

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica

Paulo Henrique Garbelotto da Silva

**Educação na contemporaneidade: as mídias digitais como processo de
ensino/aprendizagem na cibercultura.**

**BAURU
2018**

Paulo Henrique Garbelotto da Silva

Educação na contemporaneidade: as mídias digitais como processo de ensino/aprendizagem na cibercultura.

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre junto a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências, Câmpus de Bauru – Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, sob a orientação do Prof. Dr. Macioniro Celeste Filho.

**BAURU
2018**

SILVA, Paulo Henrique Garbelotto da.

Educação na contemporaneidade: as mídias digitais
como processo de ensino/aprendizagem na cibercultura.
190 f.

Orientador: Dr. Macioniro Celeste Filho

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2018.

1. Cibercultura. 2. Mídia Digitas. 3. História. I.
Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências.
II. Título.

ATA DE APROVAÇÃO



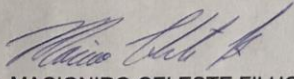
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

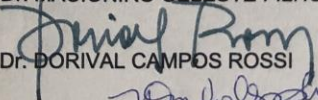
Câmpus de Bauru

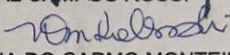


ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE PAULO HENRIQUE GARBELOTTO DA SILVA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 19 dias do mês de dezembro do ano de 2018, às 09:00 horas, no(a) Sala 1 do Prédio da Pós-graduação da Faculdade de Ciências, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. MACIONIRO CELESTE FILHO - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação/ Faculdade de Ciências - UNESP/Campus de Bauru e Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/Campus de Marília, Prof. Dr. DORIVAL CAMPOS ROSSI do(a) Departamento de Desenho Industrial / Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação de Bauru, Profa. Dra. MARIA DO CARMO MONTEIRO KOBAYASHI do(a) Departamento de Educação e Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica / Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de PAULO HENRIQUE GARBELOTTO DA SILVA, intitulada "EDUCAÇÃO NA PÓS-MODERNIDADE: AS MÍDIAS DIGITAIS COMO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM NA CIBERCULTURA" E PRODUTO EDUCACIONAL "PESQUISA EM REDE COLABORATIVA". Após a exposição, o discente foi arguido oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADO. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.


Prof. Dr. MACIONIRO CELESTE FILHO


Prof. Dr. DORIVAL CAMPOS ROSSI


Profa. Dra. MARIA DO CARMO MONTEIRO KOBAYASHI

"(...) estamos nos convertendo de organismos biológicos
em organismos cibernéticos, construídos através da
mistura de matéria orgânica gerada em laboratório,
próteses médicas, produtos químicos, imagens artificiais e
dispositivos de comunicação."
(Francisco Rüdiger)

Agradecimento

A escrita desta dissertação dever-se-ia sobretudo a mim, se não se devesse, sobretudo, a quem me foi ajudando a ser. A muitos devo os meus mais sinceros agradecimentos.

À minha mãe, mesmo de maneira simples, por seu entusiasmo e incentivo sobre ser alguém melhor. Pelos cafés tardios que tanto me ajudaram.

À minha irmã, minha antítese, meu reequilíbrio.

Ao Professor Macioniro Celeste Filho, pela primeira conversa, por todas as que se seguiram; trocas de e-mails, sugestões de leitura, diálogos sobre tudo e mais alguma coisa; por toda a atenção minuciosa e admirável prestada a esta dissertação; em particular, pelas chamadas de atenção perante a falta e o excesso.

À professora Maria do Carmo Kobayashi por estar comigo no início e no meio desse processo. Ao professor Dorival Rossi, por ter me mostrado o meu mais novo real, aos dois pela gentileza do aceite em compor a banca examinadora, pela leitura atenta e minuciosa do trabalho e pelas contribuições teóricas.

A quem não se encontra mais aqui, minha gratidão a seu entusiasmo.

Aos meus professores da faculdade que me mostraram o possível, em especial, a professora Dinamene.

Aos meus amigos Amanda e Juninho, que me mostraram o caminho.

Ao meu grande amigo Décio, por termos feito a trajetória juntos, por nossas divergências e minha reconstrução em sua sabedoria e inteligência e, acima de tudo, nossa esperança.

A minha amiga Josi pelo diálogo e repouso.

Aos colegas, Luciane e Fabrício Silva pela paciência.

E a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esta etapa da minha vida fosse concluída com sucesso.

A todos vocês, minha sincera gratidão.

RESUMO

A presente pesquisa do curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual Paulista tem por objetivo estudar de forma analítica e qualitativa as possibilidades de aplicação das mídias digitais no processo de ensino/aprendizagem na disciplina de História. Um dos desafios que se encontra posto nos dias atuais na instituição escolar é, como usar dessa nova linguagem para a transmissão de conhecimento na era da informação? Para tal problemática, trilhamos pelo caminho metodológico da pesquisa-ação em Thiollent (2007) para averiguar como é possível utilizar os celulares dos alunos de uma sala de oitavo ano no processo de ensino/aprendizagem. Com isso, debruçamos-nos em estudar os conceitos de internet, de ciberespaço e de cibercultura recorrendo aos aportes teóricos de Santaella (2002, 2010), Lemos (2013, 2018) como também de Lévy (1996, 1998, 1999). Juntos, percebemos que estamos imersos a um novo universo que por sua vez engendrou novas identidades culturais, isto posto, analisou-se esse fenômeno a partir da escola sociológica de Hall (2011) e Silva (2014) junto com Prensky (2011) e Gasser (2010) e compreendemos quais são essas novas identidades culturais; os Imigrantes e Nativos Digitais. Feito isso, a procura de respostas entre o discurso e a prática, levou-nos a ler analiticamente, como os documentos oficiais que legislam sobre educação no Brasil tratam o trabalho de ensino/aprendizagem com as mídias digitais no processo, então, emprestando das falas de Hobsbawm, é quase que uma “invenção da tradição”. Concomitantemente, de maneira furtiva, buscamos delinear a trajetória do ensino de História como campo de conhecimento próprio, ou seja, a história da História para que repensemos seu papel junto a sociedade que vive na era da informação. Por fim, como última etapa da pesquisa-ação, a de deixar uma cultura no ambiente social, desenvolveu-se, para o aluno, uma régua didática de passo a passo de como se fazer pesquisa na internet utilizando-se de sites históricos.

Palavras-Chave: Mídia-digital. Cibercultura. História. Ensino/aprendizagem.

ABSTRACT

The present research of the Master course in Education of the State University of São Paulo aims to study in an analytical and qualitative way the possibilities of applying digital media in the teaching / learning process in the History discipline. One of the challenges that is currently posed in the school institution is, how to use this new language for the transmission of knowledge in the information age? For this problem, we walk through the methodological path of action research in Thiollent (2007) to investigate how it is possible to use the cell phones of eighth grade students in the teaching / learning process. With this, we focus on studying the concepts of internet, cyberspace and cyberculture using the theoretical contributions of Santaella (2002, 2010), Lemos (2013, 2018) and Lévy (1996, 1998, 1999). Together, we perceive that we are immersed in a new universe that in turn engendered new cultural identities, that is, we have analyzed this phenomenon from the sociological school of Hall (2011) and Silva (2014) together with Prensky (2011) and Gasser (2010) and understand what these new cultural identities are; the Immigrants and Digital Natives. Having done this, the search for answers between discourse and practice, led us to read analytically, how the official documents that legislate about education in Brazil treat the teaching / learning work with the digital media in the process, then lending of speeches of Hobsbawm, is almost an "invention of tradition". Concurrently, in a stealthy way, we seek to delineate the history teaching as a field of knowledge, that is, history of the history so that we rethink its role with the society that lives in the information age. Lastly, as a last step in action research, to leave a culture in the social environment, the student developed a step-by-step didactic rule of how to do research on the internet using historical sites.

Keywords: Digital-media. Cyberculture. History. Teaching / learning.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA1: Modelo de mapa rizomático..... 67

FIGURA2: Camisa de um Nativo Digital.....112

Lista de Quadros

Quadro 1- Conteúdos do 6º Ano de História (1º Bimestre).....	47
Quadro 2 – Código alfanumérico da série/ano, habilidades, componente curricular.....	53
Quadro 3 - O universo Virtual e suas definições.	70
Quadro 4 – Processo desenvolvido em uma ação competente	134
Quadro 5 - Descrição das atividades: Sinopse de desenvolvimento das etapas utilizando os mídias no processo de ensino/aprendizagem.....	136
Quadro 6 - Perguntas-fases da SD e as competências possivelmente desenvolvidas pelos alunos segundo a tipologia de aprendizagem.	153

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ARPA – Advanced Research Projects Agency
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
C F – Constituição Federal de 1988
ENEM – Exame nacional do Ensino Médio
FUNDEF – Fundo de manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do Magistério
HTML – Hypertext Markup Language
I.H.G.B – Instituto Histórico Geográfico Brasileiro
I.H.P – Institut Historique de Paris
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação e Cultura
M.P – Medida Provisória
O.C.D.E – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
O.T – Orientação Técnica
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PROUNI – Programa Universidade Para Todos
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SD – Sequência Didática
SEE – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

Sumário

1. INTRODUÇÃO	14
2. O percurso da disciplina de História: Do verbo ver na antiguidade a disciplina da educação básica paulista.	19
2.1 Nem sempre foi assim: No princípio era o verbo ver.....	19
2.2 Por uma Identidade brasileira: a disciplina de História no Brasil do século XIX	24
2.3 Por uma Identidade “plural” brasileira: a disciplina de História no Brasil do século XX.....	25
2.4 O retrocesso do ensino de História a partir do Golpe 1964: O ensino de história historicizante	27
2.5 O repensar da velha disciplina na redemocratização do Brasil	28
2.6 O ensino de História Hoje: Por uma historicidade do aluno	30
3. Dilemas: Documentos legais da aplicação das mídias digitais na educação básica brasileira e paulista	33
3.1 A educação e seu papel na contramão do jogo.....	33
3.2 O papel da educação na Constituição Federal de 1988	36
3.3 As Leis de Diretrizes e Bases e seus direcionamentos para a Educação de qualidade.....	38
3.4 O PCN do ensino de História e suas lacunas no que tange as mídias digitais	39
3.5 O Guia de Tecnologia Educacional no fazer didático-pedagógica: Desafios e impasses	42
3.6 As mídias digitais na educação paulista: como prescreve o currículo do Estado de São Paulo?	45
3.7 Lei estadual nº 16.567/2017 e sua prescrição para o uso do dispositivo móvel com mídia digital em sala de aula.....	48
3.8 Xequemate! Um caminho sem volta: A Base Nacional Comum Curricular e os direcionamentos para as mídias digitais como linguagem e prática de ensino	50
3.9 Tudo que é evidente, não mente; mas negligencia: Entraves na aplicabilidade da mídia digital em sala na educação paulista	55
4. De Platão a Salsicha: um passeio pelo universo ciber e a identidade cultural Nativo Digital.....	58
4.1 Da gênese de muitos espaços: Globalização e a <i>World Wide Web</i>	58
4.2 Mais um entre muitos espaços: O espaço-ciber	61
4.3 Entre muitos, mais um: Outro novo espaço, o ciberespaço como heterotopias	73
4.4 Dentro de outros espaços: A não-linearidade do mundo ordinário	82

4.5 Preenchendo os espaços: A cibercultura como semiodiversidade em curso	84
5 A formação da Identidade cultural do sujeito no pós-humano	97
5.1 Repensando o sujeito: a Identidade Cultural como papo do momento	97
5.2 A formação da Identidade Cultural do sujeito hoje	99
5.3 Simbiose: A identidade cultural do aluno.....	108
6.PERCURSO DA PESQUISA: ABORDAGEM METODOLÓGICA	116
6.1 Objetivos da Pesquisa	116
6.3 Modalidade de pesquisa: Pesquisa- Ação	117
6.3.1 Caracterização da escola.	119
6.3.2 Aspecto geográfico, físico e pedagógico	119
6.3.3 A pesquisa científica na prática	120
6.3.4 Sujeitos da Pesquisa	121
6.4 Instrumentos de coletas e análise de dados para elaboração da sequência-didática ..	121
6.5 Adversidades na pesquisa científica	129
6.6 A concepção construtivista da sequência- didática	130
6.7 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	143
6.7.1 Apresentação das atividades iniciais: Conhecimentos Prévios	143
6.7.2 Significância e Funcionalidade dos novos conteúdos.....	146
6.7.3 Conflito cognitivo e avanços: do equilíbrio, ao desequilíbrio, para o reequilíbrio	Erro!
Indicador não definido.	
6.7.4 Atitude Favorável: a motivação como potência de conhecer	150
6.7.5 O lado seguro do errar: aprendendo a aprender	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
7.Referências.....	157
Anexos A - Questionário	162
Anexo B – Livro Didático – Capítulo para a Leitura.....	164
Anexo C – Livro Didático – Exercícios.....	174
ANEXO D – Tabela com os links dos vídeos sobre o período joanino	176
Anexo E – Livro 1808, Laurentino Gomes: Capítulo 8- “A viagem”	177
ANEXO F – As várias versões da independência do Brasil e a moradia da Corte Portuguesa	190

1. INTRODUÇÃO

Escrever sobre educação e discorrer sobre esta em algumas poucas laudas é discutir sobre a sociedade, a cultura, às questões políticas, em suma, sobre nós. É refletir sobre uma das instituições mais antigas do mundo que muda sempre lentamente no país (Brasil). Entretanto toda indagação é válida até que bem sustentada seja seu argumento, assim, debruçamos-nos para tal, não para sermos mensageiros salvacionistas da educação paulista, e sim para direcionar caminhos que estão a todo momento sendo repensados, pois, claro que percorrer o caminho da educação básica e se apegar a um discurso crítico de caos é enveredar por múltiplos caminhos e mesmo assim ficar em rodeios, ou quando não, esta argumentação extrapola e passa a soar um tanto quanto histérico entre nós educadores. Sair do campo crítico e deslizar ao campo do senso comum, resulta em uma conclusão argumentativa, quase sempre a mesma, crítica a lentidão das mudanças educacionais.

Deixamos os devaneios sobre a lentidão nas mudanças da educação de lado e nos propusemos a pensar o outro lado, mesmo que seja por alguns instantes, o da rapidez. A velocidade com que a tecnologia de Informação e comunicação (TIC) adentrou a escola e continua a adentrar, com os chamados aparelhos de mídias digitais, em um curto espaço de tempo, essas tecnologias inundaram a sociedade e a escola com nunca visto antes. As explicações para esse fenômeno estão em diversos outros campos, como, por exemplo, na antropologia, sociologia, filosofia etc., todavia, nesta pesquisa, tratar-se-á da esfera educacional, o que fazer a partir do momento que estes aparelhos estão em sala? São nossos aliados ou vilões? A partir desta pergunta que pautam as discussões intermináveis entre educadores em salas de aulas e as necessidades didáticas-pedagógicas da educação brasileira, a presente pesquisa enveredou em responder a seguinte pergunta, *como poderá se dar a utilização das mídias digitais no processo de ensino/aprendizagem?* Neste percurso, devido as várias discussões que se tem entre professores, com relação ao uso de mídias digitais em sala, guiamo-nos pela seguinte pergunta para a leitura dos documentos nacionais e estaduais de educação, *existe a possibilidade da utilização do mundo virtual e dos celulares que estão nas mãos de nossos alunos como meios no processo de ensino-aprendizagem?* Os documentos legais que prefiguram o trabalho de ensino aprendizagem, atualmente, afirmam que sim.

Assim a pesquisa buscará responder à questão, partindo da legislação em vigor. Para isto, este trabalho se desenvolve em seis seções; a primeira é esta introdução, em seguida

apresetamos a segunda seção que glosa sobre o percurso da história, desde a antiguidade clássica até os dias atuais (disciplina oficial nos currículos), para encerrar essa seção, discutimos os possíveis caminhos para ensinar história na contemporaneidade. A partir disso, a terceira seção é uma leitura analítica dos documentos oficiais que tratam das mídias digitais em sala de aula, a qual inicia-se pelas Leis de Diretrizes de Base da Educação (1996) e finaliza-se pela apresentação da versão homologada da Base Nacional Comum Curricular de 2018 (BNCC) e quais os apontamentos quanto ao uso das TIC, salienta-se que a BNCC é o documento mais atual que legisla sobre a educação no país até o momento histórico de desenvolvimento desta pesquisa. Feito essa análise, debruçamo-nos acerca das questões do mundo da internet nos dias atuais, desde sua formação, a partir do fenômeno conhecido como globalização, a qual culminou ao ponto de como a internet impacta numa nova identidade cultural pós-moderna na escola, a qual é teroizada pelos pesquisadores, como identidade dos *Nativos Digitais*. Após a apresentação dos aportes teóricos, por tratar-se de uma pesquisa-ação, a sexta seção foi elaborada com o princípio de mediar uma situação problema, em sala de aula, utilizando-se das mídias digitais no processo de ensino/aprendizagem. Para isso, seguimos o método da pesquisa-ação, teorizada por Thiollent (2007), o qual organiza cinco passos metodológicos para o desenvolvimento deste tipo de pesquisa. O investigador se propôs a observar uma situação problema na sala de aula, e para atenuá-la ou mesmo resolvê-la, elaborou uma sequência-didática, na qual os alunos utilizassem os instrumentos digitais que tinham em mãos (celulares), como dispositivo para a busca de informação inerentes à aula de História.

Por meio desta investigação, pôde-se repensar o ensino de História na *era dos Nativos Digitais*. Todavia, pensá-la é recuperar sua trajetória, ao longo do tempo e do espaço, como, campo de conhecimento científico, devido a isso, justifica-se o regresso à antiguidade clássica. Devido a rotina de muitas aulas e imersos em apostilas mais apostilas, nós professores de educação básica, distanciamos-nos dos estudos da historiografia, o que é prejudicial para o desenvolvimento do ensino/aprendizagem dos alunos na contemporaneidade. Portanto, percorremos os trajetos das concepções para o ensino de História, torna-se essencial para ressignificarmos o ensino desta disciplina com o auxílio dos instrumentos multimidiáticos. Nesse sentido, importante salientar que a disciplina de história hoje, como se encontra prescrita nos currículos do Estado de São Paulo têm desafios frente à era da informação e do conhecimento. Desafios que sempre estiveram latentes na disciplina, entretanto, como vivemos atualmente em um mundo tecnológico que nos rodeiam de informação, a disciplina se responsabiliza através de suas habilidades e competências a

instrumentalizar os alunos para que estes analisem de forma ética e crítica as informações que estão a sua frente. Salienta-se que no atual momento, é essencial a importância da mesma na composição de disciplinas obrigatórias nos documentos educacionais para as próximas décadas, bem como, é fulcral mostrar uma história que ainda ousa aparecer em alguns currículos e mesmo entre as falas mundanas, mas que hoje é pouco salutar, a história apelativa que prioriza o conhecimento memorista e cronológico com pouco vínculo entre presente e passado, desta forma, essa concepção do ensino de História, encontra-se descolada das necessidades das demandas atuais da educação básica, que tem por premissa, aproximar os saberes escolares aprendidos dos saberes necessários para a vida na sociedade e nas práticas sociais de referência.

Como segundo pilar desta pesquisa, gradualmente, após apresentar a especificidade da área de História, enveredamos por compactar os documentos federais e estaduais que tratam da utilização das mídias digitais em sala de aula. Além do desafio supracitado, o professor da disciplina de História observa a sua volta a tecnologia de mídias digitais nas mãos dos alunos, para atender a isso, repensar o ensino junto a essas tecnologias de mídias é essencial. No campo de pesquisa e nas práticas escolares, encontram-se aqueles mais pessimistas com relação ao uso das TIC na escola, esses são conhecidos como os apocalípticos, pois, emitem conceitos com relação ao uso do dispositivo móvel na escola e desmancham-se em dizer que a cópia dilacera o conhecimento e com mensagens programadas enfatizam seus pontos de vistas. Todavia, o ser humano tende a armazenar energia, desde sempre, e procura a maneira rápida e fácil de conquistar a caça, agora, tratando-se da educação, à tecnologia com sua mudança constante na escola, por permitir informação a todo instante é culpabilizada por tamanho problema causado, entretanto, as cópias nos cerceiam desde os livretos remotos, então, será que o inverso também não parece bem aceito, ou seja, será que o papel da escola não deve ser repensado frente a era da internet e informação? Esse questionamento será palco para as reflexões da quarta e quinta seção.

No interim da segunda seção, compactamos os documentos oficiais para apresentar como foram sendo feitas as graduais inserções das mídias digitais nos documentos oficiais que legislam sobre a educação. Iniciamos pela Carta Magna brasileira, que alicerçou a educação e deu a ela caminhos que estão sendo percorridos até os dias atuais, na sequência analisamos a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 a fim de reafirmar que a educação é direito de todos, ainda debruçamos-nos sobre o Parâmetro Curricular Nacional de História, ensino Fundamental I e II, no que trata sobre as mídias digitais e, para além dos documentos conhecidos na instituição escolar. Percorremos também o Guia de Tecnologia de 2008, documento feito pelo governo

federal para responder e direcionar a exigência de uma sociedade da época, a qual a tecnologia da informação e comunicação (TIC) se popularizava nas instituições e por consequência, na escola. Junto a elaboração deste documento, no mesmo ano, o estado de São Paulo lançou seu currículo, o qual estava incluso no projeto de governo, intitulado *São Paulo faz Escola*, este currículo insere os conteúdos das ciências humanas e suas tecnologias, salientando a tecnologia como linguagem a ser minimamente ensinada nas escolas e, fixando professor como agente capacitado para ensinar tais habilidades para os alunos da rede. Por fim, enveredamos pela lei de proibição do uso dos celulares em sala de aula no estado e suas ambiguidades, como também um estudo de como as mídias digitais são inseridas como linguagem na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) do Ensino Fundamental, efetivada em 2018. Não é utilizar da tecnologia da informação e comunicação como fetiche, isto soa demasiadamente decorativo e apenas como aplicabilidade de exigências externas, portanto, tal uso, cai no vazio. Mas a escola tem como uma de suas funções, ensinar o futuro cidadão a conviver com as várias capacidades de linguagens do mundo, desde as consideradas corriqueiras até as mais eruditas e sofisticadas, em outras palavras, a escola tem por princípio, expandir o universo do aluno e sua capacidade de tomada de decisão frente ao universo tecnocientífico. Assim, ao considerar a linguagem tecnológica, uma nova linguagem, a escola não poderá ficar de fora desse letramento digital nem negá-lo. Após a compreensão que, as mídias digitais vieram para ficar, a terceira e quarta seções objetivam apresentar o mundo, a partir destas mídias digitais, trata-se assim, do *mundo virtual* que hoje estamos imersos a todo momento, o *ciberespaço*, sobre o qual Santaella teoriza apontando que vivemos em *um período pós-humano*, em que o sujeito vive um processo de simbiótico com a máquina, pela qual o *mundo real* mistura-se ao *mundo virtual*.

A discussões das seções não nos levará a definição de *sujeito pós-humano*, mas sim a definição de *identidade cultural*, conceito caro a nossa pesquisa e ao professor de educação básica que vê diferentes *identidades culturais* adentrarem a escola nos dias de hoje. Todavia, antes mesmo de discutirmos sobre a *identidade nativo digital*, temos que compreender o que se entende por *identidade cultural* e quais fenômenos estão intrínsecos a sua formação. Para tal, a pesquisa enveredou pelos caminhos metodológicos da Sociologia, objetivando averiguar as características fenomenais que compõem e encontram-se intrínsecas na formação identitária do *nativo digital*; procuramos o distanciamento de explicações genéricas que são meramente as mudanças das tecnologias digitais que afetam os jovens. Em oposição as explicações genéricas, assumimos que as identidades culturais do *Nativo Digital* são o processo final de uma dada identidade cultura imersa em rede, ou seja, queremos

compreender os meios culturais que possivelmente levem a construção do conceito *Nativo Digital*. De forma introdutória, mas que será discutido com mais clareza na seção em que glosa-se sobre os *imigrantes* e *nativos digitais*, esses conceitos são cunhados por Marc Prensky e foram utilizados para descrever duas gerações de indivíduos. Os *Imigrantes Digitais* são pessoas que nasceram antes da popularização da tecnologia da informação e comunicação no mundo, estes faziam pesquisas apenas em bibliotecas e a partir de enciclopédias, viviam em uma era analógica. A segunda geração, os *Nativos Digitais* são sujeitos que não pensam o mundo sem a tecnologia da informação e comunicação, não imaginam o mundo sem estes dispositivos, uma vez que, ao nascer, todos esse objetos já estavam a sua disposição no mundo. Com finalidade de conceituar a nossa era, as seções quatro e cinco discorrem sobre, como os seres humanos nascidos na era das tecnologias da informação não conseguem pensar de forma desprendida das técnicas que criaram-se, ou seja, sem os objetos de extensão corporal, no caso desta pesquisa, as tecnologias de mídias.

Somos seres, como, disse Freud, desnaturalizados, os quais vivem em meio a luta pela sobrevivência na natureza, e utilizamos das mais diversas técnicas para nossa adaptação ao mundo, em decorrência disso, criamos o que se compreende por *biosfera* e *semiosfera*. Nesse sentido, passamos a ver as tecnologias digitais como a evolução natural da cultura, e, com isso, adaptativa da vida atual. São os passos evolutivos do sujeito histórico que já não apenas cria e modifica as máquinas, mas que se modifica a partir da acoplagem com essa máquinas ao seu corpo, num processo de *simbiose*. Isso é visto na educação pela forma com que as *mídias digitais* e a *cibercultura* estão no sistema educacional, omiti-las é atenuar o que está por vir, no mundo globalizado que se transforma com rapidez e que reclama um novo perfil do professor para o século XXI.

Na última seção tem-se a apresentação de uma prática didática que busca conectar os saberes seculares da disciplina de História aos saberes atuais advindos das TIC, para tal balizamo-nos em Thiollent, na pesquisa-ação, a qual tem por premissa, identificar uma situação problema na realidade vivenciada. Feito a identificação da situação problema, o pesquisador procurou por meio dos pressupostos teóricos e metodológicos solucionar, ou atenuar a problemática. A pesquisa-ação orientou-nos, para o desenvolvimento da teoria junto à prática. Os dados foram coletados das atividades educacionais desenvolvidas pelos alunos, suas análises permitiram averiguar os avanços ou não das aprendizagens dos alunos, por meio do uso dos dispositivos moveis, em função do ensino e da aprendizagem dos conteúdos de História, as análises evidenciaram os pontos satisfatórios e quais precisam de melhorias.

2 O percurso da disciplina de História: Do verbo ver na antiguidade a disciplina da educação básica paulista.

Objetivo dessa seção, é percorrer pela História da História como Ciência e apresentar como seu papel foi galgando importância frente às disciplinas clássicas nos colégios brasileiros ao longo do século XIX até os dias atuais. Esses passos têm por finalidade a sua compreensão como disciplina indispensável para o desenvolvimento humano e também como de resguardar o patrimônio histórico nos currículos escolares.

2.1 Nem sempre foi assim: No princípio era o verbo ver

Hoje tem-se a disciplina de História como efetiva nos currículos escolares municipais e estaduais, direcionada por diretrizes e leis federais. Em meio às discussões, a disciplina é obrigatória na Base Nacional Comum Curricular, ganha notoriedade e responsabilidade na formação do cidadão frente aos desafios nas próximas décadas. Então, com isso, muitas pessoas entendem que a sua efetivação como disciplina obrigatória bem como a função de historiador sempre existiu, mas nem tudo é verdade ou parece ser.

Nas universidades e faculdades de história esta noção cai no campo do vazio, pois disciplina como a de Historiografia baseadas em leituras de referência como Seignobos, Langlois, Marc Bloch e Le Goff dentre tantos outros dão conta de responder determinada compreensão e equívocos, mostram-nos como deu-se a trajetória do ofício de historiador ao longo do tempo e como a disciplina de História separou-se dos estudos da filosofia e, a partir daí, galgou espaços nas universidades europeias, principalmente França e Alemanha, como também expandiu-se para o Brasil nos colégios do século XIX.

A faculdade de História concentra-se em duas áreas, na formação historiador, a qual as vertentes metodológicas da historiografia estão sempre latentes, visto que deve seguir uma destas para utilizá-la em análises de documentos científicos de seu campo de pesquisa. Junto ao historiador, tem-se a formação do professor de licenciatura, que utiliza dos escritos do historiador na transposição didática em sala de aula, cada qual com suas especificidades, entretanto, com o tempo, o professor, principalmente de educação básica, tende a se afastar dessas vertentes historiográficas por inúmeros motivos, distanciando da formação de pesquisador, quando relembram ou vão à busca dessas historiografias a utilizam-na para uma análise sistêmica na escolha do livro didático, a cada três anos, utiliza a sua formação

historiográfica na seleção de um conteúdo predeterminado, ou mesmo para analisar uma conjuntura mundial que lhe agrada.

Nessa situação, com a finalidade de retomar aos estudos básicos de História, elucidar-se a história da História ao longo do tempo e sua efetivação como disciplina obrigatória no Brasil. Move-se pelo percurso da História ao longo do tempo, suas transformações no século XIX na França e na Alemanha, assim como se deu a sua efetivação nos documentos legais brasileiros no final do século anterior e como se encontra hoje.

A trajetória tem por base fomentar as discussões entre docentes da educação básica, lembrá-los da compreensão que se tem sobre História e dar-lhes suporte para reconhecer a disciplina de História na educação básica brasileira nos dias de hoje e o ofício de historiador, o qual nasceu a milênios, com lutas e resistências, e, que, ainda, é papel de todos da área discutir sobre seu papel na educação e tornar os conhecimentos científicos acessíveis aos alunos de uma forma legítima, ética e crítica. Então, como aclara Ferreira e Franco sobre a importância de estudar a História da História:

Estudar a “História da História” ajuda a entender como o discurso historiográfico não é neutro, e sim sustentado por verdades provisórias, sempre sujeitas a reavaliações, fato que demonstra de maneira inegável que o passado não é um assunto encerrado e morto. Pelo contrário, tem por pressuposto ser capaz de ler a História feita por profissionais também como objeto de crítica e análise: é preciso levar em consideração o contexto em que foi escrito, onde e por quem. (FERREIRA; FRANCO, 2010, p. 37)

Utilizou-se da palavra história para vários significados e contextos diferentes, utiliza-se para designar objetos diferentes, a palavra história tem seu significado atrelado a determinando momento, ou seja, está no tempo e modifica-se nele. A palavra história do grego antigo traz o sentido de procurar saber o fato, é saber o fato em si, com ele se mostra, é a investigação. Le Goff explica determinado conceito capital para seu entendimento:

A palavra “história” (em todas as línguas românticas e em inglês) vem do grego antigo *historie*, em dialeto jônico. Esta forma deriva da raiz indo-européia *weid-*, *weid-*, “ver”. Daí o sânscrito *vettas*, “testemunhas”, e o grego *histor*, testemunha no sentido de “aquele que vê”. Esta concepção da visão como fonte essencial de conhecimento leva-nos à idéia de que *histor*, aquele que vê, é também “aquele que sabe”; *historein*, em grego antigo, é “procurar saber”, “informar-se”. *Historie* significa, pois, “procurar”. É este o sentido da palavra em Heródoto, no início de suas *Histórias*, que são “investigações”, “procuras”. (LE GOFF, 2003, p.18)

Logo, se todos são produtores de testemunhas e de se informar sobre determinado fato, que critérios fazem da História uma disciplina específica e o que separa um sujeito do profissional da área? Num primeiro momento, é legítimo que os profissionais da área tenham

no mínimo um panorama do processo da História ao longo do tempo, ter a noção que se fazer História como conhecimento científico e responsável deve ser de importância de todos profissionais, e que o compromisso com a verdade para com os fatos históricos devem ser sempre um dos seus princípios basilares. Também, junto a isso, deve compreender que memória e história estão amalgamadas no processo do entendimento da História como conhecimentos científicos, assim, o profissional deve lembrar constantemente o que muitas vezes a de cair no esquecimento.

O primeiro a tratar de História, separando-a do gênero épico, e que deu a ela seu grau de relativa importância, foi o grego Heródoto, conhecido nos anais como o “*pai da História*”. Até o momento, história confundia-se com mito, narrativa da qual tem compromisso com a verdade ou não, de forma que, mesmo sendo uma narrativa explicativa de uma situação ou episódio, poderia estar atrelado ao imaginário do indivíduo misturando-se realidade com ficção, imaginário, herói, até mesmo criação de um universo, assim, mito e história sempre tiveram seu atrelamento, nunca visto como algo separado e com métodos próprios. Nisso, Heródoto estabeleceu com rigor um método para a História: a verdade, como explica Ferreira e Franco “[...] o esforço de contar o que o autor acreditava realmente estar baseado em acontecimentos”. (FERREIRA; FRANCO, 2010, p.16). A partir de suas viagens ao redor do mundo grego, se debruçou a escrever sua obra intitulada como *Histórias*, que constitui ser a primeira tentativa de sistematizar o conhecimento histórico e separá-lo do campo do mito, crônicas e poesias épicas.

Esse relato continha diferenças fundamentais daqueles produzidos através de explicações mitológicas: partia de acontecimentos e tinha uma localização temporal. Heródoto fez uma investigação, o próprio título de sua obra, *Histórias*, denota esse trabalho de pesquisa. Ele apresentou os fatos que considerou relevantes, selecionou as explicações sobre os acontecimentos que julgou mais apropriadas e interpretou-os à sua maneira (FERREIRA; MOREIRA, 2010, p.17)

Nessa mesma época, influenciado por Heródoto, temos outro historiador grego chamado Tucídides (460-395 a. C), um general grego que vivenciou a guerra do Peloponeso, guerra esta entre Esparta e Atenas pela hegemonia do mundo grego no século V a. C. Seu livro intitulado como Guerra do Peloponeso foi escrito no exílio após a guerra, composto de oito volumes a obra foi interrompida com sua morte datada no ano de 395 a. C. Seus registros são baseados nas guerras que vivenciou, tendo como rigor histórico a testemunha ocular, portanto, reafirmando o método aplicado do pai da história, Heródoto.

O projeto de Tucídides é o projeto de uma historiografia criteriosa, científica, rigorosa. Tucídides é uma promessa de método, revela um contexto cultural em que esta promessa de método é intensamente valorizada, e deste modo distingue antes um gênero discursivo do que um método efetivamente consequente, contínuo, aplicado. (GASTAUD, 2001, p. 5).

Assim, Tucídides restringiu o campo da História a um passado visto por ele, interpretativo e factual, ou seja, recente e não a um passado longínquo, remoto. Claro que o critério axiológico que o autor usava para descrever determinado episódio ainda está preso aos poemas épicos, ao gênero épico, assim como Heródoto narrou a Guerra contra a Pérsia, Tucídides também traça seu caminho histórico por meio das guerras, entretanto, já inaugurava um método de rigor histórico, o empirismo, como explana Marshall *apud* Gastaud:

[...] no mundo histórico de Tucídides dois caminhos se apresentam para a obtenção do conhecimento: o numinoso e o empírico. Pela via numinosa o conhecimento pode ser obtido pela interpelação dos recursos de natureza divina, como oráculos e profetas, ou através de uma relação particular com os deuses e o destino. Pela via empírica, o conhecimento é obtido pela hermenêutica dos sinais empíricos, através da investigação e interpretação dos indícios e provas. Este caminho, muito mais complexo e laborioso, é o caminho de Tucídides. (GASTAUD, 2001, p.7)

A partir daí, entende-se que a História como objeto de conhecimento começa a se dissociar de outros campos do conhecimento humanístico grego e tomar forma ao longo do tempo, dessa maneira, passa a tornar-se um discurso independente de outros gêneros até então, fazendo galgar seu discurso próprio e lugar apropriado.

Nessa condição, segundo Ferreira e Franco (2010), que a função de historiador perpassa todo o mundo grego e romano, ter um repertório de acontecimentos e expô-los aos indivíduos para que não aconteçam os mesmos equívocos do passado, sempre conservando o papel de uma escola na qual se podia aprender a ser sábio e prudente sem incorrer em grandes erros, com isso, a função do historiador era tornar perenes os exemplos que poderiam se perder no tempo.

Na Idade Média Ocidental (476-1453), a História passa além de ser instrutiva também moralizante. Com uma visão restrita ao campo religioso, a História tinha como objetivo, formar o corpo intelectual da época através das Histórias moralizantes do cristianismo e dos santos como modelos de vidas a serem seguidos pela população. A História perpassa por toda Idade Média e chega ao Iluminismo como fonte de relato histórico da qual o historiador tem por função instruir todo o presente e expor o passado como situação a ser evitado em um futuro distante, ou seja, a História tinha por finalidade evitar erros e ensinar a previsibilidade, um olhar um tanto alarmante.

O século XVIII e XIX causaram fraturas abruptas no modo de se fazer conhecimento histórico. As revoluções alteraram a forma de se pensar e fazer história, já não era mais possível a partir da História prever as condutas humanas, uma vez que em um curto período de tempo houveram grandes revoluções, então, a História passou a ter ações exemplares atreladas a nomes clássicos tradicionais no feitio de uma História singular heroica. Concomitantemente, os ideais iluministas de razão e progresso alteraram também o pensar histórico, deram-na um método apurado de análise, balizado na racionalidade em detrimento apenas ao empirismo moralizante, por isso, saiu gradativamente das mãos dos amadores que escolhiam, por vezes, seus próprios métodos, e formou-se nas mãos dos profissionais que se encontravam nas universidades, as quais tinham teorias de como analisá-la.

A História adentra ao século XIX impactada por acontecimentos que exigiram dos seus profissionais um novo olhar, a disciplina se torna independente de outros campos do conhecimento e balizada em um pensar nos clássicos das antiguidades. Todavia, influenciada pela corrente racionalista, seu objetivo era de legitimar governos com movimentos nacionalistas tão efervescentes na época. Em suma, os nacionalismos representaram à criação de um Estado forte e independente de países estrangeiros com uma população unida em prol das causas de seus Estados e de uma identidade nacional comum, portanto, uma disciplina com fins políticos.

Na Europa, mais especificamente na Alemanha e na França teve-se a criação de arquivos nacionais para a recuperação dessas memórias nacionalistas, são desses países que saíram as obras que serviram de base como métodos de análises da História ao longo do século XIX e XX, como: *Introdução aos estudos Históricos*, 1898, de Seignobos e Langlois, o método da corrente filosófica Positivista, e também a análise feita a partir da corrente do materialismo histórico dialético de Marx e Engels. Essas correntes reverberaram no Brasil Império, exemplo salutar foi à criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, IHGB, em 1838, com um intuito da construção de valores éticos, morais e religiosos bem como étnicos que garantissem uma unidade identitária a nação brasileira.

No século XIX que a História tomou corpo e essência como disciplina desvinculada de outros campos do conhecimento como também de métodos próprios e rigorosos, conjunto também é inegável pensar que se teve a separação do ofício de historiador da do ensaísta, já que a cada espaço que a disciplina de História tinha nas universidades e nos colégios, a profissão de historiador se tornava mais pertinente, pois ninguém melhor do que o profissional capacitado para tal ofício para analisar as fontes históricas e produzir um conhecimento fidedigno do vivido no passado, uma vez que a verdade é inalcançável a

qualquer historiador. Então, foi nesse percurso que a História como disciplina das Ciências Humanas se consolidou no final do século XIX entre as universidades e escolas, claro, entre altos e baixos por ser utilizada aos interesses político de cada Estado.

O século posterior abre-se em direção as discussões sobre novas vertentes de se perceber e compreender a História, como a Micro História e a História Cultural, dentre tantas outras vertentes. Cada historiador utiliza adequando-as em análise dos documentos históricos como, artefatos, pinturas, textos e outros materiais de fontes historiográficas. Nesse percurso, é notório perceber que essas linhas múltiplas de se analisar a história permitiu aos historiadores não mais apenas ficar vinculada a uma historiografia fixa nas leis da Física ou mesmo no próprio positivismo, mas como Ciência das ações do Homem ao longo do Tempo e no espaço, como disse Marc Bloch, analisá-la através de um único campo de conhecimento é matá-la. Por isso, ela se aproximou de outros campos do conhecimento para aperfeiçoar seus métodos de análise, como: a geografia, a sociologia, a antropologia, a psicologia.

2.2 Por uma Identidade brasileira: a disciplina de História no Brasil do século XIX

Em consonância com os ideais da escola francesa de historiografia vigente no século XIX, o Brasil inaugurou na primeira metade do século, duas instituições que tiveram dentre tantas funções, um papel histórico político, a inauguração do Colégio Dom Pedro II, junto ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, IHGB. Uns dos seus objetivos eram de iniciar a História como responsável legitimadora da história do Brasil através de seus líderes, patronos e heróis. Os historiadores do IHGB eram professores no Colégio D. Pedro II, seus estudos, durante muito tempo, legitimaram-se através de símbolos patrióticos das civilizações europeias ou mesmo do Brasil, a criação de um Estado-nação homogeneizada, a qual a elite brasileira, senhora de terras e escravos era dominantes.

O propósito segue a corrente francesa, *Instituit Historique de Paris*, IHP, criada três anos antes, ambos financiados pelos governos respectivos, o propósito, no caso francês, era resgatar os ideais de nação e superar os efeitos das fissuras provenientes das revoluções, como também findar seus respingos contraditórios. Pois bem, a história tinha como seu compromisso garantir a supremacia de uma elite dominante e legitimar a ordem hierarquicamente vigente da época, ou seja, criar um projeto de configurar a nação brasileira através de uma identidade comum, e fazer nascer à veracidade do orgulho de pertencer a uma nação para melhor servi-la, como enfatiza Schmidt; Cainelli: “relegada aos anos finais do

ginásio, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografia de homens ilustres, de datas e batalhas”. (SCHIMIDT; CAINELLI, 2009 p.12)

Os debates nos fins do século XIX são os, de moldar uma nação brasileira a partir da contagem factual da história de personagens principais brasileiros como Tiradentes e D. Pedro I. Objetivo esse alicerçado nas bases teóricas da escola Metódica francesa de historiografia, conhecida erroneamente como Positivista. A história deveria incentivar a obediência à hierarquia, valores direcionados a preservação da ordem feita pela elite branca e patriarcal, uma história direcionada ao progresso civilizatório nos moldes europeus, (eurocêntrica). Com o passar do tempo, nos fins do século XIX, devido aos debates sobre a abolição da escravidão no Brasil, o negro não poderia ser mais tratado como um *erro histórico* posição defendida por Varnhagen, então, criaram-se o paradigma da mestiçagem da raça brasileira, objeto de estudo no século posterior na historiografia brasileira. Assim, adentra-se o século XX com a proposta que a ordem deve ser mantida e cada indivíduo se incumbia de um lugar específico na sociedade brasileira, e o ensino de História se responsabilizava com seus heróis nessa construção identitária, como finda, “o mito da união nacional do sentimento de brasilidade, destilado em doses históricas homeopáticas, não admite revisão na biografia dos heróis”. (PINSKY, 1988, p. 15)

2.3 Por uma Identidade “plural” brasileira: a disciplina de História no Brasil do século XX.

Malgrado o começo do século XX ter sido palco de discussões acerca da educação brasileira, todavia, foi a partir da Revolução de 1930 com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública que a educação obteve alguns avanços significativos. O ensino público até então era restrito a poucas pessoas, uma educação voltada ainda a elite e a recém classe média, a Reforma, denominada de Francisco Campos, balizado pelo conhecido movimentos dos Pioneiros pela Educação tinha como princípio democratizar a educação e organizá-la a partir do centro, ou seja, do governo federal, uma educação para todo o território nacional e articulada aos estados, como reitera Romanelli:

O que existia eram os sistemas estaduais, sem articulação com o sistema central, alheios, portanto, a uma política nacional de educação. Foi esse, aliás, um dos pontos visados nos ataques do chamado movimento renovador. Até essa época, o ensino secundário não tinha organização digna desse nome, pois não passava, na maior parte do território nacional, de cursos preparatórios [...]. Além disso, todas as reformas que antecederam o movimento renovador, quando efetuadas pelo poder

central, limitaram-se quase exclusivamente ao Distrito Federal [...] (ROMANELLI, 1978, p.131).

A tal reforma fez com que o Colégio D. Pedro II perdesse a hegemonia da educação brasileira, como exemplo, o colégio não era mais o único a emitir certificado de conclusão do curso secundário. Além disso, o ensino secundário saiu das mãos dos colégios católicos que ainda detinham muita influência no mesmo, dessa forma, os ensinamentos e os métodos de avaliação que ficaram ainda sobre sua influência, e passou para as mãos do governo federal que ficou responsável por estabelecer os currículos seriados e a obrigatoriedade da frequência no ensino secundário, também, junto, a respetiva Reforma do ensino dividiu-se:

Pela reforma, o curso secundário ficou dividido em dois ciclos: um fundamental, de 5 anos, e outro complementar de 2 anos. O primeiro tornou-se obrigatório para o ingresso em qualquer escola superior e o segundo, em determinadas escolas. Além disso, para esse ciclo complementar, foi estabelecido uma subdivisão que compreendia um certo grau de especialização[...] (ROMANELLI, 1978, p135)

No que tange especificamente ao ensino de história, as preocupações sobre a formação de um Estado Nacional forte foi retomada, buscava-se dar continuidade a bandeira na formação de uma identidade ao povo brasileiro com base no nacionalismo, tradição, família e pátria. Incumbia-se então o ensino, particularmente, o de história, por meio de seleção de episódios significativos e de nomes relevantes do passado para alicerçar a identidade brasileira e ocultar as clivagens sociais que vinham se arrastado no Brasil desde o começo do século XX, como o papel do negro, imigrantes, classe média dentre outros:

Momento privilegiado em que a discussão do modelo educacional que deveria ser implantado e da pedagogia que deveria ser adotada para que se construísse essa nação passaram à prática. Foi nesse momento que o Estado brasileiro assumiu o sistema educacional passando a legislar e fiscalizar a matéria, trabalhando na construção da pátria, para que o país encontrasse seu lugar no concerto das nações, agindo enfim como unidade coesa. (WEND, 2014, p. 2)

Momento também este a qual Vargas utilizou-se do ensino para se fazer homem do povo, principalmente no período estadonovista, (1937-1945) a propaganda nacionalista difundiu-se pelo ensino de história por meio da utilização dos livros didáticos nas escolas, que teve um dos nomes relevantes de Jonathas Serrano com sua obra titulado; *Como se ensina História*.

A partir de 1940, o ensino de História do Brasil começou a ganhar espaço e autonomia em detrimento à história das civilizações, que era um ensino mais voltado ao eurocentrismo. Um dos fatores pertinentes para determinada posição foi com a popularização entre os

intelectuais brasileiros da Escola historiográfica francesa conhecida como *Annales*, de maneira que, exigiam mudanças na forma de se compreender a história do Brasil e de reescrevê-la, não ficando mais apenas presa a heróis, patriotas e momentos gloriosos, e sim uma história vista de baixo, a micro história.

Outro fator que se acresce nessa mudança de perspectiva historiográfica segundo Pinsky, 1988 foi com a transformação da sociedade brasileira em fins da década de 1940 e início da outra, pois as classes populares começavam a ter acesso à escola com a criação dos cursos noturnos que abriram as portas das escolas a um contingente que até então não tivera acesso a elas, mas que precisa ser alfabetizada e mais bem treinada para ocupar seu lugar numa sociedade em acelerado processo de industrialização e urbanização.

Ao final da década de 1950, estudantes, classe média e operários exigiam do Estado mudanças na educação, pediam um ensino que fornecesse aos alunos elementos de autonomia intelectual frente aos desafios econômicos impostos pelo setor empresarial e pelas políticas desenvolvimentistas, dessa forma a disciplina de história assumiu um papel indispensável. Entretanto, o Golpe de 1964 suprimiu as iniciativas e o ensino voltou a ser de grandes homens com seus feitos para esconder a truculência e insegurança da época.

2.4 O retrocesso do ensino de História a partir do Golpe 1964: O ensino de história historicizante

Com a tomada de poder feito pelos militares no ano de 1964, episódio conhecido nos anais da história como o Golpe de 1964, o papel da disciplina passa a ser: dar legitimidade a um regime autoritário em estado de exceção, para isso, tinham seu recrudescimento nos livros didáticos e por conseguinte nas escolas.

O ensino de história posterior ao golpe é voltada a dar base para o ideário de segurança nacional e para o desenvolvimento econômico do país, pilares estes da doutrina de política dos militares no poder. Ponto fulcral foi à reforma educacional de 1968, ano também da implementação do Ato Institucional nº 5, não por mera coincidência, o Ato Institucional nº 5, conhecido como o golpe dentro do golpe, tiravam toda a liberdade democrática do indivíduo junto a reformulação do ensino de história em 1968 e 1971 que justificaram um governo autoritário e usurpador, mostravam a história brasileira feita por heróis como também um país em um constantes progresso econômico, assim, davam garantias de perpetuação dos militares frente às manifestações sociais que galgaram espaço no cenário social desde 1968.

O ensaio de história historicizante ressurgiu para legitimar um estado agressor, focado

novamente em personagens, heróis e patriotas brasileiros, para título de explicação, o herói Tiradentes ganhou força na linearidade cronológica factual de acontecimento políticos da história do Brasil desde seu descobrimento, assim, uma história vista de cima e voltada ao eurocentrismo como de proximidade do país junto aos americanos em plena Guerra Fria.

Nessa mesma Reforma, disciplinas como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, atrelavam o ensino de história à moral, colocando atos cívicos no cotidiano com a finalidade de confundir-se com a história do Brasil vista com heroísmo, assim, valores como moral, democracia, liberdade foram levemente substituídos por patriotismo e subserviência, “a concepção e os conteúdos da História continuavam atrelados às concepções tradicionais”. (SCHIMIDT; CAINELLI, 2009, p.13).

A disciplina de história historicizante, junto aos programas de livros didáticos e currículos oficiais davam verdade a um Estado opressor que pendurou no Brasil por 24 anos. A condição apenas mudou a partir da década de 80, com a redemocratização do país que voltou a discutir um novo ensino de história rompendo com a história historicizante.

2.5 O repensar da velha disciplina na redemocratização do Brasil

Jörn Rüsen, historiador alemão, em seu livro intitulado como, *Razão Histórica, Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica*. Declarou que não se pode formar uma consciência histórica da qual o sujeito não faça parte do processo, conforme o próprio discorre; “não se pode de forma alguma pensar um processo histórico de conhecimento em que o próprio sujeito do conhecimento deixasse de debruçar-se sobre si mesmo” (Rüsen, 2001, p. 25). Com esses dizeres, o autor coloca o campo da História e seu objeto de estudo junto aos estudos do cotidiano, da cultura, da vida privada; das relações históricas micros, distanciando-se das correntes marxistas vigente naquele momento.

As correntes marxistas com seus modos de produção e lutas de classes que galgaram espaços na década de 1970 e 1980, foram perdendo sua primazia em detrimento a outras correntes como supracitado, e, como, também, uma das mais conhecidas, a historiografia francesa, 3º geração da escola dos *Annales* e a historiografia da História Social inglesa. Grosso modo, a terceira geração é marcada com um dos seus grandes expoentes Jacques Le Goff que propõe uma história como afirmou Peter Burke, *do porão ao sótão*, com relação às historiografias, Karnal explica:

Assim, não vemos uma incompatibilidade entre a História Social e a História das mentalidades e do Cotidiano. Na verdade, as duas abordagens não apenas se opõem necessariamente, como se completam. A abordagem da corrente da História Social busca a percepção das relações sociais, do papel histórico dos indivíduos e dos limites e possibilidades de cada contexto e processo histórico. A das mentalidades privilegia cortes temáticos. Frequentemente, a primeira busca a floresta; a segunda, a árvore; uma, o telescópio; a outra, o microscópio. [...] por meio desses olhares, poderá o professor (re)aproximar o aluno do estudo da História. (KARNAL, 2010, p. 27)

Nesse sentido, a História passa a envolver-se com outros campos do conhecimento, como a antropologia, geografia e sociologia. Além disso, são ampliados o conceito de fontes históricas, assim, fonte histórica passa a ser tudo que o homem pensa, toca e produz. Em suma, a terceira geração dos *Annales* junto a história social inglesa, é uma história voltada a micro história que formam o todo, como acresce Costa:

Com o processo de abertura democrática no país, novas possibilidades são pensadas para a renovação do ensino de História, mudanças estas que passam a considerar não só o marxismo, como proposta metodológica para esta disciplina, como ocorreu em Minas Gerais, mas também a Nova História, a partir do diálogo com a historiografia francesa, ou seja, a Escola dos *Annales*. Tais propostas contribuiriam para o rompimento com uma visão positivista do conhecimento histórico, além de permitir um questionamento sobre o ensino de História focado no Estado centralizador, tendo no PCN de História o marco de consolidação destas mudanças. (COSTA, 2010, p.146).

Nesse cenário que a disciplina adentrou no começo do milênio, uma história voltada à interdisciplinaridade e a multidisciplinariedade, uma velha disciplina que conduza os alunos para pensar criticamente a partir do meio em que estão inseridos, aferir os conhecimentos de seu cotidiano e repensá-los criticamente, ou seja, um estudo da vida privada e cotidiana, como apregoa o historiador Karnal“ [...] estudam-se aspectos mais íntimos como a vida privada e as dimensões da experiência humana ligadas à sexualidade, aos costumes, aos afetos e às crenças”. (KARNAL, 2010, p. 27),

O aluno passa agora a ser protagonista de sua historicidade, correlacionando-as com contextos maiores, da micro para a macro história. A história desprende-se de fatos lineares e passa a fomentar o aluno a defender seu ponto de vista de forma criteriosa, verdadeira e justa. Nessa condição, a noção de temporariedade de passado, presente e futuro ressignifica-se, levando a reflexão da história como objeto de estudo contínuo, a qual suas ações sociais de sujeito histórico afetam também a história cotidiana do local que está inserido. De outro modo, reitera a perceber a partir dos vários campos do conhecimento envolvidos na análise da fonte histórica que, a cultura é resultante da relação do homem com a natureza, também o anacronismo histórico deve ser evitado como erro crasso, dessa forma, deve o professor ter

cautela em suas analogias históricas de tempo e espaço de modo que conceitos históricos têm prazos de validade e, também como, para não criar a confusão de que a história se reproduz cotidianamente, como algo determinado deslanchando novamente na linearidade. Importante também notar que o repensar da disciplina de História esteve atrelado as mudanças na política educacional vigente na época com o avanço do neoliberalismo no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, reformas educacionais influenciadas pelas organizações exteriores, essas priorizaram à formação de diretrizes e currículos de criação para uma identidade de cidadão crítico e ético, um trabalhador compatível com as exigências da então globalização, portanto, papel de trabalhador frente aos desafios da ordem econômica no país e de uma economia dependente.

