2017

Lei Ordinária

 VOLTAR

 Final do Documento

Legislação - Lei Ordinária

▼ Texto da Lei

O Presidente da Câmara Municipal do Rio de Janeiro nos termos do [art. 79, § 7º, da Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro, de 5 de abril de 1990, não exercida a disposição do § 5º](#) do artigo acima, promulga a Lei nº 4.734, de 4 de janeiro de 2008, oriunda do Projeto de Lei nº 1107, de 2007, de autoria da Senhora Vereadora Pastora Márcia Teixeira

LEI Nº 4.734 DE 4 DE JANEIRO DE 2008

Proíbe a utilização de telefone celular e outros em sala de aula.

Art. 1º Fica proibido o uso de telefone celular, games, ipod, mp3, equipamento eletrônico e similar em sala de aula.

Parágrafo único. Quando a aula for aplicada fora da sala específica, aplica-se o princípio desta Lei.

Art. 2º Fica compreendida como sala de aula todas as instituições de ensino, fundamental, médio e superior.

Art. 3º Deverá ser fixado em local de acesso e nas dependências da instituição educacional, nas salas de aula e nos locais onde ocorrem aulas, placas indicando a proibição.

Parágrafo único. Na placa deverá constar o seguinte: “É PROIBIDO O USO DE APARELHO CELULAR E EQUIPAMENTO ELETRÔNICO DURANTE AS AULAS – LEI Nº 4.734, de 4 de janeiro de 2008 ”

Art. 4º Em caso de menor de idade, deverão os pais serem comunicados pela direção do estabelecimento de ensino.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Câmara Municipal do Rio de Janeiro, em 4 de janeiro de 2008
Vereador ALOISIO FREITAS
Presidente

Este texto não substitui o publicado no Diário Oficial de 07/01/2008

Status da Lei	Em Vigor
---------------	----------

▼ Ficha Técnica

Projeto de Lei nº	Proj. Lei 1107/2007	Mensagem nº	
Autoria	VEREADORA PASTORA MARCIA TEIXEIRA		
Data de publicação DCM	07/01/2008	Página DCM	
Data Publ. partes		Página partes vetadas	

<http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/0ff0b82192929c2303256bc30052cb1c/6a73fab3c9018207032576ac007279f4?OpenDocument&Start=...> 1/3

31/03/2017

Lei Ordinária

Lei nº	5222/2008	Data da Lei	11/04/2008
---------------	-----------	--------------------	------------

▼ **Texto da Lei [Em Vigor]**

LEI Nº 5222, DE 11 DE ABRIL DE 2008.

DISPÕE SOBRE A PROIBIÇÃO DO USO DE TELEFONE CELULAR NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.
*** DISPÕE SOBRE A PROIBIÇÃO DO USO DE TELEFONE CELULAR E OUTROS APARELHOS NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.(NR)**

O GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Faço saber que a Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica proibido o uso do telefone celular nas salas de aula das escolas públicas estaduais.

*** Art. 1º** Fica proibido o uso de telefones celulares, walkmans, diskmans, Ipods, MP3, MP4, fones de ouvido e/ou bluetooth, game boy, agendas eletrônicas e máquinas fotográficas, nas salas de aulas, salas de bibliotecas e outros espaços de estudos, por alunos e professores na rede pública estadual de ensino, salvo com autorização do estabelecimento de ensino, para fins pedagógicos.
(NR)

*** Nova redação dada pela Lei nº 5453/2009.**

Art. 2º Caberá ao Poder Executivo regulamentar esta Lei a partir de sua publicação.

Art. 3º Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Rio de Janeiro, 11 de abril de 2008.

SERGIO CABRAL
Governador

*** Ementa - Nova redação dada pela Lei nº 5453/2009.**

▼ **Ficha Técnica**

Projeto de Lei nº	288-A/2007	Mensagem nº	
Autoria	JOÃO PEDRO		

<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/f25edae7e64db53b032564fe005262ef/f4ec6ce30c8857488325742b006b42cc?OpenDocument>

1/2

31/03/2017

Lei Ordinária

Lei nº	5453/2009	Data da Lei	26/05/2009
---------------	-----------	--------------------	------------

▼ [Texto da Lei \[Em Vigor \]](#)

LEI Nº 5453, DE 26 DE MAIO DE 2009.