Em suma, a História como disciplina escolar adentra ao novo milênio com novas perspectivas, claro, acima de tudo da ordem do capital. Entretanto, houveram avanços na historiografia junto aos currículos, pois agora, a partir dos pressupostos da historiografia francesa e inglesa e os documentos oficiais da educação, o currículo de São Paulo ajustou-se as exigências do momento e a História passou a enveredar-se na historicidade do aluno, que se enxerga cada vez mais na história e como produtor dela, afastando-se dos heróis e profetas. Agora, uma história vista de baixo e do cotidiano que anteriormente era negligenciado nos currículos.

2.6 O ensino de História Hoje: Por uma historicidade do aluno

Primeiro, entende-se que tais mudanças exigiam do ensino não mais aquele voltado ao enciclopedista, a qual o professor é dotado de informações e distribui a seus alunos, ou seja, um professor enciclopedista ambulante que coloca no quadro negro os conceitos vagos e desconexos. Um professor enciclopedista que memoriza fatos, datas e episódios políticos importantes para ensinar, e, por vezes, a condição que é dada a seu aluno é de espectadores.

Assim, o que se procura é uma prática docente distanciada o mais possível da imagem do “professor-enciclopédia”, detentor do saber, buscando a construção de um “professor-consultor”, que contribui para a construção do conhecimento de seus alunos em sala de aula. (SCHIMIDT; CAINELLI 2009, p.34).

Um professor de linearidade cronológica, do início, meio e fim, e dele como atração principal já não resiste às mudanças de nossos alunos, que por vezes entram em choques e seus espetáculos ficam enfadonhos e monótonos. O pensar historicamente de forma factual e memorista foi superado por novas correntes que estão tentando responder às perguntas desse

século, então, o ensino de capacidades de linguagem histórica vai para além desses ditames. O professor apto a essa abordagem historiográfica de memorista não resiste por muito tempo a um ensino de história que tem uma nova perspectiva e para o aluno com novas identidades culturais que necessitam de novas abordagens historiográficas, dessa forma, é medicar conforme os sintomas, e os sintomas são outros, como nas palavras de Karnal:

O grande desafio que se apresenta neste novo milênio é adequar nosso olhar às exigências do mundo real [...]. É preciso, nesse momento, mostrar que é possível desenvolver uma prática de ensino de História adequada aos novos tempos (e alunos): rica de conteúdo, socialmente responsável e sem ingenuidade ou nostalgia. Historiador/professor sem utopia é cronista e, sem conteúdo, nem cronista pode ser. (KARNAL, 2010 p.19).

Ainda presente nessa instância, é agregar o convencional ao atual, não de excluí-lo, é perceber as mudanças da sociedade e ampliar as concepções de verdades absolutas arraigadas, é dizer não ao senso comum, as crenças, opiniões e valores recebidos na experiência cotidiana; uma interrogação sobre o que são as coisas, as ideias, os fatos, as situações, os comportamentos, os valores, nós mesmos, desse modo, repensar o ensino de história para hoje.

É perceber as possíveis mudanças de práticas a partir da gradual e salutar leitura das correntes de historiografias, de modo que consistem em mudar a posição com que professor tenha em sala frente aos mesmos conteúdos curriculares, e, também, colocar o aluno no papel central nos estudos históricos, aproximando-o do passado e do presente; dar significado histórico naquilo que se aprende, para que a pergunta simples: por que estudar história? tenha respostas. Estabelecer articulação entre o patrimônio cultural da humanidade e o universo cultural do aluno, dar condição ao aluno para poder participar do processo de fazer o conhecimento histórico (Schmidt; Cainelli, 2009; Karnal, 2010; Hipólido, 2012). Nesse pensar, o aluno torna-se foco do processo, na relação dialética entre aluno e professor/historiador, o professor planeja e replaneja sua aula conforme a circunstância da sala, não sendo mais algo estático e gerando assim novos trilhos a serem percorridos pelo mesmo. .

O método “velho” se acrescenta ao “novo” e, ganha corpo, a partir da representação subjetiva do aluno perante o episódio histórico, ao professor/historiador cabe ir traçando junto ao aluno o trajeto entre as temporariedades da história, presente e passado ganham volume e chegam cada vez mais perto do aluno.

O passado deve ser interrogado a partir de questões que nos inquietam no presente (caso contrário, estudá-lo fica sem sentido). Portanto, as aulas de História serão muito melhores se conseguirem estabelecer um duplo compromisso com o passado e o presente. (KARNAL, 2010, p. 23).

Nesse caminho, o memorista e factual são também importantes, mas vai para além dessas competências, ir construindo passo a passo com o aluno a relação estabelecida entre o quão este passado está distante e ao mesmo tempo tão próximo. Compreender o passado não como algo feito e acabado, isso é estudar o passado pelo passado, mas partir das fontes históricas que nos circundam e dar interpretações criteriosas para fornecer ao aluno ferramentas de análise cotidiana para não inventar, distorcer, manipular ou fasear o conhecimento, Karnal, 2010, argumenta que essas ferramentas são hábitos frequentes em nossas universidades, mas pouco popular em muitas escolas de ensino médio, que reverberam em críticas sem base alguma e propagação de informação falsa, críticas infundadas produzem verdade absoluta, principalmente hoje na era do conhecimento.

Em nenhum momento é formar o aluno um historiador, e sim dar instrumentos para sua própria análise mundana, a *literacia* nas palavras de Schmidt; Cainelli, que entende que a finalidade do ensino de História é levar à população aos conteúdos, aos temas, aos métodos, aos procedimentos e as técnicas que o historiador utiliza para produzir o conhecimento histórico. Isso pressupõe saber como dialogar com outras pessoas de outras épocas e lugares, procurando conhecer como elas viveram, o quê fizeram, por que fizeram, quais era suas lutas e seus problemas, bem como poder ajuda a encontrar respostas para nossas dúvidas, problemas, dificuldades e, também, a realizar os sonhos.

Significa aprender a narrar o passado a partir da vida do presente, com o objetivo de elaborar uma orientação relacionada com a construção da identidade de cada um e com a finalidade de organizar a própria atuação nas lutas e ações do presente, individual e coletivamente. (SCHIMIDT; CAINELLI 2009, p.67)

À guisa de conclusão, “a primeira lição da experiência em sala de aula é que as fórmulas só servem quando são idealizadas numa aula estática”(KARNAL, 2010, p. 11), aqui não se encontra receitas prontas e acabadas, apenas direcionamentos com relação ao ensino de história hoje nas escolas e a importância dessa velha disciplina. Pertinente é saber que nas condições atuais a escola está mudando, os alunos e professores já não são os mesmos, como se verá no capítulo III e IV.

As receitas antigas deram e ainda dão conta de responder aos anseios da sociedade atual, todavia, compreender que as mudanças estão sendo dinâmicas e que também passam por nós é crucial, mesmo que estejamos em perdas de auras, todas as profissões têm perdas de

auras com o passar do tempo, é o desgaste por inúmeros motivos, enfrentamento das plumas do que imaginamos ao ferro do real, com isso, enveredar pela inércia do profissionalismo mecânico é propriamente otimizar a passagem do tempo que já se encontra rápido, por isso, continuar descobrindo coisas em nossa área pode ser uma forma de diminuir bastante esse desgaste. Ler, criticar, discutir, reunir-se com outras pessoas interessadas em não morrer profissionalmente e pessoalmente podem ser caminhos para atenuar esse desgaste.

3 Dilemas: Documentos legais da aplicação das mídias digitais na educação básica brasileira e paulista

Esta seção objetiva contextualizar o professor sobre as mídias digitais nos diversos documentos oficiais a partir da LDB. Condensar aqui as partes que tratam da relação da utilização das mídias em sala torna-se pertinente para esclarecer que não é um fenômeno novo que vem ocorrendo na educação básica paulista, bem como que a própria legislação estatal demorou a encontrar um norte de como utilizá-la em sala e ainda cabendo ao professor refletir sobre como fazer essa prática a partir dos documentos oficiais

3.1 A educação e seu papel na contramão do jogo

Dilema é qualquer coisa que não tem uma resposta boa ou má. Não há uma resposta certa ou errada. É uma dúvida, uma hesitação. Dilemas são coisas que podem ser argumentadas num sentido e em outro, são decisões que só conseguimos ponderar através do conhecimento, mas também através dos nossos valores. Portanto, o que sugiro como dilemas e a maneira como os entendo poderia ter outras respostas na análise de outras pessoas, por isso, aqui, tratarei da educação e seu dilema contemporâneo: a aplicabilidade das mídias digitais no processo de ensino-aprendizagem. Então, imergir o leitor na realidade escolar paulista é capital para ser testemunha ocular dos passos a que a de se trilhar está dissertação e, a partir disso, ter seu próprio dilema.

A educação atual passa por reformas educacionais em seus documentos legais, reformas às vezes discutidas com as entidades representantes da sociedade junto aos órgãos governamentais, mas que muitas vezes os documentos são empurrados de cima para baixo. Nessa linha, exemplo claro é a reforma do Novo Ensino Médio implementada com a medida provisória nº 746, de 2016 pelo então presidente Michel Temer. A Medida foi empurrada de cima para baixo, interromperam-se as discussões sobre determinado assunto e com plenos

poderes legais, foi colocado como política pelos próximos vinte anos, concomitantemente congelaram o crescimento dos gastos públicos, principalmente em áreas cruciais como educação e saúde.

O discurso é aberto, não tem limite e tem objetivos. Assim, o som se propaga, inunda as mídias e as casas das pessoas como um todo, a mãe de família percebe que a situação do governo é a mesma vivenciada por ela, quando o salário mínimo não supre as despesas básicas, corta-se algumas. A afirmação é instantânea: - faria o mesmo! Então o pacto foi feito e a legitimidade foi aceita. Essas discussões soam para outros ares que são pulverizadas nas várias instituições e inclusive nas escolas, debates prós e contras são pronunciados por professores e funcionários. Independentemente das posições políticas de cada professor e as conjunturas do país, a questão mediana é sempre a mesma, como melhorar o ensino em determinada disciplina para que o conhecimento significativo leve os futuros alunos-adultos a diminuir as discrepâncias sociais em que estão submetidos?

Parte dessa melhoria cabe à escola, na sala de aula, de uma posição dialética entre aluno e professor, a tese parte por conta do professor, alguém com sapiência que motiva o aluno a buscar e fazer a contra - tese, ou seja, antítese. Nesse processo criativo os dois se transformam e comprovam a síntese, nesse caminho, objetivo é a formação do aluno a partir do que conhece de maneira crítica, grosso modo, é efetivar a aprendizagem significativa do micro para o macro. Um processo que tem em sua teoria a própria utopia, a situação vivenciada é um pouco afastada e diferente, outros tempos, outros alunos, novos desafios.

Conduzir alunos para o conhecimento significativo não é tarefa simples, nunca foi situação de facilidade, o fio condutor por vezes escampou e ainda escapa das mãos dos professores por diversos motivos, despreparo pedagógico, falta de estrutura educacional, falta de suporte pedagógico, questões financeiras e políticas entre tantos outros.

Isso posto, a distância daquele que ensina do outro que aprende sempre existiu, de forma geral, são embates de gerações. Não é algo novo essa situação que por vezes é vista como caótica e desesperançosa. O quê há de novo e acresce ao turbilhão, é o aluno que adentra a sala de aula, aluno que vive constantemente plugado nessa tal de *internet*, como dizem os pais e professores.

Assim, instrumentos como da teleinformática, computadores, celulares, *smartphones*, entre tantos outros, podem, por vezes, ser aliado ou inimigo dos professores no ambiente escolar, tudo depende de como o professor a partir de sua sensibilidade para com o objeto tecnológico reflete e cria situações de aprendizagem. Isso é ter o ato criativo, como apregoa Ostrower (2011, p. 9), “o ato criativo abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta,

por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar”, dessa forma, não é inventar a pedra lascada, e sim retirá-la do chão e utilizá-la da melhor maneira possível nas caçadas futuras do grupo, pois essas mídias estão ocas de sentidos.

[...] são meios, e meios, como o próprio nome diz, são simplesmente *meios*, isto é, suporte materiais, canais físicos, nos quais as linguagens se corporificam e através dos quais transitam [...] veículos são meros canais, tecnologias que estariam esvaziadas de sentidos não fossem as mensagens que nelas se configuram. (SANTAELLA, 2010, p.116).

Sem mais, as mídias digitais podem ser usada como consecutivo que aproxima duas gerações: a do professor, aquele que pertence a uma dada geração anterior, a do aluno; que está nessa atual da tecnológica informacional. De maneira alguma é inventar a roda, e sim mais um instrumento dentre tanto outros para que ocorra a aprendizagem. Em suma, é utilizar do objeto que pertence ao próprio aluno no seu processo de ensino-aprendizagem para os direitos humanos, como reitera o documento:

Embora se considere importante o uso de uma tecnologia, vale lembrar que esse uso se torna desprovido de sentido se não estiver aliado a uma perspectiva educacional comprometida com o desenvolvimento humano, com a formação de cidadãos, com a gestão democrática, com o respeito à profissão do professor e com a qualidade social da educação. (BRASIL, 2009, p. 37)

Sabe-se que devido à rotina do professor da educação básica ser de uma escola a outra, lecionar em várias escolas, tendo que preparar várias aulas, correção de provas, seu tempo para acesso à leitura dos documentos oficiais se torna mínimo e rápido, como descreve Nóvoa:

Por fim há um outro paradoxo entre a retórica do professor reflexivo e, ao mesmo tempo, a inexistência de condições de trabalho concretas – desde condições de tempo, a matéria – prima mais importante da reflexão – e desenvolvimento profissional que possam, de fato, alimentar a idéia do professor reflexivo. (NÓVOA, 2006, p.12)

Por esse percurso, a matéria-prima a qual se refere o autor é o livro, então, revisar e condensar essas leituras são cruciais para trilhar um caminho planejado. As possíveis leituras a partir dessa revisão se torna parte do processo da prática do ensino que agregue às mídias digitais de forma pedagógica e lúdica em sala, assim, a conscientização e reflexão através desses documentos balizam a efetividade da prática docente.

Desse itinerário bibliográfico tem-se a responsabilidade de conceituar e conscientizar o professor sobre o assunto mídia digital no ensino, assunto que para alguns aparece como

ineditismo, para outros o assunto vem sendo debatido desde a década de 1990 quando foram elaborados documentos educacionais. Pertinente devido ao fato que um retorno gradativo aos documentos com leitura sistemática dá-nos uma visão macro de como as instituições que legislam sobre educação preocuparam-se em inseri-las nos textos legais, mas que a prática governamental em se tratando de estruturas educacionais o discurso tomou distância da forma e conteúdo.

No turbilhão desses impeditivos supracitado, o professor adentra a sala de aula e observa seu aluno, sua resistência perante a teia estatal como professor é ensiná-lo da melhor maneira possível para que o aluno encontre o mínimo de obstáculos a sua frente e, quando os encontre, saiba através de seus conhecimentos enfrentá-los, por isso, como primeiro passo para ao professor, o da leitura é fazer abrir caminhos, assim, conhecer os documentos legais tornam-se indispensáveis.

3.2 O papel da educação na Constituição Federal de 1988

Diz o incentivo, começar pelo começo, então, caminha-se por essa tessitura para que possamos andar e, a partir disso, construir passo a passo o conhecimento dos documentos legais sobre educação e mídia digital. Em função disso, é com a Constituição Cidadã, que completa este ano 30 anos desde sua promulgação, que se pretende dar início à discussão sobre os documentos que balizam a educação básica e o uso das mídias digitais na aula de História.

A efetivação da Constituição deu-se com determinada euforia que em seu nome carrega esse otimismo. O documento é um avanço para a determinada época por um povo que pedia por um Estado Democrático de Direito. Progresso devido ao fato que o Brasil vivenciou vinte e um anos de ditadura civil-militar-empresarial. Período conturbado que deve ser lembrado e memorizado com finalidade de não se cometer novamente os mesmos equívocos ou barbárie desses anos de chumbo nos quais houve perseguição, tortura e mortes.

A Constituição Cidadã prognosticou um futuro próspero, fraterno e que buscava igualdade entre os direitos sociais, políticos e econômico para todos. Um avanço entre tantos direitos foi à volta da liberdade de expressão, o direito a greve, direito ao povo escolher através do voto o cargo legislativo e executivo, e, também, a reafirmação de direitos dignos e de qualidade como: a saúde, alimentação, e no que tange esse trabalho, a educação. Portanto,

as adoções da educação pela Carta impõe ao poder público o dever de realizar esse direito de forma coletiva, que em seu artigo 205, determina:

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 88).

Fica claro para devido fins que a federação junto aos estados e municípios incumbem-se de promover junto à família a educação plena do indivíduo na formação de um sujeito consciente e crítico do seu papel social frente aos problemas que se vê corriqueiramente de ordem social, política, econômica e ambiental, como o racismo que ainda assola muitos brasileiros. Entretanto, tratar da educação no documento não é dar a ela exclusividade como palco de mudança, pelo contrário, apenas é direcioná-lo aos interesses de forças políticas maiores, tratá-la como pano de fundo e por meio de verbas mínimas como esclarece Franca *apud* Santos

O Brasil apresenta o menor gasto por aluno na educação infantil (US\$ 1.696), cerca de 4 vezes menor do que a média da OCDE (US\$ 6670), e 2,3 vezes menor do que o do Chile (US\$ 3885). [...]. Porém, quando chega no ensino médio, o gasto por aluno no Brasil diminui, enquanto que nos demais países aumenta, alargando as distâncias observadas. O gasto por aluno da OCDE e o gasto por aluno da Argentina correspondem, respectivamente, a 5,5 e 2,4 vezes o gasto por aluno do Brasil, nesse nível de ensino. (FRANCA APUD SANTOS, 2015, p.50).

Mesmo com esses entraves da ordem do capital, a noção de educação na Carta Magna e posteriormente estimulado no Plano de Desenvolvimento da Educação, PDE são enfáticos quando, reconhece na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo (Brasil, 2018). Essa postura está subordinada aos direitos sociais consagrados no documento e que são inseparáveis da dignidade da pessoa humana, assim, cabe à educação promover através do conhecimento escolar a dignidade humana e material do sujeito não visto como privilégio. Tendo conhecimento de tais necessidades às cobranças passam a ser encaminhadas aos órgãos responsáveis e possivelmente supridas, e a partir disso, ocorra um processo de autonomia do cidadão, pois, sem dignidade humana não há escolarização na idade certa.

Para além do dispositivo também o artigo nº 206 assevera uma educação de qualidade baseado no pluralismo de ideia, a pesquisa, liberdade de aprender e ensinar, uma educação que vise direitos coletivos junto ao direito individualizado.

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; [...] VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII – garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1988, p. 97).

Os artigos anunciam o avanço digno educacional que se estabeleceu na Carta, o empoderamento do Estado Democrático de Direito volta para a mão do povo brasileiro, tratando-se da educação, salutar é reconhecer o papel da escola frente à formação desse cidadão, que é por meio do intelecto reflexivo e crítico do sujeito que há avanços nas comunidades escolares afora, corroborando assim por um Brasil socialmente menos injusto.

3.3 As Leis de Diretrizes e Bases e seus direcionamentos para a Educação de qualidade

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional existe desde 1961, assinada pelo então presidente João Goulart, todavia, foi sendo reelabora conforme a situação histórica educacional do país. Em simetria com a Carta de 1988, a LDB, tiveram em seu texto avanços para o sistema educacional ao inserir a ideia de educação básica, que arregimenta a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Não obstante, deixaram nítidos determinados afazeres do poder público em promover a educação básica nos seus diversos níveis; Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e o Ensino Médio, como afirma a LDB, no inciso I, de seu artigo 4º; I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio. (BRASIL, 1996). Junto a isso, se teve a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, que tem por objetivo promover melhorias na educação básica por meio de repasse feito pelo governo federal a estados e municípios, também os avanços se somam a educação superior com a criação de programas como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa Universidade Para todos (PROUNI).

Com o compromisso de melhoria na qualidade da educação, a LBD teve por sua premissa o compromisso com avanços nos ditames da educação e projeto de Brasil, ou seja, melhoria da sociedade brasileira a partir da educação, corroborando em criar um país menos desigual e em efetivar práticas democráticas de inclusão social. Nisso ficou exposto que a educação é o modificador presente e longínquo da sociedade como um todo, é através da

educação que se produz um cidadão pensante, crítico, esclarecido, que transforme o seu entono, sua esfera comunitária a partir de um agir consciente e, com isso, interfira nas relações entre sociedade e Estado.

Devido a ser um documento genérico e amplo, não tratou de maneira exitosa a questão das mídias digitais, apenas no capítulo III: Da Educação Profissional e Tecnológica que trata-se da formação profissional e a tecnologia como mediação na sala de aula, como fica exposto no documento, “cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias”. (BRASIL, 2017, p.28) Nem é por menos, esse assunto são de responsabilidades de outras entidades públicas que também legislam sobre educação juntamente com outras esferas da federação, e foi isso que ocorreu e que será discutido nessa dissertação mais à frente.

3.4 O PCN do ensino de História e suas lacunas no que tange as mídias digitais

A LDB, partindo do governo federal, teve a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais das respectivas áreas do conhecimento, o PCN, que visou criar e organizar currículo básico a educação de todos os estados da federação, como prescreve a própria Constituição a qual o PCN está balizado, “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, p. 170).

O Brasil por ser um país extenso territorialmente, com diversidades e regionalismos, seu objetivo foi de garantir aprendizagem educacional por meio do currículo básico a todas as disciplinas e aos 27 estados e seus respectivos municípios, como propõe a LDB no seu Artigo 26 a qual o PCN está em conformidade.

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, p. 47)

Em consonância com a LDB, o PCN fomentou os embates em torno da educação brasileira para a modernização do país seguindo modelos de países desenvolvidos como: Suécia, Noruega e Dinamarca. Assim, especificamente o PCN de História, detém suas particularidades na transformação dessa sociedade e de seu cidadão, fez-se um conteúdo

programático e buscou formar um cidadão consciente do seu papel social, como define em linhas gerais:

Os conteúdos expressam três grandes intenções: • contribuir para a formação intelectual e cultural dos estudantes; • favorecer o conhecimento de diversas sociedades historicamente constituídas, por meio de estudos que considerem múltiplas temporalidades; • propiciar a compreensão de que as histórias individuais e coletivas se integram e fazem parte da História. (BRASIL, 1998, p. 75).

Em sincronia com a LDB, o PCN de História teve como propósito direcionar professores na elaboração de currículos escolares e planos de aulas; gestores no Projeto Político Pedagógico da escola, um direcionamento para todos os envolvidos no processo educativo. Em suma, conscientizar que todos os envolvidos na escola tinham que contribuir na formação de um aluno ético, justo e reflexivo com o mundo que o cerca, conscientização que atualmente na escola se denomina de Gestão Democrática, nisso, tratando-se em educação, houveram um avanços em meados da década de 1990 com os respectivos documentos que perpassaram a educação durante as décadas subseqüente.

A escolha lexical parâmetro, segundo o documento, prescreve a ideia da construção do referencial nacional identificadora comum entre as diversas regiões do Brasil resguardando suas particularidades nas diversidades sociais, políticas e culturais. Com isso, parâmetro porquê “pode significar a expressão de princípios e metas do projeto educativo, que precisam ser flexíveis para promover discussões e reelaboraões quando realizado em sala de aula” (Brasil,1998, p. 49). Assim, é um documento referencial para todas as escolas do país com a finalidade de garantir aos estudantes uma educação básica de qualidade no exercício plena da cidadania ativa, característica basilar de um país de Estado de Direito, como assevera o PCN:

[...] compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças sociais, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito. (BRASIL, 1998, p. 115).

Seguindo as mesmas linhas da LDB, além de avançar a educação brasileira e parametrizá-la, o PCN teve como um de seus objetivos trilhar o percursos da educação no país para angariar rumos de políticas neoliberais externa e dependente do capital internacional que visavam sua flexibilização, terceirização e estado mínimo como discorre Costa:

Desse modo, aumenta-se a pressão sobre os sistemas educacionais, para que os mesmos se reorganizem para atender às novas exigências do mercado, para que se produza não só mão-de-obra especializada, mas que também inculque os novos valores e princípios norteadores da sociedade moderna (ou pós-moderna, conforme defende alguns autores). (COSTA, 2010, p.180).

Dessa forma houveram avanço na educação no país em se tratando de legislação sobre educação e seus direcionamentos disciplinares, todavia, palco de críticas por vários lados, por atender as exigências de países externos e com realidades diferentes da nossa e, principalmente, por ter sua elaboração na década de 1990, momento a qual a onda neoliberal atingirá o país no governo FHC e portanto uma educação atrelada ao capital.

O PCN é separado em três grandes grupos: os de ensino fundamental para o I e II ciclos, editados em 1996; os de ensino fundamental para o III e IV ciclos, em 1998; e os de ensino médio (PCNEM), em 1999. Na composição do PCN, o Ministério da Educação e Cultura, dirigiu aos professores dois documentos intitulados como Apresentação dos Temas Transversais e Introdução, outro específico da área de atuação de cada professor, sendo o de história chamado de História.

No volume denominado como Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais, expõem os principais fundamentos do PCN, discutem temas requeridos na sociedade e na escola, a saber: a educação na construção da cidadania no mundo e na sociedade brasileira, formação de professores, projetos educativos, diversidade e autonomia entre outros. Interessante frisar é que na última parte do documento, de maneira reduzida, faz menção a importância da mídia digital na sociedade contemporânea e na educação e, também, o papel da escola frente a utilização ética e responsável.

No volume, Apresentação dos Temas Transversais, são abordados valores sociais perene na humanidade, ou seja, temas imprescindível nos dias atuais. Coerente com o parâmetro, os temas têm características de abrangências nacionais e mesmo universais, materializa-se em questões do cotidiano entre professores e alunos, transpondo e atravessando as mais diversas áreas do conhecimento curricular, por isso, denominam-se transversais. Para os PCN, os temas sociais que merecem ser tratados como transversais na escola são: ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual e trabalho e consumo (BRASIL, 1998, p.65).

No volume intitulado como História, divide-se em duas partes, uma parte com objetivos gerais da história para o ensino fundamental e sua respectiva importância social, sendo a outra em ensino e aprendizagem da história e seus conteúdos temáticos, cabendo em

sua última parte as orientações e métodos didáticos, os tempos históricos de longa e curta duração.

Por ser um documento de caráter genérico e amplo, vale destacar que o contexto em que discutia tais documentos as mídias digitais adentravam as escolas ainda de maneira tímida, nisso, os documentos oficiais como a LDB, que traz tecnologia de maneira simplista, apenas como complemento das aulas em sala, como fica exposto no artigo 32, inciso II, “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”. (BRASIL, 1996, p. 65). Já, e principalmente o PCN, em seus respectivos documentos, apenas no último capítulo do documento Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais faz uma abordagem das possibilidades de recursos das mídias digitais em sala de aula, como: calculadora, computador, televisão entre outros, abordagem considerada avançada para a época, foi a resposta encontrada pelo MEC as mudanças que a educação vinha sofrendo com os meios tecnológicos que inundavam as escolas. Entretanto, por aparecer uma única vez em um único documento, na última parte, um documento essencial que pode ser negligenciado pela escola junto ao docente devido à vida dinâmica escolar com as burocracias estatais, tempo/calendário curto, ou mesmo por falta de conhecimento dos documentos e suas relações de continuidades.

3.5 O Guia de Tecnologia Educacional no fazer didático-pedagógico: Desafios e impasses

A utilização das mídias digitais na educação foi tratada posteriormente no documento intitulado de Guia de Tecnologias Educacionais, 2009, que teve como propósito auxiliar e melhorar a educação básica no Brasil e, por conseguinte, nas avaliações externas a instituição escolar, como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), na Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Com o propósito de apoiar os sistemas públicos de ensino na busca por soluções que promovam a qualidade da educação, o Ministério apresenta, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, o Guia de Tecnologias Educacionais, composto pela descrição de cada tecnologia e por informações que auxiliem os gestores a conhecer e a identificar aquelas que possam contribuir para a melhoria da educação em suas redes de ensino. (BRASIL, 2009, p. 12)

O Guia de Tecnologia está organizado em cinco blocos, Gestão da Educação, Ensino-aprendizagem, Formação de Profissionais da Educação, Educação Inclusiva e Portais Educacionais, cada bloco trata de inserir a tecnologia de uma determinada forma com o

mesmo propósito; melhorar a qualidade da escola pública em todos seus setores, como prescreve o próprio documento, “ o Guia está organizado em cinco blocos de tecnologias. Cada bloco é composto por tecnologias que estão sendo implementadas pelas Tecnologias Educacionais que Promovam a Qualidade da Educação Básica”. (BRASIL, 2009, p. 24)

No primeiro bloco Gestão de Educação, tem-se: (i) Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas escolas, seu objetivo foi conscientizar e cuidar da questão do meio ambiente na escola; (ii) Escola Ativa que teve como proposta melhorar a aprendizagem dos estudantes de classe multisseriadas. Por outro lado, os (iii) Indicadores da Qualidade na Educação e (iv) Indicadores da Qualidade na Educação Dimensão Ensino e Aprendizagem da Leitura e da Escrita, que são módulos que focalizam na educação da comunidade escolar e na alfabetização de crianças do fundamental I.

Nesse mesmo bloco há temas direcionados a levantamentos documentais referentes à infraestrutura da escola e sua melhoria, fluxo de matrículas, módulos que auxiliam e agilizam serviços de secretaria como Planejamento Estratégico das Secretárias – PES. Por fim o Programa Círculo Brasil e Escola Aberta, o primeiro com o propósito de evitar ou diminuir a repetências nas escolas, sendo o segundo transformar a escola pública em espaços alternativos para o desenvolvimento de atividades complementares a educação. Cada bloco em seus módulos têm seu público direcionado para auxiliar gestores, supervisores, professores entre outros componentes da escola na sua melhoria como um todo.

No segundo bloco em Ensino-Aprendizagem temos os seguintes módulos; (i) Alfabetização Digital e (ii) Projeto de Alfabetização Tecnológica – Kit Robótica, ambos os Softwares Livres – Linux; utilização de aplicativos de softwares do sistema operacional Linux para aprendizagem. Dado a devida atenção ao fato que a maioria dos computadores convencionais nas escolas paulistas têm parceria com o sistema operacional Windows, portanto, o Guia de Tecnologia nesse momento cai em desuso tratando de letramento digital. Junto a esse bloco tem-se os módulos, (iii) Comunicação, expressão e Internet – CEI, buscou-se desenvolvimentos de atividades em ambiente extraclasse com tutores na melhoria das competências de língua portuguesa através das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC. Aqui crucial é um parêntese, TIC é expressão relevante uma vez que no documento é a primeira vez que aparece a sigla referendando os computadores convencionais que eram instalados nas escolas, TIC no documento, e por motivos teóricos nessa dissertação, mídias digitais. Também infere-se que devido a popularidade das mídias hoje, a nomenclatura amplia-se a outros dispositivos como celulares, *smathphones*, roteador wireless (moldem), fones de ouvidos sem fios entre outros. Ademais ao mesmo bloco, encontram-se jogos e

programas como: (iv) Elo Perdido, (v) Memória da Escola, (vi) Projeto Coliseum e (vii) Tesouros do Brasil, grosso modo, é a simulação virtual como chave na proposta pedagógica entre professor e aluno. (viii) Sistema MicroKids, (ix) Atlas Interativo e (x) TecnoKids são softwares em CD-ROMs que auxiliam os alunos na melhoria de competências de várias áreas do conhecimento escolar. Desses programas, projetos e aplicativos, vale destacar a Sala de Leitura, que se encontra ativa na maioria das escolas da Diretoria de Avaré, aos outros ficaram perdidos ou foram incorporados nas mudanças de políticas governamentais nos anos subsequentes.

Já no terceiro bloco, Formação Profissionais da Educação: seu objetivo de modo geral era através de CDs/DVDs, proporcionar Kits para promover a formação contínua dos protagonistas escolares em plataforma de Educação a Distância (EaD) com diversos temas: (i) Curso Como Usar Objetos de aprendizagem; (ii) Curso de prevenção do Uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas; (iii) EaD – TIC; (iv) Eu Preciso Fazer o Teste do HIV/AIDS?; (v) Gênero e Diversidade na Escola; (vi) Pró-Funcionários; (vii) Programa de Apoio à leitura e à Escrita; (viii) Programa de Apoio aos dirigentes Municipais de Educação; (ix) Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, (x) Programa ética e Cidadania: Construindo valores na escola e na Sociedade, entre tantos outros não palco dessa pesquisa. .

O quarto bloco refere-se à Educação Inclusiva – (i) A Construção do Conceito de número e o Pré-SOROBAN, (ii) A Inclusão do aluno com baixa visão no ensino regular, (iii) Brincar para Todos, (iv) Caminhando Juntos – Kit de Orientação e Mobilidade, (v) Coleção Portal de Ajuda Técnica, (vi) Ideias para Ensinar Português para Alunos Surdos e (vii) Projeto Educar na Diversidade. As plataformas têm por objetivo matizar educação inclusiva com educação inclusiva digital, é por meio delas que o professor direciona a aprendizagem ao aluno de educação inclusiva. A problemática aparece no corpus do texto uma vez que o professor por vezes não tem especialidade nenhuma em tratar com a educação inclusiva em sala, e acresce a isso quando se depara também por não saber manusear as mídias digitais na inclusão, portanto é tentar a inclusão duas vezes sem ter desfeito nenhum dos nós. No último bloco encontra-se Portais Educacionais – (i) E – PROINFO, (ii) Portal Aprende Brasil, (iii) Portal dos professores da UFSCar, (iv) Portal Educar para a Sustentabilidade, (v) Portal Klickeducação e (vi) Rede interativa Virtual de Educação – RIVED. Extensão do guia com site para o professor que queira ampliar seus conhecimentos em determinados assuntos e que podem ser usado com os alunos.

O Guia de Tecnologias Educacionais foi um avanço para determinada época em se tratando de mídias digitais como recurso pedagógico, todavia, como todo material tem suas

limitações, o que se encontra ao se debruçar sobre o documento é a mídia digital como objeto de transmissão de conhecimento por compactar vários outros documentos em um mesmo dispositivo, ou seja, o conhecimento está preso a determinados dispositivos e por isso utilizá-la, então, a tecnologia informacional é meramente utilizada para arquivos de plataformas em CDs e DVDs. Nada de negativo nisso, entretanto, com a evolução rápida das mídias digitais de lá para cá, isso já não responde mais aos anseios tecnológicos do aluno digital. As plataformas multiplicaram-se e saíram das mãos da escola e hoje se encontram nas mãos dos alunos, por isso, com relação a temática, a necessidade pedagógica se torna outra, a de formar sujeitos que saibam utilizá-la da melhor maneira como facilitador em seu cotidiano.

O documento referido foi feito em um momento em que a internet adentrava as casas das pessoas de forma tímida, então, ampliar o conhecimento dos alunos e professores através desses recursos nas escolas era crucial, às vezes era o único momento de contato entre esses recursos e a comunidade escolar. No entanto, hoje, as plataformas são muitas, o avanço está sendo rápido e sem precedentes, a questão então muda, não é ter plataformas, e sim quando e como utilizá-la das mãos dos alunos como facilitador de seu aprendizado, como enfatiza Imbernón com relação ao papel da educação, “além de facilitar o acesso a uma formação baseada na aquisição de conhecimento, deve permitir o desenvolvimento das habilidades necessárias na sociedade da informação”. (IMBERNÓN, 2000, p.25). É ter o novo com novos métodos para novas habilidades.

Pelos respaldos legais conforme explicitado, os documentos são importantes no traçar caminhos para uma educação de qualidade, o documento é uma inovação na abordagem da tecnologia em sala de aula, todavia, ainda fica inibido pois não discute com clareza como fazer a inserção da tecnologia da informática em prática de ensino. Borrifam atividades que envolvam tecnologia e aluno, como CDs de jogos, programação de *Linux*, Rádio-Escola Digital, entre outros exemplos. Deixam claro para os leitores que unir tecnologia, aluno e prática de ensino deve ser de responsabilidade do coletivo escolar, sobretudo, do professor.

3.6 As mídias digitais na educação paulista: como prescreve o currículo do Estado de São Paulo?

Em conformidade com o PCN e o Guia de Tecnologia, foram enviados as escolas um currículo intitulado de Jornal do Aluno e Revista do Professor, nome dado pelo tipo de confecção e tipologia do material, no linguajar comum o conhecido “jornalzinho”. Seu objetivo era criar um modelo programático curricular mínimo as escolas públicas do estado,

com isso, após um período de avaliação da proposta, a Secretaria Estadual da Educação (SEE) ampliaram e o efetivaram através do Programa “São Paulo Faz Escola” em 2008. Um currículo mínimo das áreas do conhecimento e suas tecnologias que contém apresentação da proposta de cada disciplina, princípios curriculares, concepção da disciplina e os conteúdos ensináveis distribuídos por série de escolarização e bimestres, por outro lado, como anuncia Caetano *apud* Caetano, as escolas não opinaram sobre os pressupostos e as necessidades de implantação de uma proposta curricular, “sequer foram consultadas sobre suas experiências exitosas ou sobre as condições concretas de trabalho para o desenvolvimento dessas inovações”. (CANÇÃO APUD CAETANO, 2016, p. 174). Os docentes não tiveram orientações por parte da Secretaria da Educação, toda a cadeia de política educacional envolvendo currículo e ensino foi comprometido com o ir e vir de documentos sobrepostos, como também determinada decisão dos percursos a serem trilhados não foi objeto de discussão entre os professores como ressalva Caetano:

Diante dessa afirmação perguntamos ao professor se houve alguma formação aos docentes que iriam iniciar o trabalho com o material e fomos informados que: Não, não, não houve, não houve. Muito tempo depois teve algumas OTs e tal, mesmo assim foi muito fraco. Foi enfiado goela abaixo, a verdade é essa porque, no começo era uma proposta né?! Depois virou Currículo tal e tal só que, desde 2009 com o primeiro Caderno do Aluno até hoje, pouquíssimas coisas mudaram. (CAETANO, 2016, p. 176)

Diante do exposto fica o professor com todo seu conhecimento e seus materiais que tem em sala a preparar e ensinar da melhor forma possível, os fatores não o inibem de promover uma educação de qualidade. Então, tratando-se do caderno de Ciências Humanas e suas Tecnologias, o documento visou reestruturar, redirecionar e, principalmente, reestabelecer uma base curricular de conteúdos mínimos as mais de 5.000 escolas da rede pública estadual e suas respectivas diretorias.

Junto ao currículo foram distribuídos o Caderno do Professor com “conteúdos, habilidades e competências organizados por série e acompanhados de orientações para a gestão da sala de aula, para a avaliação e a recuperação, bem como sugestões de métodos e estratégias de trabalho nas aulas” (SÃO PAULO, 2010, p.8). Habilidades como: relacionar ideias, estabelecer noção de tempo e espaço, estabelecer fatos sincrônicos e diacrônicos, entre tantos outros do conteúdo curricular que são reafirmando como parâmetros de aprendizagem significativa, como vem exemplificar na imagem abaixo com os conteúdos e as habilidades do primeiro bimestre a serem ensinadas em história.

Quadro 1- Conteúdos do 6º Ano de História (1º Bimestre)

5º Série/6º Ano do Ensino Fundamental II
Conteúdos do 1º Bimestre
Sistemas sociais e culturais de notação de tempo ao longo da história
As linguagens das fontes históricas
Documentos escritos, mapas, imagem, entrevistas.
A vida na Pré-história e a escrita
Os suportes e instrumentos da escrita
Habilidades
Compreender fenômenos da natureza histórica
Reconhecer os acontecimentos históricos em sua temporalidade, estabelecendo relações de anterioridade e posterioridade.
Compreender que a construção do conhecimento histórico está vinculada a informações de natureza variada.
Reconhecer as diferentes formas histórica-sociais de marcação do tempo.
Identificar a existência das diferentes linguagens das fontes históricas.

Fonte: SÃO PAULO, 2010, p.39.

Por sua vez o aluno também recebe um caderno de propostas de atividades em concordância com o caderno do professor. Seu objetivo é articular o conteúdo junto ao currículo e facilitar a transposição do conhecimento adquirido pelo aluno em práticas de exercícios. Caderno flexível conforme a didática do professor; ampliam-se algumas atividades, agregam-se outras, também, evidenciam-se sequências didáticas para uso do professor como modelo de direcionamento nas aulas. No que consiste tecnologia, o currículo diz sobre o seu papel no desdobramento da proposta curricular, leva em consideração que as mídias digitais estão no mundo e que o bom aluno hoje, e, por conseguinte, o futuro bom cidadão é aquele que sabe manuseá-la e utilizar da sua linguagem no mundo contemporâneo quando necessário.

Isso posto, o professor deve proporcionar práticas que ensinem ao aluno a utilizar as mídias digitais como ferramenta na ampliação de conhecimento, mediando o aluno a desenvolver habilidades que o oriente a refletir e até mesmo solucionar entraves corriqueiros como o da ordem do acesso ao conhecimento, por exemplo: como selecionar dentre tantos

conhecimentos na internet o que lhe convém para pesquisas escolares e formação humana? A tecnologia sem a expressividade humana é vazia, sem garantias, “sabe-se que o emprego deste ou daquele recurso tecnológico de forma isolada não é garantia de melhoria da qualidade da educação”, (BRASIL, 2009, p. 60), então, é agregar a máquina que está no bolso do aluno e ensiná-lo a lidar com o espaço em que se encontra já submerso, a era da informação. Portanto, não é apenas usar como objeto decorativo ou cumprimento de regra, de certa forma, o professor deve fazer uso planejado dentro de uma didática voltada para que o aluno saiba utilizá-la como pesquisa; por onde começar a pesquisar.

Em uma sociedade a qual a tecnologia é essencial e faz parte da linguagem universal, saber manuseá-la da melhor maneira torna-se salutar, como o próprio documento salienta, por isso, o papel do docente deste século é também criar e proporcionar saberes dessa nova linguagem aos jovens, nessa linha, a educação básica tecnológica tem o sentido de preparar os alunos para viver e conviver em um mundo no qual a tecnologia está cada vez mais presente, a qual a tarja magnética, o celular, o código de barras e tantos outros recursos digitais se incorporam velozmente à vida das pessoas, qualquer que seja sua condição socioeconômica, a isso, o documento acresce:

a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos da produção, faz da tecnologia a chave para relacionar o currículo ao mundo da produção de bens e serviços, isto é, aos processos pelos quais a humanidade – e cada um de nós – produz os bens e serviços de que necessita para viver. (SÃO PAULO, 2010, p. 22)

Determinado currículo já apontava para tais mudanças que o sistema educacional adentraria, ou pelo menos os alunos, nisso, em concordância com a própria política educacional, a Secretaria da Educação do Estado pressionada por professores, diretorias de Ensino, junto aos noticiários que exaltavam os impasses dos celulares em salas de aula, fixaram a sua regulamentação e proibição em sala no ano de 2017. A lei é inovadora tratando-se de regulamentação das mídias digitais na sala de aula, contudo, um tanto questionável com relação à proibição.

3.7 Lei estadual nº 16.567/2017 e sua prescrição para o uso do dispositivo móvel com mídia digital em sala de aula

A Lei nº 16.567 estabeleceu em seu artigo 1º o seguinte ditame, “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”. (SÃO PAULO, 2017),

assim, a lei teve por finalidade regulamentar a utilização do celular em sala, cabendo ao professor criar situações de aprendizagem que atrelem tecnologia e aluno. Mas para além do ditame, a palavra finalidades pedagógicas desaparecem na lei dependendo da representação do professor e seu modelo didático de aula, professores que não sabem ou tem resistência em trabalhar com a mídia digital em sala interpretam a lei à luz de sua razão e fica o celular proibido, já outros, observam a mídia digital com finalidade pedagógica, veem nessa lei a legitimidade de suas ações.

Um currículo que traz em seu título Ciências Humanas e suas Tecnologias torna-se um paradoxo determinada advertência, pois que, por um lado incentiva-se o uso de mídias digitais no ambiente escolar, todavia, em respostas as escolas, diretorias e aos noticiários, proíbe-se o uso de celular em sala. Em resposta a determinado paradoxo usa-se o recurso lexical finalidades pedagógicas, que não coincidentemente aparece ao corpo da lei em seu final, isso diz sobre qual concepção que se tem das mídias digitais na lei, finalidade de preencher uma lacuna de situação particular e por vezes pouco corriqueira.

A concepção de utilizar a mídia digital como ferramenta em sala de aula está presa aos recursos que os documentos orientam, ademais, o uso do celular devido a não aparecer no Guia de Tecnologia por ser objeto extremamente novo na escola não é levado em consideração como aliado pedagógico, posição um pouco amena para os dias atuais em tratando-se de sala de aula e conteúdo, pois “a contestação não virá de “autoridades”, e sim do crescente e insustentável “saco cheio” dos alunos”, (DAWBOR, 2013), que estão com seus dispositivos móveis no bolso e na maioria das vezes não podem usar.

Então é crível entender que Inserir as mídias digitais de forma lenta e gradual no planejamento da escola e no desenrolar das aulas com fins pedagógicos é de significância, o convencional se agrega as mídias digitais e não se excluem, às vezes começar utilizando o dispositivo móvel para tirar foto da apostila ou livro didático que se encontram em falta na sala pode ser o começo, o mínimo que pode vir a ser o complexo.

Fazer vídeos a partir de aplicativos do próprio celular, usar aplicativos de *word*, *power point*, ou Excel para montagem daquele trabalho em sala, as mídias digitais para além do retroprojetor e outras ferramentas já conhecida na escola pode ter suas funcionalidades no processo de ensino-aprendizagem. A crítica pela crítica é vazia, sabe-se que não resolve o problema da educação no país, mais aproxima no agora o ensinar do apreender.

Mesmo com desafios e impasses os órgãos oficiais deram mais um passo na afirmação que o aluno que adentra a sala deve ser levado em consideração não mais como aquele aluno, passivo, memorialista e mecânico, e sim como o conectado a interatividade a todo instante,

mergulhado na sociedade do conhecimento, e como resposta a seu *modus vivendi*, o professor deve repensar a suas formas de ensinar na atual sociedade; a reflexão da prática¹e, essencialmente, pensar a mídia digital como mais uma possibilidade didático-pedagógica.

3.8 Xeque-mate! Um caminho sem volta: A Base Nacional Comum Curricular e os direcionamentos para as mídias digitais como linguagem e prática de ensino

Por fim não menos importante, cabe frisar que o governo federal em parceria com os órgãos competentes sobre à educação efetivaram a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental em 2018. Palco de discussões já há décadas, a Base, como é conhecida e já se encontra efetiva, teve seu marco inicial nas discussões em anos anteriores, seu objetivo geral foi criar um documento referencial e atualizado para a educação básica nesse século, ademais, direcionar conteúdos, competências e habilidades mínimas aos currículos estaduais e municipais. Vale ressaltar que o documento refere-se ao do ensino fundamental como um todo, todavia, a do Ensino Médio encontra-se em discussão com a sociedade, especialistas e os respectivos órgãos de competência.

O documento é formado por quatro capítulos: (i) Introdução, (ii) Estrutura da BNCC, (iii) A Etapas da Educação Infantil, (iv) A Etapa do Ensino Fundamental. Na primeira parte tem-se conhecimento do compromisso da federação ao ensino integral e do pacto interferativo entre os currículos estaduais e municipais, também delineiam em linhas os documentos legais que balizam a efetivação da Base, como a Constituição de 1988, LDB de 1996 e suas atualizações, Plano Nacional da Educação entre outros.

Nesse mesmo capítulo já enfatiza as dez competências gerais que perpassam por todo o documento, intitulado como Competências Gerais da Educação Básica que são; (i) 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; (ii) exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base

¹ “Não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática. É a capacidade de refletirmos e analisarmos. A formação dos professores continua hoje muito prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância a essa prática e à sua reflexão. Este é um enorme desafio para os profissionais, se quisermos aprender a fazer de outro modo”. (NÓVOA, 2006, p.16)

nos conhecimentos das diferentes áreas.

Devido a ser palco dessa dissertação, se atém a questão da tecnologia em sala de aula, com isso, percebe-se no documento a tecnologia como meio pertinente como recurso instrumental intra e extraclasse como fica enfatizado nos itens quatro e cinco; (iv) 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 diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Ao item cinco trata especificamente da tecnologia de informação e comunicação e a escola com seu papel pedagógico em ensinar ao aluno a competência de: (v) 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.

Em termos legais o documento é um avanço para a educação tratando-se em ensino de tecnologia em sala de aula, não o único todavia, o pertinente nesse trabalho. De maneira explícita, direciona escola e os grupos que a compõem, em especial a área pedagógica a efetivar determinada prática no contexto escolar com o propósito de ensinar ao aluno como manusear a mídia digital de forma segura e como fonte de conhecimento significativo para a sociedade do conhecimento, em concordância (DOWBOR, 2013, p.5) reitera que: “as tecnologias em si não são ruins. Fazer mais coisas com menos esforço é positivo. Mas as tecnologias sem a educação, conhecimento e sabedoria que permitam organizar o seu real aproveitamento, levam-nos a fazer os mesmos erros de maneira mais rápida”. Nesse sentido, o documento prossegue com determinadas competências gerais:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

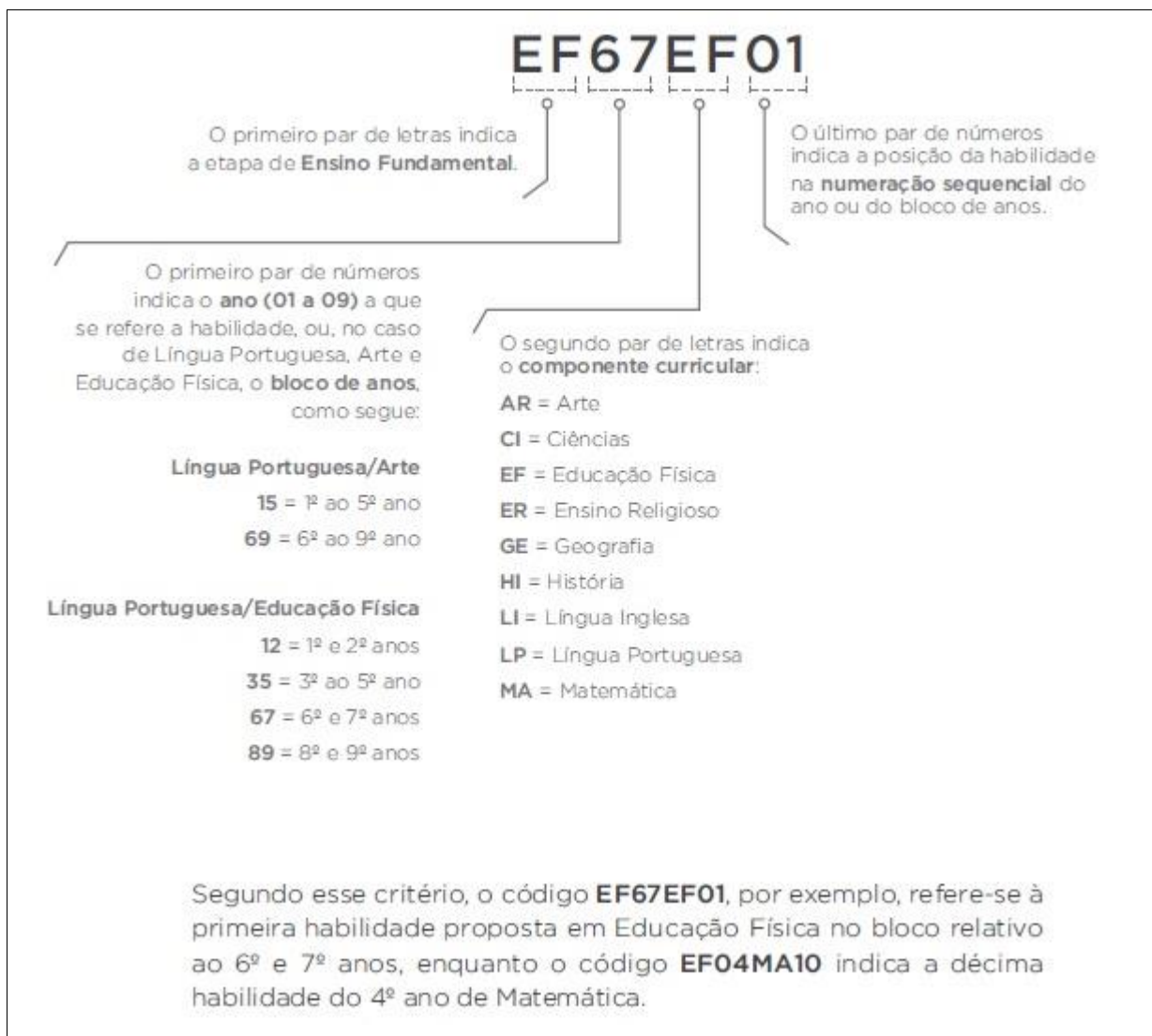
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p.9),

Consideram-se as competências gerais ao fato que perpassam por toda a Base, alicerçam o documento na criação de outras competências das áreas específicas do conhecimento e, também, as habilidades que compõem determinada competência. Por outro lado, como palco dessa dissertação, e por ser um documento amplo, pesquisar-se-á a visão que o documento dá-nos com relação à tecnologia da informação e comunicação ao ensino-aprendizagem.

No capítulo dois tem-se conhecimento da estrutura do documento no que lhe compete a estruturação da educação básica. Demarca a Educação básica separada em etapas e ciclos, cada ciclo com suas áreas do conhecimento como história, matemática, ciências entre outras, também vale ressaltar que dentre vários debates, o documento menciona o ensino religioso como área do conhecimento efetivado.

Após a separação das etapas e ciclos, cada área do conhecimento tem suas unidades temáticas, objetos de conhecimentos e habilidades. A unidade temática é um arranjo de temas a ser vivenciado em sala de aula, o currículo propriamente dito, junto a isso tem-se o objeto do conhecimento, um segmento dentro da própria temática e, por fim, as habilidades dentro do objeto do conhecimento separadas em código alfanumérico, como exemplificado na imagem que segue.

QUADRO 2 – Código alfanumérico da série/ano, habilidades, componente curricular.



Fonte: BRASIL, 2018, p.30

Ademais, também é válido destacar que, para busca rápida do professor, esses códigos alfanuméricos com habilidades das respectivas áreas do conhecimento estão disponíveis em síntese em uma plataforma organizada pelo MEC, com isso, o professor seleciona o ano e a disciplina que deseja e faz o download da planilha do *excel*, pronto, já sai as habilidades a ser ensinada do ano que escolheu.

Junto à imagem fica exposta à questão da tecnologia da informação e comunicação como linguagem a ser apreendida na área das linguagens, como apregoa o próprio documento, “é importante contemplar o cânone, o marginal, [...] a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente” (BRASIL, 2018, p.68). Assim, a mídia digital perpassa por todo o documento como linguagem a ser ensinada nas escolas como instrumento

intermediário no processo de ensino-aprendizagem, por isso, pertencente ao planejamento didático do professor e sua reflexão da prática, é o que Dowbor entende como mudança cultural

Não é apenas a técnica de ensino que muda, incorporando uma nova tecnologia. É a própria concepção do ensino que tem de ser repensada.[...]Trata-se de organizar a assimilação produtiva de um conjunto de instrumentos poderosos que só poderão funcionar efetivamente ao promovermos a *mudança cultural*, no sentido mais amplo, correspondente. (DAWBOR, 2013, p.8)

No terceiro capítulo detalham-se as etapas da educação infantil, os documentos que balizam essas etapas, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança como: o conviver, brincar, participar, expressar entre outros, esclarecendo de maneira exitosa as habilidades a ser ensinadas nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da criança e sua etapa escolar. O documento também estrutura a vivência da criança em campo de experiências, “os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural”. (BRASIL, 2018, p.38)

Na última parte, no quarto capítulo, se encontra a etapa do ensino fundamental e junto às unidades temáticas, objeto de conhecimento e habilidades de cada disciplina. Junto às disciplinas e em articulação com as competências gerais, tem-se as competências específicas. Atentamo-nos que algumas disciplinas direcionam suas competências específicas em atrelar a tecnologia como linguagem e meio no processo de ensino-aprendizagem, como fica claro no próprio documento.

3- Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.

6- Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2018, p. 63).

Os documentos são claros no direcionamento que a tecnologia está em todos os lugares a todos os momentos, “o ambiente digital é simplesmente uma extensão do físico”. (PALFREY; GASSER, 2011, p.29), então, é de caráter escolar produzir situações em que o

aluno potencialize suas capacidades de manusear a tecnologia da informação e comunicação para o acesso ao conhecimento, não enxergar isso é negligenciar a capacidades do aluno de utilizar ferramentas que estão em suas mãos como mudança do meio social em que estão inseridos.

Definitivamente e em contraposição a legislação em vigor, o quê mais se faz em nossas escolas é limitar em alguns momentos o uso da mídia digital como objeto de caricatura pedagógico em sala, ou às vezes proíbe-se o uso dessas se não as sabe usá-las de maneira agregadora e consciente na atividade pedagógica, de certa maneira, por vezes, livra-se delas. Em regra geral se rejeita tudo aquilo que diverte ou atrai em demasia a atenção do aluno, se a escola e professores não enxergam uma aplicação didática pedagógica para o dispositivo móvel, não serve para estar no ambiente escolar.

Nesse contínuo, usá-la na educação como ferramenta pedagógica e didática não é algo opcional, mas uma exigência da educação atual, é imprescindível que o professor vença esses desafios e resistências e vá à busca de conhecimentos teóricos de prática a utilizá-la na aprendizagem significativa para o aluno do século XXI, como adverte (PRENSKY, 2010, p. 134), com relação ao mundo acadêmico e aplicável a realidade da educação básica, “é claro que o mundo acadêmico [...] vai oferecer resistência. Mas esse Muro de Berlim no devido tempo cairá ”.

3.9 Tudo que é evidente, não mente; mas negligencia: Entraves na aplicabilidade da mídia digital em sala na educação paulista

O que foi supracitado parece-nos mais uma retórica pedagógica sem fins praticáveis; ou também, mundo intangível, distante do real. Nas escolas as queixas adentram os corredores entre os professores, nas diretorias de ensino os coordenadores pedagógicos culpabilizam a determinada escola por seu fracasso. Por outro lado, a família grosso modo atira as determinadas pedras na instituição escolar e seus integrantes. Nas mídias por décadas o discurso da secretária educacional sempre é o mesmo; clichês demagógicos na melhoria da infraestrutura da escola com base na inovação pedagógica, avanço da educação paulista nas avaliações externas corroborando para um país menos desigual educacionalmente. As melhorias na infraestrutura escolar vêm ocorrendo de modo lento e com obstáculos que não aparecerá no palco dessa dissertação. É com esse cenário entre outros que se depara a classe de professor da educação básica no estado de São Paulo.

A educação paulista tem seu objetivo nas relações neoliberais praticadas por

governantes, ou seja, Estado Mínimo. Objetiva diminuir os gastos em áreas crucias como educação, saúde, previdência social entre outros setores em detrimento aos setores essenciais para o desenvolvimento econômico brasileiro que garanta o *status quo* de um determinado grupo(s). Nesse cenário caótico, os legisladores educacionais, a grande parte, legislam tomando como base esses princípios econômicos, por consequência tem-se uma educação paulista que trabalha com as migalhas.

Essas migalhas são visíveis por quem faz parte do sistema educacional, professores mal pagos, escolas sem estrutura adequada como prédios sem as construções ou mesmo reformas necessárias, ventiladores quebrados, sem laboratórios para pesquisas, por vezes sem livros didáticos suficientemente para os números de alunos na sala de aula. Tratando-se principalmente em assunto tecnológico, pouco recurso tecnológico, limita-se a sala com poucos computadores. . Por outro lado, têm-se materiais escolares como: caderno, lápis, borracha etc., anualmente para os alunos, também caderno curricular aos professores que atualiza-se a cada três anos, isso tudo é propagandeando pelas mídias a fim de as demais migalhas passarem despercebida à população.

As migalhas são entraves na aplicabilidade da tecnologia em sala. Primeiro pelo fato que a escola paulista não possui esses recursos de mídia em sala, vivem com o mínimo necessário, por vezes uma única sala com alguns computadores, dezesseis na maioria das vezes, a qual poucos funcionam devido à demora do suporte técnico/financeiro. Não há diversidade de objetos tecnológicos, como: rede de *Wi-Fi*, microfone de computador, fone de ouvido, programas de computadores educacionais, *webcam*, entre outros. Isso tudo barra o pensar pedagógico do professor que atrele mídia digital ao processo de ensino- aprendizagem, visto que é a partir do objeto inserido nas escolas que o professor passa a refletir sobre como utilizá-la no seu meio.

Em segundo, nesta mesma linha, por ser um fenômeno historicamente novo na escola, há uma grande parcela de professores incomodados em utilizar as TIC. A resistência acontece porque não foram ensinados e instrumentalizados quando estudantes universitários a olhar um aplicativo de celular como objeto pedagógico, e quando o olhar acontece, é com mais frequência entre o profissional da área de computação, ou também, com o licenciado em Tecnologias da Informação. Desse modo, a escola com pouca diversidade de ferramentas tecnológica, ficando apenas no computador convencional e um ou dois retroprojetores e câmera fotográfica, pouca capacitação pedagógica que envolva formação contínua de mídia e ensino, claro fica que a receita pode dar errada. Os entraves se estendem por um bom tempo, grande parte dos docentes hoje sabem manusear muito pouco a tecnologia como instrumento

de ensino e aplicá-la como recurso mediador entre o processo ensino-aprendizagem em sala. As leituras ficam nas suas especialidades, por isso, leitura relacionada a este fenômeno é quase em casos isolados e por curiosidade própria, assim, sem orientações técnicas, pouca variedade de tecnologia em sala, e leitura específica da área de cada disciplina, é fato que enxergar de maneira estranha a dinamicidade e interatividade da comunicação entre os jovens com as redes sociais, jogos e aplicativos, como algo artífices e sem substância de desenvolvimento de competências e habilidades educacionais, torna-se resultado. Então, nesse ínterim, afasta-se um pouco das falas radicais do professor Karnal devido ao fato que esses emaranhados de causalidades que perpassam por todo seu processo escolar os inibem de ir além, e quando vão, são poucos e curtos passos e não sem muito sacrifício.

Mais do que livro, o professor precisa ter conteúdo. Cultura. Até um pouco de erudição não faz mal a ninguém. Sem estudar e saber a matéria não pode haver ensino. É inadmissível um professor que quase não lê. Se o tempo é curto, se as condições de trabalho são precárias, se o salário é baixo, se o Estado não cumpre a sua parte, discuta-se tudo isso nas esferas competentes e lute-se para melhorar a situação dos docentes. (KARNAL, 2010, p. 22)

Entretanto, o denominador comum continua a ser o mesmo, o sujeito-aluno e potencial adulto não deve ter culpa de vários órgãos que ainda desconhecem fazer leis que desfoca e negligencia a realidade escolar, então, cabe ao docente paulista com seu brio pedagógico, sua discussão extraclasse e seu pensar crítico, junto ao sujeito-aluno que carrega seu celular como lazer, mediar através desse um ensino que transforme informação em conhecimento para a realidade fora dos muros da escola ser menos dispare. Para tal feito o conhecimento do professor, mesmo que em particular; é o princípio, como apregoa Karnal, “[...] entrar em contato com uma bibliografia atualizada, conhecer novas linhas de pensamentos e discutir com os colegas estratégias para melhorar operacionalizar nas salas aula o patrimônio cultural e histórico”. (KARNAL, 2010, p.22)

No fim, então, erigiu-se um dos pilares que sustentam esta dissertação, o caminho das legislações foram postos e demarcados, não a caminho de volta, as mídias estão aí, aqui, acolá. Agora, constroem-se o outro pilar para dar sustentação ao primeiro, portanto, mais um passo nessa caminhada, o universo que emerge da tecnologia das mídias, então, adentrem-nos.

4 De Platão a Salsicha: um passeio pelo universo ciber e a identidade cultural Nativo Digital

Um dos pilares dessa dissertação é conhecer o que um dia já foi ficção, a internet. Mas não conhecê-la de maneira como conhecemos: pueril, navegar com uma lista de sites para vasculhar, o quê se pretende é fazer compreender aqui a evolução de nossa cultura comunicacional, o universo *ciber* que nos encontramos imersos sem ter uma noção breve. Compreender que não é apenas parafernália de instrumentos que deixam as coisas rápidas, isso soa apenas instrumental e técnico, por isso vamos trilhar um outro caminho, a internet como a evolução da incessante necessidade de comunicação humana.

4.1 Da gênese de muitos espaços: Globalização e a *World Wide Web*

Não causa estranheza que o fenômeno da globalização tomou conta dos telejornais, programas de televisão e sites de pesquisas no Brasil nas últimas décadas. Com isso as pessoas passavam a discutir em diversos momentos no seu cotidiano passando a ser corriqueiro na linguagem do senso comum falar de globalização, pois as mídias as vendiam a preço barato. Em contrapartida, pesquisadores de diversas partes do mundo e de várias áreas já debatiam e ainda debatem um consenso sobre determinado tema tomando distância da explicação monocausal e, ao mesmo tempo, compreendendo seus efeitos para o mundo .

Grosso modo, entende-se por globalização o processo sinérgico industrial a partir da Terceira Revolução Industrial e Tecnológica² que permitiram a quebra de fronteiras físicas geográficas limitantes e foram firmados acordos multilaterais entre diversos blocos e/ou países do mundo, assim, provocaram a interligação comercial e cultural entre diversos países em poucos segundos. A globalização, sobretudo é da ordem econômica, todavia, passível de análise no campo da política, globalização hegemônica e contra hegemônica dentre tantos outros conceitos específicos. Quando proferida através das mídias, a globalização fica no campo da economia, isso se deve ao fato dos acordos neoliberais do mundo após o consenso de Washington em 1980, que ditou regras econômicas mundiais e, também, no mesmo período, a fusão da telecomunicação a informática fomentada pelo pancapitalismo surgente.

² [...] a Terceira Revolução Industrial constitui um processo difuso que repercute na dimensão cultural; o chamado pós-modernismo, influencia a arte e os costumes. No que diz respeito à política e à economia gerou o chamado neoliberalismo e a era da globalização. Essa transformação no modo de produção ocorre simultaneamente na organização do Estado e no processo de trabalho nos setores: primário (agropecuária, extração de minérios), secundário (indústria, pesquisa, informática) e terciário (serviços). (Medeiros, Rocha, 2004 p.400)

As atividades de logísticas das empresas multinacionais espalharam-se ao redor do mundo; produção, distribuição e divulgação são as palavras de ordem econômica, os lucros deveriam ser maximizados, impactaram também nas relações de ordem da divisão social do trabalho, no papel do Estado na economia, no fluxo de pessoas, capital e informações no mundo, por esse caminho, Santos corrobora:

as interações transnacionais que nos últimos anos conheceram uma intensificação dramática, desde os “Sistemas de produção e das transferências financeiras, à disseminação, a uma escala mundial, de informação e imagens através dos meios de comunicação social ou às deslocções em massa de pessoas, que como turista, que como trabalhadores migrantes ou refugiados. (SANTOS, 2002, p. 541)

. Para estudiosos como Milton Santos e Boaventura de Sousa Santos, os efeitos da globalização foi aumentar a desigualdade no mundo, suas teorias, *en passant*, se baseiam que apenas os países de primeiro mundo enriqueceram com a globalização, como Japão, Alemanha, EUA entre outros, discutiram por uma globalização que diminui-se a desigualdade mundial entre países periféricos dos países centrais. Outros estudiosos, como, Tomaz Tadeu da Silva, Stuart Hall, Liszt Vieira escrevem com relação aos fenômenos sociais que a globalização veem provocando, como: universalismo, nacionalismo, multiculturalismo e identidades. Bauman por sua vez, em *Capitalismo Parasitário*, deixou claro sua posição com relação ao capitalismo hoje no mundo para alguns países, algo nocivo. Cada qual em seu campo de especialidade no que tange os efeitos da globalização. Então, relativo à educação em um mundo globalizado envereda-se pelo mundo que emerge do impacto da tecnologia teleinformacional (as mídias digitais) em nosso cotidiano e, por conseguinte, no aluno, como interstício entre nós e as redes; o *World Wide Web*.

A revolução tecnológica-científica intensificou-se a partir da disputa bipolar do mundo em plena Guerra Fria, a tecnologia da comunicação e informação foi palco de avanços e disputas entre os Estados Unidos e a antiga União Soviética. A corrida espacial maximalizou as pesquisas científicas nas universidades com a finalidade de mostrar ao mundo qual sistema econômico era mais eficiente, portanto, “culturalmente melhor”. Nessa conjuntura fez com que países investissem muito dinheiro em pesquisas ligado aos setores militares, o mundo estava em Guerra Fria e a qualquer momento um ou outro país poderia sofrer ataques nucleares. Esses choques ideológicos fizeram fomentar inovações por todos os lados, inclusive em setores da engenharia da computação, como descreve Santaella.

Na pressuposição de que um ou vários centros nervosos viessem a ser destruído, os pacotes de informação encontravam, assim, seu caminho em direção ao destinatário. Tomando por base essa ideia, o Departamento de projetos de Pesquisas Avançadas da Agência de Defesa Americana (DARPA), buscava projetar um sistema de comunicação invulnerável a ataque nuclear. Em 1966, Bob Taylor, diretor do DARPA, teve a ideia de unir computadores em rede. Em 1969, um processador de mensagem foi construído em um minicomputador da Universidade da Califórnia, em Los Angeles. Nascia aí a ARPANet. Foi aberta aos centros de pesquisa, mas imediatamente os cientistas começaram a usá-la para todos os tipos de comunicação, ficando difícil separar da comunicação científica e das conversas pessoais a pesquisas dirigidas ao setor militar. (SANTAELLA, 2010, p. 86)

Em conformidade, nas palavras de Castells (2003), a ARPANet foi um programa em resposta do governo americano ao programa Sputnik I e II da então União Soviética, com a finalidade de incentivar as pesquisas em armamentos e tecnologias espaciais que ultrapassassem o urso de Moscou. Um programa dentro do departamento *Advanced Research Projects Agency – ARPA*, a qual seu objetivo era estimular as pesquisas em computação interativa com compartilhamento de dados em tempo *on-line*. Todavia, para ter a troca de mensagens em tempo *on-line*, o programa valeu-se de uma tecnologia revolucionária para a época que foi encontrada em um centro de pesquisa na Califórnia como bem pontuada por Santaella no trecho supracitado, a comutação por pacote. Em seu início, as mensagens *on-line* limitavam-se a alguns nós espalhados por universidades e institutos americanos, mas para além desse problema da comutação, para que um computador pudesse falar com outro em rede a longas distâncias criaram protocolos patronizados, uma linguagem propriamente dita dos computadores, o TCP/IP.

O TCP/IP (*Transmissin Control Protocol/Internet Protocol*) é o idioma dos computadores na rede internet. Ele permite a divisão, endereçamento e re-direcionamento dos pacotes. É a linguagem de comunicação de base da rede. Graças a essa linguagem, todos os computadores – pequenos ou grandes – falam entre si e se compreendem, seja qual for o ponto do planeta. Com isso, além de comunicar, os computadores puderam também codificar e decodificar pacotes de dados que viajavam em alta velocidade pela rede. (SANTAELLA, 2010, p. 87).

Castells (2003) também afirma que não é apenas com a ARPANet que começaram a conexão entre um nó e outro de computadores, mas esse breve início nos dá uma noção básica de como surgiu a internet como a conhecemos hoje, também a sua invenção fomentou a conexão pelo mundo expandindo assim a globalização. A constante revolução tecnológica comunicacional de lá para cá produziu maior interatividade entre as pessoas no mundo todo,

entrou no cotidiano das pessoas e afetam-nas desde seu acordar até a hora de dormir, estão dependentes das mídias como dependemos da eletricidade.

Nas relações cotidianas é visível o papel da intermediação das mídias a partir de sua popularização, encurtaram-se as distâncias entre pessoas, mercados, fluxos de capitais, assim, a vida se tornou mais dinâmica com a utilização das mídias, todavia, é salutar perceber também que os afazeres ficam mais rápidos, isso não nos conduziu com menos afazeres do dia a dia, e sim mais, pois agora somos seres de multitarefas, tudo é instantâneo e rápido, as máquinas por vezes condicionam o seu produtor ao seu *modus operandi*, agilidade, pressa, velocidade e “para ontem” são dizeres corriqueiros nesse mundo globalizado, o celular em uma das mãos, o controle da TV na outra e ouvindo aquele som, tudo ao mesmo tempo, isso é o mundo contemporâneo!

Nesse mundo globalizado a internet é o ponto essencial, hoje, nossa dependência é tão notória que Santaella (2010) a chama de *infovias*, sociedade que se transforma a partir dela, a sociedade de rede como também conhecida, um lugar habitado por todos e de todos, território mal demarcado por seus habitantes, o *click* é tão veloz e aculturado que nem o percebemos mais, e entramos do outro lado através da interface. Navegar através da internet hoje é necessário, dessa forma, conhecer esse espaço-novo ou ter dimensão dele é crucial, pois marinheiro que não sabe para onde vai, não sabe como vai e também não detecta onde chega.

4.2 Mais um entre muitos espaços: O espaço-ciber

Povoamos o mundo, um mundo em sua essência de natureza, é por meio e através dela que nossa sobrevivência se faz, dessa relação homem vs natureza, existem nossas explicações para com os fenômenos do mundo, é dessa relação binominal que o *homo sapiens* vem forjando técnicas na transformação da natureza em prol as suas necessidades também como para explicá-las ao meio a qual vive, de modo genérico, advinda daí toda produção cultural. De certa forma, em primeiro momento, o homem está preso à forma que cria, mas com o passar do tempo, pretende superá-la para existir, como descreve Lemos (1997), por exemplo, em todos os objetos técnicos, podemos ver como esses são, ao mesmo tempo, limite e possibilidade de manifestação da vida social, sob a forma de uma *tekhnè*.

Dessa maneira, o homem que necessita e explica, o faz nas formas de representações, como o fez nas pinturas rupestres ou nos próprios menires, por isso, quando se depara com suas necessidades, necessita transpô-las independente das quais forem, para isso, criam e

aperfeiçoam as técnicas, como a própria fala e os gestos são vistos como sistemas técnicos mais antigos de nossa evolução, como descreve Santaella, “a fala já é um tipo de sistema técnico, quase que tão artificial quanto um computador”, (2010, p.211), técnico porque permitiu a perpetuação da espécie, como também é devido ao fato que há todo um sistema de conhecimentos e articulações do próprio corpo em fazer determinado feito para se alcançar tal resultado necessário posto, a partir disso a espécie evoluiu, então, não nascemos assim em tempos remotos, as necessidades da espécie junto a sua capacidade de consciência o fizeram ao longo dos séculos, como corrobora Santaella para tal feito:

Aquilo que vem sendo denominado de era pós-biológica e pós-humana não é um fenômeno isolado e desenraizado. Ao contrário, é fruto de um processo evolutivo cujo início remonta ao advento do neocórtex e de sua matéria-prima precípua: a linguagem, a capacidade simbólica, os signos [...] Se tudo aquilo que chamamos de vida só é vida porque está projetada como códigos, se sistemas técnicos e sistemas de codificação estão na base daquilo que chamamos de cultura,[...], A técnica é um caso específico da zoologia na medida em que o fenômeno técnico aparece como uma relação artificializada, mediada por artefatos, entre a matéria orgânica viva e a matéria inerte deixada ao acaso na natureza. (SANTAELLA, 2010, p.217).

Assim, os fenômenos e as técnicas hoje não são desenraizados de um processo, é um contínuo da cultura humana, dentre tantos fenômenos e técnicas, analisar-se-á nessa dissertação a singular técnica criada hoje pela cultura humana para a incessante comunicação, a tecnologia de mídia. Nesse sentido, algumas considerações sobre a etimologia da palavra tecnologia, acreditamos que seja uma maneira convincente de começar.

Tecnologia teve sua origem no grego antigo, *techne*, que significa técnica, métodos, de *teuchos*; ferramenta, instrumento, junto a *logos*, poder de conhecer, argumento, razão, ou seja, tecnologia quer dizer o estudo da própria atividade do saber-fazer, conhecimentos sobre a técnica, os métodos, o conhecer as habilidades com que o ser humano tem em manejar as técnicas e de transformá-la, o pensar em produzir fogo é uma tecnologia, já o fogo é a técnica, um está para o outro:

Se pode considerar a técnica como um conjunto de conhecimentos (habilidades e competências) eficazes que o homem desenvolveu ao longo dos tempos para melhorar sua maneira prática de viver. Contudo, graças ao desenvolvimento da civilização ocidental, chegou o momento que a dimensão puramente prática sentiu a necessidade de saber os porquês. Assim, a procura por esclarecimentos uniu a parte prática com a lógica, dando início histórico ao surgimento da tecnologia. (VERASZTO; SILVA; MIRANDA; SIMON, 2008, p.68)

Então, agora, tecnologia de mídia digital são os conhecimentos que se tem da mídia (meio) digital para se chegar a alguma finalidade, como exemplificação tomemos o mouse do

computador; existe todo um conhecimento técnico de como manuseá-lo de um lado a outro para chegarmos onde bem queremos, sem esses conhecimentos o mouse não te leva para lugar algum, é puxar por puxá-lo, então como disse Santaella no começo dessa dissertação, os meios são suporte matérias vazios a serem preenchidos pelas necessidades do homem, portanto, tecnologias vão para além de simplesmente técnica, como finda e exemplifica a autora:

Há tecnologia onde quer que um dispositivo, aparelho ou máquina for capaz de encarnar, fora do corpo humano, um saber técnico, um conhecimento científico acerca de habilidades técnicas específicas. [...] A câmera fotográfica é, antes de tudo, um aparelho complexamente codificado, fruto da aplicação de conceitos científicos acumulados ao longo de séculos de pesquisa nos campos da óptica, da mecânica e da química, [...]. (SANTAELLA, 2010, p.153)

Para não criar confusões e atentar-nos que é apenas a evolução natural definiu-se em poucas linhas o que se compreende por técnica, tecnologia e tecnologia de mídias, mas esse trabalho permite minerar um dos espaços que se manifestam a partir das convergências dessas mídias na revolução digital, a rede de internet.

De preliminar, por assim dizer, a revolução digital foi pavimentada pela era das mídias de tempos atrás, como a televisão, videocassete, rádio; é a evolução cultural da tecnologia em curso. Tem por base a fusão da telecomunicação e a informática que vem ocorrendo a décadas anteriores e tem seu aperfeiçoamento constante desde então junto à difusão e propagação das redes de internet, porém, não parando aí, extrapolando com a *tecnologia nano e digital*, que possibilitou a televisão interativa, diversificada e, que apontava para um consumidor ativo e individualizado, como temos hoje.

Para ficar no rotineiro, o celular além de ter sua função essencial, passou a deter também outras, como a integração da internet de uma forma modesta permitindo a navegação. Hoje, com redes *wireless* por toda parte, são portadores de várias funções para o dispositivo móvel. Em nossa era digital, a cultura mundial é comprimida, armazenada, arquivada e propagada em redes a partir da *nanotecnologia* e os *dígitos binários*, assim, digitalizada, por isso o nome era digital, mídia digital, apenas mais um universo entre tantos outros da cultura humana.

Dessas eras evolutivas originou-se o termo *ciberespaço*, prenunciado por William Gibson em sua obra literária intitulada de *Neuromancer* publicada 1984. A utilização do termo *ciberespaço* é para designar um universo de redes interligadas, alucinação consensual para o autor. O *ciberespaço* é um espaço conectado das quais circulam todo o tipo de

informação a qual todos querem fazer parte. Também a *Matrix* nas palavras de Gibson, gaia criadora de toda esta civilização pós-industrial, povoada por diversas tribos e *cibernautas* a qual os *hackers*, *cowboys* ou ex-cowboys, adentram em busca de informação relevantes para sua sobrevivência. O clássico *ciberpunk* trata-se do herói *Case* que foi banido do *ciberespaço* e marginalizado, sua luta durante o livro junto a outros personagens é para voltar a fazer parte da *Matrix*, em suma, a *Matrix* de Gibson se traduz como uma caricatura do mundo atual devido a nossa dependência cada vez mais das redes de conexão.

A proeminente revolução digital trouxe o conceito junto a seu processo, com isso, começaram a ser pronunciado por promotores como um espaço ainda novo, a ser descoberto e, até mesmo descolonizado. Concomitantemente, passou a ser anunciado por políticos entre outros profissionais nos espaços jornalísticos e televisivos dos Estados Unidos, assim, devido a tal efervescência conceitual, adentraram ao mundo acadêmico para ser estudado e refletido. Nessa conjuntura, a tecnologia da informação e da comunicação popularizaram-se, e o termo *ciberespaço* veio para explicar o sujeito pelo qual transcende as formas físicas do espaço geográfico de um lugar a outro sem precisar deslocar-se da cadeira que ocupa, dessa forma, o *ciberespaço* teve sua maturação com a revolução digital.

O *ciberespaço* é um local ligado por redes interconectadas na qual cada mídia tem sua função específica em acelerar o tráfico de informação, permite que os dados cruzem oceanos, continentes, conectando potencialmente qualquer ser humano no globo numa mesma rede gigantesca de transmissão (SANTAELLA, 2010). Nesse *locus*, o corpo torna-se incorpóreo e deixa de ser o único meio socializante, passa a ser esquecido e, transcende no *ciberespaço*, se personifica por diversas formas de socialização simultâneas, nesse movimento, como descreve Lévy; Lemos (2010), o “eu” se torna “desterritorializado, pois nesse espaço o sujeito não está mais ligado apenas a uma localização do mundo físico, classe social, gênero, ou idade. Mais além, Santaella (2010) acredita que o corpo em contato com a máquina, uma vez plugado, se descorporifica no ciberespaço expandindo-se na telepresença, esse fenômeno ocorre em cinco graus de imersão e tem por base a intensidade da imersão do corpo em determinado ambiente, como na imersão por conexão, imersão mais superficial, a imersão em ambientes virtual, sinônimos de realidade virtual, sendo a gradação última mais intensa.

Nesse processo de imergir, a interatividade torna-se um dos elementos chaves de navegação do *ciberespaço*. Trivial dizer que a interatividade está calcada na interação do receptor, do sujeito que está do outro lado, “ao menos que esteja morto, nunca é passivo”, dessa forma, sempre interativo, (LÉVY, 1999, p.79). Nesse processo de informatização, os cabos e satélites permitem ao receptor não apenas mais assistir ao programa de TV, mas

interagir com ele, tudo acontece em tempo real, ora, a interatividade permite interromper e/ou ampliar o fluxo de informação em tempo real, tudo depende do dispositivo que se tem a frente, como na TV não há uma mudança do percurso na determinada situação como ocorre no dispositivo vídeo game, mas cada mídia com suas possibilidades de interação, o *World Wide Web* permite outra interatividade, já o exemplo crasso telefone outra. O telefone nos coloca em contanto com o outro através ainda da dimensão efetiva do corpo, a própria voz é a extensão do corpo do receptor, a comunicação virtual tende a se aproximar desse contanto corporal extensivo como ocorre com eficácia no telefone:

Mas, em outro sentido, o telefone é mais interativo, porque nos coloca em contanto como *corpo* do interlocutor. Não apenas uma imagem do seu corpo, mas sua voz, dimensão essencial de sua manifestação física. A voz do meu interlocutor está de fato presente quando a recebo pelo telefone. Não escuto uma imagem de sua voz, mas a voz em si. Por meio desse contanto corporal, toda uma dimensão efetiva atravessa “interativamente” a comunicação telefônica. (LÉVY, 1999, p.81)

, Desse modo, a comunicação virtual do *ciberespaço* e sua interatividade tende a ganhar cada vez mais espaço em uma sociedade com a telecomunicação amostra, nesse intuito, Lévy, orienta-nos que a interatividade é muito mais um problema a ser estudado hoje pela dependência que temos dessa comunicação interativa e, de que maneira ocorre está interatividade em seus diferentes dispositivos, é crucial um novo trabalho de compreender esse fenômeno entre o maquínico, a interatividade, e o homem, em suas palavras, “uma cartografia se torna ainda mais urgente”, (LÉVY, 1999, p. 82), contudo, (SANTAELLA, 2010, p.146) auxilia-nos nessa compreensão sobre interatividade em rede, “essa oferta de escolha pelo acesso não linear ao conteúdo, junto à possibilidade para o usuário acrescentar ou escrever no texto híbrido é o que vem sendo chamado de interatividade”. Sentar-se a frente do computador convencional ou mesmo tocar à tela de um celular, logo deparamo-nos a um mundo de possibilidades, por todos os lados imergirmos a tudo que dá-nos significado: imagens, sons, cores, palavras, tudo coadunado em uma única informação; hibridização semiótica. Com isso, então, de um lado, um mundo regulado pela ordem newtoniana, do outro, um mundo virtual que damos a dimensão a partir da limitação de nossas percepções e consciência, afinal, o que permite a conexão entre dois mundos, se é que hoje são separados?

A interface permite tal conexão, elo entre o sujeito e a máquina, a interface serve como ponto de partida entre um lado a outro, uma película separando ambos os lados. A interface funciona da seguinte forma: devido à rapidez e naturalidade de nossas ações; como

simplesmente atravessar a rua, temos apenas consciência de uma parte mínima de nossas ações, grande parte tende a passar despercebida, isso ocorre pelo fato que em segundos nossa consciência já avaliou, decidiu e direcionou-nos a atravessar no menor risco possível, é a consciência e toda sua complexidade agindo. Com a interface ocorre da mesma maneira, tende a passar despercebido aos olhos em meio às várias ações que tomamos em segundos, já que ao se sentar ou mesmo em pé em questão de segundos a navegação acontece, todavia, é a interface que promove a conexão entre os lados permitindo a interatividade no *ciberespaço*, cruzam lados que estavam separados e, a partir disso, a tecnologia nos incorpora em um único mundo a todo instante, portanto, real e virtual hoje não são mais dicotômicos.

Finalmente, refere-se à conexão humana com as máquinas e mesmo entrada humana com um ciberespaço que se autocontém. De um lado, interface indica os periféricos de computador e telas dos monitores; de outro, indica a atividade humana conectada aos dados através da tela. [...], uma interface está entre o humano e o maquínico, uma espécie de membrana, dividindo e ao mesmo tempo conectando dois mundos que estão alheios, mas também dependentes um do outro. (SANTAELLA, 2010, p. 91).

A interface é tão pertinente quanto o próprio *ciberespaço*, membrana, claro, não é apenas com sua atividade que se cria toda esta galáxia, mas é a partir dela que se enxerga o outro lado e que a rede começa a tomar-se forma, inclusive forma *rizomática* de Deleuze e Guattari. Na linguagem dos filósofos, o *rizoma* é constituído por platôs que se comunicam uns com os outros por micro fendas, dessa forma, a principal característica do *rizoma* é conectar pontos.

O *rizoma* é um processo sem começo e fim, não tem formas nem limites definidos, um *rizoma* não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, “inter-ser, *intermezzo*. [...] o *rizoma* é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o *rizoma* tem como tecido a conjunção “e... e... e...” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.36). Então como se verá no decorrer dessa pesquisa, no *rizoma*, não se pode absolutizar um conhecimento, um lugar que emana todos os outros conhecimento e deve ser seguido, como ocorre na metáfora da árvore. Nessa metáfora, buscamos sempre, e existe, uma saída hierarquicamente distribuída do conhecimento, todavia, no processo *rizomático*, a posição do conhecimento é diferente, conectivos sem hierarquias absolutizadas, assim, muda-se toda a posição de comunicação relacional entre os sujeitos e o conhecimento hoje, de modo que deter o conhecimento inicial do processo torna-se tarefa

árdua, então focaliza-se mais no seu processo e distribuição.

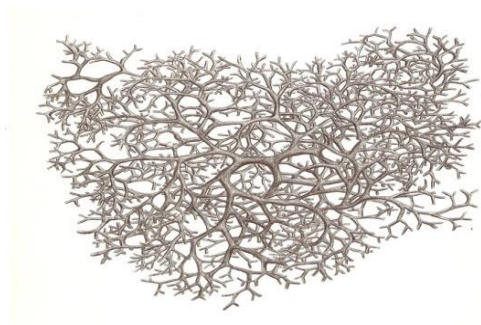


Figura 2: Modelo de mapa rizomático
Blog da matemática Complexa (2012).

A base do pensamento *rizomático* é o mesmo que se encontra no *ciberespaço*, a multiplicidade do conhecimento entrelaçado e sem hierarquia. A conexão do conhecimento de várias partes do *cibermundo*, sempre se duplicando e triplicando, o conhecimento mesmo tendo seu lugar de origem não é hierarquicamente distribuído como numa árvore, se prolifera e espalha, ou seja, múltiplas conexões como um emaranhado de linhas que podem conectar-se de infinitas maneiras sem hierarquia de começo e fim, “cada imaginação diferenciada se apropria da *www* de uma maneira própria”. (SANTAELLA, 2010, p. 120)

a rede é uma encarnação, uma versão empírica e atualizada do rizoma. Levy (2003) afirma que o rizoma, pensado como metáfora para as redes, é constituído por nós intercomunicantes que conectam diferentes pontos, independentemente da sua natureza. Para o autor, o conceito de rizoma intensifica a perspectiva de horizontalidade dos modelos de comunicação e organização sociais, contrapondo-se à lógica hierárquica a que sua expansão vertical nos remete. (CHAMPAGNATTE; CAVALCANTI, 2015, p. 318-319)

Então, é a partir desses pressupostos que Lemos (2013) amplia o conceito e assevera que desde terminais bancários até o acesso a internet, o termo *ciber* está associado para nomear outros espaços como: *cibereconomia*, *cibermoda*, *ciber-raves*. Pierre Lévy, um dos grandes pensadores da área dá-nos também a compreensão sobre:

O ciberespaço (que também chamarei de ("rede")) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. (LÉVY, 1999, p. 23)

Nesse contorno que visa caracterizar o *ciberespaço*, é capital frisar que o actante é com seu *click* ou mesmo *touch screen* que se conecta ao *ciberespaço*, no entanto,

concomitantemente a tal ação, a palavra o conecta a esse mundo virtual, é a palavra que estabelece a noção de tempo e de espaço no universo *ciber*, ela aproxima ou distancia o lugar, os sujeitos, o micro chip, o computador e a rede, ou seja, a palavra como convite a abertura ou limite do universo. Nesse intento, não existe mundos paralelos, o *ciberespaço* é o mundo, ambiente virtual que os sujeitos podem interagir, sendo alguns já desenvolvidos e familiares enquanto outros permanecem no campo do fictício.

Não é meramente a euforia que toma conta dessas palavras, tampouco, utopismo, pois, sabe-se, como já foi pronunciada outrora nessa dissertação, que a tecnologia é a evolução humana constante usurpada pelo pancapitalismo financeiro. Essa mesma tecnologia está nas mãos de uma elite do mercado financeiro global, assim, sempre oligopolista. Essas corporações estão se juntando com a finalidade de controlar o mercado da telecomunicação e repartir em minoritários grupos, apenas por um breve instante é pertinente notar no Brasil quantos grupos tomam conta da rede de telecomunicação.

Enfim, longe de estar emergindo como um reino de algum modo inocente, o ciberespaço e suas experienciais virtuais vêm sendo produzidos pelo capitalismo contemporâneo e estão necessariamente impregnados das formas culturais e paradigmas que são próprias do capitalismo global. Embora a internet esteja revolucionando o modo como levamos nossas vidas, trata-se de uma revolução que em nada modifica a identidade e natureza do montante cada vez mais exclusivo e minoritário daqueles que detém as riquezas e continuam no poder. (SANTAELLA, 2010, p. 75)

As críticas sempre vão existir, e devem, é a evolução das ciências e de toda humanidade, é por meio da dialética marxista que também se faz o motor da história, por isso, não se deve parar apenas nessa análise, as brechas estão abertas no *ciberespaço* para serem preenchidas, pois ainda o *ciberespaço* é lugar novo, e “não se pode negar que, como intelectuais e educadores, temos diante de nós um espaço a ser ocupado”. (Santaella, 2010, p. 76).

Se a ocupação do espaço era impossível nos meios de massa, o ciberespaço, diferentemente, está prenhe de vãos, brechas para a comunicação, informação, conhecimento, educação e para a formação de comunidades virtuais estratégicas que devem urgentemente ser explorados com um faro que seja política e culturalmente criativo, antes que o capital termine por realizar a proeza de colonizar o infinito. (SANTAELLA, 2010, p. 76)

Nesse sentido do preencher, discorre-se sobre o virtual intrínseco ao *ciberespaço*, conceito que engendra substância e sinergia ao mundo *ciber* assim, nessa ocupação, partir de sua etimologia deve ser uma maneira conveniente. Rossi expõe que: “virtualis, no latim

clássico, significa aquele que tinha de fazer alguma coisa, de movimentar; potencialidades, idéia de energia”, (ROSSI, 2003, p.67), dessa forma, é movimentar-se, sair de um lugar e ir a outro. Não obstante, Lévy (1996), em conformidade com sua obra grafada *O que é virtual?* nos dá pistas do conceito de virtual com a finalidade de aclarar o entendimento distorcido do conceito que o senso comum detém. A palavra virtual vem do latim medieval *virtualis*, derivada por sua vez de *vistus*, força, poder, potência. Na filosofia escolástica, é virtual o que existe em potência e não em ato. O virtual tende a atualizar-se, concretização efetiva ou formal.

Fato que não deve ser esquecido, o virtual sempre existiu, percorre a condição humana desde sempre, não é condição da era da informatização. O homem é produto e produtor da sua realidade, se projeta para tal; movimenta-se, então, o que é singular em nosso percurso, do processo de movimentar-se para as potencialidades, são as relações estabelecidas a partir do virtual no ciberespaço, pois estamos no *cibermundo*, e pensar-nos fora dele já beira a quase alucinação, como nos explica Santaella, “é ingrediente sem o qual a cultura contemporânea – trabalho, arte, ciências e educação – na verdade, toda, a gama de interações sociais, é impensável” (SANTAELLA, 2010, p.26). Uma vez nele, o resultado é que há novas formas de relação social como também são previsíveis outras formas de vê-lo, a cultura se acumula e por vezes são sobrepostas, interpostas num contínuo integrativo, como finda Santaella, “a cultura humana existe num *continuum*, ela é acumulativa, não no sentido linear, mas no sentido de interação incessante de tradição e mudança, persistência e transformação.” (SANTAELLA, 2010, p. 57), assim, são essas novas visões que hoje nos chamam atenção em quaisquer ambientes que estamos. Por fim, então, com seu conceito já existente, o virtual no *ciberespaço* ganha popularidade que permite transpô-lo em razão de que:

a virtualidade não tem absolutamente nada a ver com aquilo que a televisão mostra sobre ela. Não se trata de modo algum de um mundo falso ou imaginário. Ao contrário, a virtualização é dinâmica mesma do mundo comum, é aquilo através do qual compartilhamos uma realidade. (LÉVY, 1996, p. 101)

O próprio autor esclarece que há várias formas de sentidos de virtual, do senso comum que adquire características ilusórias, ao virtual do mundo tecnológico, que é a ilusão no sentido sensorio-motor, ou seja, a interação homem-máquina que amplia a realidade. Nesse intervalo, mas na mesma linha, os sentidos de virtual tornam-se mais espessos, transgredi e, se acentua nas capacidades que a tecnologia tem de organizar novas realidades que imergem os sujeitos, como o mundo virtual no sentido da possibilidade do cálculo computacional e

dispositivo informacional. Os sujeitos tramitam por todos esses sentidos, não são etapas ou uma ordem estabelecida, e sim fenômenos que acontecem à frente e dentro da mente humana. Esses espaços ficam latentes na instituição escolar como mundo virtual do senso comum, ou como sentido da possibilidade do cálculo computacional e do dispositivo informacional, e, por fim, o tecnológico estrito, mas nesses meandros, o virtual como potência desaparece ou é negligenciado.

Quadro 3 - O universo Virtual e suas definições.

	DEFINIÇÃO	EXEMPLOS
Visual no sentido comum	Falso, ilusório, irreal, imaginário, possível.	
Virtual no sentido filosófico	Existe em potência e não em ato, existe sem estar presente	A árvore na semente por oposição atualidade De uma árvore que tenha crescido de fato
Mundo virtual no sentido da possibilidade de cálculo computacional	Universo de possíveis calculáveis a partir de um modelo digital e de entrada fornecidas por um usuário	conjunto das mensagens que podem ser emitidas respectivamente por: (i) programas para edição de texto; desenho ou música, (ii) Sistema de hipertexto, (iii) sistemas de dados; (iv) sistemas especializados, (v) simulação interativa etc.
Mundo virtual no sentido do dispositivo informacional	A mensagem é um espaço de interação por proximidade dentro do qual o explorador pode controlar diretamente um representante de si mesmo	(i) mapas dinâmico de dados apresentando a informação em função do "ponto de vista", da posição ou do histórico do explorador, (ii) RPG em rede, (iii) vídeos games (iv) simuladores de voo (v) realidade virtual etc.
Mundo virtual no sentido tecnológico estrito	Ilusão de interação sensório-motora com um modelo computacional	Uso de óculos estereoscópicos, <i>dataglovers</i> para visitas a monumentos reconstituídos, treinamento em cirurgias etc.

Fonte: Adaptação de LÉVY, 1999, p. 74.

Orientam-se através da corrente filosófica de virtual por ser o menos presente no conhecimento geral, como também por ser um fenômeno a ser enxergado para com as mídias digitais nas escolas, um olhar voltado as suas potencialidades atrelada ao processo de ensino-aprendizagem, não meramente como máquinas instrumentais a serem ligadas, mas como espaço de comunicação enérgica de interatividade como se verá no decorrer dessa pesquisa. Para isso, à guisa de preliminar, deve-se levar em consideração a diferença entre o possível do virtual para não confundi-los, como esclarece Lévy, "possível e virtual têm evidentemente um traço comum que explica a confusão tão frequente: ambos são latentes, não manifesto. Anunciam antes um futuro do que oferecem uma presença". (1999, p. 94). Então, é a partir do pressuposto teórico de Gilles Deleuze em *Différence et répétition*, que o autor diferencia possível do virtual.

O possível já está todo constituído, mas permanece no limbo. O possível se realizará sem que nada mude em sua determinação nem em sua natureza. É um real fantasmático, latente. O possível é exatamente como o real, no sentido pleno do termo, pois a criação implica também a produção inovadora de uma ideia ou de uma forma. A diferença entre possível e real é, portanto, puramente lógica. Já o virtual não se opõe ao real, sim ao atual. Contrariamente ao possível, estático e já constituído, o virtual é como o complexo problemático, o nó de tendências ou forças que acompanham uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que chama um processo de resolução. A atualização. Esse complexo problemático pertence à entidade considerada e constitui inclusive uma de suas dimensões maiores. (LÉVY, 1996, p.5)

Para dialogar com os autores, o possível é algo acabado, numa instância ideal faltando sua materialização, falta-lhe a efetividade da solidificação, como apregoa Pimenta (2001), ao afirmar que o virtual se distingue, ainda, do possível, na medida em que esse último já estaria constituído, estando somente em estado latente, pronto a se transformar no real. Como esclarece:

Esta confusão, por sua vez, é alimentada pelo fato de o possível e o virtual parecerem partilhar certos atributos, uma vez que ambos são instâncias ideais e completamente determinadas. Como diferenciá-los? Para Deleuze, a diferença entre eles reside no fato de que o possível sempre foi pensado pela tradição como uma instância ideal a que falta a realidade (e daí a necessidade de ele se “realizar”), ao passo que o virtual é algo a que não falta nenhuma realidade: ele não é um conjunto de possibilidades dado num intelecto humano ou divino, mas a própria parte ideal do real, algo tão real quanto os próprios corpos e os estados de coisa. (PIMENTA, 2001, p. 184)

Então, o virtual está existente no real faltando-lhe apenas a sinergia pulsante para a atualização da coisa em si, noutras palavras, o acontecimento que permite a atualização do sujeito para uma nova qualidade que não estava preestabelecida no enunciado do possível, como reitera Lévy, “criado por excelência, a virtualização inventa questões, problemas, dispositivos geradores de atos, linhagem de processo, máquina de devir”, (LÉVY, 1996, p.96). Em conformidade, Rossi esclarece determinado processo do virtual:

A primeira é a capacidade de dar-se conta do inexistente como algo substancial – o *Projeto*. (Um palito de fósforo já “existe” num tronco de árvore como antes da descoberta do fogo). A segunda é tecer relações capazes de fazer existir o inexistente como algo de fato – o *Processo*. (Embora eles “estejam” ali, antes de decidir processar a árvore para dar a ver palitos, acrescentar-lhes o fósforo e domesticar o fogo, eles não estão aqui como coisa palito). [...]. (ROSSI, 2003, p.165)

Nessa condição, o virtual é a fricção, tensões para o processo criativo que envolve a atualização para o real, não é algo previsível e estático, como a passagem do possível para o

real como Lévy, 1999, e Pimenta, 2001, exemplificam: um homem pré-histórico vê um galho. Reconhece-o pelo que é, mas a história não termina aí, pois o homem, ao dialetizar, vê uma imagem duplicada. Ele envesga os olhos sobre o galho e o imagina um bastão. O galho significa o bastão. O galho é um bastão virtual.

Em suma, o virtual talvez se materialize no real, entretanto, o sujeito necessita afastar-se do objeto e dele mesmo para porvir a realização, como ressalta (ROSSI, 2003, p. 79), “é necessário afastar-se do conceito de Ser e seu contrário complementar – o inexistente. [...] o campo do virtual não está ausente, tampouco está presente, trata-se de um porvir lúdico”. Mas nesse porvir, excluem-se outros, muitos outros reais que até então hipoteticamente também existiam, de todo modo, o virtual potencializa a criação, mas também pode limitá-la ou preteri-la em detrimento a criação determinada pela a qual o professor tem predileção, ou seja, passando pelo seu “campo da compreensibilidade racional”, (ROSSI, 2003, p. 79), selecionando-a, isola o que lhe não causa interesse, por isso, racionalidade e ser criativo podem ser coisas dispares.

Não é meramente a permissibilidade de tudo, cair no relativismo ou vagueio, mas conforme argumenta Ostrower (2011), criar também incorpora um princípio dialético, um processo contínuo que se regenera por si mesmo, o ampliar, diversificar e o delimitar representam aspectos concomitantes, nascem, assim, as possibilidades de ir fazer o fazendo, nunca determinante, e sim condicionante como caminho a ser seguido, pois a diversificação é por excelência a *poiésis*. Dessa relação, agora, a posteriori de tudo que foi dito, o espaço virtual intrincado no *ciberespaço* se traduz em um lugar não-físico e de poder, pensamentos, ideias, imaginação e porvir. Um espaço quase que ubíquo, uma força de atração que paira sobre o internauta por viver boa parte do seu tempo nesse, o atraí para as potencialidades, pois o mundo *ciber* é hoje o fazer intermediário entre o potencial do atual, para o real, é a internet das coisas que já contém as potencialidades, ou se for do contrário, então a técnica está vazia de sentidos.

Deve-se, então, ter um novo olhar para tudo que nos ocorre hoje imersos as redes e nesta civilização da rede, uma visão um tanto otimistas para os radicais avessos a internet nos espaços escolares, não como resultado de todos os problemas culturais, políticos e econômicos que assolam o planeta, um evangelismo salvacionista em Lévy como critica Santaella, 2010, mas sim, explorar suas potencialidades (*vistus*) como comunicação e linguagem a ser ensinada nas escolas para atenuar a desinformação numa era da informação e conhecimento. Entende que não é devido ao fato que não resolve o problema da miséria no mundo entre tantos outros que se tomará uma posição demasiadamente contrária, isso já foi

visto antes em uma exemplificação sucinta com o cinema, que foi desprezado e denunciado como não arte, tornou-se com o tempo indústria de peso, galgando espaços consideráveis como sétima arte.

Durante uma dessas mesas redondas que têm se multiplicado sobre os "impactos" das novas redes de comunicação, tive a oportunidade de ouvir um cineasta, que se tornou um funcionário europeu, denunciar a "barbárie" encarnada pelos videogames, os mundos virtuais e os fóruns eletrônicos. Respondi lhe que aquele era um discurso muito estranho vindo de um representante da sétima arte. Pois, ao nascer, o cinema foi desprezado como um meio de embotamento mecânico das massas por quase todos os intelectuais bem pensantes, assim como pelos porta vozes oficiais da cultura. (LÉVY, 1996, p. 17).

Esse mesmo autor grafou em outra obra que são os desejos da energia para tal revolução, pois tais mudanças encontram nos desejos do ser humano determinada vida, sem isso, por si só, não teriam caminhado a passos largos. Claro, as instituições sociais criam, canalizam e desviam nossos desejos, nessa lógica, muda-se o lugar pela qual se enxerga o objeto, entretanto, é o desejo de comunicação que fez parir a tecnologia que lhe deu dinamicidade, assim, já não se vê o *ciberespaço* como apenas infra-estruturas montadas, mas como de movimento sociais maiores, caso crasso, para ficar no mínimo é o nascimento do correio. O correio sempre existiu, mas galgou importância no ocidente a partir do século XVII, quando a técnica postal foi encorajada pelos Estados surgentes a partir da necessidade histórica de comunicação daquela época. Não que outras épocas não tiveram comunicação, todavia, permaneceu bom tempo controlada pela igreja e do seu casamento com os Estados Modernos. À guisa de conclusão, a técnica esvazia-se sem a consciência e necessidade humana, como exemplifica o autor:

O caso do automóvel é especialmente significativo quanto a isso. Não é possível atribuir unicamente à indústria automotiva e às multinacionais do petróleo o impressionante desenvolvimento do automóvel individual nesse século, com todas suas consequências sobre estruturação do território, a cidade, a demografia, a poluição sonora e atmosférica etc. (LÉVY, 1999, p. 123).

. Em suma, como já foi falado tantas vezes nessa dissertação, é a evolução natural da cultura, uma cultura com técnicas produzidas pelos sujeitos e seus desejos genuínos, independentemente de quais forem, cabe a nós, instrumentalizar em potência os jovens com determinadas técnicas, se possível, em transpô-las, antes que ocorra o inverso. O actante no mundo virtual adentra a relação com o outro, ou melhor, os outros, e a partir dessa conexão interativa preenche os espaços vazios de significados e passa a se transformar, desse

preenchimento, cabe a nós otimizar o porvir, torná-lo substancioso, para tal, submergir nos substratos do ciberespaço se torna indispensável, pois é revisar esse espaço como outros lugares na linguagem foucaultiana, um dos passos imprescindíveis para ampliar seu entendimento como possibilidade de exceder o limite das formas.

4.3 Entre muitos, mais um: Outro novo espaço, o ciberespaço como heterotopias

O linguista, filósofo e historiador Michel Foucault teorizou, na década de sessenta, em seu texto intitulado de: *Outros Espaços* seus conceitos sobre a questão do Tempo e Espaço na sociedade atual, todavia, somente publicado em 1984. Em seu início o autor deixa claro:

Nós vivemos na época da simultaneidade: nós vivemos na época da justaposição, do próximo e do longínquo, do lado-a-lado e do disperso. Julgo que ocupamos um tempo no qual a nossa experiência do mundo se assemelha mais a uma rede que vai ligando pontos e se intersecta com a sua própria meada do que propriamente a uma vivência que se vai enriquecendo com o tempo. (FOUCAULT, 1984, p.1).