**MODIFICA
A LEI Nº
5222, DE 11
DE ABRIL
DE 2008,
QUE
DISPÕE
SOBRE A
PROIBIÇÃO
DO USO DE
TELEFONE
CELULAR
NAS
ESCOLAS
ESTADUAIS
DO
ESTADO
DO RIO DE
JANEIRO.**

O GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Faço saber que a Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A ementa da [Lei nº 5222, de 11 de abril de 2008](#), passa a vigorar com a seguinte redação:

“DISPÕE SOBRE A PROIBIÇÃO DO USO DE TELEFONE CELULAR E OUTROS APARELHOS NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.(NR)”

Art. 2º O artigo 1º da [Lei nº 5222, de 11 de abril de 2008](#), passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 1º Fica proibido o uso de telefones celulares, walkmans, diskmans, Ipods, MP3, MP4, fones de ouvido e/ou bluetooth, game boy, agendas eletrônicas e máquinas fotográficas, nas salas de aulas, salas de bibliotecas e outros espaços de estudos, por alunos e professores na rede pública estadual de ensino, salvo com autorização do estabelecimento de ensino, para fins pedagógicos. **(NR)”**

Art. 3º Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 26 de maio de 2009.

SÉRGIO CABRAL
Governador

▼ [Ficha Técnica](#)

Projeto de Lei nº	1490-A/2008	Mensagem nº	
--------------------------	-------------	--------------------	--

<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/e9589b9aabd9cac8032564fe0065abb4/98c0ae1577f1a1e6832575c3005abe88?OpenDocument>

1/2

Lei proíbe telefones celulares em salas de aula do RJ

Uma lei estadual que proíbe o uso de telefones celulares nas salas de aula das escolas públicas do Rio foi sancionada pelo governador Sérgio Cabral Filho (PMDB) e publicada hoje no Diário Oficial (DO) do Estado. A decisão tornou vigente a Lei 5.222, mas a regulamentação caberá ao governo do Rio, e não há prazo definido para que a medida seja adotada nas escolas. Autor da lei, o deputado João Pedro Figueira (DEM) disse que o "melhor caminho para se chegar a um entendimento é a conversa de professores com alunos". "Nada de medidas extremas, como revista de alunos. É preciso explicar que será melhor para eles (os estudantes). O governador tem a mesma preocupação que nós temos", declarou. Procurada, a assessoria da Secretaria de Estado de Educação (Seeduc) informou que o indicado para comentar a resolução ainda não havia tomado posse, oficialmente, que, portanto, não poderia dar declarações, e que uma substituta estava em viagem hoje. Na justificativa que apresentou ao propor o projeto de lei, Figueira argumentou que o objetivo era "assegurar a essência do ambiente escolar, onde a atenção do aluno deve estar 100% direcionada aos estudos, na fixação do aprendizado passado pelos professores, sem que nada possa competir ou desviá-lo desse objetivo". Segundo ele, o uso do telefone "compromete o desenvolvimento e a concentração dos alunos" e "são preocupantes os relatos de professores e alunos de como é comum o uso do celular dentro das salas de aulas".

Figueira citou, também como causa da proposição, a troca de torpedos (mensagens de texto) entre estudantes. O deputado do DEM do Rio argumentou ainda que havia descrições indicando que "muitos utilizam o telefone para jogar" e que "há relatos de alunos que não conseguem deixar o celular desligado, tanto é o apego e a atenção dispensada para o aparelho". "Muitos deixam o celular no modo silencioso e, às vezes, não resistem quando recebem uma ligação, e atendem sussurrando". Escolas Figueira afirmou que foi incentivado pelo fato de "várias escolas particulares já terem adotado internamente a decisão". O sindicato dos estabelecimentos de ensino particulares do Rio informou que não há uma orientação geral em relação ao tema e que eventuais determinações são baseadas na orientação pedagógica de cada colégio. O deputado do DEM admitiu que recebeu críticas. "A mais contundente foi a de que o problema deveria ser tratado dentro de sala de aula. Mas já recebi também e-mails de professores elogiando e dizendo que será mais um reforço na autoridade."

TECNOLOGIA

Governo do RJ proíbe celulares e mp3 em escolas públicas

27 MAI 2009 19h54 atualizado em 28/5/2009 às 10h01



O governador Sérgio Cabral sancionou nesta quarta-feira o projeto de lei do deputado Marcelo Simão (PHS), que proíbe o uso de aparelhos eletrônicos das mais variadas espécies em instituições de ensino da rede pública estadual. A lei nº 5453 foi modificada e se tornou mais abrangente, já que se aplicava apenas ao caso de telefones celulares.