O autor conceitua que vivemos além de lugares naturalmente aceitos por todos, assim aculturados, também lugares outros, chamados por este de *espaços heterotópicos*. Formada pelo prefixo *heteros* em grego, (diferente) e *alter*, (outro), conjunto a *topia* que significa lugar ou espaço, temos a *heterotopia*; outros diferentes espaços. Assim, heterotopias, para o autor, refere-se a lugares reais, múltiplos, mas fora dos lugares tangíveis corriqueiramente pela sociedade, dessa forma visto como diferente, assim a *heterogenia* antecede a compreensão do espaço heterotópico.

A sociedade ocidental ao longo dos séculos distanciou-se de lugares diferentes feitos pela cultura humana em detrimento ao espaço uno, único e universal, do mesmo para todos que seja efetivo o controle da sociedade através do poder institucionalizado, com isso, junto desses lugares de poderes hegemônicos, as culturas civilizatórias criam lugares outros, as heterotopias. De nada Foucault disse sobre *ciberespaço*, nem é uma análise de seus estudos e do seu campo de conhecimento, todavia, observa-se que esses conceitos postulados pelo autor em determinado artigo pode ser aplicáveis ao *ciberespaço*, tais como: espaços justapostos, reais e não reais e ligados por pontos.

Antes de adentrar ao conceito foucaultiano e sua analogia com o *ciberespaço*, descreve-se o entendimento que se tem por utopia. O processo civilizatório desenhou e administrou lugares e espaços reais, entretanto, não deixou de pensar e produzir lugares irreais, espaços sem local físico determinado. As utopias são espaços inexistentes em que

investimos nossas expectativas, sonhos individuais e coletivos, todavia, precisam de um ponto de partida devido a ser imaginativo, precisam de um ponto de irradiação, reflexo positivo ou negativo de uma dada sociedade.

O Novo Mundo no século XV um dia foi lugar de investimentos de utopias do Velho Mundo, que vinha à procura de cidades de ouro e sociedades perfeitas. Alguns autores Iluministas prestaram-se das concepções utópicas para a projeção e aperfeiçoamento de um mundo melhor a partir do que estava posto em suas respectivas sociedades. Sendo assim, na realidade, a utopia é um lugar imaginativo e de possibilidades, entretanto, “são espaços fundamentalmente irreais” (FOUCAULT, p.4). Assim, como as utopias são espaços irreais, fantasioso, Foucault trouxe o conceito de heterotopias como espaços enquanto realidade:

Há, igualmente, e isso provavelmente em qualquer cultura, em qualquer civilização, lugares reais, lugares efetivos, lugares que são delineados na própria instituição da sociedade, e que são espécies de contra posicionamentos, espécies de utopias efetivamente realizadas nas quais os posicionamentos reais, todos os outros posicionamentos reais que se podem encontrar no interior da cultura estão ao mesmo tempo representados, contestados e invertidos, espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis. Esses lugares, por serem absolutamente diferentes de todos os posicionamentos que eles refletem e dos quais eles falam, eu os chamarei, em oposição às utopias, de heterotopias. (FOUCAULT, 2009, p. 415)

Junto ao mundo, as utopias existem e coexistem com as heterotopias, que são lugares geograficamente localizáveis que têm por excelência múltiplos significados e suas complexidades não podem ser vistas de imediato, mas sim, ao longo do tempo. Devido à utopia ficar presa à imaginação, assim, sem materialização; não real, as heterotopias são lugares que estão fora de outros lugares, à margem de, contudo, localizáveis, ou seja: real, é formada por vários lugares outros que podem ser representados, invertidos e contestados.

Há também, provavelmente em todas as culturas, em todas as civilizações, espaços reais – espaços que existem e que são formados na própria fundação da sociedade [...] espécie de utopias realizadas nas quais todos os outros sítios reais dessa dada cultura podem ser encontrados [...] Este tipo de lugares está fora de todos os lugares, apesar de se poder obviamente apitar a sua posição geográfica na realidade. (FOUCAULT, 1984, p.4)

Foucault propõe e exemplifica o conceito com um exemplo nodal que é o espelho quando a palestra foi proferida em 1967:

O espelho é, afinal de contas, uma utopia, uma vez que é um lugar sem lugar algum. No espelho, vejo-me ali onde não estou, num espaço irreal, virtual, que está aberto do lado de lá da superfície; estou além, ali onde não estou, sou uma sombra que me

dá visibilidade de mim mesmo, que permite- ver-me ali onde sou ausente. Assim é a utopia do espelho.

E continua:

Mas é a também uma heterotopia, uma vez que o espelho existe na realidade, e exerce um tipo de contra-ação à posição que eu ocupo. Do sítio em que me encontro no espelho apercebo-me da ausência no sítio onde estou, uma vez que eu posso ver-me ali. A partir desde olhar dirigido a mim próprio, da base desse espaço virtual que se encontra do outro lado do espelho, eu volto a mim mesmo: dirijo o olhar a mim mesmo e começo a reconstitui-me a mim próprio ali onde estou. O espelho funciona como uma heterotopia nesse momentum: transforma este lugar, o que ocupo no momento em que me vejo no espelho, num espaço a um só tempo absolutamente real, associado a todo o espaço que circunda, e absolutamente irreal, uma vez que para nos apercebermos desse espaço real, tem de se atravessar esses ponto virtual que está do lado de lá. (FOUCAULT, 1984, p.4).

Virtual, um dos fenômenos intrínsecos no *ciberespaço*, por isso, tem-se o mesmo efeito como o espelho, na exemplificação dada pelo teórico, o espelho promove o reflexo, é quando o ser toma consciência de si e de tudo que o circunda a partir do reflexo do espelho, se reconstitui e atualiza-se em potencialidades para agir conseqüentemente. O reflexo do espelho é a utopia, pois ele não existe daquele lado, não pode tocá-lo, mas o espelho existe e necessito dele para perceber-me, então, é a heterotopia por excelência, pois une o real e o não real. O *ciberespaço*, assim como o espelho, carrega o não real que transmuta-se em virtual, as potencialidades, todavia, precisam de lugares que promovam o percurso da reflexão no sujeito para que a mudança possa ocorrer, no caso do *ciberespaço*, não é o espelho, e sim, a partir dos espaços criados pelas conexões entre as mídias digitais a qual imergimos. Portanto, o reflexo que acontece no *ciberespaço* devolve ao *cibernauta* tudo que o mesmo inseriu, promove a contra-ação a qual os usuários vão tendo noção de suas responsabilidades nesses lugares outros de ocupação, a partir de seus reflexos, por isso, não são mundos mais paralelos, binominais, como antes.

Agora, com relação ao reflexo, é a ação de voltar-se para si, nesse percurso de voltar, detalhes são passados despercebidos pelo professor e, principalmente pelo aluno, mas, indo na contramão, o professor deve ter a compreensão desses átomos, entendê-lo é passar a compreender os ganhos que promovem o *ciberespaço* quando utilizado no processo de ensino-aprendizagem mesmo quando o aluno é lançado a ele.

Para dar-nos a compreensão, mesmo que furtivo, do fenômeno dialético entre mídia de reflexo e aluno e seus possíveis ganhos, os três elementos formais de toda e qualquer experiência do pensamento e da natureza da semiótica parece-nos um dos caminhos

apropriados, já que a semiótica estuda e busca compreender a partir de representações signícas os fenômenos que surgem à frente da mente humana aberta ao possível novo significado.

Entendendo-se por fenômeno qualquer coisa que esteja de algum modo e em qualquer sentido presente à mente, isto é, qualquer coisa que apareça, seja ela externa (uma batida na porta, um raio de luz, um cheiro de jasmim), seja ela interna ou visceral (uma dor no estomago, uma lembrança ou reminiscência, uma expectativa ou desejo), quer pertença a um sonho, ou uma idéia geral e abstrata da ciência, a fenomenologia seria, segundo Peirce, a descrição e análise das experiências que estão em aberto para todo homem, cada dia e hora, em cada canto e esquina de nosso cotidiano. (SANTAELLA, 2002, p. 32)

De maneira preliminar, nesse campo, não se deve confundir a consciência que é o todo com a superfície que é a razão, do pensamento deliberativo, de análise, do pensar. A consciência é pressentida, e a razão, o momento depois, vejamos como exemplo: enquanto você lê está dissertação, tem consciência que está em um lugar, vestindo algumas roupas, podendo ou não estar fazendo outras coisas, e ao mesmo tempo, tem consciência do entendimento dessa dissertação, por isso, o todo. Agora, por um breve instante, tente pausar sua consciência para observar o que está pensando? Difícil, pois a própria ação faz com que tenha outra consciência, então, consciência já é.

Tudo que está imediatamente presente à consciência de alguém é tudo aquilo que está na sua mente no instante presente. Nossa vida inteira está presente. Mas, quando perguntamos sobre o que está lá, nossa pergunta vem sempre muito tarde. O presente já se foi, e o que permanece dele já está grandemente transformado, visto que então nos encontramos em outro presente, e se paramos, outra vez, para pensar nele, ele também já terá voado, evanescido e se transmutado num outro presente. (SANTAELLA, 2002, p.43)

A consciência humana é um “lago sem fundo” e é por meio dela que se tem a compreensão dos fenômenos que aparecem à frente de nossa mente e que consigo categorizar o mundo dando a ele significado. O mundo é constituído por fenômenos linguísticos: verbal e não verbal, externo e interno, para traduzi-lo em representação e conhecê-lo, a consciência gradualmente se amplia em três universos semiótico. No primeiro, a primeiridade, é um dos universos da consciência que se torna indispensável por constituir a qualidade de sentir o mundo.

A primeiridade da consciência é como uma criança na tenra idade que tende a conhecer o objeto que ainda é desconhecido, sua cabeça está vazia, sem conhecimentos prévios sobre o objeto, então, o conhece através das impressões, não é a representação do

todo, e sim, o ato de conhecer no imediato sem categorizar nada ainda, “esse estado-quase, aquilo que é ainda possibilidade de ser, deslancha irremediavelmente para o que já é” (SANTAELLA, 2002, p. 47). Então, a consciência é algo imediato, vazio, original, sem eu, sem autocontrole, não elaborado e, portanto, é o sentimento de sensação como qualidade que se começa a explicar os fenômenos do mundo.

Consciência em primeiridade é qualidade de sentimentos e, por isso mesmo, é primeira, ou seja, a primeira apreensão das coisas, que para nos aparecem, já é tradução, finíssima película de mediação entre nós e os fenômenos. (SANTAELLA, 2002, p. 46)

Para categorizar o sentir de qualidade, o fenômeno tem que existir encarnado na matéria, como esclarece Santaella, “a factualidade do existir (secundidade) está nessa corporificação material”. (SANTAELLA, 2002, p.47). Sentir é sentir o mundo que nos esbarra cotidianamente, sons, volume, cheiro, sabor, o sentir tem possibilidades, mas a categoria de primeiridade ao se encarnar em uma matéria limita as possibilidades das sensações que podemos ter sobre, pois, sente-se o fenômeno e, subsequente a mente relaciona a experiência a outras categorias já vivenciadas, colocando a qualidade em uma matéria limitada e numa experiência espaço-tempo, ocorre então, conflito e reação. Conflito e reação do corpo entre o esforço de representar na consciência o que se vê, mas também, resiste na sua consciência uma ideia já instaurada, nesse choque do que já é e do representar um novo, a secundidade do existir toma forma, todavia, ainda não represento o que sinto e existe em matéria. Sobre secundidade, Santaella discorre:

São os estados de choque, surpresa, luta e conflito profundo que acompanham todas as percepções inesperadas. Esperávamos uma coisa ou passivamente a tomávamos como garantia, tínhamos a imagem dela em nossas mentes, mas a experiência, intrusa e forasteira, bruta e empurra aquela ideia para o fundo e nos impele a pensar de modo diferente. (SANTAELLA, 2002, p. 49)

O sentir e relacioná-lo ao existir em uma determinada matéria provoca a reação de representar o que vejo, todavia, não consigo representar o que sinto em matéria antes que minha consciência deslanche para o último universo da consciência na semiótica, a terceridade que consiste em representar o próprio fenômeno, o signo em si.

Finalmente, terceridade, que aproxima um primeiro e um segundo numa síntese intelectual, corresponde à camada de inteligibilidade, ou pensamento em signos, através da qual representamos e interpretamos o mundo. Por exemplo: o azul, simples e positivo azul, é um primeiro. O céu, como lugar e tempo, aqui e agora,

onde se encarna o azul, é um segundo. A síntese intelectual, elaboração cognitiva – o azul no céu, ou o azul do céu –, é um terceiro. (SANTAELLA, 2002, p.51)

Não é necessário aqui as complexidades da semiótica, objeto dinâmico, interpretante em si entre outros conceitos, o que é pertinente frisar nessa dissertação é a formação da consciência para a semiótica e o quão nos auxiliam na interpretação para com os fenômenos a nossa frente no mundo, agora, principalmente na educação, ajudam-nos a discutir com mais clareza a utilização das mídias digitais e aluno em sala de aula, situação está ainda incógnita e preñhe de muitas suposições um tanto questionáveis. .

Ter parâmetros de como funciona nossa consciência ajudam-nos a entender a metáfora do reflexo do espelho que provoca o *ciberespaço*, uma vez que as formas de pensar, conhecer e sentir estão estruturadas e condicionadas por experiências culturais e circunstâncias de nossa época, o que Lévy denominou de *transcendental histórico*, “aquilo que estrutura a experiência dos membros de uma determinada coletividade, (LÉVY, 1998, p.8), portanto, aplicar os “miniconceitos” da consciência da semiótica para sentir; ter a reação e, representar uma ideia a partir do conflito daquilo que existe em meu repertório com aquilo que possa vir a ser representada, é a possibilidade de ampliação de horizontes do que desconheço por inúmeros motivos, é segurar firmemente no que é nos lançado sem planejamento algum, caso contrário, sempre há de nos passar muitos fenômenos despercebidos do cotidiano, como por muitas vezes a própria metáfora do espelho.

Despercebido porque é rápido como já foi dito e, também, pelo fato que tem-se prévias representações remanescentes com relação aos fenômenos internet conjunto a aluno, contudo, também é verdade que senão passa despercebido, é porque encontra o produto final pedido pelo professor em sala, todavia, o ato de navegação, todo instante que o aluno fica submerso, até sua saída, é um contínuo aprender, não apenas o produto final pedido. Devido a se fixar no desfecho, o processo fica a margem, como se não houvesse evolução durante o percurso, habilidades e competências foram adquiridas de todo o processo, mas, de todo modo, separam-se aquelas que entregaram daqueles que não entregaram, noutras palavras, aqueles que aprenderam de outros que não aprenderam a fazer a pesquisa, às vezes, o que nos falta, é a nossa consciência em semiótica triádica para com os fenômenos que nos circulam, a reflexão da prática nas palavras de Nóvoa como já discorrido no segundo capítulo, pois sem reflexo do eu do outro lado, não há reflexão, não apercebo-me como sujeito.

No caminho das heterotopias, outros lugares estão ai ou aqui, não há nenhuma cultura no mundo que não deixem de criar suas heterotopias. Ao lado de exemplos que delineiam a

dimensão desses lugares outros reconhecidos como heterotópicos, Foucault assentou seis princípios que orientam o reconhecimento desses. O primeiro e o segundo princípio é a heterotopia de Crise e Desvio, denominada assim por implicar lugares que os indivíduos estão em crise em determinada cultura, “lugares privilegiados ou sagrados ou proibidos, reservados a indivíduos que estão, em relação à sociedade e ao ambiente humano que ocupam, numa situação de crise” (FOUCAULT, 1984, p.5).

Seguindo os anais do autor, as heterotopias de crise foram sendo substituídas na sociedade moderna por heterotopias de desvio, ou seja, sujeitos que representam um desvio de conduta às normas preestabelecidas de uma determinada sociedade.

Já o quinto princípio diz respeito a lugares de purificação, lugares que são penetráveis e de isolamento ao mesmo tempo, entram-se nesses espaços via coerção, rituais religiosos ou mesmo higiênicos, são ao mesmo tempo permissíveis, pois dão a sensação no indivíduo que o mesmo faz parte da sociedade, no entanto, está isolado, excluído, nas palavras do autor, “qualquer homem pode ir ao seu carro com a sua amante a esses hotéis, em que o sexo ilícito é abrigado mas, ao mesmo tempo, também escondido e isolado. Seja como for, nunca aceite publicamente”. (FOUCAULT 1984, p.8).

Os princípios supracitados foram abordados antes devido ao fato que pouco remetem a noção junto do *ciberespaço*, ou particularmente com o nosso objeto de exploração. Somente o quinto princípio temos uma breve analogia com o *ciberespaço*, nele existem instituições grupais que necessitam de gestos para entrar em determinado lugar, ter um rol de ações por vezes repetidas para obter a permissão da entrada em determinados grupos que mesmo sendo público pode excluí-lo.

O terceiro princípio é marcado pela justaposição: num mesmo lugar há outros lugares, assim, cabem várias localizações em um único espaço, podendo ser também de caráter contraditório. Há uma conjugação de múltiplos elementos ali que por vezes em outros lugares seriam incompatíveis e assim impensáveis. Foucault (1984) salienta com o exemplo mais antigo e contraditório, o jardim, o jardim é a mais pequena parcela do mundo e é também a totalidade do mundo, tem sido uma espécie de heterotopia feliz e universalizante.

Ora, o *ciberespaço* segue esse mesmo princípio, justapõem e coadunam espaços nunca pensados antes juntos, e por vezes, pensados como contraditórios. Percebe-se que a própria rede são espaços superpostos, entrelaçados por múltiplos ambientes diversos que tende a se universalizar, mas sem totalizar. São redes as quais Pierre Lévy denominou de *Hipertexto* em seu princípio da multiplicidade e do encaixe das escalas por provocarem efeitos de uma ponta a outra.

em algumas circunstâncias críticas, há efeitos que podem propagar-se de uma escala a outra: a interpretação de uma vírgula em um texto [...], caso se trate de um tratado internacional, pode repercutir na vida de milhões de pessoas [...]. (LÉVY, 1998, p. 15).

Dessa maneira, um lugar de conhecimento e poder de comunicação que a revolução das tecnologias de mídias nos proporcionam, conhecimentos múltiplos, tecnologia do conhecimento como disse Dowbor, não existe um único lugar do conhecimento, mesmo que se possa priorizar algum lugar do aprender, não se pode absolutizar nenhum, pois os próprios autores em jogo dão as cartas, princípio da heterogeneidade do *Hipertexto* de Lévy:

Os nós e as conexões de uma rede hipertextual são heterogêneos. Na memória serão encontradas imagens, sons, palavras, diversas sensações, modelos, etc., e as conexões serão lógicas, afetivas, etc. Na comunicação, as mensagens serão multimídias, multimodais; analógicas, digitais, etc. O processo sociotécnico colocará em jogo pessoas, grupos, artefatos, forças naturais de todos os tamanhos, com todos os tipos de associações que pudermos imaginar entre estes elementos. (LÉVY, 1998, p.16)

Com isso, adentra-se ao sexto princípio, o da ilusão e compensação. Como o próprio nome já apresenta, heterotopia de compensar lugares já existentes, repetidos no mundo real que são controlado e cerceado pelas instituições, então, criam-se esses lugares outros para compensar esses espaços limitados reais. Compensador e também ilusório, pois está a sombra de lugares ocidentalizados, portanto, controlados, então, essa heterotopia é um constante equilíbrio, correção de percurso, como Foucault descreve sobre esse princípio:

criar um espaço ilusório que espalha todos os outros espaços reais, todos os sítios em que a vida é repartida, e expondo-os como ainda mais ilusório. [...]. Ou então o de criar um espaço outro, real, tão perfeito, meticuloso e organizado em desconformidade com os nossos espaços desarrumados e mal construído. Este último tipo de heterotopia seria não de ilusão, mas de compensação. (LÉVY, 1984, p.9)

Dessa mesma forma é entendido o *ciberespaço* na linguagem dos adultos para com os jovens, a partir do virtual do senso comum, um espaço de recompensa ao mundo real, fictício. A questão incitada é mudar-se a forma como é visto esse espaço, o virtual não é meramente uma válvula de escape, podendo também ser, mas não fica preso a isto, o virtual como já foi estudado aqui, deve partir de todos os sentidos possíveis, do senso comum; a heterotopia de compensação, para a heterotopia do espelho, que promove o reflexo do sujeito que coloca-se a mudar sua posição no mundo.

O *ciberespaço* não está mais a margem do mundo como em seus primórdios, pois era lugar habitado anteriormente por poucas pessoas devido a nem todos terem acesso a internet, computadores e celulares. Todavia, hoje, é um lugar explorado a todo o momento, inclusive pelas instituições governamentais para regulamentação e vigia. Então, às vezes, o *ciberespaço* venha a ser uma das mais importantes heterotopias da sociedade contemporânea, é por excelência por unir múltiplos espaços incompatíveis entre si, conectar pontos entre polos distantes e de diferentes tempos, incluir ou agregar sujeitos em espaços públicos e justapostos, também, é por coadunar o real, virtual e atual, então não mais pensados separadamente como antes.

O *ciberespaço* heterotópico é quase um mundo de Alice que passamos rápido por vários lugares e com o mesmo sentido de urgência do chapeleiro, sem saber para onde queremos ir, apenas queremos chegar a algum lugar como respondeu Alice, é um lugar fora de todos os outros lugares localizáveis, princípio basilar da heterotopia. São brechas que dão vazão a dimensão de outros espaços agora também fundamentados “na geometria euclidiana, na física newtoniana, na perspectiva monocular cartesiana e na topologia ptolomaica como matrizes do pensamento gráfico operando no universo videográfico da ferramenta bit.” (ROSSI, 2003, p.117), são, portanto, espaços outros de serem preenchidos por nossas pulsações, como finda Rossi:

Algo inusitado, no meio do sólido e constituído – ou aquilo que chamamos de real – abre-lhe uma fresta, e dá a ver vazio. Um nada que existe. Um vazio problemático porque sua natureza não é semelhante ao contrário de cheio. Um vazio diverso do espaço a ser preenchido. Vazio e cheio que se entrelaçam e se distribuem de forma infinita. A este algo inusitado chamados de virtual – ou designer de relações. Algo que difere do real porque não existe como materialidade, porem é substancia ativa em potencia. (ROSSI, 2003, p. 117)

Portanto erigiu-se em linhas brandas um mundo de bit, de programas, *softwares*, redes, universos e reflexões, resta-nos a conectar a esta comunicação e, também, a rede, e pôr-se-á compreender a cultura advinda das redes conectáveis e do pós-humano a qual Lévy e Santaella denominam de *cibercultura*.

4.4 Dentro do ciberespaço: A não-linearidade do mundo ordinário

Enveredando por esse mundo de Alice, um tanto maravilhoso que também carrega em sua maravilha a própria desconstrução, afinal, Alice permanece por um bom tempo plugada

ao outro lado sendo sua volta inevitável. Assim devemos colocar esse mundo de cabeça para baixo com a intenção de enxergar não apenas o próprio mundo e sim mudar nossa visão sobre o mesmo, alterar nossa própria posição de maneira que quando apontamos o dedo para determinada localização apenas passamos a ver o objeto e nada mais.

Seguindo essa diretriz, caminha-se pela teoria do filósofo Vilém Flusser, que nos auxilia na compreensão do fenômeno humano no mundo *cibernético* do pós-mundo, que em suas palavras denomina de Pós-História. Sendo um amante da língua, Flusser falava inglês, alemão, theco e português, ele acreditava que a realidade se forma, cria e propaga-se através da língua, e se existem várias realidades são por existir várias línguas, o que o autor denomina de criação de cosmos da realidade, partindo-se disso, o autor explica-nos determinada posição:

A língua não só produz realidade como propaga realidade, dificultando a compreensão de sua origem. A natureza existe: pedras, estrelas, chuva, árvores, fome, são fenômenos reais exatamente porque são palavras. As relações entre esses fenômenos e nós também são reais, porque forma frases. A realidade só pode ser real para nós se a soletramos primeiro: antes disso, apenas se balbuciam terrores inanimados. (FLUSSER, 2012, p.20)

Dificulta a compreensão de sua origem pois para Flusser (2012) a realidade apenas existem por existir as línguas, não podemos tocar a realidade como ela é de fato, em outras palavras o que queremos dizer é que apenas podemos chegar perto da realidade, representando-a, então, assim, os sentidos captam a realidade existente a qual o intelecto a transforma em palavras, por suas vez, as palavras se organizam em frases na criação de pensamentos, caso contrário a realidade para o autor é uma espécie de caos desorganizado, dados apenas brutos a serem compreendidos. Todavia, quando compreendido, apenas compreendo a partir da lógica de uma determinada língua, assim a realidade é apenas uma faceta de outras muitas realidades a serem vista, da qual ironiza o autor declarando que se existisse apenas uma ordem lógica para todas as línguas, ela seria o alemão e todos nós seríamos Kantianos.

Em síntese, se o que conhecemos como realidade é apenas uma aproximação da mesma deslanchada pela lógica de cada língua e que nos daria várias realidades, então a problemática posta é outra, várias realidades seria intolerável e levaria aos caos, então, a partir disso, o filósofo abandona o conceito de dados brutos da realidade e passa a chamar a realidade por meio das línguas de potencialidades, aproximar da realidade que nos circunda a

partir das palavras é potencialidade de vir a ser, o mundo como vontade nas palavras do filósofo Schopenhauer.

A história do pensamento humano seria, no dizer de Wittgenstein, a coleção de feridas que esse pensamento acumulou ao principiar-se contra as fronteiras da língua. Toda língua representa um montinho de cinzas que espelham um processo, mas já não fazem mais parte dele: “a língua exteriorizada, isto é, civilização, é realidade ultrapassada”. A língua, em seu avanço a partir da possibilidade em direção ao potencial, deixa para trás, como cinzas, a civilização, isto é, a realidade ultrapassada. (FLUSSER, 2012, p.19-20)

Nessa constante, fica claro que a palavra aponta para algo ou alguma coisa que está por vir, esse ato de apontar já é a formação da realidade em palavras a serem preenchidas com sentidos, o que nas palavras do autor compreende como *in statu nascendi*, ou seja, uma realidade preparada pela palavra. Entretanto, deve-se entender que essas palavras são símbolos resultantes de acordos entre vários contratantes de uma mesma língua, como no caso da portuguesa, que têm-se substitutivos que preenche de substância, há adjetivos que significam qualidade, portanto acordos hierarquicamente organizados em leis que regularizam o pensar que advém da língua, segundo o autor, “a verdade é uma correspondência entre frases ou pensamento, resultado das regras da língua. A verdade absoluta, essa correspondência entre língua e o algo ” que ela significa, é tão inarticulável quanto esse “algo” ”. (FLUSSER, 2012, p.46).

Assim, nos deparamos com a questão dessa parte do trabalho, estamos imersos a mais uma realidade chamada de *cibercultura*, então repensar a questão ontológica torna-se essencial uma vez que as mudanças constantes da língua trazem surgentes um novo ser para uma realidade em constante construção da própria palavra, nas palavras do autor, vivemos uma realidade chamada de pós-história, rupturas dos velhos discursos que um dia construíram civilizações e toda suas complexidades, mas que agora encontram outros discursos que esvaziam de sentidos os antigos, por isso tem-se a sensação de crise, crise a qual não sabemos para aonde as palavras apontam e quais realidades elas nos mostram.

À guisa de direcionarmos para um alvo, Flusser (2011) argumenta que todo conhecimento da sociedade ocidental se dá através da comunicação feita por métodos e, que, esses métodos são um fator a ser analisado para compreender o caminho que já encontramos nele. Dessa maneira, para tanto, o autor dividiu a comunicação em diálogos e discursos, sendo assim, em dois diálogos, respectivamente, circular e em rede, e quatro discursos; teatral, piramidal, árvore e anfiteatral. Discursos e diálogos que sempre esbarramos na sociedade por

meio e nas solidificadas instituições, assim, deve-se analisar estes discursos e diálogos a fim de compreender as instituições da pós-história e suas eventuais crises.

A comunicação humana dá-se por meio da interatividade entre diálogo e discursos, para o autor diálogo é a síntese de informações disponíveis que originam novas informações, enquanto que os discursos são informações acumulativas em memórias que em sua interatividade com diálogos geram novas informações, ou seja, “todo discurso pressupõe de diálogo, porque pressupõem informação elaborada dialogicamente. Todo diálogo, porque pressupõe discurso, porque pressupõe recepção de informação a serem sintetizadas”. (FLUSSER, 2011, p. 73).

Com isso, para Flusser deve haver um equilíbrio entre as duas partes, quando não há, existe uma eventual crise por vir, para o mesmo, já vivemos em um momento a qual o discurso se sobrepõem ao diálogo, portanto estamos imersos a uma crise na pós-história advinda do *mundo cibernético*, pois dispomos de múltiplas informações que por vezes nos encontramos quase que vazio de conhecimento.

Sob o bombardeio cotidiano pelos discursos extremamente bem distribuídos dispomos, todos, das mesmas informações, e todo intercâmbio dialógico de tais informações estão se tornando redundante. A nossa sensação de solidão se de a nossa incapacidade crescente de elaborarmos informações novas em diálogos com outros. Sob o domínio dos discursos o tecido social do Ocidente vai se decompondo (FLUSSER, 2011, p.74).

Os discursos formaram a base da história do ocidente para o filósofo, nessa divisão temos o discurso teatral de um diálogo aberto, para o autor esses discursos começaram com as reuniões ao lado da fogueira já no período neolítico, a qual o receptor formava um semicírculo ao lado do emissor da mensagem que se obrigava a uma resposta, assim dialógica. Através do diálogo que se dava os conhecimentos; transmutavam-se em discursos e, posteriormente, em diálogos novamente, portanto novas informações e conhecimentos. Com o passar do tempo, nas organizações para empreendimentos coletivos, esse discurso não dava respostas satisfatórias a coletividade, com isso, naturalmente, a sociedade foi expulsando o dialogismo como forma de comunicação, e o receptor passou a não mais participar do diálogo e sim apenas aceitar determinado discurso, portanto, teve-se a construção de sociedade baseadas em discurso piramidal de cunho para a tradição e religiosidade.

O primeiro exemplo de pirâmide é o reino sacerdotal. Nele as mensagens partem de um “autor” inacessível (um deus), e passam por “autoridade”, relays cuja função é a de manterem tal mensagem “pura” de ruídos, e de barrarem o acesso ao emissor para

os receptores. Tal clima do neolítico tardio continua caracterizado as pirâmides atuais, como sejam a Igreja, o Estado, o exército, os partidos políticos, as empresas. (FLUSSER, 2011, p.75)

Todavia, nesse discurso superposto ao dialógico, o acesso à informação se estagna, a criação de novas informações também, pois não há mais diálogo que gerem novas formas de informação e conhecimento, claro, por outro lado, o armazenamento de informação é o ponto forte. Contudo, com o passar das civilizações, esse percurso de método de comunicação para o conhecimento piramidal foi perdendo força em detrimento ao método renascentista da árvore.

No modelo de discurso árvore, a hierarquia que caracteriza o modelo anterior ainda existe, todavia, vão sendo subdivididos pelos círculos de especialistas que por meio do diálogo entrecruzam as informações e assim geram novas informações a todo instante. Também, por outro lado, esse ato dialógico permitiu acesso ao conhecimento decifrado para um seleto grupo de especialista, alguém do ramo de determinado assunto, com isso, uma grande parcela da população ficou de fora desse método *comunicológico* que perdeu espaço para o método atual de comunicação e forma de se fazer conhecimento, o discurso anfiteatral.

Esses dois discursos são bastantes encontrados na realidade atual, claro, outros anteriores também, mas o discurso árvore encontra-se arraigada nas sociedades contemporâneas, todavia, com o surgimento dos meios de comunicação de massa, no início do século vinte, os conhecimentos estão sendo transcodados para códigos decifráveis para toda a população que deseja ter acesso aos conhecimentos antes privilegiados por pequenos grupos.

No discurso anfiteatral o diálogo é feito em rede e multidimensional, ou seja, de todas as partes para outras partes, na linguagem do autor, são informações em *output*, que formam conhecimentos históricos também em *output*, assim não seguindo a linearidade encontrada na base do conhecimento feito pelo método do discurso em árvore, então devemos chamar essa não-linearidade de período Pós-História. No discurso anfiteatral de diálogo em rede seu objetivo não é criar novas informações, mesmo criando; e sim, o *feedback* da informação, formar uma opinião pública em rede a respeito de algo, como as informação então em rede e no mundo *cibernético*, vivenciamos um mundo codificado e de funcionários que apenas transmitem informação de um lugar a outro, tão somente *tout court*.

Está sentado detrás da escrivaninha, e recebe papéis cobertos de *símbolos* (letras e algarismos), que lhe são fornecidos por outros funcionários. Arquiva tais papéis, e cobre outros com símbolos semelhantes, para fornecê-los a outros funcionários

ainda. O funcionário recebe símbolos, armazena símbolos, produz símbolos, e emite símbolos. (FLUSSER, 2011, p. 49).

Passa então a ser uma questão ontológica de modo que a forma que essa visão paira sob nossa realidade, mundo codificado sem alteração do concreto, corrobora na formação de novos sujeitos históricos, por isso a pertinência da questão ontológica. Assim, essa, por sua vez, formará outras novas forças de trabalho até então inexistentes, para o autor vivemos uma visão ontológica programática a qual os programadores por meio dos aparelhos fomentam determinado olhar de códigos superpostos um a um com o objetivo de direitos particulares apenas. Exemplo disso é a crise que passa a ciência, *en passant*; a ciência esvazia-se de sabedoria filosófica, o saber vai devorando a sabedoria, em nossas palavras, a informação codificada vai devorando o conhecimento no mundo *ciber*, a técnica (programa) até então domina o homem? Esta é a questão ontológica atual? Será uma sociedade des-humana? Bem vindo a Pós-História.

É nessa conjuntura que deparamo-nos com a crise da instituição escolar. Flusser (2011) argumenta que a função da escola na era moderna, industrial, era a transmissão e elaboração de informação. Transmissão de informação para sujeitos do processo industrial como também elaboração de novas informações para o aperfeiçoamento dos produtos. Contudo na pós-história, tal instituição de funcionamento criada para eras anteriores vai se tornando inoperante uma vez que “sua estrutura não mais espelha a estrutura do saber pós-industrial”. (FLUSSER, 2011, p. 167). Como esclarece o autor:

Passa ela a ser *supérflua*, *inoperante*, e *antifuncional*. *Supérflua*, porque os aparelhos programam os funcionamentos da sociedade com métodos superiores aos disponíveis à escola. *Inoperante*, porque a escola moderna tem estrutura inapropriada à estrutura atual do saber e a do fazer. E *antifuncional*, porque a escola moderna funciona mal no interior do sistema comunicológico reinante. (FLUSSER, 2011, p.165)

Supérflua, inoperante e antifuncional pelo fato que valores da escola feita para o mundo moderno da era industrial nos séculos anteriores não respondem aos anseios da sociedade pós-histórica. Se a questão era transmissão e elaboração de informação, a máquina hoje consegue fazer a mesma função e com um gasto menor de energia e com muito mais rapidez, além disso, como esclarece o autor, “as memórias artificiais esquecem crise comunicológica”. (FLUSSER, 2011, p.165)

Mas essa mesma língua maquínica já aponta para uma possibilidade real, a função da escola deve ser repensada, um ressignificar que leve em consideração que a técnica não é o

fim em si mesma, mas processo para a autonomia do sujeito, um ensino em concepções aristotélicas de forma e matéria, ou seja, voltado ao mundo prático e para conhecimento esclarecido, caso contrário à técnica será tratada como fetiche; um véu tecnológico a qual a função dos sujeitos apenas esta na tradução de códigos decifráveis 0 e 1, assim, esse sujeito, como prognosticou Adorno, *em Educação após Auschwitz*, terá sua consciência coisificada em um mundo codificado chamado de Pós-História.

4.5 Preenchendo os espaços: A cibercultura como semiodiversidade em curso

O estado da arte sobre *cibercultura*, alguns autores usam outras nomenclaturas para referi-la; cultura mundial, cultura das telecomunicações, cultura do ciberespaço, cultura telemática, cultura digital, cultura virtual ou cultura da rede. Assim, com relação à cultura da rede, Castells está correto quando expõe que a “Internet é o tecido de nossas vidas”. (CASTELLS, 2003, p.7). Tecido é uma pele orgânica que envolve todo o corpo, portanto; vital, também é tecido do texto, de *hipertexto* no *ciberespaço*, assim, a *cibercultura* é o invólucro de todo o ciberespaço, sem a qual o próprio não pode ser pensado.

As mídias como enfatiza Lévy, “são produtos de uma sociedade e de uma cultura”, (LÉVY, 1999, p. 22), assim, a *cibercultura* é a cultura em constante movimento, nossa evolução, cultura advinda a partir de outros e novos meios sociais e suas complexidades, assim, entende-se que a *cibercultura* é produto inacabado da era das mídias a qual vivemos, como teoriza Santaella. A *cibercultura* é um grande *hipertexto* de signos entrelaçados no rizoma que fecunda o ir e vir a todo instante, em suma, parafrasando o grande escritor italiano Umberto Eco, na internet da *cibercultura*, o sujeito pode navegar de Platão a salsicha.

Materializar o que se entende por *cibercultura* dentro de algumas laudas se torna quase que um objeto impossível, pois é falar da própria cultura em jogo, dessa forma, é falar da vida, de mistura, (Santaella, 2010), do universo particular. Quando pensado, o impossível solidifica-se no possível dentro das percepções humanas, com isso, para delinear um caminho, baliza-se esse caldeirão cultural entre alguns autores.

Santaella (2010) ressalva que diferente do que a discussão no campo comum permite concluir, a *cibercultura* não está em um *desktop*, tampouco ao ligar um computador ou celular, argumenta que um dos nós da questão está com a invenção do microchip e tudo que pode ser gerado a partir de sua fusão a outros dispositivos. O micro chip tem capacidade de otimizar ganhos que antes era improváveis, uma pequena máquina que pode se juntar a outras

máquinas e ter seus ganhos consideráveis aumentado, a rede *wireless* apenas ganhou popularidade e se torna quase que ubiqüitário nas ruas, nas praças públicas e lugares privados a partir do micro chip e da *nanotecnologia*, a própria autora esclarece sua pertinência hoje e sua futura expansão, “os micros chips estão nos celulares, nos *palmtops*, nos inumeráveis terminais bancários, nas geladeiras, nos *smart cards* e, daqui a não muito tempo, encontrarão novos *habitants* no corpo humano, (SANTAELLA, 2010, p.105), A partir de sua acoplagem e fusão a diversos dispositivos permitem a ligação entre uma ponta a outra do planeta em meio a comunicação intensiva, maneiras de se comunicar a qual já não conseguimos pensar o mundo fora disso, como reitera Lévy, “as pessoas mais diversas podem entrar em contato, dar as mãos ao redor do mundo’ [...] estamos todos no mesmo banho, no mesmo dilúvio de comunicação”, (LÉVY, 1999, p.120).

O micro chip hoje encontra-se acoplado a vários dispositivos, esses dispositivos em convergência a qual discute Santaella permite a *semiodiversidade* na *cibercultura*, um caldeirão biótico em meio a *bytes*, *internet* e luzes, os signos misturam-se e imergem novos outros signos, mas também é verdade e bastante paradoxal que, essa mesma cultura é regida com os sentimentos que movem a vida dos indivíduos; expectativa de busca e esperança, encontro e desencontro, satisfação de ir ao encontro do novo e da descoberta, por isso, logo, é a capacidade sinérgica da mente humana em correlacionar a necessidade comunicacional e canalizá-la a técnica, que passa a utilizá-la na combinação e recombinação de todos os signos já existentes na criação do novo, um novo que não deixa de ser a expressão da capacidade humana de se reinventar.

De todo modo, deve causar estranheza está nova era a qual vivemos, mas é o curso natural da evolução humana, não devemos enxergar como uma idade média de uma época retrograda educacional, com mensagens programadas que entram como ar no ambiente da educação e intoxica o todo, deve-se ver como idade média e de toda sua complexidade relacional que transformam-se a partir dela, é nosso desejo de comunicação como motor cultural, ou senão, é cair no relativismo do vazio de criticar o velho por não ter dado certo e menosprezar o novo por não estar dando. Sem mais esclarecimento do que deveria ser reconhecido como normal, percebe-se que a partir da popularização do micro chip em computadores e televisores, os espectadores começaram a se transformar também em usuários e produtores, isso significa que começou a mudar daí em diante a respectiva relação de sentido único com o televisor, passou ao modo interativo que é exigido pelos computadores, para ficar no mínimo. As telas dos computadores estabelecem uma interface entre a movimentação biológica e tecnológica, interconexão que possibilitou mudanças de hábitos em

relação à escolha por parte dos usuários do que fazer e em qual momento fazer, por isso, a noção de tempo passa a ser ressignificada.

Na *cibercultura*, as diversas formas de comunicação humana a partir do click são entrelaçadas, codificadas e descomprimidas a partir do esperanto das máquinas; o binômio 0 e 1, os bytes, assim, o livro se comprime e mistura-se em áudios ou e-book com imagem e *hiperlinks* e, a partir disso, é propagado no *ciberespaço*. Nos suportes antes das convergências das mídias digitais isso era pouco provável, pois se tinha papel para texto, fita para videocassete, CD's para áudios, ou seja, a cada ação de comunicação com seu suporte adequado, já na cibercultura é utilizando do esperanto das máquinas para dar acessibilidade ao conhecimento, como descreve Dowbor:

Em outros termos, todo o acervo de conhecimentos da humanidade passou para uma base que é, para todos os efeitos práticos, infinitamente pequenos, e que se desloca na velocidade da luz. O conhecimento deixou de ter uma base material para se tornar um "fluido" de maleabilidade ilimitada, em volumes também ilimitados. Gerou-se a acessibilidade total. (DOWBOR, 2013 p.11).

Dawbor (2013), na perspectiva do micro chip como parte integrante e inteligente da máquina, concluiu que, o micro chip junto ao todo permite com que o sujeito navegue pela cultura digital da mesma maneira que escuta uma música e altera uma foto digital, noutras palavras, coadunam as mais diversas comunicações humanas numa mesma base digital que pode ser visitada e alterada infinitas vezes. As movimentações atômicas fluem através de ondas e são encaminhadas por cabos óticos e não necessariamente precisam de uma base material contendo um suporte específico para esta finalidade como acontece no disco de vinil. Nos dígitos binários tomando como diferença os antigos discos com agulha na gravação; a agulha vibrava ao som da música, gravando o disco, quando escutamos a música, a agulha, ao passar pelos mesmos sulcos, vibra igualmente, e com o alto falante se obtém a música gravada.

No sistema digital, por sua vez, por ser codificados em dígitos, permite que se navegue da mesma forma a imagem, as cores e ao som. Isso gerou uma base comum para todo o sistema de conhecimento tornando possível a transmissão de gigantescas quantidades de informação envolventes sem deformações ou erros, e se há problemas na transmissão, o próprio código nos alerta, então, é verossímil perceber que se altera todas as relações a partir dessa nova linguagem maquínica, nesse caminho, Lévy disserta que, “o menor dos artefatos poderá receber informações, e a tendência à interconexão provoca uma mutação na física da

comunicação, passamos das noções de canal e de rede a uma sensação de espaço envolvente”. (LÉVY, 1999, p. 127). Enveredando por essas mutações da comunicação na *cibercultura*; o *esperanto bytes*, percebe que é a base equivalente para todos os signos na *cibercultura*, uma língua comum, envolvente, promovendo a diversificação de signos por meio do cruzamento no *rizoma ciberespacial*, o que Santaella, 2010 denomina de hibridização digital.

Essa linguagem comum permite que todos sejam participantes desse rizoma, assim, é a inteligência coletiva como ponto nodal da *cibercultura* que baliza a própria *semiodiversidade* em curso. Essa inteligência coletiva para Lemos *apud* Champagnatte; Cavalcanti (2015), é organizada em três leis, das quais subscreve-se duas; o da liberação do polo de emissão que encontra-se presente nas novas formas de relacionamento social; da disponibilização da informação e na opinião e movimentação social da rede nessa emissão, e a segunda lei, que refere-se ao princípio da conexão generalizada, que é a participação e a colaboração de todos no conteúdo.

A *cibercultura* tem dimensões de onipresença que nos insinuam a uma homogeneidade universal, todavia, a cada conexão estabelecida, acrescenta a pluralidade de pensamentos e ideias, sempre novas linhas de fuga e recomeço, heterogeneidade, e, dessa forma, menos totalizante e múltiplo como acresce Lévy sobre *cibercultura*, “faz com que participemos mais intensamente da humanidade viva, mas sem que isso seja contraditório, ao contrário, com a multiplicação da singularidade”. (LÉVY, 1999, p.120). Não é desordem tampouco caos, é a característica da *cibercultura*, a pluralidade de pensamento com base na inteligência coletiva alicerçando a nova ordem no universo menos totalizante do *ciberespaço*, “o ciberespaço talvez não seja mais do que o indispensável desvio técnico para atingir a inteligência coletiva”, (LÉVY, 1999, p.130), ou como corrobora Santaella (2010), cada sujeito faz uso singular e novo da *cibercultura*, com isso, quebra-se, utilizando as palavras do filósofo Lyotard, as “grandes narrativas” um tanto lineares e totalizantes de períodos anteriores, essas grandes narrativas colocaram o conhecimento progressivo advindo de alguns lugares específicos, e isso hoje com a *cibercultura* é um tanto questionável.

Não sendo um estudo novo, existe a inteligência coletiva nos seres animais desde sempre, entre formigueiros, mamíferos e pássaros, já os seres humanos são sempre providos a tomarem decisões na inteligência individual e, principalmente, coletiva; coordenam, analisam e cooperam em grupo em prol a uma determinada situação-problema, em suma, a inteligência coletiva parte da premissa que nenhum ser humano sabe de tudo, e todos detêm inteligências que devem ser compartilhadas na resolução de problemas do mundo. Entretanto, Lévy (1996), ressignifica o conceito, ao lhe atribuir uma nova finalidade devido à existência do *ciberespaço*,

a inteligência coletiva em rede se configura a partir da troca de informações à distância com grande velocidade e a baixo custo por muitos grupos de pessoas em um ambiente multidirecional de comunicação.

O que se observa é que durante o percurso histórico-cultural do homem alterou-se a sua capacidade de criar novas tecnologias que possibilitem reificar melhor às capacidades da sua inteligência coletiva que se mostram através da comunicação, ou seja, o que se tem hoje é: tecnologias culturais forjadas pelo homem que contribui por colocar a inteligência coletiva em rápida expansão e conexão, formando assim a *cibercultura*. Portanto, a inteligência coletiva sempre existiu, mas o *ciberespaço* permitiu reificar e conectar a *semiodiversidade* e solidificá-la utilizando uma mesma linguagem e uma única base, o *ciber*, como esclarece Lévy, “o crescimento do ciberespaço não determina automaticamente o desenvolvimento da inteligência coletiva, apenas fornece a esta inteligência um ambiente propício”. (LÉVY, 1999, p. 29). O caminho que se percorre agora é um conteúdo feito por todos e para todos, princípio da inteligência coletiva em rede, ligada pela conexão da interatividade socializante de cunho emancipador. Sobre a inteligência coletiva Lévy discorre:

Trata-se de construir colmeias ou formigueiros humanos? Desejamos que cada rede dê a luz um “grande animal” coletivo? Ou o objetivo é, ao contrário, valorizar as contribuições pessoais de cada e colocar os recursos dos grupos a serviço dos indivíduos? [...] Cada um dentre nós se torna uma espécie de neurônio de um megacérebro planetário ou então desejamos constituir uma multiplicidade de comunidades virtuais nas quais cérebros nômades se associam para produzir e compartilhar sentidos? Essas alternativas, que só coincidem parcialmente, definem algumas das linhas de fratura que recortam por dentro o projeto e a prática da inteligência coletiva. (LÉVY, 1999, p. 131)

O conceito é ambivalente, o que se pode afirmar com clareza é que a comunicação nesse espaço é dinâmica e não feita por um grupo seletivo de pessoas para toda a sociedade, como acontece no rádio e televisão. Nesses últimos, poucos tinham a possibilidade de alterar ou opinar sobre a produção. Na *cibercultura*, por sua vez, todos estão envolvidos na produção, sendo de todos para todos, “o universo da cibercultura não possui nem centro nem linha diretriz, portanto, é uma cultura desterritorizada”, (LÉVY, 1999, p. 110), “cultura descentralizada” (SANTAELLA, 2010) que tem por palco principal a interação e colaboração de quem tiver interesse.

A inovação de todos para com todos carrega em curso a interatividade que passa a transformar tudo a sua volta nesse ambiente envolvido pela capacidade do sujeito de se comunicar de diversas formas e com máquinas a qual Lévy chamou de tecnologias da inteligência. Uma tecnologia agora voltada ao conhecimento científico de habilidades

mentais, diferente do que a revolução industrial nos legou, são máquinas cerebrais na perspectiva do autor. Não apenas e simplesmente manuais, mas a qual o sujeito que interage precisa ter mais do que conhecimento de habilidades técnicas científicas para modificar o objeto que está a sua frente, ou como também tecnologias que se reconfiguram sozinha a partir do local que estão inseridas, como ocorrem em alguns países como no Reino Unido e Índia quando implementam essas tecnologias cerebrais a cidades, transformando-a em *smart city*. Nesse atento diferencial entre as tecnologias do alvorecer das mídias: a digital é verdade então, também, que a *cibercultura* está prenhe de todas as mudanças estruturais criando-se para si um universo próprio, seu, que toma vida e provoca toda a revolução digital em curso hoje, a qual Santaella pronuncia-se:

Dos anos 90 para cá, estamos assistindo a uma nova revolução que, conforme venho reiteradamente afirmando neste livro, provavelmente, trará consequências antropológicas e socioculturais muito profundas do que foram as da revolução industrial e eletrônica, talvez ainda mais profunda do que foram as da revolução neolítica. Trata-se da revolução digital e da explosão das telecomunicações, trazendo consigo a cibercultura e as comunidades virtuais. O futuro nos conhecerá com aquele tempo em que o mundo inteiro foi virando digital. (SANTAELLA, 2010, p. 173). .

Inteligência coletiva, interatividade, conexão generalizada, universo não totalizante, são as pulsões da *cibercultura*, propiciam *semiodiversidade* de práticas, de atitudes e modos de se pensar, há várias formas de ser e se ver. A cultura digital imanente do *ciberespaço* é vasta e *multiformal*, gerando a inter e pluri possibilidades de se fazer, reestruturando todos os objetos culturais preexistentes, fundindo-os e tudo passa a ser reconfigurado, isso torna-se verossímil desde o campo da arte; com a fotografia digital, a qual mudou a posição que se tinha do artista, da arte, do que é representado e no depois, na política com a circulação de informações por todos os lados e suas implicações em acordos internacionais, na economia com fluxos de transações comerciais e capitais que são regidos pela leis digitais.

Na educação, por sua vez, foi fomentada a função da mesma, nessa sociedade da informação, como também ressignifica o uso de objetos que até então pareciam cristalizados, do computador, retroprojeto, celular, das mídias, como também as habilidades e competências a serem ensinadas, como a dos gêneros textuais em sala de aula entre tantos outros. Também, às vezes, a própria identidade cultura do aluno está mudando, com isso, muda-se o aluno, a identidade do *Nativo Digital* como será discutido mais adiante, assim, buscaram-se novas posições do Estado frente a tudo isso, ou mesmo do próprio docente ao que está posto. Nesse espaço de pluralidade, como fio condutor, o *hipertexto* tem sua

pertinência, tanto a internet que se liga através da HTML; *hypertext Markup Language* que são pedras principais do *ciberespaço*, quanto o próprio gênero textual são utilizados pelos usuários para sua comunicação privativa. À guisa de preliminar, para Lévy, o cérebro humano age como *hipertexto*, associação por signos em um determinado contexto, ligação de um signo ao outro por meio de relacioná-los, então, “o sentido de uma palavra não é outro senão a guirlanda cintilante de conceitos e imagens que brilham por um instante ao seu redor” (LÉVY, 1998, p.15), com esta finalidade, a metáfora do *hipertexto* traduz como todas as esferas da realidade em que *significações* estejam em jogo, (LÉVY, 1998), desse modo, assim, na era da mídia digital, a internet é um *hipertexto* por excelência, associações de vários signos que levam-nos a algum lugar.

Agora, aqui, redirecionando o alvo, tratar-se-á do gênero *hipertexto*. Entende-se por gênero *hipertextual* conjunto de nós em um texto que extrapola as linhas gerais a partir dos *hyperlinks*. Tecnicamente cada nó conteria uma gama de informação que remeteria a outros textos e a outros nós repletos de mais textos, “por texto entendem-se não só palavras, como imagens, sons, gráficos, documentos”. (ROSSI, 2003, p. 253), isso, no dia a dia, interage com seu público e modifica sua capacidade cognitiva como chama atenção Prensky, “cérebro submetidos a diferentes experiências de desenvolvimento se desenvolvem de maneira diferente” (PRENSKY, 2010, p. 66).

No gênero *hipertexto* a leitura não segue uma linearidade, mas tendo, seus leitores então acostumados a ultrapassar ou mesmo “pular” os capítulos na leitura e voltar quando necessário para o entendimento do todo, Marcuschi, *apud* Andrade, 2005, corrobora com tal afirmação quando conclui que a fragmentariedade é característica central de um *hipertexto*, que consiste na constante ligação de porções de geral breves com sempre possíveis retornos ou fugas, por isso, a não-linearidade, ou seja, a flexibilidade de navegação permitida pelos elos ou nós. Junto aos *hipertextos* existem os *hyperlinks*, que clicados, levam a um novo lugar ou a outro ponto do mesmo assunto dentro da *cibercultura*, acessabilidade torna-se *práxis*, ilimitada por infinitas possibilidades de navegação que deslancha na volatilidade, característica relacionada à própria natureza do suporte, que torna o *hipertexto* algo essencialmente virtual, já que não existe estabilidade *hipertextual* porque as escolhas e as conexões estabelecidas pelos usuários são efêmeras. Disso, Marcuschi, *apud* Andrade acresce:

f- **multissemiose**: a linguagem não se limita à alfabética e é possível trabalhar de modo simultâneo e integral com outras linguagens não-verbais, tais como: visual, gestual, cinematográfica, musical (cf. Bolter, 1991: 27);

g- **interatividade**: característica semelhante a da interação face a face, com dois ou mais interlocutores em tempo real, refere-se à interconexão interativa do usuário navegador (ou leitor) com uma variedade de textos e autores;
 h- **iteratividade**: diz respeito à polifonia e a intertextualidade, isto é, as várias formas de recursividade a notas, citações, consultas de/a outros (hiper)textos. (MARCUSCHI APUD ANDRADE, 2005, p.9).

O resultado é uma comunicação e leitura nova, dinâmica e interativa, como legitima (LIMA BASTOS; VIANA, 2017, p. 161) “no fim dos anos 90, Lévy (1998) chocou os educadores mais tradicionais, ao afirmar que as crianças aprenderiam a ler e a escrever por meio de editores de texto”. Ainda não chegamos a essa situação, mas os anúncios para uma atenção maior foram nos dados, entre uma via e outra, a terceira parece-nos uma boa opção, a de importarmos com o trajeto, pois o caminho também importa, então, o conectivismo torna-se legítimo e vigoroso. De modo furtivo, o conectivismo é uma teoria da aprendizagem da era das mídias. Pronunciado por George Siemens e Steven Downes a partir de 2004, parte da questão que o processo também deve ser visto como produto de conhecimento no século XXI, como radicaliza (SIEMENS, 2004, p.8), “o tubo é mais importante do que o conteúdo dentro do tubo”. Numa posição mais crível, o processo que os sujeitos perpassam na obtenção de conhecimento também devem ser levado como conhecimento significativo, é a habilidade do sujeito em sair do “caos”, ou seja, do problema posto que desafia a ordem preestabelecida e se reordena para colocar tudo em ordem novamente.

Caos é o colapso da previsibilidade, evidenciada em arranjos complicados que, inicialmente, desafiam a ordem do caos afirma que os significados existem – o desafio dos aprendizes é reconhecer os padrões que parecem estar ocultos. A construção de significados e a formação de conexões entre comunidades especializadas são atividades importantes. (SIEMENS, 2004, p.4)

O conectivismo leva em consideração as habilidades dos usuários e suas tomadas de decisões ao se navegar na rede, o início ao fim deve ser entendido também como um processo de aprendizagem, não meramente procurar respostas certas das erradas, e sim: preparar uma engenharia didática na elaboração de um roteiro para antever e sinalizar qual o caminho e os conhecimentos que são pertinentes naquele instante, como reitera (SANTAELLA, 2010, p.95) “a necessidade de mapear, a necessidade da engenhosidade de um roteiro que possa ir sinalizando as rotas de navegação do usuário”. Em suma, o que Nóvoa (2006) chama atenção é que a pedagogia e o trabalho do professor estão muito fechada as psicologias do desenvolvimento, em certas sociologias do século XX. A profissão docente está ainda muito prisioneira da pedagogia moderna, fundamentada nas ciências psicológicas e sociológicas do

século XX, não consegue se enriquecer com contributos que são neste século os mais interessantes das ciências contemporâneas. Compartilhando desse pensamento, Siemens (2004), enfatiza que as teorias anteriores aos conectivismo, como behaviorismo, cognitivismo e construtivismo foram feitas em um momento sem as mídias digitais, portanto, devem ser repensadas, como diz o autor, “que ajuste é necessário fazer nas teorias da aprendizagem quando a tecnologia realiza muitas das operações cognitivas anteriormente realizadas pelos aprendizes como armazenamento e recuperação de informação?”

Ser menos presunçoso possível é um dos objetivos dessa pesquisa, assim, cabe aqui é utilizar do espaço *ciber* no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula a partir dos recursos das mídias digitais. A conexão entre pontos no *rizoma* deixam em voga no jogo a inteligência coletiva como carta primordial, dentro dela, o conectivismo ajudam-nos a reconhecer que o processo, ou o meio também é a parte pertinente de toda aprendizagem, ou seja, aprender a navegar também é uma das habilidades e competências imprescindível dos dias atuais, se porventura a inteligência coletiva é um grande cérebro, o conectivismo são os micros-neurônios que são fomentadas pela *cibersocialidade*

Lemos (1997) e Maffesoli asseveram que diferentemente do que a racionalidade moderna apregoou, a técnica hoje da qual estamos falando é um instrumento sócio-técnico de socialidade, de atividade socializante nas palavras de Santaella (2010), citando Lemos, claro que porventura existem os efeitos colaterais, mas as novas tecnologias das mídias digitais estão formando tribos existentes no mundo contemporâneo na qual as relações são de comunicação-comunhão e não somente baseadas em contratual e engajamentos políticos fixos e fechados, por isso do contrário, o presentismo toma conta e as relações são efêmeras, imediatas e empáticas no objetivo de compartilhamento da multiplicidade de experiências de vida de todos em tal comunicação.

A cibercultura que se forma sob os nossos olhos mostra como as novas tecnologias são efetivamente ferramentas de compartilhamento de emoções, de convivialidade e de retorno comunitário, perspectivas essas, em se tratando principalmente do reino da técnica, colocadas à parte pela modernidade. A cibercultura é a socialidade na técnica e a técnica na socialidade.[...] Sociedade contemporânea se autoorganiza a partir da introdução da socialidade na técnica. A cibercultura não é uma “cibernetização” da sociedade, mas a “tribalização” da cibernética. (LEMOs, 1997, p.5)

Portanto a socialidade é difratado por meio das tecnologias e é parte integrante e central da inteligência coletiva no *rizoma*, não é a alienação pela alienação que a técnica produz, um olhar um tanto restrito e racional para com a técnica, visão condenatória ao

determiná-la apenas como controladora e instrumental, pensamento herdado pela era da indústria de massa e também da informática, a qual os avanços tecnológico-industrial as colocaram sob o controle de homens que as manipulavam para a penetração de ideologias, nisso, marginalizou o sujeito criador de necessidades de comunicação, das suas formas e superação, deixou as técnicas um tanto ocas de sentido cultural de comunicação, subjugou a socialidade a técnica, como se existisse um em detrimento a outra, colocou as técnicas em seu protagonismo, e o sujeito, coadjuvante, como reitera Lemos, “ que a tecnologia moderna foi associada ao expoente da racionalidade, da objetividade, da austeridade, sendo oposta a toda e qualquer forma de socialidade,” O que de fato ocorre hoje então é um processo simbiótico entre técnica que é o meio, e o sujeito, as técnicas são os meios pelos quais nos fazemos sujeitos históricos-culturais e não do contrário, por isso Santaella e Lemos admitem eras culturais, nisso, vivenciamos em outra era, um contínuo e por isso temos algumas visões de eras antigas latentes nessa, um acúmulo da cegueira que impregna as técnicas antigas de valores e cultura e, a partir disso, condenam às novas, como enfatiza Lévy:

Alguém que condena a informática não pensaria nunca em criticar a impressão e menos ainda a escrita. Isso porque a impressão e a escrita (que são técnicas!) o constituem em demasia para que ele pense em apontá-las como estrangeiras. Não percebe que sua maneira de pensar, de comunicar-se com seus semelhantes, e mesmo de acreditar em Deus são condicionadas por processos materiais. (LÉVY, 1998. p.9)

Agora, em um olhar voltado para sujeito em detrimento às tecnologias de mídias, específico na educação que é palco dessa pesquisa, o que se coloca a mesa é a identidade *Nativo Digital*, a identidade cultura emergente da *cibercultura*, desse modo, como já nos foi dado alguns prognósticos pelos autores, utilizo os mesmos para aclarar que, bem vindos à nova morada do individuo contemporâneo, ao caminho do virtual que já não mais contrapõem ao real, e sim, misturam-se. Bem vindo à cultura, à *cibercultura*.

5 A formação da Identidade cultural do sujeito no pós-humano

Passemos analisar agora qual é a identidade cultural que advém da cibercultura na educação, o *Nativo Digital* e o que se entende por esta identidade. Nesse sentido, defronta-se com dois processos que estão amalgamados para o entendimento do todo, (i) a formação da identidade cultural; (ii) a própria identidade cultural do jovem a partir da *cibercultura*, o *Nativo Digital*. Identidade cultural subjaz no sentido geral de geração, por isso o caminho inverso, sua compreensão presta-se como ponto de apoio para desenvolver eventuais argumentos desta dissertação com relação à identidade cultural Nativo Digital que tem linguagem, costume e representação própria.

Para isto, verificar-se-á a partir de alguns teóricos da sociologia a compreensão do conceito de identidade cultural historicamente situada como também separando-os em alguns fenômenos complementares e indissolúveis de sua composição: (i) a do Deslocamento e descentramento, (ii) o outro, e (iii) Linguagem e representação.

5.1 Repensando o sujeito: a Identidade Cultural como papo do momento.

Ao nascermos recebemos a certidão de nascimento, na prática recebemos a confirmação que existimos para o Estado e também para nossos pais. Ao longo de nossa vida tiramos o RG, ou documento conhecido como Carteira de Identidade. Nesta carteira tem seus dados pessoais, sexo, e outras especificidades que demarcam a sua identidade, todavia, o que realmente demarca sua existência para o Estado, é o número do seu RG, que não existe outro igual, e junto, sua digital, também não existente. Pronto, a partir de agora você realmente é um indivíduo para o Estado. Nessa condição, a certidão de nascimento perde valor em detrimento a carteira de identificação, no entanto, se pensarmos direito, a carteira de identidade apenas dá-nos a sensação de pertencimento a algum lugar, como país, cidade e família, é uma forma genérica de dizer realmente quem somos. Uma casca. Ter a identidade aqui, não é o mesmo que acolá, são coisas diferentes, mesmo que o registro de identidade diferencie de estado para estado, vai para, além disso, ser adulto, ou mesmo jovem no Brasil não é igual em todas as partes do mundo... Afinal, o que é ter uma identidade?

Tempos remotos já refletiam sobre a temática. Identidade cultural como um dos fatores para segregação ou congregação de pessoas, por exemplo: os gregos banalizavam outros povos com o termo “bárbaro”, pois não usavam o mesmo dialeto e os mesmos

costumes, ou seja, não eram idênticos a eles. Os romanos também chamavam de bárbaros aos povos fronteiriços que não tinham os mesmos costumes, denunciavam de pagãos aos religiosos que não seguiam a religião cristã.

Na era moderna dos grandes saltos evolutivos da humanidade, tem-se o contato com o “Novo Mundo”, conhecido como América. Desse contato adentravam-se a dualidade, o bom e o mal, o novo e o velho, progresso e o atrasado, civilizado e não civilizado.

Os europeus se viam como uma identidade progressiva em relação aos indígenas, então, com a cruz e a espada e em nome da sua identidade cultural praticaram genocídios por quase toda América.

Nesse sentido histórico, documentação que não nos faltam sobre determinado assunto e o quanto perpassam por vários momentos, como a questão de Israel e Palestina, Catalunha e Espanha, todavia, deixemo-nos de lado a fim de deslindar sobre os fenômenos que compõem a identidade cultural do sujeito nesse século.

Hoje, o que o atual momento trouxe à tona é a capacidade de repensarmos a identidade cultural do sujeito a partir do fenômeno da *cibercultura*, como as tecnologias de mídias impactam nela; suas reverberações nessa formação cultural como salienta Santaella, (2010, p.18), “o que mais impressiona não é tanto a novidade do fenômeno, mas o ritmo acelerado das mudanças tecnológicas e os consequentes impactos psíquicos, culturais, científicos e educacionais que elas provocam”. Nessa mesma argumentação, Hall (2011) sublinha que mudanças estruturais do mundo que no passado forneciam sólidas localizações a identidade do indivíduo agora a fragmenta e portanto deve ser repensa como explica Bauman:

há apenas algumas décadas, a “identidade” não estava nem perto do centro do nosso debate, permanecendo unicamente um objeto de meditação filosófica. Atualmente, no entanto, a “identidade” é o “papo do momento”, um assunto de extrema importância e em evidência. Esse súbito fascínio pela identidade, e não ela mesma, é que atrai a atenção dos clássicos da sociologia, caso tivessem vivido o suficiente para confrontá-lo. (BAUMAN, 2005, p.23)

À primeira vista parte-se do senso comum que por identidade cultural entende-se um conjunto de características que individualizam um sujeito, que o torna diferente dos demais em uma dada sociedade, desse modo, é a sensação que nós seres humanos temos de nos mesmos, noutras palavras, é tudo que nos diferencia dos demais, em essência, é aquilo que nos separa do todo, ou seja, o “eu” do “outro”.

Recorre-se a sociologia para dar-nos respaldos a determinada reflexão, com isso, parte-se dos pressupostos sociológicos da corrente não essencialistas. Houve um

distanciamento com relação aos teóricos essencialistas, pois compactuam da ideia que a identidade não é plural, também, buscam a identidade como uma essência, “um conjunto cristalino, autêntico de características entre todos” (SILVA, 2014, p.12), em uma determinada comunidade, território ou nação. Equívoco algum partir dessa premissa, mas pode ser um tanto questionável, pois se observa a teoria essencialista da evolução histórica como legitimadora de *status quo*, criando ainda resistências para possíveis mudanças sociais. Os essencialistas compactuam de vários mecanismos para justificar sua objetividade em relação à identidade, como; etnia, herança histórica e, por vezes, biológica.

[...] procurando analisar o processo pelo qual se busca autenticar uma determinada identidade por meio da descoberta de um passado supostamente comum. Ao afirmar uma determinada identidade, podemos buscar legitimá-la por referência a um suposto e autêntico passado – possivelmente um passado glorioso, mas, de qualquer forma, um passado que parece “real” – que poderia validar a identidade que reivindicamos. . (SILVA, 2014, p.28)

De um lado, sabe-se de toda a contributiva dos teóricos essencialistas para as ciências humanas, que compartilham da ideia que a identidade é dada *apriori* ao sujeito, congênito, algo natural antes do ser como política, uma identidade cultural que se transforma pouco com o tempo, busca sempre um repouso, pausa, estagnação. Mas por outro lado, os não essencialistas, como Silva e Hall, compactuam da ideia que a identidade cultural está em contínua transformação na relação com o outro intermediado por signos e que se reconstrói sempre; isso é um devir. Assim, é nodal conceptualizar a partir dos proponentes não essencialistas como se forma a identidade cultural do sujeito, rever as substâncias que dão a sua forma para compreender o que está subjacente na identidade cultural *Nativo Digital*, que ao contrário do consenso, não é algo novo, apenas o curso da cultura em jogo.

5.2 A formação da Identidade Cultural do sujeito hoje

Primeiramente, em termos gerais, fala-se em deslocamento da identidade cultural atualmente, entende-se por descolamento o trânsito geral de pessoas, pensamentos e valores que a pós-modernidade denota e que implicam na formação da identidade cultura hoje. A sociologia sublinha a globalização como um dos processos para tal deslocamento, não somente, mas o basilar. Nela com suas complexidades que já geraram livros e mais livros, o fio pertinente nessa dissertação é como o *ciberespaço* derrubam e desmancham as fronteiras físicas territoriais e seus efeitos de interligação faz do mundo um supermercado cultural nas palavras de Hall (2011) impactando em tal descolamento identitário. Não ficando apenas

preso a isso, provocam também rupturas abruptas nas instituições tradicionais e cristalizadas ao longo dos séculos, passando, assim, a modificá-las e recriá-las a partir de suas próprias ruínas, mudanças que nascem no próprio bojo da instituição e as transformam, isso afeta diretamente a identidade cultural do sujeito, porque sendo ele expressão cultural do meio a qual vive e do seu contanto com elas ao longo de sua história, sua identidade cultural é construída e reconstruída junto desse percurso de instituições moventes, desse modo, colocam-na em crise:

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pela imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as *identidades* se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parece, “flutuar livremente”. (HALL, 2011, p.75).

Observa-se tipicamente essas transformações na instituição familiar hoje, em caso particular, após as mídias adentrarem a instituição e modificá-la do interior ao exterior como também do inverso, hoje, têm-se outras formas de organizações familiar, em épocas anteriores suas mudanças levavam um certo tempo, graduais, diferentemente do que está ocorrendo nos dias atuais, sem que percebamos corriqueiramente estamos convivendo com pessoas com identidades deslocadas que vivem constantemente em contato com o supermercado cultural global, nisso reverbera em sua própria identidade, denominando a identidade anterior de atrasado. O que estamos querendo dizer em poucas linhas é, Marx e Engels estavam corretos em sua célebre frase: “dissolvem-se todas as relações sociais antigas e cristalizadas. Tudo que era sólido e estável se desmancha no ar, tudo que era sagrado é profano”, (MARX; ENGELS, 2005, p. 43), ao apontar mudanças estruturais das instituições conforme o progresso do sistema capitalista, como também se engendra novas formas de relação de poder comunicacional entre as pessoas, assim, muda-se a dominação exercida pelas instituições, assim, é a partir desse mundo que muda o conceito de identidade cultural, a qual é posta em xeque, entram em crise e devem ser repensadas.

Desse modo, nesse descortino de entender as implicações do *ciberespaço* na dinamização da identidade do sujeito, a fluidez tem-se usado como palavra chave para contradizer a estabilidade identitária, com essência, já previamente estabelecida como algo dado, pronto e acabado, ou seja, nesse movimento de ir e vir por vários outros lugares no *ciber*, a identidade cultural é fluidez, descentra-se por não mais apenas pertencer a lugares únicos fixos e fechados, e sim ao supermercado cultural, como também, desloca-se por agora

partilhar de pluri espaços que modificam sua própria, dessa maneira, identidade é mudança cultural rápida.

Enveredando por esse curso, Hall (2011) recorre a escolha lexical descentramento em oposição a explicação simplista de desagregação da identidade cultural, para o autor desagregação pode ser visto como separação de algo ou alguma coisa, tempo um tanto questionável, para evitar tal equívocos, usa-se descentramento; que não tem centro fixo, como também o autor continua a explicar que a descentralização foi um processo individual que teve origem a partir do sujeito cartesiano do século XVII, o “Penso, logo existo”, que colocou o indivíduo no centro das relações com o mundo, racional, e, dotado de uma identidade unificada e permanentemente inalterada. Esta mesma identidade ganhou espaço na sociologia do século XIX, pois colocou a identidade em constante diálogo com a sociedade, o sujeito mais o todo, com isso, logo, deveria se adequar e se ajustar às organizações e instituições e seus discursos estruturais, como elas permaneciam quase inalteradas, sua identidade cultural pouco mudava e continuava a mesma do sujeito cartesiano.

Todavia, para o autor as mudanças vieram a partir da metade do século XX, com cinco importantes avanços nos estudos sociais que descentralizaram definitivamente a identidade cultural do sujeito: (i) a tradição marxista do pensamento, que colocou o sujeito como indivíduo preso às condições históricas que lhes foi dada, todavia, Althusser afirma que, “a análise conceitual de Marx não dá mais conta de examinar o real, porque as relações hoje não são somente de classe, mas de muito mais: de raça, de minoria e de outros grupos... (SAMPAIO, 2017, p. 133). Conjunto, (ii) a descoberta do inconsciente por Freud com as leituras valiosas de Lacan, que as colocaram sempre em processo de formação, como discorre Hall “assim, a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo congênito, existente na consciência no momento do nascimento”. (HALL, 2011, p. 38). Nesse sentido, Sampaio também acresce:

Lacan vai descentrar o eu como sujeito de que existe uma equivalência entre o eu e a consciência. Existe a história dos dois, mas não a equivalência, porque o eu, a partir dos estudos freudianos, é cindido pela própria existência da consciência, ele é sempre descentrado, portanto, reflexão e consciência não coincidem. É preciso que o sujeito perca sua consciência para se encontrar, para encontrar o sujeito. Com isso, Lacan elimina o famoso pensamento de Descartes sobre o ser humano: penso logo existo, pois esta ideia, para o renomado psicanalista, é metafísica e não explica o que é o ser humano. (SAMPAIO, 2017, p. 137)

Ademais, o autor aponta que, (iii) o pensamento do linguista estrutural Ferdinand Saussure trouxe significado para tal compreensão, dado que, a língua é algo aberto - não fixo, o falante nunca pode fixar o significado final, a língua é utilizada para produzir significados

ao posicionarmos no mundo que nós circunda em um determinado sistema cultural, “como diria Lacan, a identidade, como o inconsciente, está estruturada como a língua” (HALL, 2011, p.41), ou seja, passa a dizer então, identidade cultural cambiante em detrimento de imóvel.

objeto de movimentação, fluidez, móvel, dinâmico, mutável, [...] Erving Goffman, sendo que, para ele, as identidades são múltiplas, flutuantes e situacionais. Em momentos particulares as promoções de marketing podem construir novas identidades como, por exemplo, o “novo homem” das décadas de 1980 e de 1990, identidades das quais podemos nos apropriar e que podemos reconstruir para nosso uso. (SILVA, 2014, p. 18; SANTOS, 2002, p. 506).

Por último e tão importante quanto, é indubitável reconhecer o papel dos estudos de Foucault no que chama poder disciplinar, Hall (2011, p. 44), assevera o paradoxo, “(iv) quanto mais coletiva e organizada a natureza das instituições da modernidade tardia, maior o isolamento, a vigilância e a individualização do sujeito individual”. Nessa lógica de poder, Foucault, de modo geral, analisa que os discursos plasmam as condutas e o modo de ser de uma determinada cultura, assim, preservar o poder, o sujeito e sua identidade toma forma seguindo um discurso historicamente construído, ou também, noutro modo, este mesmo sujeito pode assumir várias posições diferentes dentro do discurso. (SAMPAIO, 2017).

Dentro do último avanço, tem-se o quinto descentramento e deslocamento, (v) o feminismo como teoria social e movimento na década de 1960. Os movimentos juntaram-se a outros movimentos pelo mundo como, movimentos estudantis, ao sexual, gays e lésbicas e raciais e colocaram em xeque alguns paradigmas da época, principalmente com relação à formação da identidade.

Ele também enfatizou, como uma questão política e social, o tema da forma como somos formados e produzidos como sujeitos generificados. Isso é, ele politizou a subjetividade, a identidade e o processo de identificação (como homens/mulheres, mães/pais, filhos/filhas). Aquilo que começou como um movimento dirigido à contestação da *posição* social das mulheres expandiu-se para incluir a *formação* das identidades sexuais e de gêneros. (HALL, 2011, p.46)

É nesse contexto que proponentes autores sustentam a tese que a identidade é algo aberto, móvel, de fluidez, uma “celebração móvel”, “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpretados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. (HALL, 2011, p. 13). Fala-se, então, em identidades, no plural, que vai se formando ao longo do processo da inter-relação com o outro nesse supermercado cultural e global. Identidades por vezes contraditórias, duelo, e, também, formado por “processo

psicológico de interiorização de traços e características sociais que se internalizam e passam a constituir os elementos diferenciadores de uns a respeito de outro,” (VIEIRA, 2009, p.93), portanto, como apregoa Palfrey e Gasser, “nesse sentido, a criação e a revisão da identidade é algo onde ocorre retroalimentação contínua”. (PALFREY; GASSER, 2011, p.41).

Vive-se um período ímpar na formação identitária cultural, ou melhor, identidades. Um nó maior e não meramente mudança de uma geração a outra, como algo superposto. É a quebra dos discursos tradicionais, instituições empedradas no tempo, às vezes, foi até a noção de tempo que mudou. Colocar tudo de cabeça para baixo seja uma das maneiras de reconstruí-la, de repensá-las, como enfatiza Sampaio citando Nietzsche, SAMPAIO, 2017, p.132) “não há verdades absolutas em se tratando da produção de conhecimento científico, mas o entendimento sobre a nossa realidade presente é salutar para nós”.

Nesse trilhar, em segundo momento, a identidade nunca foi um tema fixo, sempre do contrário, uma temática aberta, conceitos que operam “sob rasura” como apregoa (SILVA, 2014, 104), “no intervalo entre a inversão e a emergência: uma ideia que não pode ser pensada da forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem ser sequer pensadas”. Nesse intento, quando pensadas, a identidade cultural de uma pessoa também é constituída da negociação do seu “eu” com o “outro”, por isso somos seres sociais, uma relação marcada pelo olhar do outro sobre nós e a partir disso, as suas próprias representações e definições, ou seja, o mundo circundante do sujeito cria e recria sua identidade cultural, tendo a alteridade papel essencial nesse processo.

O outro é o espelho para a formação do meu “eu”, espelho como movimento de retorno, que se vê refletido com suas características próprias, é ver-se a partir dos olhos do outro, seus defeitos e virtudes, e a partir do outro ter uma visão panorâmica da sua própria identidade cultural, reconstruí-la com base em outras identidades, como reitera Santos: “A produção de alteridades, de outros reais e imaginários, é simultaneamente um processo de autoprodução identitária, uma tentativa de reificação e de fixação identitárias” (SANTOS, 2002, p. 505). No contexto em questão, claro fica a interdependência do outro na formação identitária do sujeito, e conforme se altera as pessoas de nossa rotina, diversifica-se a identidade cultural, por isso, esta identidade é construída e reconstruída a partir do conjunto de pessoas que nos rodeiam e que entramos em contato durante toda a vida, das quais temos: a família, escola, as relações afetivas e de trabalho, dentre tantas outras, então, poder-se dizer que há a fragmentação identitária, reconstruindo-a por fragmentos de identidades de outros, por isso, melhor dizer que vivemos em um momento de identificação, como reitera Bauman sobre a solidez de uma identidade:

Tornamo-nos conscientes de que o **pertencimento** e a **identidade** não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a **identidade** [grifos do autor] (BAUMAN, 2005, p. 17).

Nos sujeitos históricos anteriores a esta era, suas mudanças de identidades eram menores e de tempos em tempos, estavam sempre atreladas as pequenas comunidades que os pertenciam, como a comunidade pouco mudava, permaneciam um longo período de tempo com a mesma identidade, como discorre Palfrey e Gasser “se a garota quisesse mudar – ou abandonar por completo – aspectos da sua identidade social rapidamente, teria que ir além da pequena comunidade na qual cresceu.” (PALFREY; GASSER, 2011, p. 28). Então, identificação é um processo singular da atual sociedade que ganha espaço e torna-se cada vez mais dinâmica e tangível com a quase intermediação ubíqua da tecnologia da informação e comunicação nas relações humanas, portanto, esse sujeito se transforma na era digital em um sujeito multiplicado, disseminado e descentrado.

O que há de novo nisso tudo é que vem crescendo exponencialmente está identificação por meio das tecnologias da informação e comunicação em um curto intervalo de tempo, assim, esse fenômeno reverbera com outra tonalidade, porque à medida que os significados e representações se multiplicam, “somo confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, como uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente” (HALL, 2011, p. 13)

Essas nuances são importante para entendermos que não é apenas uma questão ou mesmo embate de gerações que se coloca a frente, mas sim o quão o universo *ciberespacial* forma novas identidades e como isso impacta nas salas de aula, mas antes mesmo da conclusão de algumas possíveis hipóteses, adentra-se a linguagem e atos de fala na formação dessa identidade.

A linguagem é fator crucial quando trata-se do tema identidade cultural, é por meio da linguagem e suas representações que se dá a formação do indivíduo como sujeito, de sua cultura como também grupo social, é divisor fronteiro do quem somos; “o nós” do “outro”. A palavra inclui ou exclui um povo de determinado local, classifica e também hierarquiza determinada sociedade, um traço que classifica tudo o que está “dentro” do que está posto do lado de “fora”, como assevera Silva, (2014) é classificatória a qual aplica um princípio de diferença a uma população de uma forma tal que seja capaz de dividi-la em ao menos dois grupos apostos – nós/eles. Somos seres de comunicação, de linguagem verbal e não, é por

meio dela que se uni a nacionalidade e a nação, os dialetos comuns são responsáveis por determinada medida, como na questão dos Balcãs, entre os sérvios e croatas.

A linguagem a partir do momento que avalia, classifica, organiza, categoriza, inextricavelmente hierarquiza de cima a baixo ou do inverso, e, por fim, normaliza. Normalizar é naturalizar; – deixar sútil, ou seja, normal é atribuir algumas características positivas a alguns fenômenos em comparação a outros, colocá-la em desequilíbrio, uma das partes em detrimento da outra, além disso, esta normalização é demasiadamente repetida que se faz em formato binária, como enfatiza Santaella sobre tal fenômeno, “o indivíduo concebido como sujeito é fixado em oposição binária: autonomia/heteronomia, racionalidade/irracionalidade liberdade/determinismo, questionar a identidade e a diferença como relação”. (SANTAELLA, 2010, p.128) Enveredando nessa argumentação, (SILVA, 2014, p. 50):

Derrida argumenta que a relação entre dois termos de uma oposição binária envolve um desequilíbrio necessário de poder entre eles. [...] A escritora feminista francesa Hélène Cixous adora o argumento de Derrida sobre a distribuição desigual de poder entre os dois termos de uma oposição binária, concentra-se nas divisões de gênero e argumenta que essa posição de poder também é a base das divisões sociais. [...] Cixous argumenta que não se trata apenas do fato de que o pensamento é construído em termos de oposição binárias, mas que nesse dualismo um dos termos é sempre valorizado mais que o outro. (SILVA, 2014, p. 50)

Dessa maneira, vivenciamos posições binárias quando fazemos algum ato de fala sobre alguma determinada ação, situação ou objeto que observamos cotidianamente. Atos de falas podem ser denominada de proposição descritiva “quando mostra que há afirmações que descrevem estados de coisas e que podem ser verdadeiras ou falsas”, (FIORIN, *apud* Teoria..., s.d, 2017. p.162), ou “elas simplesmente descrevem uma situação” nas palavras de Silva (2014, p.92), como também para o autor pode ir para além disso, de modo que, trilhado pelo caminho do filósofo Austin, propõe os chamados atos de fala constativos e performativos, os constativos, constatarem alguma situação, enquanto o performativo “fazem com que alguma coisa aconteça”, (SILVA, 2014, p.92), como esclarece Fiorin:

as constativas – e afirmações que não descrevem nada, mas pelas quais se executam atos, que podem ser felizes ou infelizes, ter sucesso ou fracassar- as performativas. Os constativos são verdadeiros se existe o estado de coisa que eles descrevem, e falsos em caso contrário. Os performativos têm sucesso quando as condições são cumpridas, e fracassam quando não são. (FIORIN, *apud* Teoria..., s.d, 2017, p.162)

À medida que o ato de fala é proferido e dá-se sua consecução em determinada ação situacional, o ato de fala se denomina como proposição performativa, efetivando-se a ação, assim, os atos de fala permitem criar ou fortalecer situações binárias desequilibradas em nossa cultura, passível de normalização e aculturação. Nas escolas isso é perceptível quando se diz: (i) “- eles só querem jogar na internet”, ou; “(ii) “ - os alunos não sabem pesquisar na internet”. A fala encontra-se com outras que por vezes são repetidas, assim, preestabelece algo antes de determinado fato, implica ao redor o efeito da ação do enunciado, como reitera Fiorin, *apud* Teoria... “a enunciação de certas palavras em determinadas circunstâncias têm, por convenção, um determinado efeito” (2017,p. 161), ou seja, proposição performativa na medida em que há repetição da fala “pode acabar produzindo o “fato” que supostamente apenas deveria descrevê-lo”. (SILVA, 2014, p. 93).

Esse exemplo serve também para ressaltar outro elemento importante do aspecto performativo da produção da identidade. A eficácia produtiva dos enunciados performativos ligados à identidade depende de sua incessante repetição. [...] É de sua repetição e, sobretudo, da possibilidade de sua repetição, que vem a força que um ato linguístico desse tipo tem no processo de produção da identidade. (SILVA, 2014, p.94)

Quando dizemos algo, há uma cadeia ampla de ações linguísticas que servem para reforçar algo e dar a ela legitimidade, no próprio ato supracitado, a consciência traz lembranças dos porquês que os alunos não sabem pesquisar na internet, a falta de atenção dos mesmos, a indisciplina, pronto, legitima o dizer e boicota as ações futuras do tentar ao que se encontra posto, como aclara o autor o quão enérgico é um ato de fala que se torna performativo:

As frases propostas pelo autor são: “aceito está mulher como minha legítima esposa” proferida na cerimônia do casamento; [...]. Nestes casos, proferir umas dessas frases não é declarar o que está praticando nem descrever o ato que estaria praticando ao dizer o que se disse. Nenhum delas é verdadeiro ou falso. Proferir essas sentenças é fazer o próprio ato. [...] Ao dizer isso, a pessoa realmente se casa e não relata um casamento. Esses são exemplos de sentenças performativas. [...] porém, isso não significa que, para configurar um performativo seja necessário um poder institucional, uma posição, [...]. É importante enfatizar que as circunstâncias nas quais elas são ditas são fundamentais. Para que um ato seja performativo, [...]. Podem ser usados diferentes mecanismos, como entonação, o gesto e o contexto no qual as palavras são faladas. (FIORIN, *apud* Teoria..., s.d, 2017, p.24-26)

Nessa linha de atos de falas e desequilíbrio no binarismo, o professor por ter uma identidade pouco deslocada e que se fortalece com seus dizeres, legitima a sua identidade como a correta em comparação a outra, o ajuste binário deve partir da identidade cultural do

aluno, o diferente, assim há um peso gravitacional para o outro ser o nós, entretanto, a cultura nunca retrocede, seria um caminho inverso, a não cultura propriamente dito, por isso Prensky (2010) chama atenção quando argumenta que uma das dúvidas hoje entre pais e professores tratando-se da educação é se nós devemos se adequar ao *a identidade nativo digital* ou o inverso? Na prática rotineira do dia a dia o normal e aculturado tende a ganhar espaço, então, em uma determinada forma, através da repetição dos atos de falas perlocucionários, o tradicional se sobrepõem ao novo, ao outro, assim, o jovem que vive uma identidade cultural diferente, aberta, cambiante, móvel, fluida e descentralizada nas palavras de Hall se coloca como segundo plano em comparação a do professor que tem identidade quase que fechada e pouco móvel, ou seja, como se entenderá adiante, a identidade do *imigrante digital* na escola se sobrepõem a do *Nativo Digital* tratando-se da utilização das mídias digitais, o que deveria ser o inverso.

Nessa perspectiva de descentralização, identificação e atos de fala no binarismo, a representação também se torna notório e fenômeno intrincado na formação da identidade cultura. Vestimenta, cabelo, instrumento, uma marca de cigarro, tudo é representação de uma determinada identidade, signos; símbolos, como nos explica Silva, “existe uma associação entre a identidade das pessoas e as coisas que uma pessoa usa”. (SILVA, 2014, p. 10).

Os símbolos são representações, alimentos, roupas, costumes, tudo isso diz respeito a quem somos, é por meio dos símbolos que se marca a representação do sujeito no mundo, de se inserir em determinado contexto ou de não fazer parte desse. Um jovem com tal camisa de time ou cantando uma música, sua identidade está em expressão, a identidade é formada racionalmente por determinadas marcação simbólicas, ”na análise de Lévi-Strauss, a comida é não apenas “boa para comer”, mas também “boa para pensar”, com isso, ele quer dizer que a comida é portadora de significados simbólicos e pode atuar como significante”. (SILVA, 2014, p. 45)

Para efeito de elucidação de tal assertiva, vê-se um estudante, representado com seu falar, gírias, suas roupagens, manias, e principalmente, mergulhado se possível a quase a todo instante na *internet*, sendo por computador convencional, *tablets* ou celulares. Assim no que diz respeito ao aluno, vale lembrar que entre os usuários dessas mídias existem rol de suas próprias condutas. Sua identidade cultura provém desse circulo cultura que se interagem, por isso se trata hoje de outras identidades culturais que adentram a escola, direcioná-los somente com a mesma conduta que anteriormente, ou seja, pertencentes a outra identidade cultural é construir pedagogia a base de barro e fachada de luxo, assim, desse nó pedagógico, ir do

convencional ao novo e também como o inverso seja uma das melhores formas de começar ao que já se encontra posto.

Em suma, a partir dos fenômenos supracitados, erigiu-se a formação da identidade cultural, isso dá-nos mais segurança quando se olha para o aluno em sala, fica mais claro compreender quem é o aluno que entra a sala e que identidade carrega consigo, entende-se que as mudanças não são algo apenas dele, mas de todos que vivemos imergidos na *cibercultura*, suas transformações são características dessa identidade atual, ou jogos delas, portanto, constante devir: deslocamento.

O chavão; - o mundo está acabando, cai em desuso, uma vez que não é o mundo que está acabando; e sim, o mundo que não é reconhecido por identidades de outras épocas, aqui, do professor, ou uma parcela deles, e que enxergam com estranheza esse mundo rodeado por tecnologia da informação e comunicação e de sua cultura identitária emergente, o *Nativo Digital*, identidade “em processo de simbiose, não somos mais escravos de máquinas”, como adverte (TIBURI, 2018, p.21). Mas afinal, estamos preparados para enfrentar a questão antropológica que se coloca no momento em que nossa fusão com a máquina e com aparelho das tecnologias digitais atravessa nossa vida? Somos capazes de pensar a ética e a educação que derivam disso? A educação falará por si mesma.

5.3 Simbiose: A identidade cultural do aluno

A todo instante encontramos adultos, adolescente e crianças submersos na *cibercultura*, estão com seus celulares digitando mensagens, simultaneamente assistindo vídeos na TV e ouvindo músicas, interagem com vários aparelhos multimídias ao mesmo tempo. A interatividade está em sua relação com a máquina e com os outros colegas, encontram-se situados em um único lugar e conversando com muitas pessoas ao mesmo tempo. O cotidiano demarca muito bem essas situações vista pelos adultos como diferente, tão estranhas que parecem quase que ininteligíveis.

Ponto essencial é compreender que as tecnologias da informação e comunicação têm se associado automaticamente a vida cotidiana dos nativos, já os imigrantes adentram nesse universo e, também, as utilizam de forma análogas em suas vidas, tanto um quanto o outro, as mídias digitais alteram o modo de como as pessoas pensam, agem, vivem e, relacionam-se.

Entende-se, de acordo com Palfrey e Gasser (2011), que toda essa juventude imersa nas tecnologias digitais são denominadas por *Nativos Digitais*, aqueles nascidos a partir da

década de 1980. Prensky (2010), cunhou o termo *Imigrante* e *Nativo digital* com a finalidade de conceituar gerações ao longo das modificações culturais que a sociedade vem passando com a utilização das tecnologias digitais e suas respectivas dependências, tal como o próprio autor assevera, “o termo mais útil que encontrei para nos referirmos a eles é *Nativos Digitais* – os novos “falante nativos” da linguagem digital dos computadores, dos *videogames* e da internet.” (PRENSKY, 2010, p.58).

Prensky (2010) determinou um marco que separa o *Nativo* do *Imigrante*. Acentua que imigrante é a geração anterior a do *Nativo*, ou seja, todos que nasceram antes de 1980 e vivem boa parte de suas vidas em um mundo analógico, mas que se adaptam as transformações das *inforvias*. A identidade dos nativos digitais são jovens e adultos que já nasceram plugados na era da internet, trocam mensagens de texto a todo instante, baixam músicas, fazem vídeos, na maior parte do tempo estão sempre conectados. A identidade cultural nativo digital já nasceu com o *status* sempre *online*, e não sabem e nunca vão saber o que é viver sem usar a internet, “eles começaram a aprender na linguagem digital; só conhecem o mundo digital” (PALFREY; GASSER, 2011, p. 14), dessa premissa, Prensky argumenta que esse convívio cada vez mais plugado traz modificações fisiológicas, para isso, relata pesquisas do campo da neurobiologia, neuroplasticidade e a maleabilidade, como esclarece o autor:

Uma pesquisa feita por psicólogos sociais mostra que pessoas que cresceram em culturas diferentes não apenas pensam sobre coisas diferentes, mas de fato de *pensam de maneira diferente*. O ambiente e a cultura em que as pessoas são criadas afetam e até mesmo determinam muitos de seus processos de pensamentos. A razão é o que acabamos de ver: cérebros submetidos a diferentes experiências de desenvolvimento se desenvolvem de maneira diferente. (PRENSKY, 2010, p.66)

Noutro modo, a identidade imigrante digital são sujeitos acostumados com papeis, livros, jornais e revistas impressas, e encontram dificuldades no manejo da tecnologia da informação e comunicação, possuem alguns “sotaques” do mundo analógico em suas atitudes, como exemplifica o autor;

I) imprimir e arquivar e-mails; II) usar a internet como segunda fonte de pesquisa para legitimar algum conhecimento; III) ler o manual de objetos como celulares, televisões, computadores; IV) imprimir documentos, editá-los e posteriormente realizar as alterações do mesmo no computador; V) trazer pessoas até sua sala para apresentar determinado site ao invés de enviar o link da página; VI) enviar um e-mail e em seguida ligar para informar o envio ou recebimento do mesmo; VII) achar que a “vida real” é somente o que acontece *off-line*. (PRENSKY, 2010, p. 59)

Já os nativos digitais dificilmente vasculham bibliotecas ou enciclopédias atrás de informação como antigamente, as pesquisas são feitas na maioria das vezes pela internet, sites e vídeos para consulta de uma dúvida rápida, fazendo-se de modo ainda superficial. Além disso, nessa dicotomia, Prensky acresce:

Imigrantes estão acostumados a fazer uma coisa de cada vez; nativos gostam de ser multitarefas, Imigrantes pensam no texto como sua forma de comunicação primária nas imagens como auxiliares; Nativos preferem as imagens aos textos. Os imigrantes preferem as coisas em uma ordem nítida – capítulo 1,2,3 etc.. Nativos estão mais acostumados a reunir informações que eles colheram à sua própria, aparentemente aleatória, maneira. Nativos Digitais, ao contrário de Imigrantes Digitais, estão acostumados a estar sempre em contato – eles funcionam melhor em rede. Nativos trabalham bem com gratificações imediatas e recompensas frequentes. (PRENSKY, 2010, p. 60)

A multitarefa é característica ímpar dos jovens nativos, não é algo novo, mas que ganha cada vez mais fôlego entre os jovens devido a estar a todo o momento bombardeado por mídias a sua volta que os levam as respostas rápidas, promovendo assim agilidade em tudo. Nesse intento, a dúvida que paira é se a rapidez em tudo provoca perda de foco; desconcentração, entretanto, ainda é impreciso afirmar que fazer várias coisas ao mesmo tempo é bom ou ruim, tudo depende do ângulo que se olha o quadro.

A vista dos professores e pais imigrante é indubitável que afeta a aprendizagem em todos seus aspectos, “a multitarefa é quase sempre ruim quando um estudante está tentando aprender coisas novas ou está fazendo algo que requeira muita atenção”, (PALFREY; GASSER, 2011, p. 275), afetam devido ao fato de terem sua atenção encurtada para o que necessita extrema atenção, mas, Prensky é diferente a esta visão, coloca a multitarefa como habilidade dos nativos quando argumenta que há uma” *atenção difusa*, isso é a capacidade de focar várias coisas ao mesmo tempo e de responder rapidamente a estímulos inesperados”. (PRENSKY, 2010, p. 68).

Esse autor embasa sua teoria numa pesquisa feita com crianças de cinco anos, a qual, algumas crianças foram separadas em dois grupos e colocadas em salas diferentes. As crianças do primeiro grupo assistiram a um programa de TV sem distratores. Já as crianças do segundo grupo foram colocadas em sala com o mesmo programa, porém, com distratores como brinquedos. O resultado foi que o primeiro grupo assistiu mais que o segundo, todavia, quando perguntado sobre o programa e o que haviam entendido, o resultado foi o mesmo. Assim Prensky concluiu que a atenção dos jovens são em blocos e não menor, claro, que a forma como o nativo digital processa as informações que estão a todo instante em contato é

totalmente diferente de como seus pais ou pessoas anteriores as suas processavam, mas vale comedir as afirmações que eles tem menos atenção, como nos esclarece o autor:

O simples fato de os Nativos Digitais não aprenderam as coisas da mesma maneira que seus avós o fizeram não significa que a maneira como estão aprendendo seja pior. As evidências que temos não indicam que eles aprendam menos do que seus avós, ou mais superficialmente (PALFREY; GASSER, 2011, p. 271).

Os nativos estão acostumados a ficar plugado, conectado e ligado a todo o momento, ou seja, bizarro é um adulto observar seu filho assistindo e teclando ao mesmo tempo, para o imigrante digital, isso é visto como falta de concentração, ou perda de foco, em outras linguagens mais rebuscadas, perda do interesse em tudo, vagoio. Por isso, em contraposição e em resposta a lógica explicativa do imigrante digital, os nativos não concordam com determinada afirmação de que eles não querem saber de nada, entendem os olhares dos imigrantes sob eles, como ilustra a figura abaixo. O adolescente nativo é identidade cultural em construção, estão a todo o momento na internet, no *ciberespaço*, portanto, sempre escolhem o que querem fazer, com isso, suas ações são posicionadas a partir de possibilidades de escolhas, sendo algumas vezes não pensando nas consequências, mas, de modo geral, entram em conflitos com outras pessoas para ter sua sensação de sujeito um pouco mais autônomo, para quem está de fora sua atitude é visto como apático e irresponsável.

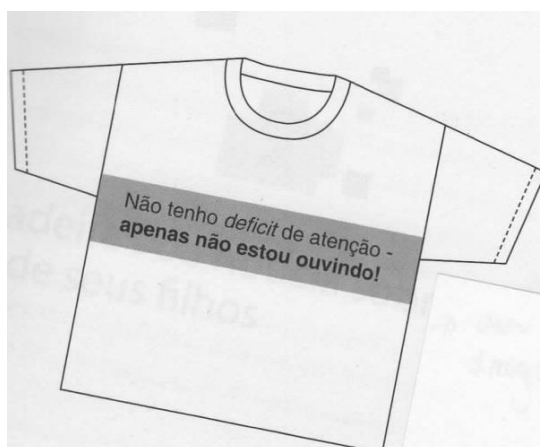


Figura 2 – Camisa de um Nativo Digital.

Fonte. PRENSKY, 2010, p.31

A imagem não ilustra um processo de hedonismo de conhecimento entre os jovens nativos, conhecer o que lhes apetece, e sim, as formas ou a pedagogia de como se dá o acesso ao conhecimento está cada vez mais longínqua da sua realidade, principalmente na escola,

como assevera Palfrey e Gasser, (2011), por isso, preocupamo-nos com o fato de estarmos em descompasso com os alunos *Nativos Digitais*, que as habilidades que nós estamos ensinando estejam se tornando perdidas e que a pedagogia do nosso sistema educacional não consiga se manter atualizada com as mudanças no panorama digital. Mas também é verdade que não precisa de uma remodelagem do sistema educacional e passar a tratar a tecnologia como fetiche, tampouco deixar o ensino habitual de lado, na margem, e por isso, distancia-se da fala radicalizada de Prensky, que argumenta pela veemente mudança do sistema educacional quando assevera que “os estudantes de hoje não são mais pessoas para as quais nosso sistema educacional foi desenvolvido” (PRENSKY, 2010, p.60), mas por comedida, orienta-se pelos dizeres de (PALFREY; GASSER, 2011, p.276), a qual “a aprendizagem sempre terá alguma qualidade persistente que têm pouca ou nada a ver com a tecnologia [...] devemos descobrir, em vez disso, como o uso das tecnologias pode dar suporte aos objetivos pedagógicos” assim é, conjugar o habitual à tecnologia da informação e comunicação na melhoria de habilidades quase tão antigas a própria era do conhecimento, como: refletir, discernir, relacionar, organizar e selecionar, ou senão as mídias digitais só nos permitiram fazer os mesmos equívocos com mais rapidez.

Como já mencionado, é utilizar da realidade material que os jovens se dispõem para instrumentalizá-los, saber manusear a tecnologia da informação e comunicação em momento adequado e, principalmente, atenuar a distância dos jovens com o conhecimento na era do conhecimento, como adverte Palfrey e Gasser,

As pessoas com as quais devemos nos preocupar são aquelas que estão crescendo em uma era digital, mas não estão aprendendo as habilidades sofisticadas de coletar, processar, e criar informações, baseadas no que aprendem e compartilham com os outros. (PALFREY; GASSER, 2011, p. 271).

Por vezes é conveniente ao nativo à busca de informações rápidas e limitadas, navegam pelos sites de modo ligeiro e usufruindo o mínimo para não dizer as introduções dos sites. Claro, seria enorme equívoco sustentar a hipótese de que apenas é o nativo como um todo, e também como se todos os nativos enveredassem por aí, mais específico ainda para nós professores é compreender que o modo como se faz a navegação, separa nesse quesito uns alunos dos outros, aqueles que sabem pesquisar daqueles que ainda não sabem, portanto, o denominador comum nessas situações é o papel da escola hoje e do professor em sala aula, como não ficar apenas na introdução e fazer uma boa pesquisa? Ou melhor, quando não

aplicar apenas o *Ctrl+c* e *Ctrl+v* e sobrepujar esse senso quase que já comum? Os autores dão-nos um dos possíveis caminhos:

Certamente, um dos desafios e oportunidades mais interessantes para os pais e professores de nativos Digitais é encontrar modos de incluir a reflexão e o pensamento crítico no aprendizado, os principais fatores são a precisão, a confiabilidade, o *insight*, a análise, os novos ângulos, seja pelo ensino construtivo ou por um processo de questionamento e “esquadrinhamento” dirigido. (PRENSKY, 2010, p. 69; PALFREY; GASSER, 2011, p.273).

De todo modo, Castells (2003) afirma que o *ciberespaço* poderá aumentar à desigualdade existente no mundo devido à separação de quem tem acesso à informação; para o autor, os poderosos, daqueles que não as tem, em síntese, esclarece que a galáxia da internet irá “libertar os poderosos e oprimir os desinformados” (CASTELLS, 2003, p.225), ademais, não é ter informação em abundância, e sim, é ser informado na era do conhecimento, mediação feita nas escolas através do professor, é fazer o *esquadrinhamento* dirigido, ou seja, ordenar informações no emaranhado de conhecimentos que permite a *World Wide Web*,

Dessa forma, é ter as habilidades do pintor em (OSTROWER, 2001, 35), para “ordenar, preordenar – mentalmente – certas possibilidades visuais, de concordâncias ou de dissonâncias entre cores, de sequências ou contrastes entre linhas, formas, cores, volumes, de espaços visuais com ritmos e proporções”, queremos dizer que a escola hoje, tem com uma de suas funções a elaboração de uma engenharia didática para o aluno apreender como navegar na internet, ensinar esta linguagem *ciber* de como caminhar nesse espaço usando as habilidades do pintor, fazer o *feedback loop* de Palfrey e Gasser (2011), que de maneira geral, é um retorno sobre o dispositivo e a informação de origem, um mergulho profundo na informação; rever e reavaliar, verificar o que foi coletado e selecionar as partes relevantes, sobre seletividade, Ostrower argumenta que:

a seletividade representa um processo de economia, pois a nossa tendência é inteirar-nos daquilo que nos seria suficiente para resolver uma situação ou tarefa em que estejamos interessados. Resolvê-la e torná-la significativa para nós. O resto dos eventos “foge” à nossa atenção. (OSTROWER, 2001, p.66),

Junto a isso, como já referido no processo *rizomático*, os nativos vivem em comunidades virtuais a todo instante, trabalham em redes colaborativas e estão aprendendo a lidar com determinadas redes, assim, fazer em meio à colaboração e a interatividade são uma das habilidades requeridas para os nascidos digitais, As empresas das quais são fundadas por

nativos, ou das quais são empregados funcionam também a base de redes de colaboração, então, esse é um dos papéis da escola frente ao futuro nativo digital como enfatiza (PALFREY; GASSER, 2011, p.278), “As escolas devem usar as tecnologias digitais para encorajar a aprendizagem em equipe”, ao encorajá-los, também, ensinam aos nativos e imigrantes a nova linguagem chamada de digital. Em suma, as mídias digitais estão entre nós em um processo simbiótico, nesse ínterim, algumas habilidades são reajustadas e integradas a outras, é o que Prensky reitera quando diz que perdemos ou diminuimos a capacidade de reflexão:

Uma área que parece, inicialmente, ter sido afetada é a reflexão. A reflexão é o que nos habilita, de acordo com muitos teóricos, a generalizar, à medida que criamos modelos mentais a partir de nossas experiências. Ela é, de várias maneiras, o processo de aprendizado por meio da experiência. Em nosso mundo acelerado, parece, para muitos, haver cada vez menos tempo e oportunidade para a reflexão, e essa evolução preocupa muita gente. (PRENSKY, 2010, p. 69).

Ademais, a reflexão é um dos atributos da nossa consciência, possibilita induzir e deduzir um conhecimento. Permite, também, a antecipação de uma ação no real, isto é, projeção das ações num futuro através da retenção e reflexão da memória do passado-presente, por isso a preocupação de pais e professores. A reflexão, de modo geral, ajuda o sujeito “a estabelecer relacionamentos entre múltiplos eventos que ocorrem ao redor e dentro dele”. (OSTROWER, 2001, p.9), certamente, então, um dos desafios da educação atual é integrar a tecnologia nas propostas pedagógicas e não se entregar a tecnologia. Não é um desafio novo, meramente é a reafirmação de que a técnica não supera nossa capacidade de pensar, ou então, é passar se lamentando o quanto as coisas eram boas no “velho mundo”. (Prensky, 2010), mas lamentar, não traz nenhuma consequência além de soar um pouco histórico.

6. PERCURSO DA PESQUISA: ABORDAGEM METODOLÓGICA

Essa seção objetiva, apresentar o tipo de pesquisa utilizada para a elaboração da metodologia de investigação; estruturação do cronograma; definição prévia das ações procedimentais estruturantes; os procedimentos de seleção; organização e investigação dos sujeitos investigados; a coleta; seleção e tratamento de dados. Apresenta-se também, o contexto e especificidades do ambiente de pesquisa, e, por fim, o perfil dos investigados, no que toca o nível escolar e socioeconômico.