Na lista constam telefones celulares, walkmans, diskmans, Ipods, MP3, MP4, fones de ouvido e/ou bluetooth, game boy, agendas eletrônicas e máquinas fotográficas, segundo o decreto publicado no *Diário Oficial do Estado*.

A medida deve se estender a bibliotecas, salas de aula e outros locais da rede pública administrada pelo governo estadual. A única ressalva à norma será se o estabelecimento de ensino autorizar o uso dos aparelhos eletrônicos rigorosamente com fins pedagógicos.

"Segundo os professores, é constante entre os alunos o uso desses tipos de aparelhos e muitos estudantes deixam de prestar atenção na aula, prejudicando o rendimento no processo de aprendizagem", afirmou o deputado Marcelo Simão, autor da lei.

Página Inicial / Deputados / Discursos e Notas Taquigráficas / Discursos Proferidos em Plenário

Discursos e Notas Taquigráficas



CÂMARA DOS DEPUTADOS - DETAQ

Sessão: 343.1.54.0

Hora: 15h26

Fase: PE
Data: 30/11/2011

Sumário

Apresentação de projeto de lei sobre a proibição do uso de aparelhos eletrônicos portáteis em salas de aula.

O SR. MÁRCIO MACÊDO (PT-SE. Sem revisão do orador.) - Sr. Presidente, como estou indo agora para a COP 17, na África do Sul, eu queria apenas registrar aqui que estou dando entrada nesta Casa a um projeto de lei que proíbe o uso de aparelhos eletrônicos portáteis, os celulares, nas salas de aula, nos estabelecimentos de educação básica e superior, salvo o que seja utilizado nas atividades pedagógicas. Não dá mais para conviver com a utilização de aparelhos celulares, desrespeitando o professor, desrespeitando os monitores e desrespeitando os colegas. É uma forma de contribuir para que o ensino pedagógico não seja interrompido. Que a tecnologia ajude a relação professor/aluno e o ensino pedagógico, e não atrapalhe.

Indexação

gestão escolar **nova escola** Quem somos | Sobre nós | Quem somos

Área de atuação | Planejamento | Minha escola | Equipe e Comunidade | Revista digital | Agenda **31**

Procurar por... **ASSINE**

Lei proíbe uso de celular na sala de aula

Um giro pelas leis do país

JG

01 de Março 2012 - 12:00

Lei Nº 4.131/2008, do Senado Federal

A Câmara Legislativa do Distrito Federal aprovou, em maio de 2008, uma lei que proíbe alunos de usar celulares e aparelhos eletrônicos como MP3 players e videogames em escolas públicas e privadas da Educação Básica. Está liberada a utilização nos intervalos e horários de recreio, fora da sala de aula, cabendo ao professor encaminhar a direção o aluno que descumprir a regra. O projeto de lei que originou a norma diz que o uso do telefone pode desviar a atenção dos alunos, possibilitar fraudes durante as avaliações e provocar conflitos entre professores e alunos e alunos entre si, influenciando o rendimento escolar. Se por um lado, a tecnologia serve de apoio às ações educacionais, por outro o seu uso exacerbado se torna um empecilho. Há diferenças entre a discussão das formas e dos modos de fazer uso de tecnologias em espaços coletivos e sua exclusão. A escola tem o dever de humanizar e educar cidadãos, posicionando-se por vezes no fio da navalha entre exercer a autoridade e ser autoritária. Não é imprescindível criar uma lei para disciplinar o uso desses aparelhos nas escolas, pois as determinações sobre essa questão podem constar do regimento interno e do projeto político-pedagógico.