6.1 Objetivos da Pesquisa

O interesse de investigação com relação à utilização das mídias digitais no processo de ensino/aprendizagem deu-se a partir da ambivalência da lei estadual 16.567/2017 que estabeleceu junto a secretaria do Estado de São Paulo, a proibição do uso de celulares em sala de aula, como discutido na seção 3.7. O primeiro complicador observado pelo pesquisador foi que a maioria dos alunos têm dispositivos móveis, levam-nos à escola, e quando entram em sala, esses alunos são obrigados a os guardarem, durante o período em aulas. Acontece também que, quando não cumprem as normas para guardarem seus dispositivos moveis, a própria instituição escolar se encarrega de passar nas salas de aula para recolher os celulares por meio de uma caixa própria para o armazenamento dos dispositivos, tal procedimento objetiva confiscar os celulares durante o período de estudo. Por outro lado, quando os celulares ficam com seus responsáveis (alunos), por vezes, há uma série de conflitos entre professores e alunos, em decorrência do uso destes durante as aulas. Os alunos das séries finais do ensino Fundamental II são vistos em sala utilizando o celular, nisso, o professor respaldado pela lei, por vezes, confisca o celular do estudante e direciona o mesmo para sala da direção escolar (conflito cotidiano).

Os professores têm práticas pedagógicas que direcionam alunos a fazerem pesquisas utilizando-se da internet em uma sala feita exclusivamente para este fim. Sala única com quatorze computadores e um retroprojeter, todavia nem todos os computadores têm suas funcionalidades completas a todo momento. O agendamento do horário para uso é feito pelo professor quando este necessita desenvolver alguma atividade do currículo do estado. Entretanto é corriqueiro na escola os horários de agendamento coincidir com os de outros docentes, assim prejudicando uma das pesquisa e uma das disciplinas, pois a didática

elaborada para aquela aula deve ser postergada para outro dia. Quando isso não acontece, há um tumulto com duas turmas no mesmo ambiente feito para no máximo vinte alunos.

Devido a não ter um computador por aluno, as pesquisas são organizadas para serem feitas em grupos, de forma que isso dificulta a utilização do computador por todos do grupo, assim, apenas um ou dois do grupo acabam desenvolvendo a pesquisa, ficando os demais integrantes do grupo prejudicados porque, apenas copiaram literalmente a tarefa, e não manusearam o dispositivo tecnologico para aprender a elaborar um planejamento de pesquisa na internet. A soma desses limitadores levou a presente pesquisa que pretende responder a seguinte pergunta: existe a possibilidade de utilização do dispositivo móvel e de todo seu potencial na prática pedagógica do processo de ensino/aprendizagem?

Para responder à pergunta norteadora desta pesquisa, estabeleceu-se como objetivo geral, *desenvolver conteúdos históricos do oitavo ano utilizando-se dos celulares dos alunos como rede colaborativa socializante (WhatsApp), e a plataforma Twitter como objeto de conhecimento histórico*. Esse objetivo geral desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos: (i) *compreender como está organizado o ensino de história hoje*, (ii) *analisar e identificar o que se compreende por mundo virtual*, (iii) *compreender a identidade geracional do aluno em sala*. Dessa forma, para responder a pergunta da pesquisa e cumprir os objetivos da pesquisa buscamos trilhar por esse caminho que teve por necessidade saciar as dúvidas frequentemente encontradas em sala de aula pelo professor-pesquisador, que o motivou a ingressar no mestrado profissional.

6.3 Modalidade de pesquisa: Pesquisa- Ação

Ao nos debruçarmos sobre um problema posto na educação, refletimos sobre o mesmo e como poderíamos mudar a situação vigente, com isso, a pesquisa é de base empírica e de interpretação qualitativa dos dados, a qual se delineou pelos procedimentos metodológicos da pesquisa-ação para ter uma ação e avaliação sobre a problemática posta.

Como o primeiro momento da pesquisa-ação pede: a *fase exploratório* realizou-se um diagnóstico para descobrir no campo de pesquisa um problema pertinente entre tantos outros no sistema educacional a ser investigado, pois de acordo com (THIOLLENT, 2007, p.17), “na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e nas avaliações desencadeadas em função dos problemas”. A pesquisa-ação, de acordo com o autor não se limita apenas nessa direção,

permite ao pesquisador pontuar caminhos a serem percorridos para solucionar ou atenuar a problemática junto aos participantes, como apregoa o autor:

a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada; b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta; c) o objetivo de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação; d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada; e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda atividade intencional dos atores da situação; f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados. (THIOLLENT2007, p. 18 e 19).

Verificou-se que ao adentra na escola, os alunos estão com os seus dispositivos móveis prontos para o uso. Todavia, na sala de aula, eles são obrigados a desligar seus celulares e colocá-los em suas respectivas mochilas, quando não, em uma caixinha feita para esta finalidade. Somado a isso, todos nós professores proferimos solucionar o problema do uso do celular em sala de aula pelos alunos a partir do seu confisco pela escola como também pelos docentes. A própria lei estadual, como fora exposta durante esta investigação, está em consonância com o pensamento dos docentes do campo da pesquisa, dessa forma, legítima os dizeres. Então, o que se vê são alunos em meio aos seus celulares por todos os lados, nós professores junto à escola e a lei estadual acabamos por proibir seu uso com o argumento que os celulares distraem os alunos demasiadamente, entretanto, não deveria ser o inverso quando se tem tantos dispositivos móveis em mãos como nunca visto antes?

A segunda parte da pesquisa-ação propõe realizar estudo sistemático do quadro teórico-metodológico por meio do levantamento bibliográfico, como também questionamentos epistemológicos que enveredam esta pesquisa em educação e mídias digitais. Assim, estudamos os pressupostos teóricos elaborados por PRENSKY (2010), PALFREY E GASSER (2011), BAUMAN (2005, 2010), HALL (2011) SILVA (2014) para se compreender o que conceituamos por *identidade cultural* e desnudar a identidade cultural do aluno, os *nativos digitais*. Nesse caminho percorremos a *rede e rede digital* através de teóricos como, SANTAELLA (2002, 2010), LÉVY (1996, 1998, 1999), LEMOS (2010, 2013, 2018) DELEUZE (1995), FLUSSER (2011, 2012), CASTELLS (2003), FOUCAULT (1984) e ROSSI (2003) a fim de entender o seu maior lugar de ocupação hoje. Como a pesquisa está no enquadramento de pesquisa educacional, buscou-se compreender como os documentos governamentais como LDB (1996), PCN de História (1996,1997,1998), Guia de

Tecnologia (2008) bem como a BNCC (2018) legislam sobre as mídias digitais e a rede, assim como o papel da disciplina de história frente a este desafio.

Na terceira e quarta fase da pesquisa-ação, após a observação da situação problema, buscamos elaborar um *plano de ação*, como apregoa o autor, “para corresponder ao conjunto de seus objetivos, a pesquisa-ação deve se concretizar em alguma forma de ação planejada, objeto de análise, deliberação e avaliação”. (THIOLLENT, 2007, p. 75). Nesse sentido, buscou-se elaborar um *plano de ação* por meio de uma sequência didática utilizando-se das mídias digitais no processo de ensino/aprendizagem.

Finalmente, na quinta fase da pesquisa-ação foram apresentados os dados coletados, os quais permitiram as discussões sobre quais foram os ganhos da atividade de ensino/aprendizagem mediada por dispositivos moveis, como quais foram os entraves durante o caminho científico, como ressalta o autor sobre esta etapa:

A ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”. Não se trata de simples levantamento de dados ou relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. (THIOLLENT, 2007, p. 18)

Assim é que se norteou esta pesquisa, partindo-se do pressuposto teórico da pesquisa-ação com a finalidade de buscar respostas a um do problema averiguado pelo pesquisador e professor, o uso das mídias digitais como meio no processo de ensino/aprendizagem.

6.3.1 Caracterização da escola.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública paulista (Taquarituba- SP) que, nos últimos anos, obteve média satisfatória nas avaliações externas. A escola promove a Gestão Democrática que visa incentivar maior participação da comunidade escolar nos assuntos pedagógicos.

6.3.2 Aspecto geográfico, físico e pedagógico

A escola está localizada em um bairro afastado da cidade de Taquarituba, por isso seu enquadramento está como escola rural. Atende toda a população jovem e adulta do bairro, que tem como fonte de renda o trabalho em olaria ou para latifundiários de determinada região.

Uma população carente que sobrevive, em sua maioria, com salário mínimo e com auxílio de programas assistencialistas governamentais, programa esses que redistribui renda para famílias em estado de vulnerabilidade.

A escola desenvolve suas funções no período vespertino, funcionando nesse período o Ensino Fundamental II, e acontece no período noturno o Ensino Médio, o qual justifica-se devido à necessidade dos adolescentes terem que trabalhar fora de casa para contribuir nas despesas básicas do lar.

Quatro salas funcionando no período vespertino, as quais cada uma corresponde a uma série, com mais ou menos quinze alunos por sala. Já no período noturno, atende uma sala de cada segmento do Ensino Médio e também contendo mais ou menos quinze alunos por sala. A evasão escolar é um dos problemas graves, todavia, tenta-se junto com parcerias com outros órgãos públicos atenuar esse problema. Também outro desafio da unidade escolar são questões das drogas ilícitas entre os adolescentes, a qual múltiplos fatores contribuem para sua rápida disseminação, esse problema também tenta ser atenuado pela escola por meio de parcerias com outras instituições.

Para a gestão do funcionamento da escola, a instituição comporta dois cargo de vice-direção, não podendo ter diretor, devido a decretos que proíbem que escolas com números inferiores de salas de aulas exigidos pela Secretaria da Educação (SE) tenham cargo de diretor escolar. A escola conta também com dois agentes de organização escolar, cuja função é auxiliar no serviço de secretariado como também auxiliar os alunos. São cerca de dez professores que atuam na unidade escolar pesquisada, que se deslocam para ministrar aula, alguns acabam ministrando aulas em disciplinas diferentes daquelas que foram formados, como: matemática, biologia e química. Devido a resolução da secretaria da educação do Estado de São Paulo, a instituição não conta, faz três anos com o cargo de professor-coordenador, esse fator agrava a qualidade da organização dos procedimentos de ensino/aprendizagem da escola.

6.3.3 A pesquisa científica na prática

Na perspectiva metodológica da pesquisa-ação, após identificar a situação problema e desenvolver uma estratégia pedagógica para atenuá-la, como será visto nas próximas seções, o pesquisador desenvolveu uma sequência didática juntamente com outro professor da mesma área do conhecimento, o qual se comprometeu a aplicá-la em sua turma de oitavo ano. A decisão foi tomada devido ao fato que a sequência didática (doravante SD) foi elaborada para

uma série/ano do Fundamental II, e o pesquisador, devido ao mestrado, somente ministrava aulas no ensino médio, período noturno. Nesse ínterim, o professor pediu para que toda a SD fosse feita a seu modelo de aula, a decisão permitiu ao pesquisador apenas observar a sua SD sendo aplicada. Dessa maneira, houve seu afastamento e intervenção na aplicação da SD, dando a pesquisa um rigor científico nas coletas e análises dos dados. Junto a isso, ressalta-se que, se caso fosse anunciado à pesquisa acadêmica em sala de aula, mudaria toda a rotina da escola, os alunos não agiriam como de costume e isso implicaria em vários outros resultados, assim, o pesquisador optou por não se fazer presente no momento de desenvolvimento da SD, somente ao observar. Ainda sobre essa variante da pesquisa, isso também contribuiu para que não se necessitasse a protocolação de requerimento para a autorização de pesquisa no Comitê de Ética, uma vez que todo o relacionamento com os seres humanos envolvidos na pesquisa deu-se por intermédio de uma prática rotineira na escola, das aulas de outro professor e todas as informações e documentação a qual o pesquisador obteve acesso foram entregues por outra mãos. O contato do pesquisador com os investigados, no caso, os alunos, foi nulo e todo o material analisado chegou às mãos do pesquisador sem que estivessem tratados.

Desse modo caminhou toda a pesquisa e sua aplicabilidade, objetivando ser o mais neutro possível para que as inferências após os dados obtidos e tratados fossem o mais fidedignos da realidade vivenciada em sala pelos professores da rede pública paulista, e pormenor desenvolver uma cultura legítima na escola.

6.3.4 Participantes

A pesquisa foi desenvolvida com uma sala de aula do 8º ano do Ensino Fundamental II, do período vespertino, os alunos têm entre 12 a 14 anos de idade. A sala contém 14 alunos, dos quais 8 são meninas e 6 são meninos.

6.4 Instrumentos de coletas e análise de dados para elaboração da sequência didática

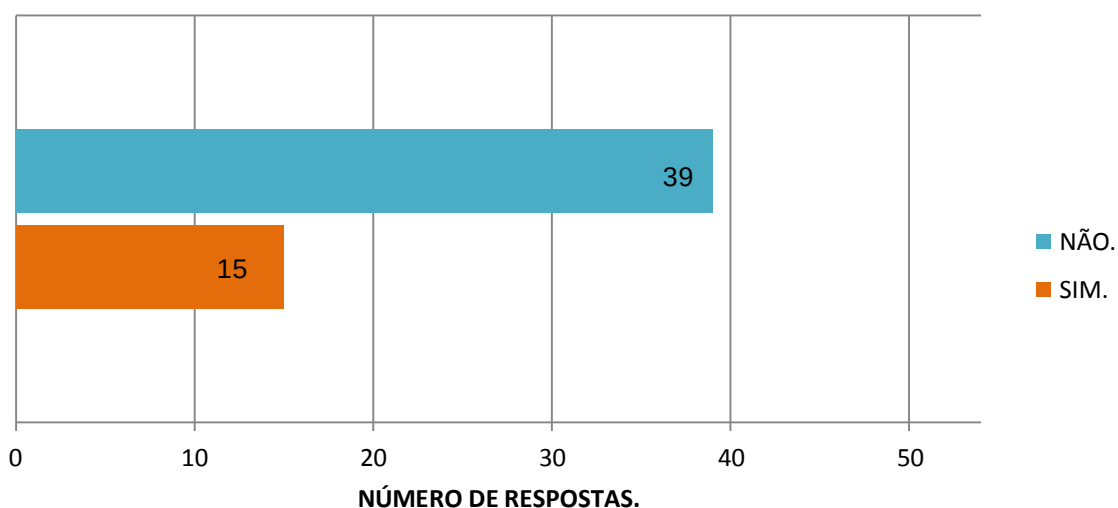
Com o objetivo de responder as perguntas que balizam a pesquisa, o pesquisador desenvolveu um questionário para direcionar de que modo se poderia utilizar as mídias digitais no processo de ensino/aprendizagem. Todavia, devido a determinadas legislações do Conselho de Ética, a qual todo o processo científico deve ter o consentimento dos pais dos alunos, o pesquisador então pediu para que outro professor aplicasse seu questionário em suas

aulas, ficando a cargo do pesquisador apenas a observação do procedimento bem como a sua análise após ter acesso aos questionários.

A sequência de perguntas utilizadas na pesquisa-ação foi composta de perguntas direcionadas a identificar quais objetos tecnológicos que os alunos mais utilizam e como os utilizam. Somente depois de ter feito isso é que a sequência didática foi desenvolvida dentro de uma lógica de ensino em competências e habilidades que tem por objetivo geral utilizar as mídias digitais como instrumento para o conhecimento histórico. As perguntas são as seguintes: (i) Tem computador na sua residência? (ii) Utiliza a internet? (iii) Se tem acesso à internet, onde a utiliza? (iv) Por quantas horas diárias você fica conectado na internet? (v) Você usa a internet para? (vi) Você tem celular? (vii) Seu celular tem acesso a que tipo de atividade? (viii) Você usa seu celular para? (ix) Você tem sugestões de como usar o celular para sua aprendizagem em sala de aula?

A primeira pergunta, gráfico 1, refere-se a compreender qual é a realidade socioeconômica do aluno, ou melhor, da comunidade escolar do Ensino Fundamental II tratando-se de tecnologias digitais em casa. Tal questionamento torna-se imprescindível à pesquisa, pois aponta qual direção a pesquisa se norteará tratando-se das possíveis utilização das mídias digitais no processo didático.

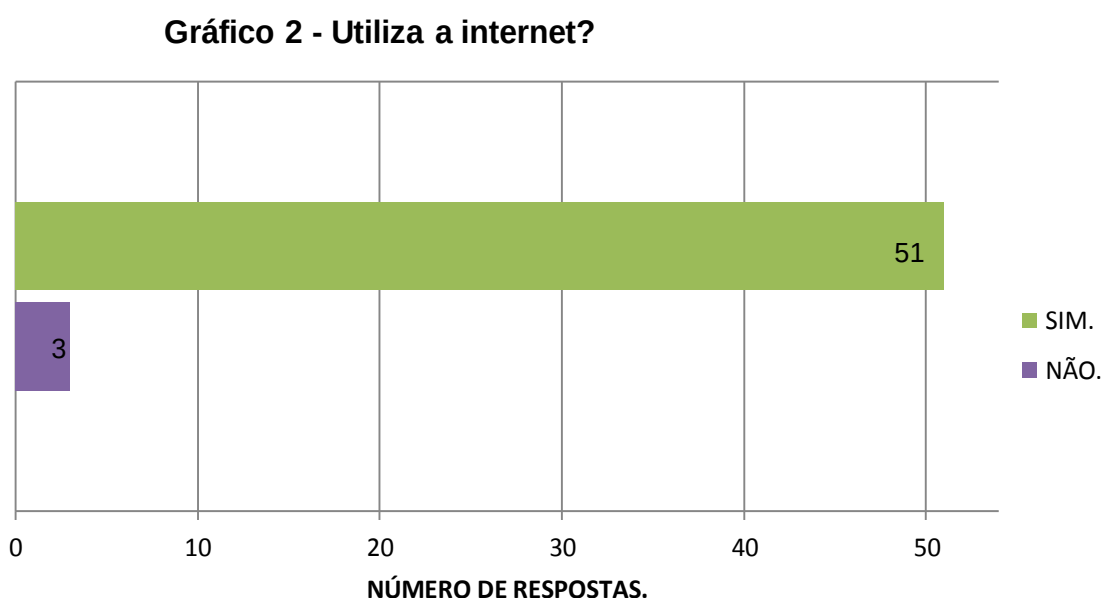
Gráfico 1 - Tem computador na sua residência?



Dessa forma, foi possível entender a partir dos dados coletados que, 72% dos alunos não têm computador convencional em sua residência, assim, fica claro que um dos únicos lugares a qual os alunos utilizam o computador é na escola, com isso claro está o papel da escola e de todos seus integrantes frente ao desafio de reiterar como o computador

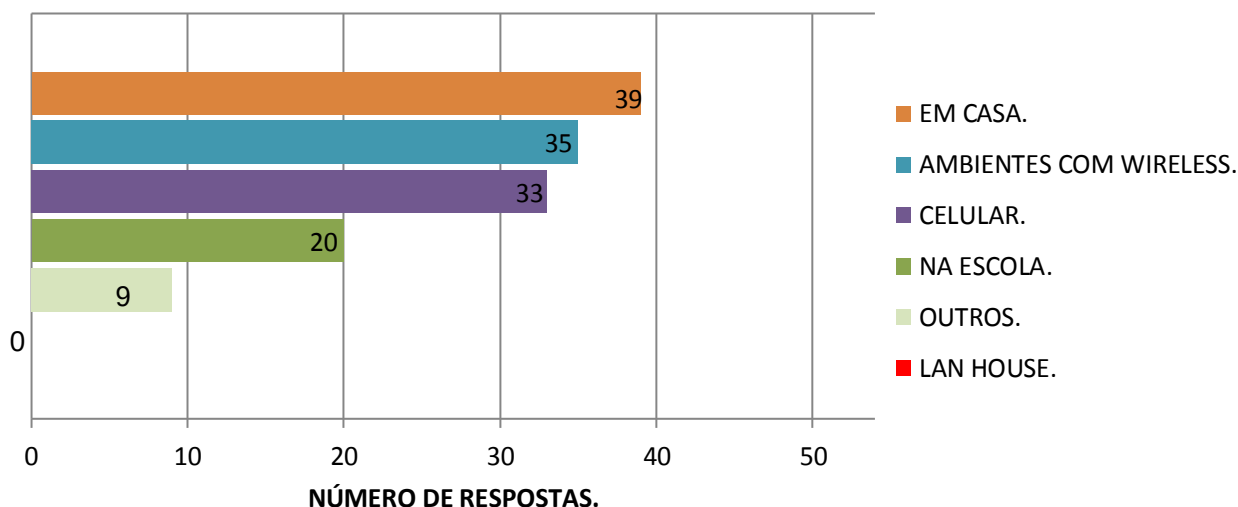
convencional pode auxiliar nas pesquisas escolares, como também, desenvolver nos alunos habilidades que fazem com que os mesmos utilizem computadores de maneira segura na construção do conhecimento.

Como mostra-nos o gráfico 2, quando perguntado se utilizam a internet, os alunos responderam em sua maioria que sim, com isso, concluiu-se que muitos não têm computadores em casa, mas utilizam a internet via celular em redes wireless (Wi-Fi) pública ou privada. Não que o computador está sendo deixado de lado, mas o dispositivo móvel tem ganhado a preferência, devido a sua acessibilidade como também seu baixo valor de mercado se comparado com os notebooks, desktops, tablets etc.



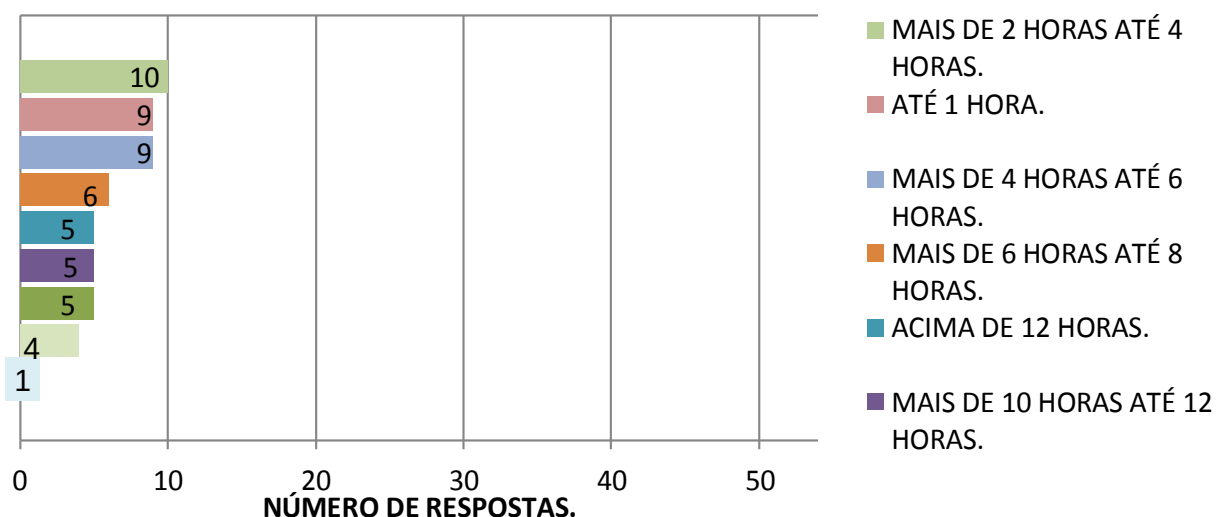
O gráfico 3 evidencia que a preferência é pelos dispositivos móveis em detrimento ao computador convencional, uma vez que os alunos usam a internet em vários momentos de seu cotidiano e em seus celulares o acesso é mais fácil e rápido. Aqui, nesse questionário, o entrevistado poderia marcar mais que uma opção de resposta como também indicar outros lugares que utilizam a internet assinalando a opção outros, dentre as quais eles citaram: casa de vizinhos, familiares, praça, etc. Momento nevrálgico da atividade prática, é a partir desses dados em mãos que o pesquisador se propôs a desenvolver a SD que possibilitasse usar diversos aparelhos de mídias digitais e seus universos para ensinar conhecimentos históricos em sala.

Gráfico 3 - Se tem acesso à internet, onde a utiliza?



Os gráficos supracitados foram imprescindíveis para direcionar quais mídias digitais o pesquisador iria utilizar em sua SD. Agora, a partir dos gráficos subsequentes, foram analisados por quanto tempo os alunos ficam conectados a internet e o que fazem quando ficam conectados.

Gráfico 4 - Por quantas horas diárias você fica conectado na internet?

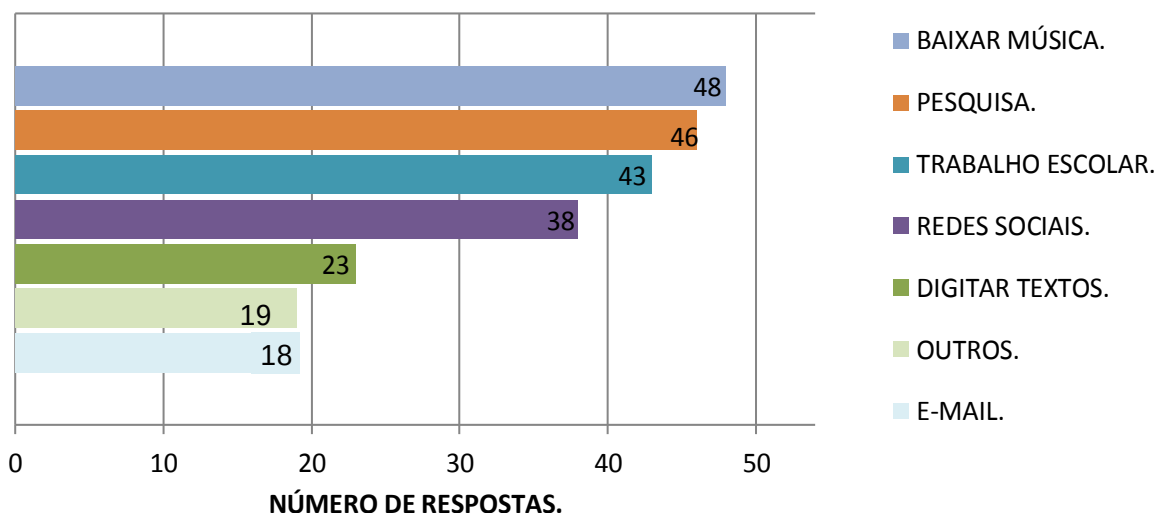


Assim, pretendeu-se compreender quanto tempo por dia o aluno passa conectado à internet. Para isso, o gráfico é muito claro, quando evidencia que dos entrevistados, 51% permanecem conectado à internet por mais de três horas por dia, um dado empírico que há veracidade no próprio senso comum entre os professores e pais de alunos, no qual afirmam

que seus filhos permanecem um bom período conectados, mas não entendem o quê passam fazendo plugados. Vale ressaltar que 10% ficam plugados por mais de dez horas a internet por meio de seu dispositivo móvel, dessa forma, é crível entender que o celular já se torna objeto essencial para nossos alunos, e a instituição escolar precisa repensar que competência ensinar para que sua utilização seja recurso de investigação de conhecimento e que o aluno aprenda a confrontar as informações as quais recebe de múltiplas fontes.

O gráfico 5, destaca com quais finalidades os alunos utilizam boa parte do seu tempo quando estão plugados na *cibercultura*. Aqui, o aluno poderia assinalar mais que uma opção de resposta, pois entendemos que a pergunta e a posterior são pontos nevrálgicos do questionário, pois a tabulação dos dados conduz o seguinte entendimento do pesquisador, os alunos passam boa parte com seus dispositivos móveis em mãos, por muitas vezes pesquisando *ciberdúvidas* como expressa o gráfico abaixo, e que partindo disso, a instituição escolar deve refletir qual deve ser realmente sua intervenção e ensino de TIC nas salas de aula.

Gráfico 5 - Você usa a internet para:

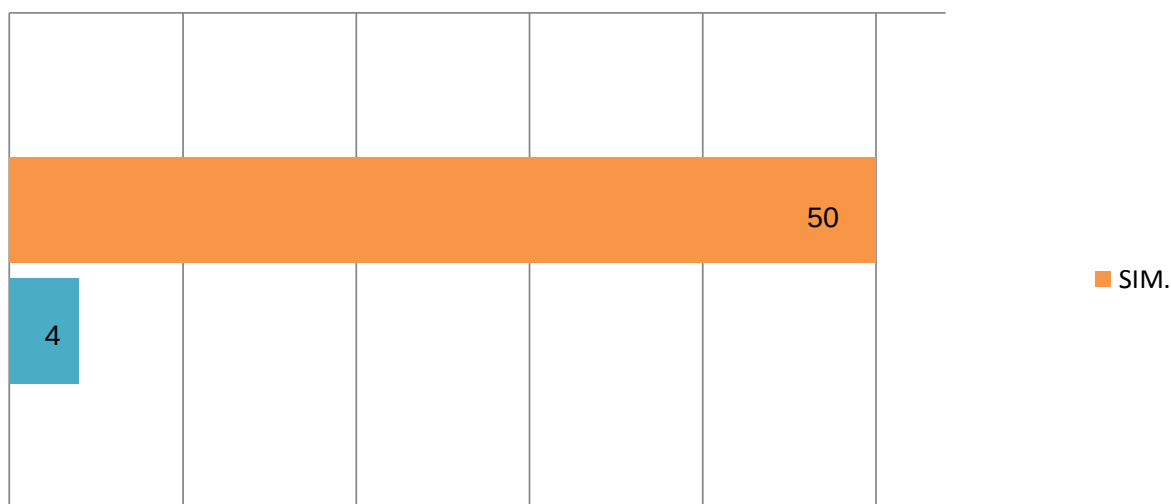


O gráfico mostra-nos que 89% dos alunos usam a internet para baixar músicas, enquanto que também 85% desses mesmos alunos passam a utilizá-la para fazer pesquisas de trabalhos escolares. Destaca-se que a internet é utilizada como meio socializante através das redes sociais, entretanto, o que chama atenção é que o senso comum de pais e professores afirmam com veracidade que os alunos, grande parte deles utiliza o celular com internet para divertimento, mas a pesquisa mostra também outra realidade, pelo menos tratando-se dessa

sala, que muitos alunos a usam para pesquisas e trabalhos escolares que são pedidos pelos professores, dessa forma, percebe-se que algumas práticas pedagógicas envolvem o uso de internet, o que não há é formação contínua para os docentes quanto ao uso diversificado de celular em sala de aula, como também indicação por parte dos órgãos públicos responsáveis inserção de aplicativos educacionais em sala, ou seja, há um afastamento por parte do poder público com relação a essa temática.

Referente à sexta pergunta, os alunos foram questionados se tem dispositivo móvel, assim, de 54 alunos entrevistados, 93% indicaram que sim, tem celular, sendo que 7% indicaram que não possuem. Uma taxa relativamente pequena para o geral, não questionamos os porquês da minoria, pois encaminharíamos para uma outra análise não sendo o objetivo desse trabalho.

Gráfico 6 - Você Tem celular?



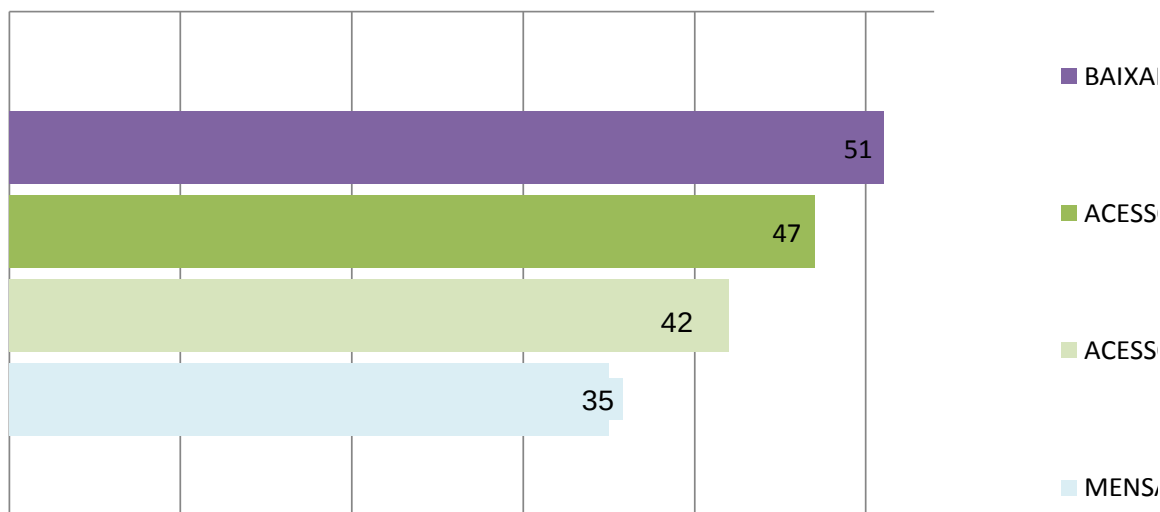
O que se constatou e tornou-se pertinente a partir desse gráfico é que a maioria dos alunos têm celular e o Estado com sua legislação proíbe, como descrito na lei e ao mesmo tempo que isenta o estado de responsabilidade pedagógica de formação de professores e demanda de verbas necessárias para a implementação desses recursos em sala, a única lacuna que a legislação deixa vazio de sentido é quando ressalva com a frase, “finalidade pedagógica” (São Paulo, 2017). Isenta porque fazer o contrário torna-se difícil, ao mesmo tempo que delega a outras instituições suas obrigações, uma vez que, como não houve formação adequada para o uso das mídias digitais em sala na graduação do professor e o mesmo tendo pouca formação contínua promovida pelo estado nessa temática, tudo

permanece inerte como relação a utilização das mídias digitais e ensino. Quando promove, a formação que se oferece são cursos EAD (distância) com pouca divulgação e incentivo. Portanto a lei parece um caminho mais rápido, certo e seguro a ser trilhado pelo professor, a proibição do uso do celular em sala de aula é renunciado pelo estado e seus interesses para com a educação.

Zabala e Arnau (2010) corroboram com tal afirmativa quando asseveram que a educação deve ser responsabilidade do Estado, claro, responsabilidade compartilhada com outras esferas, todavia, o Estado delega essas funções a outras instituições governamentais ou mesmo para outras instituições, como a própria família, assim, isentando-se por vezes de suas obrigatoriedades, com isso, circunscreve aqui a função do Estado perante à educação, promover a educação a partir de outros meios.

Quando perguntado para quais atividades usam o celular, os entrevistados foram claros como expressa o gráfico abaixo, sendo que 94% utilizam o celular para baixar aplicativos variados com o uso da internet, 78% usam do aplicativo *WhatsApp* para a comunicação, e 65% usufruem do dispositivo móvel para comunicação com mensagem de texto.

Gráfico 7 - Seu celular tem acesso a quais tipos de ativi

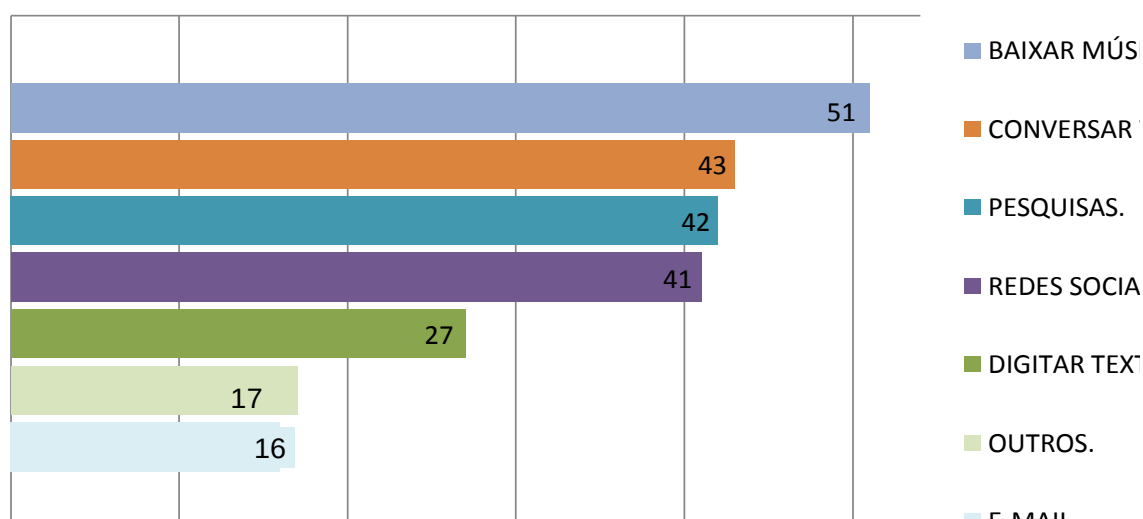


O último gráfico, permitiu-nos averiguar como os nativos digitais (alunos) utilizam o seu dispositivo móvel em seu dia a dia. Dos entrevistados, 95% esclareceram que muitos utilizam seu celular para baixar músicas da internet, como também 80% usam para conversar via mensagem de texto. Na pergunta os alunos podiam assinalar mais que uma alternativa, então o celular dos alunos nativos, mas não somente deles, permite uma variedade de práticas

que é otimizado graças a sua acessibilidade e mobilidade, ou seja, o celular não sairá das mãos de nossos alunos tão cedo.

Vale ressaltar que a prática de pesquisa por parte dos alunos é um dos dados relevantes, uma vez que 80% usam o seu dispositivo móvel para determinada função, isso vai contra a lógica de fala de pais e professores, a qual argumentam que os alunos apenas utilizam seus celulares para divertimento. Também no gráfico, as redes sociais aparecem com uso relevante, 76% , já as trocas de mensagens de textos com 50% e 32% outros tantos afazeres, como vídeos, jogos e etc. Nesse dado menor, aparece apenas 30% abrir e enviar e-mails.

Gráfico 8 - Você usa o celular para:



Com relação à questão número 9, ouviu-se o que pensam os alunos a respeito do uso do celular em sala de aula para sua aprendizagem. A pergunta foi aberta para que todos dessem sugestões de como utilizar, e a partir disso, possibilitou ao pesquisador elaborar sua SD teorizada na concepção zabaliana. As respostas foram variadas, desde a utilização de aplicativos de jogos de dispositivos móveis, como direcionamento de pesquisa a partir da sala de aula utilizando-se do celular, também apontaram para uso de calculadoras, elaboração de vídeos, entre outras atividades. Por fim, concluiu-se, nesse projeto, a elaboração de uma SD utilizando-se dos dispositivos móveis dos alunos, a rede de comunicação colaborativa *WhatsApp* e a rede social. O objetivo é ensinar conteúdos de história por meio dos instrumentos que os alunos têm em mãos na sala de aula, seus celulares.

6.5 Adversidades na pesquisa científica

Esta pesquisa foi elaborada direcionada pela pesquisa de tipologia pesquisa-ação, como dito outrora. Este método de pesquisa permite averiguar a situação problema, teorizá-la com concepções teóricas que dão ao pesquisador substância para que possa intervir na situação problema e, a partir disso, amenizá-la e deixar no *locus* de pesquisa uma cultura de efetiva mudança social com relação ao problema encontrado de início. Dessa forma, a pesquisa-ação contribui para o pesquisador não somente tomar nota do problema encontrado e observar, mas permite também após o levantamento e leitura do estado da arte do problema encontrado, desenvolver e aplicar uma possível solução ao problema e avaliar os avanços que o método gerou naquele espaço.

Então, feito isso, foi elaborada uma SD que teve como objetivo ensinar os alunos a fazerem pesquisa na internet utilizando seu dispositivo móvel pouco visto como ferramenta mediadora de pesquisa para a aprendizagem. Para a SD o pesquisador levou em consideração não apenas os celulares como instrumento tecnológico apropriado para a pesquisa em rede, mas também outras mídias que já fazem parte do universo da instituição escolar e do aluno, como o retroprojeto e computadores convencionais. Enfatiza-se o uso do celular devido ao fato que os alunos sempre estão com seus celulares em mãos, com isso, direciona-se que múltiplas técnicas podem e devem fazer parte do processo de ensino/aprendizagem, e que os celulares como dispositivo de informação também otimizam informações que anteriormente apenas se encontravam em computadores como também dinamiza o tempo e o lugar de pesquisar, ou seja, com o celular em mãos, plugados ao *ciberespaço*, todo lugar é lugar de informação e possível aprendizagem.

Nessa esteira, concomitante ao levantamento do estado da arte, foi elaborado e desenvolvido a SD em sala de aula, entretanto, algumas adversidades externas fizeram com o observador-pesquisador flexibilizasse e ajustasse o modelo didático à escola e as necessidades requeridas à série/ano. Primeiro contratempo que se encontrou foi que a instituição escolar não tinha um dos recursos essenciais para a pesquisa, a rede de internet (wi-fi). Os alunos têm celulares, levam-nos à escola, mas são por lei e cultura proibidos de utilizarem em sala de aula e, como consequência, a própria instituição escolar não tem rede *wireless*, assim, por não saber refletir sobre o uso do celular como instrumento educacional, a escola e os órgãos competentes que aplicam as verbas destinadas a educação não fomentam como infraestrutura a prática educacional, isso porque é pouco reconhecido como objeto de ensino.

Dentro dessa perspectiva, outro fator dificultador foi o planejamento da SD utilizando-

se do laboratório de computadores da escola. A Sala conta com 14 computadores e na grande maioria das vezes, nem todos estão em condições de uso. No caso desta pesquisa, antes mesmo que o observador-pesquisador tivesse dado início a essa pesquisa, o uso do laboratório de informática foi proibido devido a problemas técnicos. A equipe da Diretoria de Ensino responsável pela escola, especializada em informática, analisou o problema e estabeleceu a proibição do uso da sala de informática com a justificativa que os problemas se encontravam na parte elétrica de toda a fiação da escola e que a continuidade do uso possivelmente ocasionaria acidentes. Em decorrência desse problema a utilização do retroprojektor também foi comprometida como parte integrante da SD, ficou estabelecido pelos órgãos competentes que para a utilização da mídia retroprojektor em uma única sala, toda a unidade escolar deveria desligar o repartimento de energia que conduzia eletricidade as todas as salas de aula em detrimento a uma única ligação em determinada sala que encontrava-se a mídia digital. As migalhas materializam-se no espaço.

Neste complexo condicionante, o pesquisador utilizou-se da SD de Zabala adaptando-se as adversidades do *locus* de pesquisa e, com isso, procurou amenizá-las e instituir uma cultura após a pesquisa científica, como propõe uma das etapas da pesquisa-ação.

6.6 A concepção construtivista da sequência didática

Por vezes, nós professores graduados, por inúmeros motivos somos levados a reproduzir as didáticas do ensino de nível superior na educação básica, uma transposição do modelo de aula da universidade para a sala de aula com alunos entre 11 a 17 anos, a qual a aprendizagem ocorre de maneira diferente, em outras etapas do desenvolvimento humano. Mesmo assim, temos quase as mesmas exigências do ensino superior, quando não são, uma vez que a educação básica deve preocupar-se em preparar o aluno para a vida, assim como para o ensino superior, enquanto o nível superior contribui na continuação dessa formação de forma a ampliar seus universos humanísticos de conhecimento e reiteração de valores morais e éticos. Entretanto, em nosso cotidiano, frequentemente adotamos uma postura de ensinar como nos ensinaram, utilizamos as mesmas didáticas querendo atingir os mesmos resultados de formação quando os níveis de desenvolvimentos são outros, acarretando prejuízos ao jovem aluno da educação básica.

Assim, a SD se constitui como uma ferramenta de transposição didática de um conteúdo ensinável determinado pelo professor para uma determinada série considerando seu

nível de desenvolvimento. O professor dentro de um currículo, em nosso caso, de São Paulo, escolhe o conteúdo a ser ensinado, fragmenta em uma série de módulos de atividades que permite a ele analisar o processo de ensino/aprendizagem em sua totalidade, do começo, meio e fim, e, quando necessário, de maneira planejada, faça a intervenção pontual para que possa transpor o conhecimento científico em conhecimento ensinável dentro da sala. A sequência didática possibilita pensar e tentar antever algumas situações que poderá ocorrer no ambiente de sala com relação ao objeto a ser ensinado e sua aprendizagem, tem por finalidade de modo geral, garantir a aprendizagem de forma mais exitosa possível, assim, o professor pode ministrar aula por aula (módulo) repensar sua prática e com isso direcionar novos caminhos ao conteúdo ensinável. Portanto, a SD é um dispositivo aberto, flexível e adaptativo.

Com base nisso, desenvolveu-se SD, objetivando proporcionar e desenvolver capacidades de aprendizagens aos alunos segundo algumas tipologias direcionada por Zabala (1995) como: tipologia (i) factual, (ii) conceitual e de princípios, (iii) procedimentais e (iv) atitudinais. Não é deixar o ensino convencional a margem, todavia, pensar o ensino por meio de uma SD que priorize ensinar tipologias de conteúdos é mostrar a nós, uma visão a mais para os conteúdos que tradicionalmente herdamos de outros modelos de escolas das quais possivelmente já não respondem a todas as perguntas do como ensinar atualmente.

Com relação a tipologia de conteúdos, Zabala (1995; 2010) argumenta que ensinar aprendizagens tendo por parâmetro tipologias de conteúdo de aprendizagem, direciona os profissionais da educação a um ensino voltado para as competências e habilidades, como também menos fechado em conteúdos disciplinares, uma vez que a tendência habitual é situar conteúdos de aprendizagens pertencentes a determinadas áreas ou disciplinas, criando assim, didática de uma aula específica, a qual as habilidades que os alunos devem ter somete são, capacidade factual de memorização, reprodução e repetição verbal deste. Equívoco algum, todavia, perceber a didática como um poliedro e segundo uma SD construtivista, que priorize por conteúdos de tipologia factual, conceitual, procedimental e atitudinal, é perceber que existe maior semelhança entre as áreas do conhecimento, podendo assim relacioná-las, como reitera ZABALA

Se mudarmos de ponto de vista e, em vez de nos fixar na classificação tradicional dos conteúdos por matéria, considerarmos-os segundo a tipologia conceitual, procedimental e atitudinal, poderemos ver que existe uma maior semelhança na forma de aprendê-los e, portanto, de ensiná-los, pelo fato de serem conceitos, fatos, métodos, procedimentos, atitudes, etc, e não pelo fato de estarem restritos a uma ou outra disciplina. (1995, P. 39)

Dessa maneira, entende-se por aprendizagem de tipologia de conteúdo factual “o conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos conceituais” (ZABALA, 1995, p.41). Os fatos não são fim em si mesmo, mas o início incentivador do processo mental de representação de significado, como, por exemplo, o entendimento de datas históricas, não representa o conhecimento totalizado da situação histórica, mas, também, não se deve menosprezar dados brutos, deve-se partir de uma ação do professor de dar forma a informação obtida, em história, é preencher os dados ou fatos de conteúdos, transformando-os em conceitos, princípios e leis gerais, assim os fatos são condições iniciais para o conhecimento. Ensinar conteúdos factuais caracterizam apresentar atividades que levem em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, que permitam associações de conceitos e sua exercitação.

Por sua vez, se os fatos são o início do processo mental de compressão de um determinado conhecimento, conteúdos conceituais e de princípios para Zabala (1995; 2010) são termos abstratos que dão significado aos fatos. Conceitos referem-se para o autor como conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns, já os princípios se referem às mudanças ocorridas nos fatos, ou seja, às leis gerais, relação de causa-efeito ou correlação. Como dito, os fatos que são memorização e exposição literal em si, devem ser abertos, pois fatos se direcionam para conceitos e princípios de determinada situação do conteúdo, preenche os fatos com significados para o aluno, assim, fato transforma-se em conceitos e princípios a partir do momento que conseguimos utilizá-los em nosso cotidiano, como um conceito de rio.

O aluno conhece o rio São Francisco, isto é meramente factual, agora, conceituar rio, compreender os princípios que determinam o que é conceituado como rio diferenciado-o de lago, riacho, ou mar é expandir o conhecimento e dar sentido a ele. Portanto, atividades com os tipos de conteúdos de aprendizagens devem ser tratados conjuntamente, assim, conteúdos de tipologia factual, conceitual e de princípio devem proporcionar a elaboração e a construção do conceito por parte do aluno, ou seja, a construção da ideia, sua representação e significância

Já em conteúdos procedimentais, Zabala (1995) entende que procedimentos são as técnicas, métodos, instrumentos materiais e mesmo conjunto de habilidades que permitem a uma ação dirigida com a finalidade de resolução de um dado problema, isto é, atitude dentro de um tempo e espaço, no caso aqui, na escola e posteriormente no agir social. Para o autor, ensinar ações procedimentais não é uma tarefa fácil, implica em atividades que passam por

essas seguintes linhas, (i) exercitação, (ii) reflexão sobre a prática e (iii) de sua aplicabilidade a outros contextos.

Não é dizer o obvio, atividades com essas finalidades devem se deter a alguns parâmetros e eixos, como: (a) atividades que desenvolva ações motora e/ou cognitivas, sejam elas mais próxima do eixo motor, como atividade repetitivas ou quase que mecanizadas, por exemplo, contornar uma linha, ou próxima de ações cognitivas, como, ler, escrever, inferir, traçar a linha para contorno. (b) Atividades que exijam poucas ou muitas ações do sujeito, por exemplo, o próprio ato de recortar, como também no outro eixo, dar cambalhotas. (c) Também têm-se atividades algorítmicas, conjunto de ações ordenadas e finitas que direcionam a um determinado resultado, ou (d) atividades heurísticas, que são atividades que vai se descobrindo como se fazer durante o procedimento de se fazer, isso é devido a situação ser sempre diferente.

Sendo assim, já aqui, neste conteúdo de tipologia procedimental, o aluno toma para si o conhecimento construído ao longo deste processo e tende a desenvolver competências de **ação de procedimento** em uma determinada situação, ou seja, o quase agir social, ainda não a ação de fato do sujeito pelo simples motivo que necessita de algumas atitudes para o agir da melhor maneira em uma determinada situação, por isso, discorre-se a explicar o que se entende por conteúdo de tipologia atitudinal.

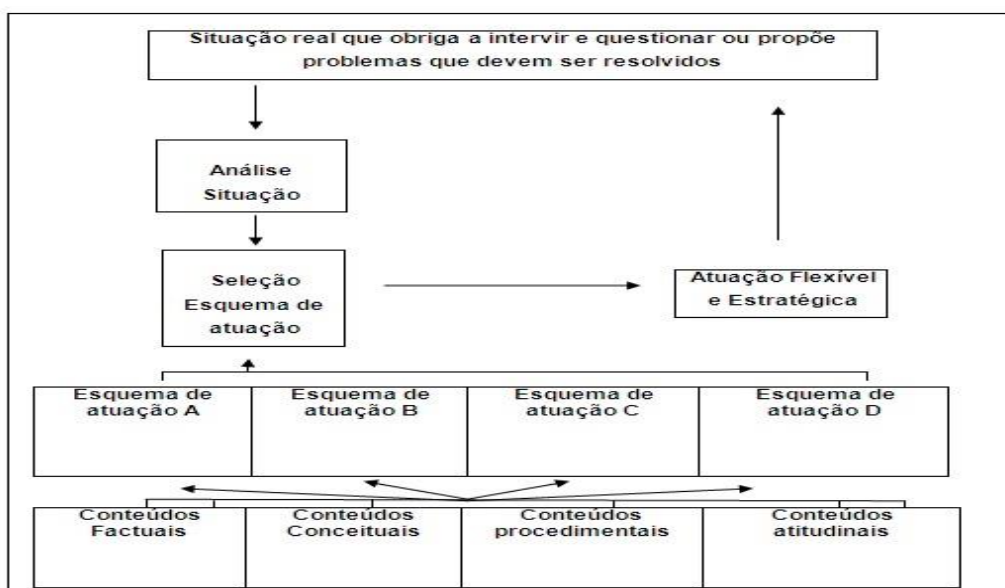
Zabala (1995; 2010) compreende por conteúdos de tipologia atitudinais, os valores, as atitudes e normas exigidas em uma determinada situação. Os valores são ideias éticas que permitem ao aluno emitir algum juízo de valor em determinada ocasião. Por atitudes, espera-se condutas predispostas do aluno dentro de seus valores éticos. Já as normas são padrões e regras aceitas em uma determinada situação pelos alunos. Então, como conteúdo ensinável, as ideias de valores devem ser internalizadas para que o sujeito possa tomar a melhor atitude possível em uma situação externamente imposta, refletindo-a e cumprindo com as diferentes normas e regras exigidas.

Por comedia, orienta-se que a SD não deve ser vista apenas como fases subsequentes, as divisões aqui acontecem por finalidades didáticas explicativas, cada situação em sala de aula tem suas particularidades sequenciais, por isso a flexibilização da SD, e seu ir e vir, como também, corre o risco de perceber a SD como linearidade ou mesmo etapas, e com isso desconsiderar os complexos de ações externas que interferem no ambiente de sala de aula. Dessa forma, separá-lo-emos aqui, é apenas dar condição de reflexão sobre a prática, uma análise minuciosa das atividades desenvolvidas ao longo da SD e, que, por vez, pode ser interpretado erroneamente como SD linear e não algo dialético e que se vai se construindo ao

longo do percurso. Portanto, compreende-se que a separação tipológica aqui analisada de conteúdo apenas deve ser considerada como construção mental para quem deve analisar a situação de aprendizagem, o docente.

Zabala (1995) compreende então a SD como uma das maneiras do professor encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática para que ocorra a aprendizagem significativa do aluno e posteriormente seu agir social. As atividades elaboradas têm por função intervir passo a passo na construção de aprendizagens de diferentes conteúdos pelos alunos, respeitando suas características singulares de aprendizagem, ou seja, ensinar na diversidade. Assim, nas palavras do autor, as SD “são um conjunto de atividades ordenadas, estruturas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelo professor como pelos alunos”. (ZABALA, 1995, p. 18). A SD visa então desenvolver as capacidades do aluno em **saber**, **saber fazer** e **saber ser**, um esquema de pensamento articulado que faz com que o sujeito tenha capacidade cognoscitiva de reconhecer quais esquemas de atuação é oportuno para determinado situação/problema, para isso, o mesmo adequa as competências que dispõem em sua resolução, nesta disposição está implícito conteúdos da ordem do factual, conceitual, procedimental e atitudinal, como esclarece o quadro abaixo:

Quadro 4 – Processo desenvolvido em uma ação competente



Fonte: ZABALA, 2010, p. 39

Em suma, para Zabala (1995), uma SD na concepção construtivista tem por objetivo desenvolver a capacidade de agir social do sujeito, para tal, determinada proposta tem algumas bases significativas que vão para além do modelo convencional de ensino, também conhecido como circuito didático dogmático. No modelo convencional se estabelece as seguintes fases; (i) comunicação da lição, (ii) estudo individual sobre o livro didático, (iii) repetição do conteúdo aprendido (iv) avaliação julgadora. (ZABALA, 1995). Esse modelo tem suas modificações conforme as exigências do professor, mas sempre partindo do mesmo princípio. Em nenhum momento é equívoco determinada proposta pedagógica, acontece que determinado modelo esbarra em uma concepção bastante afastada da prática social do aluno e pouco contextualizada. Já em uma tipologia de modelo construtivista, algumas perguntas são imprescindíveis, elas direcionam uma série de atividades a serem construída no modelo didático e que deve levar a uma aprendizagem significativa em sala de aula, assim, as perguntas que devem existir em uma SD construtivista são: (a) há atividades que permitam determinar os conhecimentos prévios de cada aluno? (b) existem atividades do conteúdo que sejam significativos e funcionais para os alunos? (c) que permitam inferir o desenvolvimento de cada aluno? (d) que provoquem um conflito cognitivo no aluno, para que estabeleça relações entre o que já sabe e os novos conteúdos? (f) conteúdos que sejam motivadoras em relação à aprendizagem dos novos conteúdos e que o ajudem a adquirir habilidades relacionadas com o aprender a aprender?

Assim, se propôs a repensar (reflexão da prática) e elaborar um modelo de SD construtivista direcionada pelas perguntas supracitadas anexando atividades que possibilitem o desenvolvimento do aluno na promoção de sua formação integral para o agir social, como exposto:

Quadro 5 - Descrição das atividades: Sinopse de desenvolvimento das etapas utilizando as mídias no processo de ensino/aprendizagem.

- Duração da oficina I e oficina VIII: 50 minutos cada.
- Duração da oficina II a oficina VII: 1 hora e 20 minutos cada.

OFICINAS	OBJETIVOS DE ENSINO	ATIVIDADES REALIZADAS	MATERIAL
Oficina I: Aplicação de questionário no Ensino Fundamental II.	-Sensibilizar da importância da pesquisa científica na melhoria da realidade escolar; - Examinar as necessidades da sala e suas possibilidades de utilização das mídias digitais em sala e extra sala. . - Aplicar os questionários no Ensino Fundamental II	Aplicação de um questionário como sondagem diagnóstica de como os alunos utilizam seus celulares, quantos têm internet, e como pensam em utilizar o dispositivo móvel como recurso em aula. (Anexo A)	- Folha de papel A4 impresso com os questionários;

Oficina II: Conhecimentos Prévios Apresentação da aplicabilidade das mídias em sala de aula.	- Apresentar a proposta de pesquisa histórica aos alunos do 8º ano; O Período Joanino, seus fenômenos sociais, econômicos e políticos e seus desdobramentos nos dias atuais; - Sensibilizar a temática com o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos; - Direcionar os grupos de pesquisa e a formato da avaliação, - Criar uma rede colaborativa no aplicativo <i>WhatsApp</i>;	- Discussão da temática abordada: A Corte no Brasil e a Independência do Brasil.; - Formação dos grupos; - A escolha do administrador do grupo de <i>WhatsApp</i>, ocorreu por meio da votação dos alunos, como também a escolha da imagem do grupo com relação a temática; - Definição de prazo para a escolha do administrar e da imagem da rede colaborativa; - Iniciação da temática com aula expositiva dialógica.	- Quadro Branco; - Canetas; - Caderno para anotação; - Rede Colaborativa; - Wireless; - Dispositivos Móveis; - Retroprojeter;
Oficina III: Dos conhecimentos prévios, Significância e Funcionalidade dos novos conceitos.	- Retomar os conhecimentos prévios; - Ler de forma compartilhada os textos do livro didático; - Ampliar as informações factuais e conceituas como exercícios em sala de aula; - Propor possivelmente como se faz pesquisas na internet;	- Continuação da aula sobre o Período Joanino com aula expositiva dialógica; - Leitura e análise do livro didático sobre a temática (ANEXO B); - Atividades de exercícios para ampliação de conteúdo em sala (ANEXO C); - Discussão como fazer pesquisa na internet utilizando a plataforma <i>google</i>;	- Quadro Branco; - Canetas; - Caderno para anotação; - Livro Didático; - Rede Colaborativa; - Wireless;

Discussão como pesquisar na Internet e introdução aos vídeos educacionais da temática.	- Orientar os sites do Ensino de História para as pesquisas; - Direcionar os vídeos para os grupos assistirem com relação ao Período Joanino; (ANEXO D)	- Atividade para casa utilizando a rede colaborativa,	- Dispositivos Móveis; - Laboratório de informática; - Retroprojektor; - vídeos educacionais;
--	--	---	--

Oficina IV: Da Significância e Funcionalidade dos novos conceitos. Vídeos educacionais do Período Joanino e produção de do gênero sinopse em rede colaborativa.	- Retomar os conhecimentos anteriores; - Acrescentar conhecimento de significância e funcionalidade por meio de discussão dos vídeos da rede colaborativa em sala; - Orientar da importância da ampliação do conteúdo utilizando os vídeos educacionais. - Propor para cada grupo a elaboração de uma sinopse para cada vídeo utilizando a rede colaborativa; - Definir os possíveis trabalhos que serão apresentados pelos alunos utilizando a rede social <i>Twitter</i>; - Indicar as possíveis datas a serem entregues os trabalhos;	- Exercitar os conhecimentos dos alunos por meio da continuação do exercício como também da aula expositiva dialogada; (ANEXO C) - Apreensão dos conceitos e fatos do período estudado: as mudanças no Brasil colonial em aspectos sociais, econômicas e políticas com a chegada da Corte Portuguesa; - intervenção com a disciplina de Língua Portuguesa por meio da interdisciplinaridade na construção do gênero sinopse; - Estipulação de prazo para limite máximo da entrega da atividade na rede colaborativa referente à pesquisa na internet;	- Quadro Branco; - Canetas; - Caderno para anotação; - Rede Colaborativa; - Wireless; - Dispositivos Móveis; - Livro didático; - vídeos educacionais da plataforma <i>Youtube</i>;
Oficina V: Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), o conflito cognitivo e atividade mental, a Zona de Desenvolvimento Imanente	- Oportunizar uma mesa redonda de discussão sobre o capítulo do livro 1808, Laurentino Gomes, “A viagem” (ANEXO E); - Propor a leitura individual e compartilhada entre os alunos;	- Leitura compartilhada entre os alunos para que todos tenham intimidade cognitiva com o texto; - Leitura individual com grifo; - Apresentação dos pontos pertinentes do capítulo do livro a partir de uma primeira leitura do grupo;	- Caderno individual para anotações; - Capítulo do livro impresso para cada grupo; - Quadro Branco; - Canetas;

(ZDI) Leitura de uma versão histórica.			-Caneta ou lápis para grifo;
Oficina VI: Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), o conflito cognitivo e atividade mental, a Zona de Desenvolvimento Imanente (ZDI) Leitura de uma versão histórica.	- Desenvolver a leitura compartilhada do capítulo do Livro 1808 de Laurentino Gomes; - Incentivar a leitura com grifo do capítulo 8 do livro 1808, cap. “A viagem” (ANEXO E); - Propor a utilização do gênero resumo no caderno como instrumento de análise do Livro;	- Continuação da leitura do livro com os alunos de maneira compartilhada; - Apreensão do apontamento das atividades exigidas da aula anterior e seus nexos com o capítulo do livro; - Apresentação dos pontos pertinentes do capítulo do livro a partir das leituras grupais e individuais; - Elaboração no caderno por parte de cada aluno de um gênero resumo do capítulo;	-Caderno individual para anotações; -Caneta ou lápis para grifo; - Quadro Branco; - Canetas; - Capítulo do livro impresso para cada grupo;
Oficina VII: Atitude Favorável Versões do processo de independência do Brasil.	- Retomar os conhecimentos anteriores; - Desenvolver aula expositiva dialógica com relação ao período Joanino; - Ler de forma compartilhada os textos do livro didático (ANEXO B); - Desenvolver atividades motivacionais sobre o	- Retomada da temática com aula expositiva dialógica. - Continuação da leitura e análise do livro didático sobre a temática (ANEXO B); - Apreensão dos princípios factuais e conceituais do período histórico estudado; - Apreensão dos conceitos dos vídeos sobre as diversas	- Quadro Branco; - Canetas; - Caderno para anotação; - Rede Colaborativa; - Wireless;

	conteúdo em estudo; - Direcionar os vídeos das várias versões sobre o processo de independência do Brasil (ANEXO F); - Propor desafios alcançáveis para que utilizem as competências procedimentais e atitudinais na resolução do problema avaliativo;	versões sobre independência do Brasil; Definição de um trabalho por grupo utilizando à rede social <i>Twitter</i>, a história em 250 caracteres; - Definição das datas a serem entregue/ postado na rede social <i>Twitter</i> o trabalho avaliativo;	- Dispositivos Móveis; - Livro didático; - Vídeos educacionais da plataforma <i>Youtube</i>; - Rede social <i>Twitter</i>;
Oficina VIII: Aprender a Aprender. Contando a História em 250 caracteres.	- Apresentação dos trabalhos avaliativos feitos pelos grupos da rede colaborativa com relação ao tema proposto.	- Apresentação da aprendizagem que a sala teve usando a rede social <i>Twitter</i>, história em 250 caracteres. - Apresentação em sala pelos grupos de quais foram às estratégias utilizadas para a solução do problema avaliativo.	- Rede Colaborativa; - Wireless; - Dispositivos Móveis; - Rede social <i>Twitter</i>;

6.7 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta subseção apresenta e discute os resultados obtidos a partir dos questionários que foram respondidos pelos alunos e que se materializou em uma SD teorizada por Zabala.

As análises foram feitas a partir dos questionários respondidos pelos alunos com relação ao uso das mídias digitais como recurso pedagógico em sala de aula. Mesmo com os impeditivos supracitados, as unidades de atividades proposta pelo professor dentro de uma SD tem como objetivo principal ensinar competências e habilidades por meio da ferramenta mídia digital e do universo *ciber*, isto é, transformar objetos que estão externos a sala de aula, em se tratando de questões pedagógicas, trazê-los para dentro da aula de história. Para Zabala (1995), as unidades de atividades são extensivas, portanto houve uma adaptação da SD com objetivo de atender as necessidades do currículo do estado de São Paulo como também o cronograma da escola. Assim, a sequência não se estendeu mais do que 12 aulas, sendo a cada semana quatro aulas de 50 minutos cada. Determinado cuidado se teve devido que cada situação de aprendizagem posterior ficaria com um curto tempo para trabalho, ou seja, haveria uma sobrecarga nas demais situações de aprendizagem em detrimento desta sequência aqui apresentada. Atualiza-se, então, as perguntas construtivistas que balizaram estas atividades dentro de uma temática de história. De maneira alguma são fases a serem seguidas pelo professor, apenas conhecimentos empíricos que levantaram múltiplas maneiras de se trabalhar um dos conteúdos de história em sala com os objetos que os alunos têm as mãos e um universo que é particular de todos - o mundo virtual, mais especificamente, o *WhatsApp* como rede colaborativa no ensino e o *Twitter* com história em duzentos e quarenta caracteres.

6.7.1 O início parte deles: os conhecimento prévios.

A primeira atividade da unidade didática proposta por Zabala (1995) consistiu na apresentação de uma situação problema por parte do pesquisador a toda a sala, oitavo ano (8º) do ensino fundamental II. Tal atividade objetivou aferir os conhecimentos prévios dos alunos com relação a primeira unidade (ao tema proposto), pois para o autor, essa fase caracteriza pela organização em sala, na qual os alunos fazem suas contribuições com perguntas, não consiste conhecer o tema já de imediato, apenas responder indagações momentâneas dos participantes (alunos). Para isso, em primeiro momento, a aula foi ministrada como aula

expositiva-dialogada, os alunos ficaram sentados individualmente como de costume. Em um segundo momento, utilizou-se da mídia digital retroprojeter para motivar a participação dos alunos com imagens e vídeos sobre a temática, as perguntas foram sendo feitas pelos alunos e os mesmos davam conta de respondê-las, situação com pouca interferência de conhecimentos novos por parte do professor pelo fato que esse momento é de apresentação da unidade didática para evidenciar os conhecimentos prévios. Feito isso, os alunos foram agrupados em grupo de três e/ou quatro integrantes, então o professor mobilizou o uso aplicativo *WhatsApp*, de uso corriqueiro de todos os alunos e professores, mas que poucos tinham levado a sala de aula como recurso educacional. O professor da sala explicou que iria utilizar o *app* como recurso pedagógico, em sala para o desenvolvimento de atividades intra/extra sala. O aplicativo teve como função proporcionar uma rede colaborativa de compartilhamento de informação para todos, justificando o extra sala, pelo impeditivo que a escola não tem rede *wireless* (Wi-Fi) dificultando, assim, o seu uso na própria instituição. Com isso, foi proposto a criação de um grupo colaborativo de história, como também que dentro de um determinado prazo elege-se um representante administrador para organização do grupo durante o percurso com as atividades.

A intenção pedagógica do professor foi criar um grupo com as ferramentas que os alunos têm em mãos, seus dispositivos móveis, pois dentro da lógica construtivista balizada por Zabala (1995), o professor deve promover canais de comunicação interativa que possibilitem o compartilhamento de ideias, ambientes que os alunos se abram, façam perguntas como meio para a exploração dos conhecimentos. De nada o autor fala sobre o aplicativo em sua teoria, não foi área de seus estudos, contudo, a rede colaborativa é incentivadora de transmissão de ideias e informação por parte de todos, inclusive dos alunos, com relação a ambientes comunicativos, esclarece Zabala, “para facilitar o desenvolvimento do aluno é preciso utilizar o grupo-classe, potencializando o maior número de intercâmbios em todas as direções”. (ZABALA, 1995, p. 101).

A rede colaborativa permite uma maior aproximação com os alunos, pois já conhecem o aplicativo e utilizam a todo o momento em suas esferas comunicativas. Também, o gênero textual chat, conta com dispositivos ilustrativos chamados de *emoticons*, isso estabelece uma outra maneira de comunicação não-verbal a distância, o corpo não aparece, mas os recursos paralinguísticos de uma interação oralizada são, mesmo que limitadamente, o que não substitui, eletricamente representados através dos signos no aplicativo, portanto a expressividade de imaginação e emoção do sujeito ficam evidentes como numa conversa face a face.

Agora, determo-nos a uma análise construtivista, o grupo da rede colaborativa proporciona competências atitudinais para os alunos, uma vez que fazendo parte do grupo, estão desenvolvendo competências atitudinais de valores, atitudes e normas de maneira que na esfera de comunicação do gênero proposto, (*WhatsApp*), houve um ajuste comunicacional por parte de todos os envolvidos conforme suas necessidades junto ao aplicativo, compreendendo, então, mesmo que genericamente, que para cada esfera de comunicação deve haver uma atitude comunicativa adequada por partes deles. Não é por menos que os próprios perguntaram ao professor sobre eventuais complicações do uso da língua portuguesa gramatical nesta esfera, entretanto, o professor estabeleceu algumas regras conforme o problema proposto para direcionar uma comunicação gramaticalmente mais aberta, e que o próprio gênero textual, em casos, permite essa eventual comunicação, uma vez que as mensagens devem ser curtas, diretas e sintéticas.

Feito isso, posteriormente, o professor da sala usou do retroprojektor para explicar aos alunos como pesquisar imagens na plataforma *Google*, site de busca mais utilizado entre os alunos, em seguida, propôs que os mesmos devessem buscar uma imagem com relação à temática da aula, colocá-la em votação no grupo colaborativo, e que a mais votada fosse anexada como imagem representativa do grupo.

Para tanto, em conclusão nesta primeira pergunta, objetiva um ensino logocêntrico (conteudista) como também espontaneísta por parte do aluno, pois é a partir dos levantamentos e hipóteses feitas é que nós delineamos as atividades posteriores de intervenção para conceituar a era factual, como também, conceituar o abstrato numa perspectiva funcionalista e de significância.

Nessa linha, as imagens abaixo mostram determinada aula ocorrendo a partir da rede colaborativa como também suas eventuais conversas entre o professor da sala e os alunos. As conversas, com finalidade didática para a pesquisa, estão em ordem numérica, todavia, não seguem a ordem de fato das conversas como realmente ocorreu. Para a pesquisa, não houve necessidade de trabalhar com todas as conversas, e sim, somente com uma amostragem de determinada aula e sua meticolosa descrição. A questão da pesquisa com imagens foi um dos problemas proposto pelo professor da sala, pelo fato que antes mesmo da pesquisa dar início, o próprio grupo deveria eleger através do aplicativo um(a) administrador(a) e este(a) coordenar toda a busca por imagens, escolhas, e anexar ao grupo para a votação, direcionar a votação da melhor imagem representativa, assim como ajustar na comunicação, os vários interesses individuais, para que o processo na rede colaborativa ocorresse com menor prejuízo possível para o grupo.

Não é por menos que se estabeleceu, por parte da administradora do grupo, algumas normas de convivência, isso foi necessário porque a mesma percebeu que alguns alunos não respeitavam a esfera de comunicação da rede colaborativa e suas finalidades e, com isso, a rede passou a ter mais vínculo propagandístico em detrimento a informação educacional de história. A competência atitudinal se mostra aqui, nessa etapa, como estabelecimento de normas no determinado grupo, que implica a *posteriore* nos alunos outra predisposição que às vezes antes não existiam em suas ações, grosso modo, a reiteração que cada esfera de comunicação do cotidiano exige determinada pratica comunicativa em detrimento a outras, ou seja, como se comportar diante de cada esfera de atividade comunicacional. Portanto, neste primeiro quadro, lado superior esquerdo, tem-se a descrição do professor da sala direcionando os alunos passo a passo como fazer uma busca de imagem na plataforma *Google* sem restrição de uso de imagem. Já no terceiro quadro, parte inferior esquerda, um dos alunos indica a busca feita a partir dos mesmos direcionamentos como também evidencia a imagem escolhida.



6.7.2 Significado e Funcionalidade dos novos conteúdos

No percurso de planejamento de um SD, após o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, os conteúdos passam a exigir significado e funcionalidade dentro da temática. O que se aprende passa a responder as perguntas dos alunos com base em conceitos

e princípios da disciplina, ou seja, dar significado aos conteúdos prévios levantados. Os conceitos e princípios são temas abstratos e que exigem do professor atividades que direcionam a um processo na qual o conteúdo possa dar significado pessoal para o aluno. Assim, essas atividades tiveram por objetivo, por um lado, a fixação dos fatos e dos conceitos históricos dentro da posição construtivista de ensino, que, também, contempla a memorização literal dos conteúdos como parte de um processo de contextualização. Por outro, após feito os exercícios de dar verdade aos conhecimentos prévios e sua fixação, houve a ampliação da temática por parte do professor, a ampliação direciona na compreensão dos conceitos e princípios, pois ajuda o aluno a ter o entendimento do todo e das partes do conhecimento histórico, os mapas mentais começam a tomar forma.

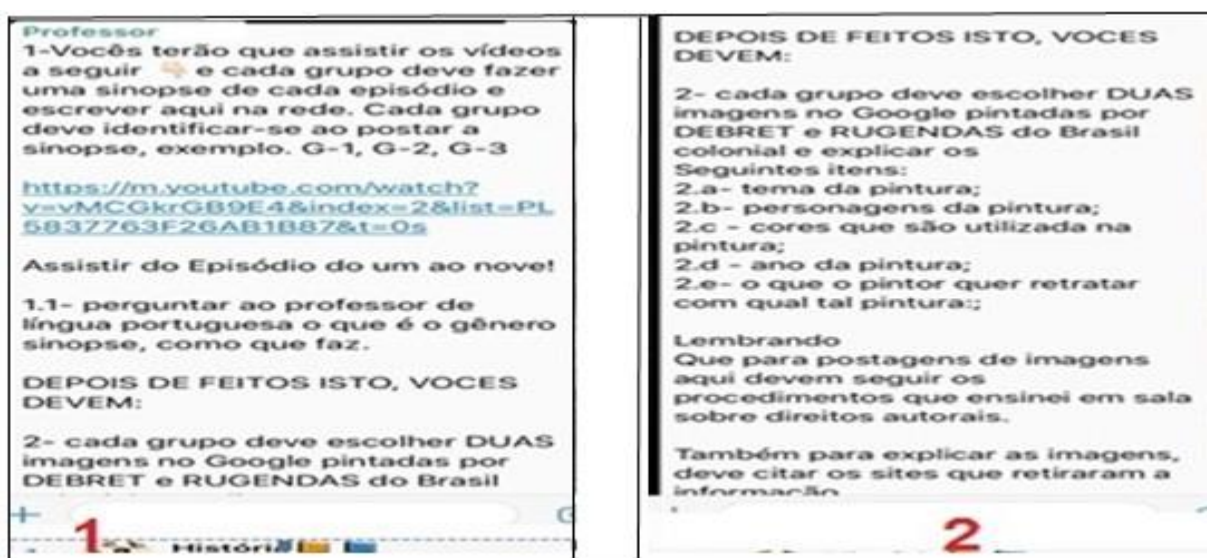
Então, nesta lógica, por meio da oficina 3 e 4, o professor continuou a aula expositiva-dialogada em sala e desenvolveu para os alunos exercícios de construção de conceitos genéricos, ou seja, sínteses conclusivas que integravam as novas informações aos conhecimentos anteriores. A partir disso, na rede colaborativa, estimulou a ampliação desses conhecimentos, o professor compartilhou pinturas de Jean Bastiste Debret e Rugendas para que os alunos analisassem algumas de suas obras referentes ao Brasil, junto, enviou *hiperlinks* de vídeos para que assistissem e tomassem notas, e, como atividade de casa, pediu para que cada grupo fizesse uma sinopse de cada vídeo assistido pelo grupo acrescido com a análise feita de uma das obras dos pintores supracitados.

Vale de ressaltar que esse enfoque na questão do gênero sinopse se deteve a uma concepção de Zabala chamada de *enfoque globalizador* (ZABALA, 2010), na qual para que o aluno possa resolver uma situação problema próximo à sua realidade, o mesmo deve buscar respostas junto a outras disciplinas, assim, as disciplinas não estão somente fechadas em seus conteúdos, e sim correlacionadas para que o aluno resolva à situação problema, como fica claro nesse exemplo, os grupos deveriam saber a qual esfera de comunicação o gênero sinopse pertencia e de como utilizá-la para que pudessem entregar as atividades, assim, levaram a temática a aula de língua portuguesa para que as dúvidas pudessem ser sanadas.

Com o uso dos *hiperlinks*, nossa proposta objetivou direcionar a pesquisa bem como lidar com o excesso e a qualidade da informação disponível na internet. A facilidade dos *hiperlinks* da internet ajudam o aluno a navegar para todos os lados em todos os momentos, junto a isso, sua forma de leitura é um tanto interativa e rápida, pois selecionam o que interessam saltando de um ponto a outro, o que às vezes deixa a pesquisa superficial, então direcioná-la é um das maneiras de diminuir as chances de informações equivocadas da própria pesquisa. Sabe-se que ensinar o aluno(a) a lidar com o excesso de informação na internet é um

dos grandes desafios da educação nos dias atuais, assim o professor não se deteve apenas em estabelecer o conteúdo da pesquisa, e sim direcioná-la.

Por fim, então, as imagens a seguir demonstram a delimitação proposta pelo professor da sala com o compartilhamento dos *hiperlinks* (ANEXO D) na rede colaborativa com relação à temática da aula. Numa abordagem da teoria de Zabala, infere-se como fica exposto na imagem 4, à direita inferior, que o professor da sala direcionou na rede colaborativa (*WhatsApp*) uma atividade que desenvolvesse aprendizagens de tipologia factual, conceitual e de princípios, de maneira que a proposta levou em consideração a *ficcionalização* dos conceitos e princípios a partir dos conhecimentos factuais dos alunos. Os conhecimentos prévios e os avanços ocorridos até então foram materializados por meio de uma produção, por grupo, de um gênero textual sinopse. As atividades sempre estiveram em consonância com a aula expositiva dialogada ministrada em sala, como também das atividades de exercícios (ANEXO B e C). Para tal, o professor levou em consideração conteúdos de tipologia procedimental, visto que para determinadas atividades, na rede colaborativa ou mesmo em sala de aula, os alunos foram colocados em situações de ação do tipo algorítmica e heurística, de maneira que alguns exercícios exigiam procedimentos dos alunos de um mesmo tipo de ação, ou seja, a repetição, (ANEXO B), sendo que outras atividades deveriam ser descobertas ao longo da prática, ação heurística. Vale ressaltar que as atividades de ações direcionavam a exercitação, reflexão e a aplicabilidade em diversos outros contextos, como fica claro no (ANEXO C, questão 8) e (ANEXO B, questão 1 e 2).





6.7.3 Conflito cognitivo e avanços: do equilíbrio, ao desequilíbrio, para o reequilíbrio.

Nesta etapa houve por parte do professor, atividades de intervenção por meio de desafios que possibilita-se ao educando um processo de *equilíbrio*, *desequilíbrio* e *reequilíbrio* mental para a superação do desafios, (COLL, 1983 *apud* ZABALA, 1995). Assim, os conhecimentos históricos adquiridos até o momento foram postos em dúvidas, e junto com o professor, os alunos passaram a construir outros novos conteúdos, nisso, afirmações do tipo “conseguirei, me ajudarão, é divertido, é uma chatice, vão me ganhar, não farei direito, é interessante,... – influi na maneira do aluno se situar diante dos novos conteúdos e, provavelmente nos resultados que serão obtidos”.(ZABALA (1995, p. 38). Por isso, para interesá-los, o desenvolvimento de uma a roda de leitura foi a estratégia utilizada pelo professor. Ao direcionar uma leitura do livro de maneira compartilhada, objetivou-se desenvolver nos alunos, no mínimo, habilidades do nível factual em história, pois a leitura exigia dos alunos um repertório de conhecimento histórico para que pudessem prosseguir. Junto, forneceu um ambiente favorável a prática de conteúdos atitudinais, como respeito a leitura do outro, compromisso e foco na leitura, responsabilidade em fazer a leitura de forma adequada e se posicionar com pontos de vistas no momento certo. Conteúdos procedimentais também apareceram, como as ações motora/cognitiva de ler e escrever, exercitação dos conceitos e fatos históricos até então estudados, e a discussão do que já foi lido para que gerasse conflitos e avanços cognitivos.

6.7.4 Atitude Favorável: a motivação como potência de conhecer.

Dentro do método construtivista, um ensino *globalizador* parte da realidade como objeto de ensino na promoção de uma educação integral. Desse modo, essa fase torna-se ponto nevrálgico da SD, é a intervenção do professor que objetiva motivar o aluno para que tenha uma atitude favorável na resolução do problema posto, ou seja, proporcionar atividades que instrumentalizem os educando para que quando necessário saibam utilizar dos conceitos históricos apreendidos em situações que serão colocados em sociedade. Entretanto, para um modelo dito *globalizador*, os alunos devem dar sentido a tarefa, é uma necessidade sentida de interesse, pois, “ou os alunos estão interessados ou a sequência se interrompe em algumas das fases”, como argumenta (ZABALA, 1995, p.74). Com isso atuou-se no planejamento de atividades com diretrizes que garantisse tensões necessárias aos alunos com a finalidade de motivá-los e para que pudessem, agora, nesta oficina, aplicar os fatos e conceitos que apreenderam durante todo o processo. Momento do errar, o erro permite a reflexão e o *autoconceito* como esclarece (ZABALA, 1995) e contribui para sua melhoria.

Nesta lógica, os conceitos por meios dos vídeos foram novamente sendo revistos pelos alunos, assim como foram organizadas atividades que implicassem ações heurísticas, como também, durante os vídeos, desenvolvessem ações que aplicassem seus conhecimentos históricos até então desenvolvidos. Seu objetivo junto da história, pormenor, foi instigar a busca de respostas do presente em tempos remotos, contribuindo para compreensão da noção de tempo x espaço na disciplina, competência esta muito discutida na disciplina. Momento este também a qual os alunos deveriam ter aplicado todos os conhecimentos históricos para que pudessem assistir os vídeos de forma crítica, relacionando as oficinas entre si e buscando ampliação de conteúdos.

Junto a isso, deve-se perceber nesta oficina, que há conteúdos tipológicos de todas as esferas citadas anteriormente, maior incidências de alguns conteúdos em detrimento a outros. Preza-se pelo ir e vir desses conteúdos tipológicos para compreensão de que as oficinas aqui apresentadas não devem ser entendidas como etapas lineares a ser seguida pelo professor, ao mesmo tempo enfatizar que a disciplina específica em um modelo construtivista não se torna apenas único palco da aula e, sim, o palco é dividido com o ensinar as competências e habilidades de tipologia factual, conceitual, procedimental e atitudinal. Sendo assim, utiliza-se da disciplina específica como meio para se chegar as habilidades requeridas pela temática. O quadro abaixo mostra o professor da sala direcionando os vídeos aos alunos e pontuando que

essas atividades marcariam o desfecho da temática, antes da produção final feita pelos grupos, como será discutido na próxima seção.



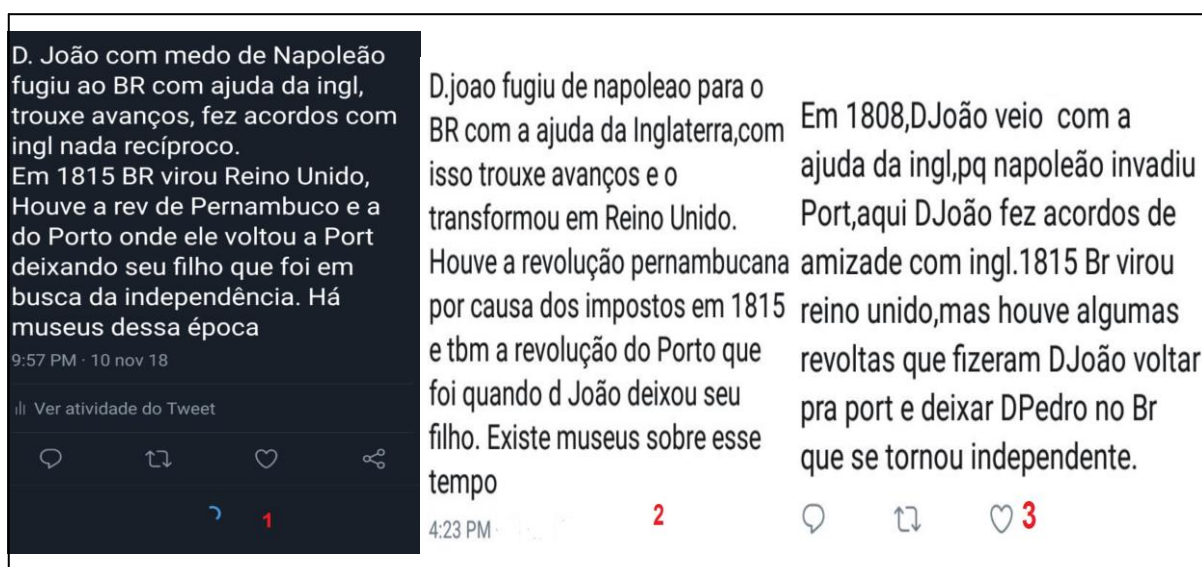
6.7.5 O lado seguro do errar: aprendendo a aprender

Nesta última etapa, levamos a concluir a SD por meio do conteúdo avaliativo que tem por objetivo colocar em prática todas as competências e habilidades dos meninos e meninas que supostamente aprenderam durante todo o processo da SD. Zabala (1995; 2010) compreende a avaliação como um instrumento que possibilita levar em consideração as competências supracitadas por meio da capacidade da ação prática dos alunos em solucionar um determinado desafio apresentado pelo docente. Dessa maneira, esta oficina tem como ponto de partida, possibilitar o desenvolvimento das potencialidades dos alunos na busca de uma maior *autonomia*, que permita com que eles participem cada vez mais na resolução de situações problema intra e extra classe, e que, também, por meio do problema e erros, ensine aos alunos as capacidades do agir social dentro da lógica do *aprender a aprender*.

Esta lógica exige que os alunos sejam capazes de se darem conta dos próprios erros e de buscar recursos matérias e imaterias necessários a fim de superá-los. Queremos dizer que para aprender a aprender os educandos devem aprender a se dar conta do que sabem e do que não sabem, e quais possíveis caminhos prévios cognoscitivos que os façam agir da maneira mais adequada em uma situação vista como desafiadora. Com isso, para desafios na escola, Zabala (1995) esclarece que o docente deve ensinar-lhes que quando aprendem, devem levar em conta o conteúdo de aprendizagem, assim como a maneira de se organizar e atuar para aprender.

Para o autor, aqui não é o encerramento do processo, pois todo o processo retorna para seu início, mas optamos por encerrar com *aprender a aprender* por compreender que cada docente tem seus métodos avaliativos, é que o objetivo fundamental de uma avaliação diagnóstica para a educação básica é se por a compreender se os alunos incorporaram os conceitos históricos e se houveram avanços cognitivos de habilidades e competências, como também, e, principalmente, se possivelmente ocorre sua aplicação a outros contextos formais e não formais. .

A imagem abaixo representa determinado conteúdo tipológico, a aplicabilidade dos conceitos históricos por parte de cada grupo utilizando-se das redes sociais *Twitter*. Cada grupo responsabilizou-se em uma determinada data estipulada pelo professor a fazer uma postagem na rede social utilizando-se de 240 caracteres. Objetivo final na última oficina foi produzir mini-conceitos históricos com a finalidade de instigar o público alvo da rede social a ir em busca de conhecimentos históricos maiores, ou seja, a história em 240 caracteres como provocação de conhecimentos históricos maiores.



Já a tabela abaixo é uma síntese das operações desenvolvidas pelos alunos segundo cada oficina ao longo da SD conforme a teoria supracitada. Como também já dito, a cada pergunta há a incidência de maior ou menor grau de determinada tipologia, dependendo assim de qual atividade proposta pelo docente, especificidade da turma, bem como o conteúdo a ser trabalhado. .

Quadro 6 - Perguntas da SD e as competências possivelmente desenvolvidas pelos alunos segundo a tipologia de aprendizagem.

Oficina	Perguntas da sequência-didática.	Aprendizagem dos conteúdos segundo sua tipologia por atividade.
Oficina II	Conhecimentos Prévios	(i) Factual; (ii) Procedimental, (iii) Atitudinal.
Oficina III e Oficina IV	Significância e Funcionalidade dos novos conteúdos.	(i) Factual, (ii) Conceitual, (iii) Procedimental, (iv) Atitudinal.
Oficina V	Nível de Desenvolvimento: Zona de Desenvolvimento Real e Zona de Desenvolvimento Iminente.	(i) Factual, (ii) Conceitual, (iii) Procedimental, (iv) Atitudinal.
Oficina VI	Conflito Cognitivo e Atividade Mental	(i) Factual, (ii) Conceitual, (iii) Procedimental, (iv) Atitudinal.
Oficina VII	Atitude Favorável.	(i) Factual, (ii) Conceitual, (iii) Procedimental, (iv) Atitudinal.
Oficina VIII	Aprendendo a Aprender.	(i) Factual, (ii) Conceitual, (iii) Procedimental, (iv) Atitudinal.

Portanto, concluiu-se que a elaboração da SD permite ao professor da sala planejar as atividades das oficinas com antecedência. Oferecendo a possibilidade de replanear quando bem entende as atividades anexadas ao longo do processo, ou seja, permite perceber a SD em sua totalidade, como também intervir quando necessário incorporando novas atividades como retirando outras. Abre-se o caminho para se buscar em outras disciplinas respostas para as suas perguntas, como foi feito nesta pesquisa.

Conclui-se que mesmo sabendo de todos os impeditivos que tentam esvaziar boas ações na educação brasileira, dos impasses que são colocados diretos ou indiretamente por todos os lados, até por nós mesmos, refletir sobre nossa prática corriqueira é uma maneira de separar o que se encontra sobre nossa responsabilidade e que podemos mudar, das ações que vem do externo e que não cabe a nós muita coisa além de ter paciência na resistência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa caminhou por responder a uma questão básica hipotética, como utilizar as mídias digitais, em particular, os dispositivos móveis dos alunos no processo de ensino/aprendizagem na disciplina de História que corrobore para que os alunos aprendam que o celular tem tantas outras funcionalidades para além daquelas ditadas pelas empresas do entretenimento? Claro que houve uma série de impeditivos para a utilização das mídias digitais em sala de aula como prática pedagógica, mas as adaptações estruturais e pedagógicas foram feitas por parte dos professores e da escola ao que se encontrava posto para que ocorresse a aprendizagem utilizando-se das mídias digitais como instrumentos de ensino, de linguagem, e de comunicação.

Percebeu-se que negá-las não soluciona o problema como também é ir na contramão da cultura em jogo, uma vez que fenômenos do mundo virtual, como os da tecnologia de mídias digitais e internet são fenômenos culturais a serem repensados não somente como técnica usual corriqueira, mas sim como transformação da cultura humana, a qual o sujeito a cada dia melhora sua capacidade de pensar objetos que tem por finalidade melhorar sua condição de vida, suas necessidades de existência, e que as chamadas mídias digitais não fogem a esta regra.

Assim, mesmo de forma lenta e contra nossas opiniões formadas, a inclusão da tecnologia digital como meio de acesso a informação e como forma de socialização adentra à escola, já que é somente partir disso que nós professores conseguiremos repensar sobre práticas pedagógicas que conecte mídias digitais e ensino, e, com isso, o discurso encontre cada vez mais simetria com a prática.

Mas enquanto a tecnologia de mídia não é realidade para todos, a teoria orientou-nos na reflexão de caminhos didáticos que possam unir os saberes seculares da escola e as mídias digitais, às vezes comuns e superficiais, que nos são repassadas através de falas de outros, falas do tipo, “as mídias digitais estão ao nosso redor e atrapalham o desempenho dos estudos dos nossos alunos”. Todavia, nesta pesquisa, percebeu-se uma outra margem além dessa teoria apocalítica, que o universo da internet (ciber), preencheu espaços da escola de substância do múltiplo, da diversidade, tudo que era visto como seguro, bom, belo e verdadeiro na educação, hoje são colocados de cabeça para baixo a fim de serem repensados por meio das tecnologias da informação e da comunicação. Estudando o contato do sujeito com o mundo ciber, considerou-se que o sujeito está em um mundo de multiplicidade, não da

multiplicidade do qualquer, mas sim da multiplicidade do singular, ou seja, do sujeito único e que desempenha ao longo de sua vida estudantil, diversos papéis sociais, como: o de estudante, o de ouvinte, o de orador, o de gremista, o de esportista, entre tantos outros, a qual a identidade nativo digital não foge a regra, e que deve ter seu lugar certo no momento correto, a cada espaço social uma identidade social e um determinado lugar de fala. Papel este que fica manifesto quando observamos nossos alunos em sala, eles estão com seus dispositivos móveis em mãos, mas não sabem como utilizá-lo de maneira ética e crítica ainda, pois para isso eles carecem de ensino/aprendizagem. Como também nem mesmo sabem quando devem deixar os comportamento privados de lado, para assumirem outros papéis, como o social, ou minimamente ajustá-los aos lugares e momentos adequados. Acreditam que todo lugar é lugar do privado, quando na verdade deve-se buscar a regulação do comportamento, de acordo com as esferas sociais de comunicação.

Portanto é nesses ajustes e desafios que todo o corpo escolar deve atuar, saber compreender, lidar e ajustar as necessidades incessantes dos nativos digitais em utilizar as tecnologias digitais com o agir educacional em sala de aula no momento adequado. Desafio pelo fato que é saber lidar com aquilo que aos nossos olhos, por inúmeros motivos, é visto com uma cultura diferente e às vezes retroativa. É saber compreender que é momento do *hetero*, do outro, do aluno que traz consigo outra identidade cultural que já não é a mesma que nossos pais e avôs traziam para a escola, e que procurar os mesmos métodos da pedagogia tradicional não ajudam a dar respostas satisfatórias como antes, ou senão é ficar ressignificando aos nossos olhos o aluno como diferente dentro da repetição aceitável para nós.

Assim, foi com base na teoria e refletindo sobre as poucas ferramentas de mídias digitais disponibilizadas na escola é que se utilizou dos celulares dos alunos como caminho de aprendizagem para esta pesquisa. O celular plugado a internet possibilitou ter acesso a vários outros espaços e a percorrê-los como percurso no objetivo de ensino/aprendizagem. Isso, junto a um planejamento de aula e com o auxílio de um dispositivo poderoso que é a SD, a qual permitiu coadunar o ensino tido como convencional a um novo modelo de ensino até então não conhecido pelo pesquisador e outros professores da unidade escolar, a tecnologia digital como meio entre duas gerações, a do professor (imigrante digital) e do aluno (nativo digital).

Tarefa árdua, unir as duas pontas, o convencional ao inovador. Isso exige sair do seguro e trilhar um novo caminho ao encontro do desconhecido. Mas levar em consideração que tudo flui, nada permanece como sempre está, deve ser o caminho potencial e motivador

para as mudanças de nós mesmos e de nossas práticas pedagógicas. Continuar descobrindo coisas em nossa área pode ser uma forma de diminuir bastante esse desgaste repetitivo. Ler, criticar, discutir, reunir-se com outras pessoas interessadas em não morrer profissionalmente e pessoalmente podem ser caminhos para atenuar esse desgaste.

Por fim, como sugestão para trabalhos futuros, um estudo mais específico do método relacional rizomático e como isso deve alterar as relações de ensino/aprendizagem para os jovens nativos digitais em sala, isso permitiria envolver globalmente novos resultados apresentados neste estudo.

7. Referências

ANDREADE, Maria Lúcia Cunha de Oliveira. **Textos construídos na internet: oralidade ou escrita**. FFLCH-USP, 2005. Disponível em:

http://jornalnasaladeaula.com.br/_common/dados/arquivosbiblio/ANDRADE_ML.pdf.

Acesso em: 30 abr. 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro - RJ: Editora Jorge Zahar, 2005.

BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. **Aprendendo a Pensar com a Sociologia**. Rio de Janeiro: Editora ZAHAR, 2010.

BLOG MATEMÁTICA COMPLEXA. **Construção da aprendizagem da Matemática**. Imagem. 2012. Disponível em: matematicadocassiano.blogspot.com/2012/06/construção-da-aprendizagem-da.html. Acesso em: 26 jun. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). **História. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). História. **Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos: Apresentação dos Temas Transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Guia de Tecnologias educacionais**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: Acesso em: 15 out. 2017

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: Acesso em: 15 jun. 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº9. 394**, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº9. 394, de 20 de dezembro de 1996. **Versão atualizada, mar de 2017**. Brasília: Câmara dos Deputados/Edições Câmara, 1996. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 20 jun. 2017

CAETANO, José Antônio Gonçalves. **O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE A DISCIPLINA DE HISTÓRIA: OS CADERNOS DIDÁTICOS NO PROGRAMA SÃO PAULO FAZ ESCOLA (2009 – 2015)**. UEL, 2016.

Disponível em:

http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2016/2016_-_CAETANO_Jose_Antonio.pdf. . Acesso em: 10 abr. 2018.

CHAMPANGNETTE, Dostoiowski Mariatt de Oliveira; CAVALCANTI, Marcus Alexandre de Pádua. **Cibercultura – perspectivas conceituais, abordagens alternativas de**

comunicação e movimentos sociais. PUC-PR, 2015. Disponível em : <https://periodicos.pucpr.br/index.php/estudosdecomunicacao/article/view/22532/21616> . Acesso em: 12 abr. 2017.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet: Reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade.** Rio de Janeiro - RJ: Editora Jorge Zahar, 2003.

COSTA, Rodrigo Biagini. **PCN DE HISTÓRIA NA ESCOLA: caminhos e descaminhos para a construção da cidadania.** UNESP, 2010. Disponível em : marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/Educacao/Dissertacoes/costa_rb_me_mar.pdf Acesso em: 21 ago. 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs.** Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Editora. 34, 1995. (Coleção TRANS).

DOWBOR, Ladislau. **Tecnologia do Conhecimento: Os desafios da Educação.** São Paulo, 2013

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. **Aprendendo História: reflexão e ensino.** São Paulo: Editora do Brasil, 2010.

FIORIN, José Luiz. **Teoria dos atos de fala.** Disponível em: <http://www2.videolivaria.com.br/pdfs/10585.pdf>. Acesso em. 30 Set.2017

FOUCAULT, Michel. **Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema.** Organização e seleção dos textos, Manoel de Barro da Motta. Tradução: Inês Austran Dourado Barbosa. 2º. Ed. Rio de Janeiro – RJ. Forense Universitana, 2009. (Coleção Ditos e Escritos II).

_____. **De Outros Espaços.** Conferência no *Cercle d'Études Architecturales*, 1967. Publicado em 1984. Tradução do Inglês: Pedro Moura. Disponível em: https://historiacultural.mpbnet.com.br/pos-modernismo/Foucault-De_Outros_Espacos.pdf. Acesso em: 20 Fev. 2017.

FLUSER, Villém. **Língua e Realidade.** Universidade de Coimbra. Annablume. 2012. Disponível em: <https://digitalisdsp.uc.pt/bitstream/10316.2/38330/3/Lingua%20e%20realidade.preview.pdf>. Acesso em: 29 Set. 2018.

_____. **Pós-História: vinte instantâneos e um modo de usar.** São Paulo: Annablume, 2011. (Coleção Comunicação).

GASTAUD, Carla. **Historiografia Grega: Tucídides e a Guerra do Peloponeso.** PPG – UFRGS, Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/HistRev/article/view/11891/7555>. Acesso em: 12 abr. 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11ª Edição Rio de Janeiro - RJ: Editora Dp&a, 2011.

HIPÓLIDE, Márcia Cristina. **Contextualizar é reconhecer o significado do conhecimento científico.** São Paulo: Phorte, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **A Educação no século XXI: Os desafios futuro imediato**. (org). Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed 2º Ed. 2000.

KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6º Edição. São Paulo: Contexto, 2010.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 5º Edição. São Paulo: 2003.

LEMOS, André. **Cibercultura: Tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 6ª Edição Porto Alegre - RS: Editora Sulina, 2013.

_____, André. **Ciber-socialidade: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Vol. 1 n. 4. Rio de Janeiro – RJ, 1997. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/logos/article/view/14575>. Acesso em: 10 jul. 2018.

_____, André; LÉVY, Pierre. **O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia**. 1ª Edição. São Paulo - SP: Editora Paulus, 2010.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 3ª Edição São Paulo - SP: Editora Loyola, 1998.

_____. **Cibercultura**. 3ª reimpressão. São Paulo - SP: Edição 34, 1999.

_____. **O que é o virtual?** São Paulo - SP: Editora 34, 1996.

LIMA, Jean Custódio; BASTOS, Francisco Glauco Gomes; VIANA, Márcia de Negreiro (Org). **Debates contemporâneos da educação: reflexão, memória e práticas pedagógicas**. Fortaleza: Premius, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo. Boitempo, 2005.

MEDEIROS, Soraya Maria de; ROCHA, Semíramis Melani Melo. **Considerações sobre a terceira revolução industrial e a força de trabalho em saúde de Natal**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232004000200016. Acesso em: 10 Marc.2018.

MORAES, João Antonio de. **Implicações éticas da “virada informacional na Filosofia”**. UNESP. Marília-SP, 2012. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Filosofia/Dissertacoes/moraes_ja_me_mar.pdf. Acesso em: 05 Out.2018.

NÓVOA, Antônio. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo, 2007.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processo de Criação**. Petrópolis: 26º Ed. Editora Vozes, 2011.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de Nativos digitais**. Porto Alegre - RS: Editora Artmed, 2011.

PRENSKY, Marc. **"Não me atrapalhe, mãe - estou aprendendo!"**: Como os videogames estão preparando nossos filhos para o sucesso no século XXI - e como você pode ajudar!. São Paulo - SP: Editora Phorte, 2010.

PINSKY, Jaime. **O Ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1988.

ROMANELLI, Otaíza de oliveira. **História da Educação no Brasil**. 6ª Edição, Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 1978.

ROSSI, Dorival. **TRANSDESIGN: Folias da Linguagem, Anarquia da Representação. Um estudo acerca dos objetos sensíveis**. São Paulo – SP. 2003

RUSEN, Jonh. **Razão histórica: teoria da história: fundamento da ciência histórica**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

SANTAELLA, Lúcia. **Cultura e Artes do pós-humano**: Da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo – SP: 4ª Ed. Paulus, 2010.

_____, Lúcia. **O que é Semiótica**. São Paulo – SP: Brasiliense, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Globalização e as Ciências Sociais** (org). São Paulo – SP: Cortez, 2002.

SÃO PAULO. **Ciências humanas e suas tecnologias**. São Paulo, SP: Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE). 2010.

_____. Lei nº. 16567, de nov. de 2017 **Ficam os alunos proibidos de utilizar telefone celular nos estabelecimentos de ensino do Estado**. São Paulo – SP, nov. 2017.

SANTOS, Fernanda Barros. **Educação no Brasil: avanços e retrocessos**. UFF, 2016
Disponível em :
<http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFile/296/157.%20http..> Acesso em: 02 ago. 2017.

SAMPAIO, Emilio Davi. **Aspectos do descentramento: Identidade e Sujeito na pós-Modernidade**. UEMS, 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2591-7447-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2591-7447-1-PB%20(1).pdf). Acesso em. Março de 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Sociais** (org). Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

SIEMENS, George. **Conectivismo: uma teoria de aprendizagem para a idade digital**. Disponível em: <http://usuarios.upf.br/~teixeira/livros/conectivismo%5Bsiemens%5D.pdf>. Acesso em. Maio de 2017.

TIBURI, Márcia. 2018. **Antropoliga Digital: Novamente, a Questão humana**. Revista Cult, 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

VERASZTO, Vizconde Estéfano; SILVA, Dirceu da; MIRANDA, Nonato Assis; SIMON, Fernanda Oliveira. **Tecnologia: buscando uma definição do conceito**. Universidade do Porto - PRISMA, 2008. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2008-01-artigo_veraszto-PRISMA-international.pdf. Acesso em: 12 abr. 2017.

WENDT, Wanessa. **O Ensino e os Manuais Didáticos de História na Era Vargas: As Concepções pedagógicas de Jonathas Serrano e sua Influência na Construção da Nação**. UNISINOS, 2014. Disponível em: http://www.eeh2014.anpuhrs.org.br/resources/anais/30/1405460259_ARQUIVO_WanessaWendt-Anpuhrs.pdf. Acesso em: 12 abr. 2017.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Anexos

Anexo A - Questionário Alunos

Leia as questões abaixo e marque a resposta que mais se aproxima de sua realidade com relação ao uso do celular e da internet:

Idade: _____

1- Tem computador na sua residência?

- ☐ SIM
- ☐ NÃO

2- Utiliza a internet

- ☐ SIM
- ☐ NÃO

3- Se tem acesso à internet, onde a utiliza: (Marque **mais** que uma alternativa se necessário).

- ☐ Em casa
- ☐ Lan house
- ☐ Celular
- ☐ Ambientes que tem wireless (Wi-Fi)
- ☐ Na escola
- ☐ Outro: _____

4- Por quantas horas diárias você fica conectado na internet? Informe quantas horas você fica conectado na internet.

- ☐ Até 1 hora.
- ☐ Mais de 1 hora até 2 horas.
- ☐ Mais de 2 horas até 4 horas.
- ☐ Mais de 4 horas até 6 horas.
- ☐ Mais de 6 horas até 8 horas.
- ☐ Mais de 8 horas até 10 horas.
- ☐ Mais de 10 horas até 12 horas.
- ☐ Acima de 12 horas.
- ☐ Não acesso.

5- Você usa a internet para: (Marque **mais** que uma alternativa se necessário).