LEIA MAIS

[Sala de aula](#)

2015

<https://www.camara.leg.br/sileg/integras/1562535.pdf>
[http://www.alesc.sc.gov.br/expediente/2015/PL_0136_5_2015_Original.p](http://www.alesc.sc.gov.br/expediente/2015/PL_0136_5_2015_Original.pdf)

www2.camara.leg.br/camara/noticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/484982-PROPOSTA-PROIBE-USO-DE-CELULAR-E-TABLET-EM-SALA-DE-AULA.html

zer relações ▾ Pablo Gentili ▾ Entre ▾ Mesa Redonda: Los n ▾ PUC-Rio - Pontifícia U ▾ :Divisão de Bibliote ▾ CLACSO Virtual: Entr ▾ CECIP - Centro de Cri ▾ Oi Kabum! Rio ▾ www.linc.net.br ▾ (1) BOA

CÂMARA DOS DEPUTADOS

Fale Conosco | Acesso à Informação |

Buscar no portal

Institucional Deputados Atividade Legislativa Orçamento da União Transparência Comunicação Participação

Página Inicial / Comunicação / Câmara Notícias / Educação e Cultura / Proposta proíbe uso de celular e tablet em sala de aula

CÂMARA NOTÍCIAS ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA DIREITO E JUSTIÇA POLÍTICA SEGURANÇA TRABALHO E PREVIDÊNCIA TODOS

EDUCAÇÃO E CULTURA

01/04/2015 - 10h33

Proposta proíbe uso de celular e tablet em sala de aula

Proposta em análise na Câmara dos Deputados (PL 104/15) proíbe o uso de aparelhos eletrônicos portáteis, como celulares e tablets, nas salas de aula da educação básica e superior de todo o País.

O projeto, de autoria do deputado Alceu Moreira (PMDB-RS), prevê que os aparelhos só serão admitidos em sala se integrarem as atividades didático pedagógicas e forem autorizados pelos professores.

O texto amplia o alcance de projeto de lei apresentado em 2007 pelo deputado Pompeo de Mattos (PDT-RS), que pretendia proibir apenas o uso de telefones celulares nas salas de aula.

Antes de ser arquivado com o fim da legislatura passada, o projeto de Mattos (PL 2246/07) chegou a ser aprovado pela então Comissão de Educação e Cultura, onde foi alterado para estender a proibição a todos os aparelhos eletrônicos portáteis.

A comissão concluiu que "para preservar a essência do ambiente pedagógico, deveria estender a proibição a todos os equipamentos eletrônicos portáteis, que desviam a atenção do aluno do trabalho didático desenvolvido pelo professor".

Tramitação
A proposta será analisada conclusivamente pelas comissões de Educação; e de Constituição e Justiça e de Cidadania.

Antonio Augusto

Alceu Moreira: aparelhos só serão permitidos se integrarem atividades pedagógicas.

LEIA MAIS SOBRE

- ensino fundamental
- ensino médio
- ensino superior
- telefonias

AGÊNCIA CÂMARA

últimas + lidas + comentadas

de energia solar por concessionárias

13h25 Cultura aprova projeto que cria programa "Literatura para Todos" com livros em braille

13h11 Desenvolvimento Econômico aprova logística reversa para a cadeia produtiva de medicamentos

12h50 Comissão promove audiência em alusão ao Dia Mundial do Orgulho Autista

12h35 Comissões da Câmara debatem violência

[Mais notícias »](#)

www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=945492

fazer relações ▾ Pablo Gentili ▾ Entre ▾ Mesa Redonda: Los n ▾ PUC-Rio - Pontifícia U ▾ :Divisão de Bibliote ▾ CLACSO Virtual: Entr ▾ CECIP - Centro de Cri ▾ Oi Kabum! Rio ▾ www.linc.net.br ▾ (1) BOA

CÂMARA DOS DEPUTADOS

Fale Conosco | Acesso à Informação |

Buscar no portal

Institucional Deputados Atividade Legislativa Orçamento da União Transparência Comunicação Participação

Página Inicial / Atividade Legislativa / Projetos de Lei e Outras Proposições / PL 104/2015

PL 104/2015

Cadastrar para acompanhamento | Versão anterior da ficha | Versões para impressão ▾

PL 104/2015 | [Inteiro teor](#)

Projeto de Lei

Situação: Aguardando Parecer do Relator na Comissão de Educação (CE)

Identificação da Proposição

Autor
Alceu Moreira - PMDB-RS

Apresentação
03/02/2015

Ementa
Proíbe o uso de aparelhos eletrônicos portáteis nas salas de aula dos estabelecimentos de educação básica e superior.