- ☐ Pesquisa
- ☐ E-mail
- ☐ Trabalho escolares
- ☐ Redes sociais
- ☐ Digitar textos
- ☐ Baixar músicas e filmes
- ☐ Outros: _____

6- Você tem celular:

- ☐ SIM
- ☐ NÃO

7- Seu celular tem acesso a que tipo de atividade: ((Marque **mais** que uma alternativa se necessário)

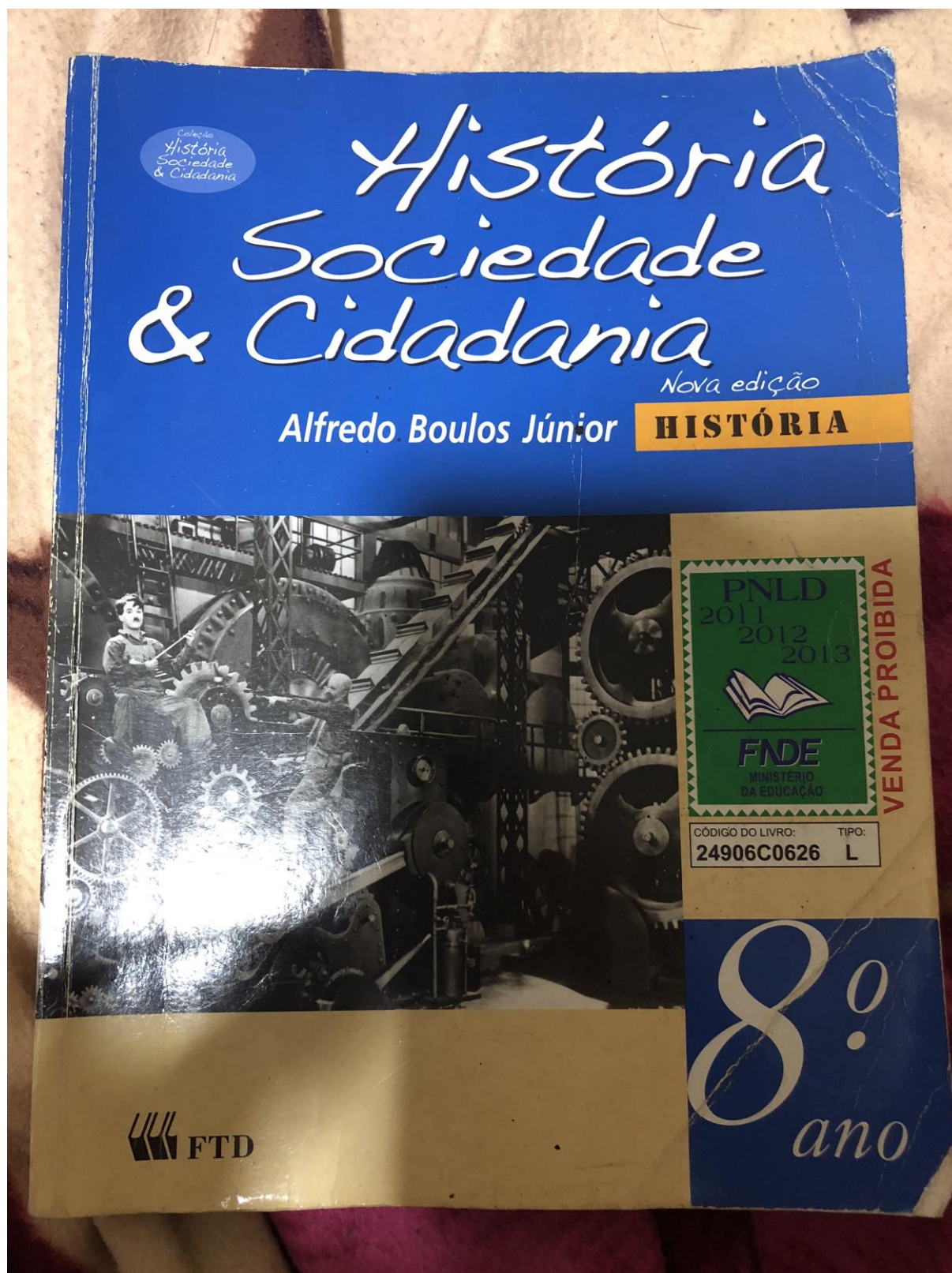
- .
- () Mensagem de texto
 - () Acesso à internet
 - () WhatsApp
 - () Baixar aplicativos

8- Você usa o seu celular para: (Marque **mais** que uma alternativa se necessário).

- () Pesquisa
- () Baixar músicas
- () Redes sociais
- () Digitar textos
- () E-mail
- () Conversar via mensagens
- () Outros: _____

9 – Você tem sugestões de como usar o celular para a sua aprendizagem em sala de aula?

Anexo B – Livro Didático – Capítulo para a Leitura



Família Real no Brasil e a abertura dos portos

Enquanto isto, na França, Bonaparte conquistava o poder e, anos depois, decretava o Bloqueio Continental, proibindo os países europeus de comerciar com a Inglaterra. O príncipe português D. João desobedeceu a essa proibição e, por isso, Portugal foi invadido pelas tropas de Napoleão. D. João, então, fugiu para o Brasil protegido pela Marinha inglesa e acompanhado de 15 mil pessoas. Em janeiro de 1808, ele chegava a Salvador, onde permaneceu pouco tempo; em março do mesmo ano, desembarcava no Rio de Janeiro.



Chegada do príncipe Dom João à Igreja do Rosário, no Rio de Janeiro, de Armando de Martins Viana, de 1937.

Império português: formação política que compreendia as colônias na África, América (Brasil) e Ásia.

Com a transferência da família real portuguesa para o Rio de Janeiro, o eixo político e econômico do **Império português**, antes situado em Portugal, deslocou-se para o Brasil. Esse deslocamento é chamado de **interiorização da Metrópole**. As autoridades de cada capitania, que antes obedeciam a Lisboa, passaram a dever obediência ao Rio de Janeiro, transformado agora em sede do Império português.

Dias depois de sua chegada, D. João ordenou a **abertura dos portos brasileiros** ao comércio com as nações amigas. Qual o significado dessa ação?

Para o governo português não havia alternativa, pois Portugal estava ocupado pelas tropas francesas; além disso, a Corte portuguesa no Rio queria continuar se abastecendo de mercadorias importadas. Para o Brasil, a abertura dos portos significou o fim do pacto colonial português, isto é, do controle português sobre o comércio no Brasil colonial, e a liberdade de comerciar com outros países. Para a Inglaterra, a abertura também foi vantajosa, pois esse país poderia então vender suas mercadorias diretamente para o Brasil.

Tratado de Comércio com a Inglaterra

Logo que se instalou no Rio de Janeiro, D. João autorizou a criação de indústrias no Brasil. Essa autorização, no entanto, não teve o resultado esperado devido à falta de capital e à dificuldade de concorrer, em preço e qualidade, com produtos estrangeiros, sobretudo os ingleses. A situação se agravou depois que D. João assinou com a Inglaterra o **Tratado de Comércio e Navegação** (1810), extremamente favorável aos interesses ingleses.

O principal artigo desse tratado dizia que, para entrar no Brasil, as mercadorias inglesas deveriam pagar um imposto de 15%; as portuguesas, de 16%; e as de outras nações, de 24%. Pagando impostos menores, os produtos ingleses podiam ser vendidos no mercado brasileiro a preços mais baixos que os de outras nações.



Com a abertura dos portos e o tratado de 1810, dezenas de navios entraram nos portos brasileiros, trazendo tecidos, caixões mortuários, ferragens, louças, pentes, além de produtos desnecessários, como carteiras para notas (no Brasil só havia moedas). Mercadorias inglesas de luxo, como cigarreiras, porta-charutos e candelabros (como essas do século XIX, que vemos à esquerda), inundaram o Rio de Janeiro.

Séc. XIX. Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro. Fotos: Rômulo Fialdini

Administração joanina

Com a vinda de D. João, a cidade do Rio recebeu uma série de melhorias: sua área foi ampliada, abriram-se vias públicas para facilitar a circulação de pessoas e mercadorias, e as casas ganharam janelas envidraçadas que permitiam a entrada de luz. Por influência inglesa, os mais ricos fizeram jardins ao redor de suas casas e passaram a comer com garfo e faca.

Além disso, o governo de D. João foi responsável por importantes realizações, entre as quais cabe citar: a publicação do primeiro jornal no Brasil, a *Gazeta do Rio de Janeiro*; a criação o Banco do Brasil, da Casa da Moeda, da Academia Militar e da Marinha, do Teatro Real, do Museu Nacional, da Academia de Belas-Artes, do Horto Real (atual Jardim Botânico do Rio de Janeiro) e da Biblioteca Real (atual Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro).

Estabelecido no Rio de Janeiro, e disposto a permanecer, em 1815 D. João elevou o Brasil a **Reino Unido a Portugal e Algarves**. No ano seguinte, com a morte da mãe, dona Maria I, tornou-se rei, com o título de D. João VI. E, valendo-se de seu poder, contratou a **Missão Artística Francesa**, grupo de professores, arquitetos, músicos, escultores e pintores, entre os quais estava Jean-Baptiste Debret.

Dialogando Em 1816 o Brasil tornou-se Reino Unido a Portugal e Algarves. O que será que isso significou para o país?



Jardim Botânico, no Rio de Janeiro.

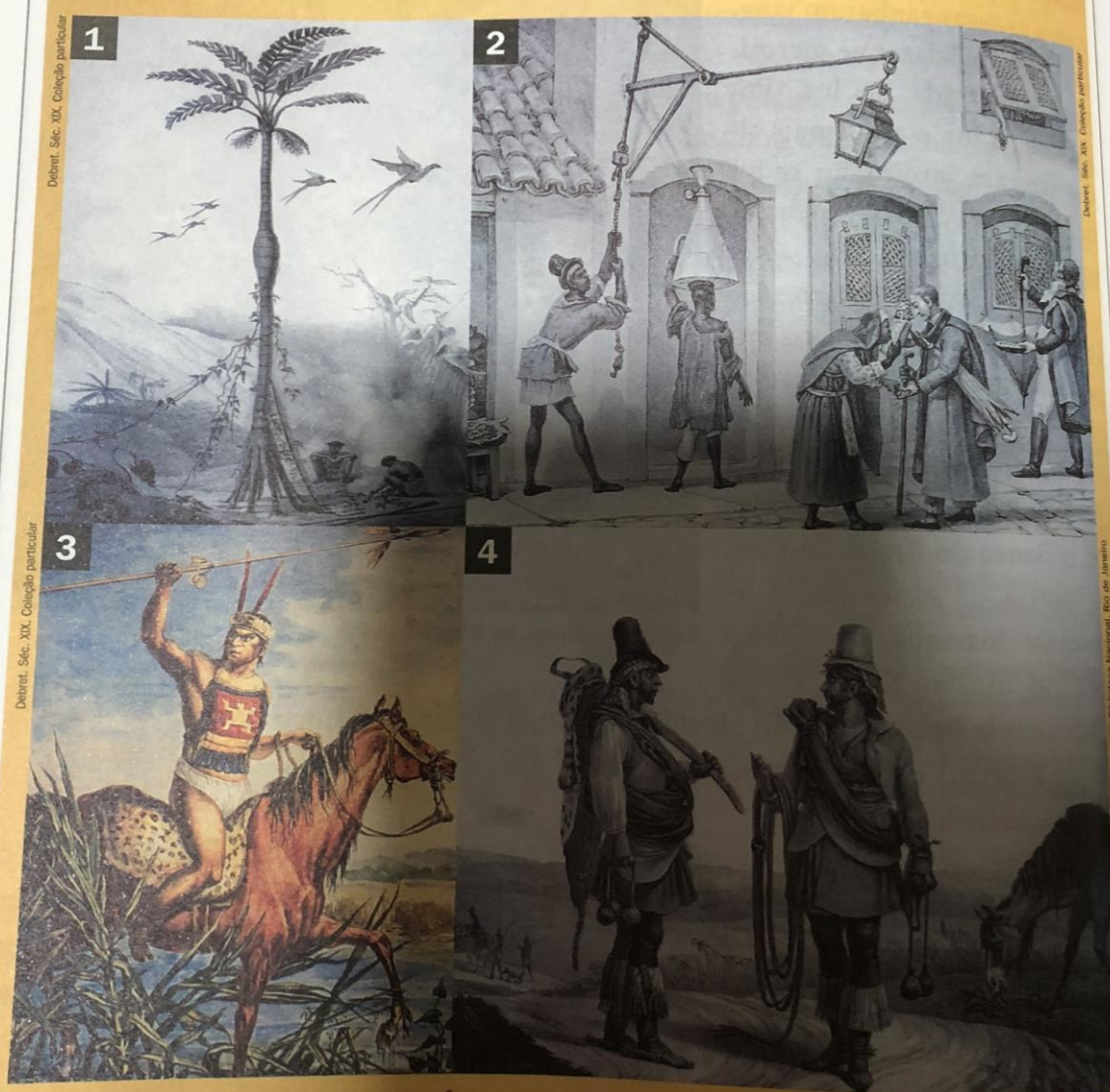
Algarves:
região do sul
de Portugal.

PARA SABER MAIS

DEBRET: UM OLHAR EUROPEU SOBRE O BRASIL

Debret desembarcou no Rio em 1816 e ali permaneceu até 1831, período durante o qual produziu numerosas imagens sobre os mais diversos aspectos da realidade brasileira. Pintou paisagens, pessoas, plantas, casas e diversos tipos de objetos aqui existentes. Seu objetivo era escrever uma História do Brasil ilustrada a fim de projetar o país entre as nações europeias.

Ao regressar para a França, Debret reuniu seus trabalhos numa obra extensa denominada *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*, publicada entre 1834 e 1839.



Imagens de J. B. Debret, do séc. XIX. **1** Coqueiro barrigudo. **2** Coleta de esmolas para as irmandades. **3-4** Os Charrua eram um grupo indígena que habitava o Sul. Na imagem 3, são representados como selvagens; e na 4, como civilizados.

Ele buscava apresentar diferentes momentos da “marcha da civilização no Brasil”. O primeiro volume focava os indígenas e suas relações com os brancos; o segundo, as atividades econômicas e o trabalho dos escravizados; o terceiro, a política e a religião. Cada volume de *Viagem pitoresca* possuía cerca de 50 imagens acompanhadas de textos explicativos escritos pelo próprio Debret. Essas imagens deviam servir como documento; prova de que aquilo que ele afirmava era verdadeiro.

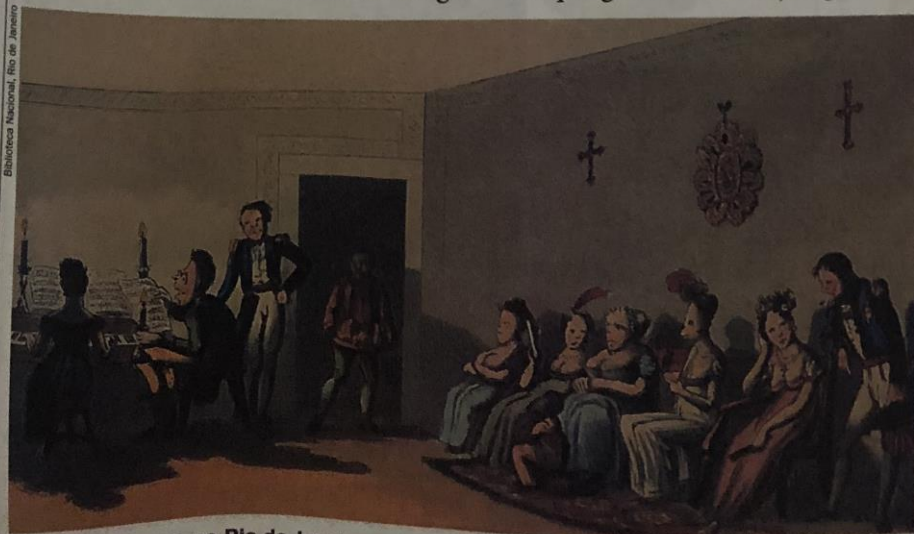
Não se pode esquecer, no entanto, que a imagem é uma representação da realidade, e não sua cópia, e que a obra de Debret é um “olhar europeu” sobre o Brasil. Assim como os europeus do século XIX, Debret acreditava que a civilização no Brasil se desenvolveria pela combinação entre a força física dos índios e dos negros e a “inteligência superior” do branco europeu. Veja o que uma estudiosa diz sobre Debret:

“Sua descrição do indígena segue uma ordem [...]: primeiro, retrata os índios em seu estado mais primitivo; aos poucos, vai introduzindo aqueles que, em contato com os estrangeiros, vão [...] assumindo feições cada vez mais civilizadas, soldados, índios e caboclas lavadeiras na cidade [...].”

LIMA, Valéria. *Uma viagem com Debret*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004. p. 43. (Descobrir o Brasil).

Revolução Pernambucana

O governo de D. João fez muitas melhorias na cidade do Rio de Janeiro e ofereceu emprego e diversão aos nobres que com ele vieram para o Brasil, mas isso tudo a um custo muito alto: os habitantes das terras brasileiras tiveram de pagar cada vez mais impostos para cobrir seus fabulosos gastos, o que gerou insatisfação generalizada no país.



Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro

...breza no Rio de Janeiro...

Em Pernambuco, além de reclamar dos impostos, a população criticava o controle dos portugueses sobre o comércio varejista e a preferência dada a militares portugueses em caso de promoção. Em março de 1817, um grupo de rebeldes tomou o poder, proclamou uma República e formou um governo provisório que dizia representar todas as classes.

Esse governo era liderado pelo comerciante Domingos José Martins, o carmelita Miguel Joaquim de Castro e o capitão Domingos Teotônio Jorge, entre outros. Seus membros defendiam a liberdade de religião e de imprensa e o fim do domínio português, mas não o da escravidão. Eles conseguiram o apoio da Paraíba e do Rio Grande do Norte e tentaram, em vão, obter o apoio da Grã-Bretanha e dos Estados Unidos.

Tão logo soube da revolta, o governo de D. João enviou soldados e navios de guerra, que sufocaram o movimento. Alguns líderes, como Domingos José Martins e o carmelita Miguel Joaquim de Castro, foram presos e enforcados.

Revolução do Porto

Enquanto D. João VI e sua comitiva desfrutavam de privilégios no Rio, os portugueses que haviam ficado em Portugal reclamavam das atitudes do rei, da perda do

Cortes: nome dado ao Parlamento português, isto é, ao conjunto de deputados e senadores.

monopólio do comércio brasileiro e da intromissão inglesa nos assuntos portugueses. Essa insatisfação explodiu, em 1820, num

movimento conhecido como **Revolução Liberal do Porto**. Os revolucionários portugueses convocaram eleições para as **Cortes**. A maioria dos deputados das Cortes portuguesas decidiu que D. João VI devia voltar imediatamente para Portugal, com seus poderes limitados por uma Constituição.

No Brasil, havia dois grupos políticos principais: um formado por militares e comerciantes portugueses que apoiavam a volta de D. João VI para Portugal, chamado



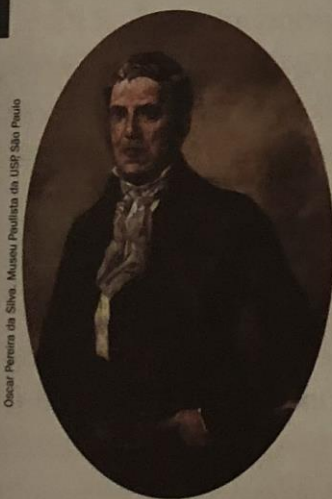
Sessão das cortes de Lisboa, de Oscar Pereira da Silva. Quarenta e cinco deputados de diferentes regiões brasileiras foram para Portugal com a esperança de se juntar aos deputados portugueses e fazer uma Constituição. Mas, lá chegando, foram impedidos de falar e valados pela multidão de portugueses que se aglomerava nas galerias do prédio. Contrariados, descobriram que o desejo dos portugueses era que o centro de decisões do Império português instalado no Rio de Janeiro voltasse a ser Lisboa.

Partido: na época de D. João VI não havia partidos políticos organizados como os que existem atualmente; partido naquela época era um grupo político com interesses e ideias semelhantes.

de “partido português”; outro, composto de fazendeiros, comerciantes e altos funcionários (brasileiros e portugueses), favorável a que D. João VI permanecesse no Brasil, chamado de “partido brasileiro”. Liderado por homens como Gonçalves Ledo e José Bonifácio, o partido brasileiro lutava por maior autonomia para o Brasil no interior do Império português. Mas seus líderes discordavam entre si quanto ao projeto político: Gonçalves Ledo era favorável à proclamação da república e a eleições diretas. José Bonifácio temia as eleições diretas e acreditava que só a monarquia seria capaz de manter o Brasil unido.

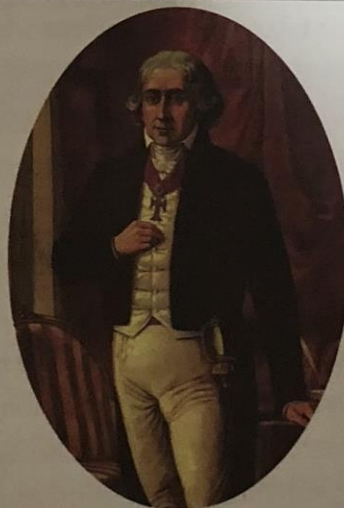
Pressionado por tropas militares portuguesas, D. João VI resolveu voltar para Portugal. Antes disso, porém, deixou seu filho Pedro como príncipe regente do Brasil e, assim, garantiu para sua família o governo do rico território brasileiro.

1



Oscar Pereira da Silva. Museu Paulista da USP, São Paulo

2



Benedito Calixto. Museu Paulista da USP, São Paulo

Tanto Gonçalves Ledo (representado na imagem 1 por Oscar Pereira da Silva) quanto José Bonifácio (representado na imagem 2 por Benedito Calixto) lutaram pela independência política do Brasil, mas seus projetos políticos para o país eram diferentes.

Cortes portuguesas X “partido brasileiro”

A permanência no Brasil de um herdeiro do trono português desagradou às Cortes portuguesas, que começaram a exigir a volta de D. Pedro para Portugal. O partido brasileiro, por sua vez, iniciou um movimento para convencer D. Pedro a ficar.

A disputa entre as Cortes e o “partido brasileiro” teve momentos decisivos.

- Em 9 de janeiro de 1822, D. Pedro recebeu um manifesto com mais de 8 mil assinaturas pedindo que ele ficasse no Brasil e concordou em ficar. O episódio é conhecido como o **Dia do Fico**. Em 4 de maio de 1822, D. Pedro determinou que qualquer ordem vinda de Portugal só seria obedecida no Brasil se ele dissesse “cumpra-se”; era outra vitória do partido brasileiro.

• Em 7 de setembro de 1822, D. Pedro recebeu duas cartas: uma das Cortes portuguesas e outra de José Bonifácio. A carta das Cortes anulava seus atos no Brasil e ameaçava fazê-lo regressar à força. A carta de José Bonifácio dizia que só restava a ele voltar para Portugal como prisioneiro das Cortes ou proclamar a independência. D. Pedro escolheu romper com Portugal; o Brasil conseguia assim sua emancipação política.

A independência do Brasil foi liderada pelas elites, interessadas em manter a liberdade de comércio, ampliar a autonomia administrativa e conservar seus privilégios, mantendo a maioria do povo afastada da política. Isso ajuda a explicar por que o **projeto de independência** vitorioso manteve a monarquia, a escravidão e a grande propriedade.

Debates da História

Os dois textos a seguir falam sobre a independência. O primeiro é de José Ribeiro Júnior, professor de História do Brasil na Universidade Estadual Paulista (Unesp). O segundo é o trecho de uma entrevista com Cecília Helena de Salles Oliveira, professora da Universidade de São Paulo (USP). Leia-os com atenção e depois responda às questões.

Texto 1

“A independência foi feita pelos grupos dominantes da sociedade, os grandes proprietários rurais e grandes comerciantes. Não houve participação popular decisória no processo. [...] Havia o temor da elite ilustrada, diante da perspectiva de conquistas pelas massas populares. Estas massas [...] constituíam-se de escravos e trabalhadores livres totalmente desamparados.

[...] Dessa forma, a absorção do liberalismo no Brasil limitou-se à liquidação dos laços coloniais. A escravidão era intocável. Conciliava-se a ruptura do pacto colonial com a preservação do escravismo. [...]”

RIBEIRO JÚNIOR, José. *A independência do Brasil*. São Paulo: Global, 1988. p. 54. (História popular, 12).

Texto 2

“[...] a ênfase na atuação das elites acabou por dificultar a compreensão [...] das múltiplas facetas da sociedade colonial. Complexa, essa sociedade era constituída não só por proprietários enriquecidos e por escravos, mas também por [...] pequenos e médios produtores rurais, artesãos, comerciantes e um enorme [...] contingente de homens livres vivendo sob condições diversas. É grave engano imaginar que essas

... pessoas estavam à margem da política [...]. Naquela época, pequenos proprietários e homens livres, pobres ou remediados, foram interlocutores ativos nas lutas políticas que promoveram a criação de um novo governo no Brasil. Além disso, sua participação foi decisiva na definição do direito de cidadania e no estabelecimento, pela Constituição de 1824, de uma clara separação entre cidadãos e escravos.”

OLIVEIRA, Cecília Helena de Salles. *A independência e a construção do Império*. São Paulo: Atual, 1995. p. 2. (Discutindo a História do Brasil).

Questões

1 Com base nos textos, qual o principal ponto de divergência entre os dois historiadores?

2 **Em grupo** Qual dos textos expõe uma visão mais convincente? Expliquem.

Anexo C – Livro Didático – Exercícios

Atividades

1 Crie uma tabela comparando a Conjuração Mineira e a Conjuração Baiana. Leve em conta: a) Quando e onde cada uma delas ocorreu; b) A origem social e os nomes de seus principais líderes; c) Objetivos dos rebeldes; d) O desfecho das revoltas.

2 Sobre a vinda da família real portuguesa para o Brasil, elabore um pequeno texto explicando:

- O motivo da vinda.
- Local onde a família real se instalou.
- As consequências da abertura dos portos brasileiros para o governo português no Rio; para o Brasil; para a Inglaterra.

3 Maria Graham era esposa de um oficial inglês que esteve no Rio de Janeiro em 1822. Leia o que ela escreveu e responda: por que as ruas do Rio estavam repletas de mercadorias inglesas?

“[...] Fui à terra fazer compras [...]. Há muitas casas inglesas, tais como celeiros e armazéns [...], mas, em geral, os ingleses aqui vendem suas mercadorias em grosso a retalhistas nativos ou franceses. [...]

As ruas estão, em geral, repletas de mercadorias inglesas. A cada porta as palavras Superfino de Londres saltam aos olhos [...].”

GRAHAM, Maria. *Diário de uma viagem ao Brasil*. Apud MATTOS, Ilmar Rohloff de; ALBUQUERQUE, Luís Affonso S. de. *Independência ou morte: a emancipação política do Brasil*. São Paulo: Atual, 1991. p. 28. (História em documento).

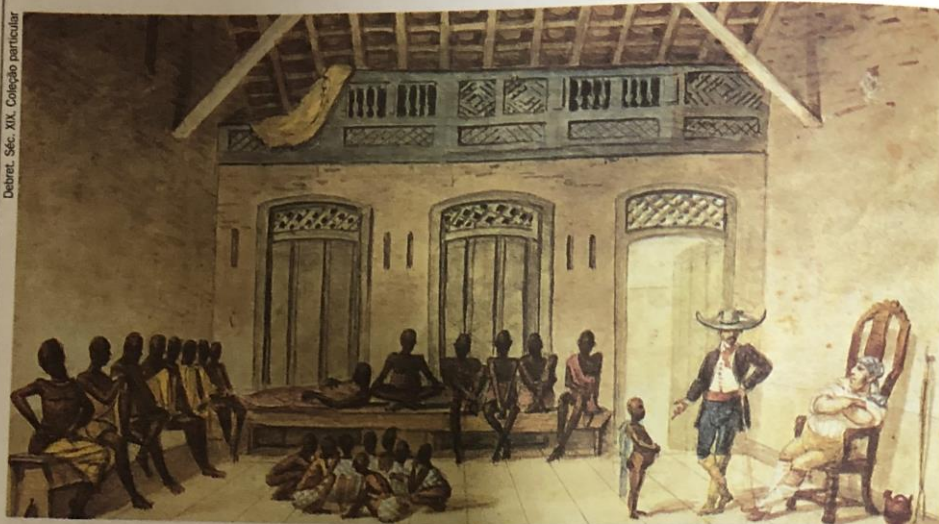
4 A instalação da Corte portuguesa no Rio de Janeiro trouxe benefícios para a cidade? Justifique.

Mercadorias em grosso: é o mesmo que vender no atacado, em grande quantidade.

Retalhistas: pequenos comerciantes que vendem a varejo.

5 Depois de observar estas imagens com atenção, estabeleça semelhanças e diferenças entre elas, levando em conta: a) o tema; b) a época em que foram feitas; c) o modo de representação do local e das personagens; d) o que está acontecendo na cena.

Debret. Séc. XIX. Coleção particular



Mercado da Rua do Valongo, de J. B. Debret, 1835.

Paul Harro-Harring, c. 1840. Coleção particular



Inspeção de negras recém-chegadas da África, de Paul Harro-Harring, 1840.

6 A revolução ocorrida na cidade do Porto, em Portugal, exigia a volta de D. João VI e a limitação de seus poderes. Como essa revolução foi recebida no Brasil:

- a) por D. João VI?
- b) pelas elites da época? Comente como elas reagiram à pressão das Cortes.

7 Sobre o processo de independência política do Brasil:

- a) aponte os grupos políticos envolvidos no processo;
- b) elabore uma linha do tempo com os principais acontecimentos.

8 Em dupla Apontem as semelhanças e diferenças entre a independência das colônias espanholas na América e a independência do Brasil.

ANEXO D – Tabela com os links dos vídeos sobre o período joanino

Episódio	Nome do Episódio	Link	Duração
01	Nos tempo de Bonaparte.	https://www.youtube.com/watch?v=vMCGkrGB9E4&list=PL5837763F26AB1B87 .	6 min.
02	Ir ou não ir, eis a questão!	https://www.youtube.com/watch?v=w-BLqvhYPGk&list=PL5837763F26AB1B87&index=2 .	6 min.
03	Homens ao mar!	https://www.youtube.com/watch?v=QvWSE-sF-w4&index=3&list=PL5837763F26AB1B87 .	4 min.
04	Venha cá, meu Rei.	https://www.youtube.com/watch?v=2N5wBvpgyXE&list=PL5837763F26AB1B87&index=4 .	5 min.
05	Olha a Corte aí, gente!	https://www.youtube.com/watch?v=VaHrSAFBf1U&list=PL5837763F26AB1B87&index=5 .	5 min.
06	Uma Corte brasileira com certeza.	https://www.youtube.com/watch?v=8RrCMbOZTsA&list=PL5837763F26AB1B87&index=6 .	6 min.
07	Um jardim, uma igreja e muitos títulos, ora pois.	https://www.youtube.com/watch?v=Jd2sNHZrIW8&list=PL5837763F26AB1B87&index=7 .	6 min.
08	A colônia que virou metrópole.	https://www.youtube.com/watch?v=rI71YNrLo7o&index=8&list=PL5837763F26AB1B87 .	6 min.
09	Pintando os Brasis.	https://www.youtube.com/watch?v=gtTBdIxWOBE&list=PL5837763F26AB1B87&index=9 .	7 min.
10	Casamentos arranjando, sonho frustrado.	https://www.youtube.com/watch?v=F2MaLs_kj-w&index=10&list=PL5837763F26AB1B87 .	6 min.
11	Sem perder a Majestade.	https://www.youtube.com/watch?v=8zK3D01dXc0&index=11&list=PL5837763F26AB1B87 .	8 min.
12	Adeusinho.	https://www.youtube.com/watch?v=R76BHD--vB8&list=PL5837763F26AB1B87&index=12 .	8 min.

Anexo E – Livro 1808, Laurentino Gomes: Capítulo 8- “A viagem”**Fonte:** <http://lelivros.love/book/1808/>. Ler online.**A VIAGEM**

Desenhados para impedir a infiltração da água do mar e sobreviver às violentas tempestades oceânicas, os navios portugueses eram, duzentos anos atrás, cápsulas de madeira hermeticamente lacradas. Providos de pequenas escotilhas, que permaneciam fechadas a maior parte do tempo, os ambientes internos ficavam asfixiantes, sem ventilação. Durante o dia, sob o sol equatorial, se transformavam em autênticas saunas flutuantes. Não havia água corrente nem banheiros. Para fazer as necessidades fisiológicas usavam-se as cloacas, plataformas amarradas à proa, suspensas sobre a amurada dos navios, por onde os dejetos eram lançados diretamente ao mar.¹

A dieta de bordo era composta de biscoitos, lentilha, azeite, repolho azedo e carne salgada de porco ou bacalhau. No calor sufocante das zonas tropicais, ratos, baratas e carunchos [pág. 88] infestavam os depósitos de mantimentos. A água apodrecia logo, contaminada por bactérias e fungos. Por isso, a bebida regular nos navios britânicos era a cerveja. Nos portugueses, espanhóis e franceses, bebia-se vinho de qualidade ruim. Por falta de frutas e alimentos frescos, uma das maiores ameaças nas longas travessias era o escorbuto, doença fatal provocada pela deficiência de vitamina C. Enfraquecida a vítima queimava de febres e sofria dores insuportáveis. A gengiva necrosava. Os dentes caíam ao simples toque. Por coincidência, 1808 foi o primeiro ano em que a jovem Marinha dos Estados Unidos começou a distribuir doses de vitamina C às suas tripulações, como forma de prevenir a doença. Nas regiões tropicais, outras ameaças eram a disenteria e o tifo,

tinha autonomia para mandar enforcá-los. As punições, sempre em público, serviam de exemplo aos demais membros da tripulação.

Os diários de bordo dos navios britânicos que acompanharam a viagem da família real portuguesa ao Brasil, publicados em 1995 pelo historiador Kenneth Light, revelam de maneira crua a rotina de punições a bordo: [pág. 90]

Diário de bordo do navio HMS Bedford:

"5 de dezembro (de 1807): James Tacey, 48 chibatadas por negligência em serviço;

14 de dezembro: John Legg, doze chibatadas por negligência;

24 de dezembro: Hugh Davis, 24 chibatadas por negligência e desrespeito; Neal McDougal, 24 chibatadas por negligência e tentativa de indução ao motim; Thos Mirrins, três chibatadas por negligência".

Diário de bordo da corveta HMS Confiance:

"21 de novembro: Got Horp, 36 chibatadas por deserção; McDougald, 36 por comportamento insolente; Staith, mais dezoito por negligência".⁵

Em 1807, a esquadra portuguesa levou quase dois meses para atravessar o Oceano Atlântico. Os relatos sobre a viagem são incompletos e confusos, mas sabe-se que foi uma aventura repleta de aflições e sofrimentos. Antigas e mal-equipadas, as naus e fragatas portuguesas viajavam apinhadas de gente. Na nau capitânia *Príncipe Real*, que levava D. João e a rainha Maria I, iam 1054 pessoas.⁶ Pode-se imaginar a balbúrdia. Com 67 metros de comprimento, 16,5 de largura, três conveses para as baterias de tiro dos seus 84 canhões e um porão de carga, o navio não tinha espaço para tanta gente.⁷ Muitos passageiros e tripulantes dormiam ao relento, no tombadilho. "O suprimento de água era insuficiente, a comida, pouca, e a peste bubônica perseguia os emigrados nos camarotes superpovoados e anti-higiênicos", registrou o historiador Alan K. Manchester a respeito dos navios da esquadra portuguesa.⁸ [pág. 91]

[págs. 92 e 93]

Nos primeiros dias de viagem, enquanto ainda estavam no hemisfério norte, ondas fortes despejavam água gelada sobre o convés superlotado, onde os marinheiros trabalhavam em meio ao nevoeiro e às rajadas de vento frio. Com vazamentos no casco, os barcos faziam água copiosamente. Muitos tinham as velas e cordas apodrecidas. O madeirame gemia sob o impacto das ondas e do vento, espalhando o pânico entre os passageiros não habituados às agruras do oceano. Náuseas coletivas tomaram conta de todos os navios. Depois de algumas semanas, já na altura da linha do Equador, o frio do inverno europeu deu lugar ao calor insuportável, agravado pela ausência de ventos numa região famosa pelas calmarias do Atlântico. O excesso de passageiros e a falta de higiene e saneamento favoreceram a proliferação de pragas. No *Alfonso de Albuquerque*, em que viajava a princesa Carlota Joaquina, uma infestação de piolhos obrigou as mulheres a raspar os cabelos e a lançar suas perucas ao mar. As cabeças carecas foram untadas com banha de porco e pulverizadas com pó anti-séptico.⁹

A pressa do embarque e o estado de indigência da Marinha portuguesa aumentavam o desconforto a bordo. Dos navios que D. João tinha à sua disposição antes de partir, um terço ficou abandonado no porto de Lisboa, à mercê dos invasores franceses. Estavam todos imprestáveis.¹⁰ “A frota deixou o Tejo com tamanha

⁹ Páginas 92 e 93: imagem do mapa-mundi. A seguir texto que faz parte da imagem.

Cem dias entre o céu e o mar. A corte portuguesa levou quase três meses e meio para chegar ao fim do desterro com escala de cinco semanas em Salvador.

29 de novembro de 1807 - Protegida pela Marinha britânica, a esquadra portuguesa zarpa do porto de Lisboa, que no dia seguinte seria ocupado pelas tropas francesas.

8 de dezembro - Uma violenta tempestade destrói velas e mastros e dispersa os navios. Parte da esquadra segue para o Rio de Janeiro. D. João decide ir para Salvador.

Fim de dezembro - Por falta de ventos, as naus levam dez dias para percorrer trinta léguas, distância que, em situação normal, seria vencida em dez horas.

22 de janeiro de 1808 - Após 54 dias de mar e aproximadamente 6400 quilômetros percorridos, D. João aporta na Bahia, onde a corte permaneceria até o dia 26 de fevereiro.

7 de março - No começo da tarde, em um dia de sol e céu azul, a esquadra de D. João entra na Baía da Guanabara. O desembarque da família real aconteceria só no dia seguinte.

¹⁰ O Mapa do Brasil mostra as fronteiras e divisas da época.

pressa que pouquíssimos dos navios mercantes têm víveres ou água para mais de três semanas a um mês”, escreveu Lord Strangford. “Muitos navios de guerra encontram-se no mesmo estado, e Sir Sidney Smith é de opinião que a maior parte do comboio deve rumar para a Inglaterra a fim de completar suas provisões.”¹¹ [pág. 94]

Às vésperas da partida, um relatório trazia uma lista das deficiências da frota portuguesa:

Rainha de Portugal — precisa de 27 tonéis de água, pois os tem vazios

Fragata Minerva — tem só sessenta tonéis de água

Conde Henrique — tem seis tonéis vazios; precisa de botica

Golphinho — tem seis tonéis vazios; faltam boticas, galinhas e lenha

Urânia — falta lenha

Vingança — falta água e lenha

Príncipe Real — precisa de uma botica, galinhas, cabo, cera, vinte tonéis de água, marlim e linha de barca, e lenha

Voador — faltam três tonéis de água

Príncipe do Brasil — faltam azeite, cera, cabo, trinta tonéis de água, lenha e linha de barca.¹²

No final da tarde do primeiro dia de viagem, depois de feita a troca protocolar de salvas de canhões, a esquadra permaneceu estacionada nas imediações do litoral português para a última inspeção antes de iniciar a travessia do Atlântico. Por volta das quatro horas, Lord Strangford e o almirante Sidney Smith foram visitar D. João a bordo da *Príncipe Real*. Ambos consideraram as acomodações da embarcação portuguesa muito aquém das necessidades do príncipe regente. O clima era lúgubre e depressivo, registrou Strangford num dos seus despachos para Londres. “É impossível descrever a situação dessas pessoas ilustres, seu desconforto, a paciência e a [pág. 95] resignação com que eles têm suportado as privações e dificuldades decorrentes da mudança”,

relatou.¹³ Smith se oferece para abrigar o príncipe regente no *Hibernia*, nau capitânia da esquadra inglesa, um navio mais novo e confortável. D. João recusou por razões óbvias: a corte portuguesa já se julgava suficientemente refém e dependente da Inglaterra. Viajar como hóspede do comandante britânico poderia soar politicamente incorreto.

A reunião entre Strangford, Sidney Smith e D. João durou cerca de três horas, nas quais foram discutidos os últimos detalhes da viagem. O plano previa que, no caso de algum imprevisto durante a travessia, todos os navios deveriam seguir para a Ilha de São Tiago, no arquipélago de Cabo Verde, onde a esquadra se reagruparia antes de seguir para o Rio de Janeiro. A única exceção nesse plano era a nau *Medusa* que, levando a bordo os ministros Antônio de Araújo, José Egydio e Thomaz Antônio, foi despachada diretamente para a Bahia.¹⁴

Mal terminada essa reunião, passageiros e tripulantes foram surpreendidos por uma abrupta mudança climática. O vento, que até então impelia os navios para o oceano, inverte a direção e começou a soprar forte de través, ou seja, no sentido perpendicular das embarcações e contrário ao rumo planejado. À noite, já tinha a força de uma tempestade. Em alguns momentos, ameaçava empurrar toda a frota de volta para costa portuguesa, já ocupada pelas tropas francesas. Depois de alguns momentos de angústia e tensão, os comandantes decidiram aproveitar a força da ventania e navegar na direção noroeste, como se estivessem indo para o Canadá, em vez do Brasil. Isso manteria os navios em alto-mar, evitando [pág. 96] que fossem arrastados novamente para o litoral. Só no quarto dia, quando haviam percorrido mais de 160 milhas náuticas, ou cerca de 300 quilômetros, puderam, finalmente, corrigir as velas e rumar para sudoeste, na direção do Brasil.¹⁵

Nesse ponto, já a uma distância segura da costa portuguesa, os navios se juntaram uma vez mais para novas inspeções. Um pequeno barco de guerra foi considerado muito frágil para a travessia do

oceano e despachado de volta para Lisboa, onde foi imediatamente aprisionado pelas tropas francesas. Outro navio foi avaliado pelos oficiais britânicos como inadequado para uma viagem tão longa, mas os portugueses decidiram correr o risco e seguir em frente de qualquer modo. Felizmente, nenhuma embarcação naufragou, mas algumas chegaram ao Brasil em estado lastimável.

Em 5 de dezembro, aproximadamente a meio caminho entre Lisboa e Funchal, na Ilha da Madeira, a frota britânica se dividiu em duas. Uma parte, sob o comando de Sidney Smith, alterou o rumo e, após a troca de salvas com a esquadra portuguesa, retornou ao bloqueio de Lisboa, ocupada pelas tropas francesas. A outra, composta pelos navios *Marlborough*, *London*, *Bedford* e *Monarch*, sob o comando do capitão Graham Moore, continuaria escoltando a esquadra portuguesa até o Brasil.¹⁶ Lord Strangford, o articulador da fuga da família real, também retornou para a Inglaterra. Alguns meses mais tarde, ele e Smith se juntariam novamente a D. João no Rio de Janeiro.

No dia 8 de dezembro, pouco mais de uma semana depois da partida, ao se aproximar do arquipélago da Madeira, um denso nevoeiro cobriu tudo. “Estava tão carregado que não conseguíamos ver além da distância equivalente a três vezes o comprimento do navio”, escreveu o capitão James Walker a [pág. 97] bordo do *HMS Bedford*, navio de 74 canhões, lançado ao mar em outubro de 1775.¹⁷ O pior ainda estava por vir. Ao anoitecer, uma violenta tempestade começou a castigar os navios outra vez. Ventos fortíssimos vergastavam as velas apodrecidas, enquanto os marinheiros tentavam desesperadamente mantê-las presas aos mastros das embarcações.

O maior perigo, no entanto, estava lá fora, mergulhado na escuridão da noite e coberto pelo nevoeiro. É um ponto conhecido como “Oito Pedras”. Situado ao norte de Porto Santo, na Ilha da Madeira, esse conjunto de rochedos parcialmente submerso costuma ser uma armadilha fatal para marinheiros menos experientes,

responsável pelo naufrágio de inúmeros navios e embarcações. Para não correr esse risco, os comandantes da esquadra decidiram parar e esperar que o tempo melhorasse.¹⁸ O resultado foi surpreendente: no dia seguinte, ao amanhecer, uma parte dos navios havia desaparecido. A esquadra tinha sido dispersada pela força dos ventos durante a noite sem que os marinheiros percebessem. “À luz do dia, nenhum navio à vista”, registrou em seu diário de bordo o capitão James Walker nas primeiras horas do dia 7.

A tempestade continuou por dois dias sem tréguas. No começo da madrugada do dia 10, a vela do mastro principal do *Bedford* se quebrou. De manhã, enquanto tentava consertar o estrago, o marinheiro Geo Green foi arremessado ao mar por uma violenta rajada de vento. Um pequeno barco de resgate foi despachado para socorrê-lo. Depois de várias tentativas, em meio a ondas fortíssimas, Green foi salvo da morte e trazido a bordo, para alívio de toda a tripulação.¹⁹

Nos navios portugueses os estragos foram ainda maiores. O mastro principal da nau *Medusa*, que havia sido despachada [pág. 98] para a Bahia, despedaçou-se e veio abaixo. Em seguida, o terceiro mastro também desabou, deixando o navio à deriva no mar agitado. “O mastro grande não estava velejado e quebrou porque estava completamente podre”, relatou Antônio de Azevedo Araújo, futuro conde da Barca, que viajava a bordo do navio. “Os cabos são indignos. Tudo tem concorrido para pôr em perigo as nossas vidas e deve-se muito à atividade e inteligência do comandante e de alguns oficiais.”²⁰

As horas que se seguiram à tempestade foram de confusão e incerteza. Dispersada pelos ventos, a esquadra seguiu rumos diferentes. Metade dos navios, incluindo o *Príncipe Real* (que levava D. João e a rainha Maria I) e o *Alfonso de Albuquerque* (com a princesa Carlota Joaquina e os filhos) navegou na direção noroeste. O restante da frota manteve o rumo sudoeste, em direção ao ponto de encontro combinado no arquipélago de Cabo Verde. Bastante

avariada, a *Medusa* acabou atracando no Recife no dia 13 de janeiro, onde, depois de passar por reparos, seguiu finalmente para Salvador, seu destino original. Também danificado, o navio *Rainha de Portugal*, que transportava duas filhas de D. João, começou a se afastar perigosamente do comboio, mas conseguiu chegar a Cabo Verde, onde foi consertado, antes de seguir para o Rio de Janeiro. O *D. João de Castro* perdeu o mastro e, com sérios vazamentos, teve de fazer uma parada de emergência na Paraíba.²¹

Com o mar calmo, Carlota Joaquina e as filhas decidiram visitar D. João e a rainha Maria I a bordo do *Príncipe Real*. O traslado foi feito em um pequeno barco içado pelos marinheiros sobre a amurada das naus portuguesas. Seria o último contato da família real antes de chegar ao Brasil, a cinco semanas [pág. 99] de viagem. Foi também nesse ponto que D. João decidiu ir para a Bahia, em vez de seguir para o Rio de Janeiro como estava planejado desde a saída de Lisboa.

A partir daí não houve mais comunicação entre as duas frotas. Até recentemente, acreditava-se que uma havia se distanciado da outra até se perderem de vista completamente. Os registros nos diários de bordo dos navios britânicos revelam, no entanto, que, sem saber, os dois comboios seguiram em curso paralelo e bem próximos entre si até a altura da costa do Brasil. O último contato aconteceu na forma de um fantasmagórico sinal luminoso na noite escura de 2 de janeiro de 1808. No dia anterior, pela manhã, o comandante do navio britânico *Bedford*, James Walker, que protegia o comboio de D. João rumo à Bahia, registrou no diário de bordo ter visto três embarcações à distância, mas preferiu não se aproximar para não perder contato com o restante do grupo. À noite, ordenou que seus marinheiros instalassem uma luz azul no topo do mastro. Coincidentemente, nessa mesma noite, por volta das 23h 15, o comandante do *Marlborough*, capitão Graham Moore, que acompanhava o comboio que seguia para o Rio de Janeiro, assinalou em seu diário de bordo ter visto uma luz azulada no horizonte.²²

Ao se aproximar da linha do Equador, os navios da esquadra real que se dirigiam a Salvador entraram numa zona de calmaria — a mesma que assustava os navegantes portugueses desde a época dos descobrimentos e que, oficialmente, havia obrigado Pedro Álvares Cabral a mudar seu curso três séculos antes, quando estava a caminho da Índia. Por falta de ventos, as naus de D. João e Carlota Joaquina levaram dez dias para percorrer somente trinta léguas, distância que, em situação [pág. 100] normal, seria vencida em dez horas.²³ Imagine-se o tormento das centenas de passageiros que apinhavam o convés dos navios dez dias sob o sol equatorial, onde as temperaturas em dezembro chegam a 35 graus centígrados, sem o sopro de uma mísera brisa para aliviar-lhes o sofrimento.

Ao todo, dezesseis navios de guerra britânicos estiveram envolvidos, direta ou indiretamente, na retirada da família real portuguesa de Lisboa para o Brasil. Eram embarcações amplas e confortáveis, bem organizadas e com tripulação altamente profissional e disciplinada. Algumas delas, legendárias, haviam participado de campanhas e batalhas memoráveis. A maior delas, o *HMS Hibernia*, encontrava-se sob o comando do capitão John Conn, um dos oficiais que, ao lado de Lord Nelson massacraram as esquadras francesa e espanhola na Batalha de Trafalgar, dois anos antes. Lançado ao mar em novembro de 1804 como navio de primeira classe da Marinha Real Britânica, o *Hibernia* tinha 110 canhões, 203 pés de comprimento (cerca de 62 metros) e pesava 2530 toneladas. Seria vendido como ferro-velho um século mais tarde, em 1904, na Ilha de Malta.²⁴

A bordo de um desses navios viajava o primeiro-tenente irlandês Thomas O'Neill, um personagem que se tornaria fundamental na história da mudança da família real ao Brasil. Como oficial do *HMS London*, O'Neill presenciou o embarque da corte portuguesa em Lisboa e cada um dos eventos que marcaram a viagem até o Rio de Janeiro. Depois da chegada da corte, permaneceu na cidade mais dezesseis meses, antes de ser destacado

para outra missão da Marinha Real. Publicou em Londres um livrinho de 89 páginas, incluindo uma errata de seis linhas numa tirinha de papel colada entre [pág. 101] as páginas 74 e 75, no qual descreve a viagem da corte para o Brasil.²⁵ Seus relatos são vivos, repletos de emoção e detalhes dramáticos. Um exemplo é o trecho em que descreve o desconforto das mulheres da nobreza a bordo das naus e fragatas portuguesas:

*Mulheres de sangue real e das mais altas estirpes, criadas no seio da aristocracia e da abundância [...] todas obrigadas a enfrentar os frios e as borrascas de novembro através de mares desconhecidos, privadas de qualquer conforto e até mesmo das coisas mais necessárias da vida, sem uma peça de roupa para trocar ou camas para dormir — constrangidas a amontoarem-se, na maior promiscuidade, a bordo de navios que não estavam em absoluto preparados para recebê-las.*²⁶

Em outro trecho, O'Neill registra o depoimento de um oficial português que acompanhou a parte da esquadra que aportou na Bahia com D. João:

Tão grande foi o número de pessoas [...] e tão apinhados estavam todos os navios, que mal havia espaço para que elas se deitassem nos conveses. As damas [...] desprovidas de qualquer traje, à exceção do que estavam usando. Como os navios tinham apenas pequenas provisões, logo se tornou necessário solicitar ao almirante britânico que acolhesse a bordo de sua esquadra grande quantidade de passageiros. E (para esses) foi uma enorme sorte, pois os que permaneceram foram realmente objeto de piedade de Lisboa à Bahia. A maior parte dormia no tombadilho, sem cama nem [pág. 102] cobertas. A água era o artigo principal a reclamar nossa atenção; a porção que recebíamos dela era mínima e a comida, da pior qualidade e deficiente de tal forma que a própria vida se tornou um fardo.

*Nossa situação era tão horrível que a ninguém desejo chegue um dia a experimentar ou mesmo testemunhar. Homens, mulheres e crianças formavam juntos o mais desolador dos quadros.*²⁷

Apesar de sua importância histórica, os relatos de O'Neill não são inteiramente dignos de crédito. Há evidente exagero ou mesmo fantasia em algumas cenas e situações que descreve. Ao relatar a partida da corte em Lisboa, ele afirma que algumas "senhoras da distinção" morreram afogadas durante a desesperada tentativa de garantir lugar a bordo dos navios.²⁸ Não há evidências ou comprovação de que isso realmente tenha acontecido. O'Neill também afirma que, antes de partir, D. João teria tido um encontro com o general francês Junot, comandante das tropas invasoras.²⁹ — história que igualmente nunca foi confirmada por qualquer outra fonte. Descontando os exageros, porém, seus relatos podem ser considerados a mais antiga reportagem produzida sobre o tema.

No dia 22 de janeiro, após 54 dias de mar e aproximadamente 6400 quilômetros percorridos, D. João aporta em Salvador. O restante do comboio tinha chegado ao Rio de Janeiro uma semana antes, no dia 17 de janeiro. Apesar das agruras e perigos, não há notícia de mortes ou acidentes fatais durante a viagem. A única vítima conhecida da travessia foi D. Miguel Caetano Álvares Pereira de Melo, o duque de Cadaval, que já havia partido de Lisboa doente e teve seus problemas agravados pelos infortúnios da nau *D. João de Castro*, [pág. 103] de todos os navios o mais castigado pelas tempestades no Atlântico. Depois de se perder do restante da frota e ficar sem o mastro principal, esse navio atracou na Paraíba completamente avariado, sem água e provisões. Depois de socorrida, a tripulação seguiu para a Bahia, mas o duque de Cadaval não resistiu e morreu pouco depois de chegar a Salvador.³⁰

A mesma Bahia que trezentos anos antes tinha visto a chegada da esquadra de Cabral, agora testemunhava um acontecimento que haveria de mudar para sempre, e de forma profunda, a vida dos

brasileiros. Com a chegada da corte à Baía de Todos os Santos começava o último ato do Brasil colônia e o primeiro do Brasil independente. [pág. 104]



O embarque em pintura anônima: na corneria da partida, 60 000 livros e a prataria das igrejas ficaram esquecidos no cais.

Embarque de D. João.
 Pintura anônima, s. d.
 Ministério das Relações Exteriores, Rio de Janeiro.

ANEXO F – As várias versões da independência do Brasil e a moradia da Corte Portuguesa

Episódio	Nome do Episódio	Link	Duração
01	Independência do Brasil clássica.	https://www.youtube.com/watch?v=wfrWLJiY114&t=135s .	5 min.
02	É muita História.	https://www.youtube.com/watch?v=YpyoZC0zDhl&t=313s .	15 min.
03	Independência!	https://www.youtube.com/watch?v=0K1Pd83TQIk	9 min.
04	Quinto dos Infernos.	https://www.youtube.com/watch?v=4bukccxK_d4&t=112s .	10 min.
05	Conhecendo Museus – Museu Paulista da USP.	https://www.youtube.com/watch?v=emaCXoNEFV4 .	25 min
06	Conhecendo Museus – Museu Imperial.	https://www.youtube.com/watch?v=Bljjh61O06E&t=45s .	26 min
07	Conhecendo Museus – Museu Nacional - UFRJ	https://www.youtube.com/watch?v=aBFT2-hFGvs .	26 min.