Indexação ▾

Informações de Tramitação ▾

Forma de Apreciação
Proposição Sujeita à Apreciação Conclusiva pelas Comissões - Art. 24 II

Regime de Tramitação
Ordinária (Art. 151, III, RICD)

Despacho atual:

Data	Despacho
11/02/2015	Às Comissões de Educação e Constituição e Justiça e de Cidadania (Art. 54 RICD) - Art. 24, II Proposição Sujeita à Apreciação Conclusiva pelas Comissões - Art. 24 II. Regime de Tramitação: Ordinária

Notícias

01/04/2015
Proposta proíbe uso de celular e tablet em sala de aula

[mais notícias](#)

Sessões e Reuniões

05/08/2015 - 10h00
Comissão de Educação
Reunião Deliberativa Ordinária
▾ Audio ▾ Detalhes

15/07/2015 - 10h00
Comissão de Educação
Reunião Deliberativa Ordinária
▾ Audio ▾ Detalhes

08/07/2015 - 10h00
Comissão de Educação
Reunião Deliberativa Ordinária
▾ Audio ▾ Detalhes

[mais sessões e reuniões](#)

E-democracia

Discuta este assunto com os parlamentares.

Informações Externas



CÂMARA DOS DEPUTADOS

PROJETO DE LEI Nº , DE 2015
(Do Sr. Alceu Moreira)

Proíbe o uso de aparelhos eletrônicos portáteis nas salas de aula dos estabelecimentos de educação básica e superior.

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º Fica proibido o uso de aparelhos eletrônicos portáteis nas salas de aula dos estabelecimentos de educação básica e superior.

Parágrafo único. Serão admitidos, nas salas de aula de estabelecimentos de educação básica e superior, aparelhos eletrônicos portáteis, desde que inseridos no desenvolvimento de atividades didático pedagógicas e devidamente autorizados pelos docentes ou corpo gestor.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

JUSTIFICAÇÃO

No primeiro ano da legislatura anterior, o ilustre Deputado Federal Pompeo de Mattos apresentou à Câmara dos Deputados projeto de lei que vedava a utilização de telefones celulares nas escolas de todo o País. Em 2010, no fim da sessão legislativa e da 53ª legislatura, esse projeto já havia sido aprovado na Comissão de Educação e Cultura e recebera parecer favorável do relator na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania. No entanto, em razão de não ter concluído sua tramitação nesta Casa, a

proposição foi arquivada, em fevereiro deste ano, nos termos do art. 155 do Regimento Interno desta Casa.

Venho por meio deste projeto de lei reapresentar a matéria, aproveitando os aperfeiçoamentos que ela recebeu na Comissão de Educação e Cultura. Na discussão do Projeto nessa Comissão, em 2009, concluiu-se que, "para preservar a essência do ambiente pedagógico, cabe a extensão da proibição de uso em sala de aula a todos os equipamentos eletrônicos portáteis que desviam a atenção do aluno do trabalho didático desenvolvido pelo professor." Além disso, argumentou-se que "a utilização desses equipamentos em sala de aula é ainda mais frequente entre os alunos das instituições de ensino superior que na educação básica, motivo pelo qual se acordou pela ampliação da abrangência da proposta àquele nível de ensino."

Com a motivação de buscar soluções para um dos problemas referidos com frequência por professores e gestores das escolas, o do uso indevido e abusivo desses aparelhos, com prejuízo para o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, peço o apoio dos nobres pares para a aprovação da matéria.

Sala das Sessões, em 02 de fevereiro de 2015.

Deputado ALCEU MOREIRA

individual.php?id=PL/0198.8/2016

te e Mesa Redonda: Los ni PUC-Rio - Pontifícia U Divisão de Biblioteca CLACSO Virtual: Entra CECIP - Centro de Cri Oi Kabum! Rio

Sistema de Acompanhamento do Processo Legislativo

[Home](#)

Pesquisas Proposições

[» Por Número](#)

[» Por Assunto](#)

[» Avançado](#)

[» Não Cateada](#)

[» Ordem do Dia](#)

[» Comunicado](#)

[» PUSH Alesec](#)

Informações Completas sobre a Tramitação da Proposição

Proposição	Projeto de Lei	Projeto Original	PUSH Alesec
Número	PL./0198.8/2016		
Proponente	Legislativo		
Autor	Antonio Aguiar		
Data Entrada	06/07/2016		
Regime	ORDINÁRIO		
Ementa	Altera a Lei nº 14.363, de 2008, que dispõe sobre a proibição do uso de telefone celular nas escolas estaduais do Estado de Santa Catarina.		
Manifestação Popular	2 a Favorável(eis) e 0 Contrário(s) Entre para opinar		

Data	Setor	Ação
PL./0198.8/2016		
06/07/2016	Coordenadoria de Expediente	Lido no Expediente
06/07/2016	Coordenadoria de Expediente	Autuado
06/07/2016	Coordenadoria de Expediente	À Publicação - D. A. nº 7.017 , de 06/07/2016
06/07/2016	Coordenadoria de Expediente	Encaminhado à Coordenadoria das Comissões
06/07/2016	Coordenadoria das Comissões	Recebido
06/07/2016	Coordenadoria das Comissões	Encaminhado à Comissão de Constituição e Justiça
06/07/2016	Comissão de Constituição e Justiça	Recebido
12/07/2016	Comissão de Constituição e Justiça	Distribuído ao Relator Dep. Luciane Carminatti

-de-vida/noticia/2017/03/projeto-de-lei-propoe-liberar-uso-do-celular-em-sala-de-aula-em-sc-9744782.html

li - Entre e Mesa Redonda: Los n PUC-Rio - Pontifícia U Divisão de Bibliotec CLACSO Virtual: Entra CECIP - Centro de Cri Oi Kabum! Rio www

DC

MENU

VOCÊ ESTÁ EM ESTILO DE VIDA

Q BUSCA

ENTRAR

ASSINE JÁ

Projeto de lei propõe liberar uso do celular em sala de aula em SC

10/03/2017 - 06h01min - Atualizada em 10/03/2017 - 10h12min

Sugerir correção

Por
KARINE
WENZEL

COMPARTILHE:

FACEBOOK

TWITTER

PLUS

POR EMAIL



No Colégio Energia, smartphones ajudam na utilização de óculos de realidade virtual
Foto: Betina Hummeres / Agência RBS

Os alunos chegam na sala de aula e deixam os celulares desligados e longe dos ágeis dedos para evitar a distração. Quando o professor começa a explicar sobre cartografia pede que os estudantes peguem os aparelhos, abram o Google Maps e explica os conceitos na prática. Ao discutir um livro de Machado de Assis, a tarefa é um vídeo feito todo em celular com uma releitura do clássico. Esses exemplos do uso do smartphone estão longe de ser novidade em algumas escolas catarinenses, mas devem ser ainda mais replicados daqui para frente, já que um projeto de lei em tramitação na Alesc autoriza o uso do aparelho em sala de aula para fins pedagógicos. Atualmente uma lei estadual proíbe os celulares nas salas de aula catarinenses.

AS MAIS LIDAS

Estilo de Vida

EMPREGO

Zurich Airports já está recebendo currículos para vagas de trabalho em Florianópolis

Previsão é de que 165 contratações sejam feitas até dezembro deste ano

f t

ALIMENTAÇÃO

Estudo aponta que comer batata frita duas ou mais vezes por semana pode aumentar risco de morte

Conclusão é de que soma de fritura e excesso de sal potencializa chance de morte prematura

f t

VENIR DINHEIRO EXTRA!

Correção do FGTS será depositada em agosto

Valor extra a ser creditado nas contas é referente à nova forma de remuneração, que foi aumentada neste ano

f t

ASSISTÊNCIA SOCIAL

Lar de idosos Seove, em Florianópolis, precisa de doações para continuar funcionando

Entidade no Campeche atende 25 idosos e tem custo mensal de R\$ 106 mil

f t

2017

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra.jsessionid=1A76F3B88AB5CB9DC7D5E311FBD233B1.proposicoesWebExterno2?codteor=1692577&filename=Avulso+-PL+9165/2017

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9204-23-novembro-2017-785784-publicacaooriginal-154288-pe.html>

<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77511-decreto-n9-204-de-23-de-novembro-de-2017-pdf/file>

<https://undime.org.br/noticia/24-11-2017-10-38-undime-participa-do-lancamento-da-politica-de-inovacao-educacao-conectada>

<http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/membros-da-conaes/30000-uncategorised/57671-plataforma-integrada>

<http://educacaoconectada.mec.gov.br/>

<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77461-conceito-do-programa-de-inovacao-educacao-conectada-pdf/file>

<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/01/1949859-lei-que-permite-celular-em-aula-da-tregua-para-professores-e-alunos.shtml>

2018

<https://www.unasp.br/blog/celular-na-sala-de-aula-pode-ou-nao-pode/>

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1683823

Base Nacional Comum Curricular: observar o uso de tecnologias

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ver_saofinal_site.pdf

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>