


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara – SP
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar

ANDRÉA CALDERAN

***A geração Alpha* na voz de estudantes durante a pandemia de COVID-19**



ARARAQUARA – S.P.
2023

ANDRÉA CALDERAN

A geração *Alpha* na voz de estudantes durante a pandemia de COVID-19

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção de Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas,
Trabalho Educativo e Sociedade

Orientador: Prof. Dr. Ari Fernando Maia

ARARAQUARA – S.P.
2023

C146g

Calderan, Andréa

A geração Alpha na voz de estudantes durante a pandemia de COVID-19 / Andréa Calderan. -- Araraquara, 2023

270 p. : tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientador: Ari Fernando Maia

1. Geração Alpha. 2. Ensino Remoto. 3. Pandemia de COVID-19.
4. Teoria Crítica e Educação. 5. Experiências Formativas. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Andréa Calderan

A geração *Alpha* na voz de estudantes durante a pandemia de COVID-19

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade

Orientador: Prof. Dr. Ari Fernando Maia

Data de defesa: 28 de agosto de 2023.

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Ari Fernando Maia
UNESP – Araraquara

Membro Titular: Prof. Dr. Antônio Álvaro Soares Zuin
Universidade Federal de São Carlos

Membro Titular: Profa. Dra. Deborah Christina Antunes
Universidade Federal do Ceará

Membro Titular: Prof. Dr. Luís Roberto Gomes
Universidade Federal de São Carlos

Membro Titular: Profa. Dra. Márcia Cristina Argente Perez
Universidade Federal de São Carlos

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

A todas as crianças. Que a história de cada uma possa sempre ser contada e nunca esquecida.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar meus sinceros agradecimentos a todas(os) que contribuíram para a realização desta tese. Em especial aos meus pais, essenciais em minha vida. Ao meu irmão, André, pelas noites de reflexões sociológicas e ambientais, pelas indignações políticas constantes e cafés noturnos. Ao Roger, por todo carinho e atenção.

Ao Ari, meu orientador, pela orientação, apoio, conforto e conhecimentos compartilhados ao longo deste processo. Sua orientação foi inestimável e fundamental para o desenvolvimento deste trabalho e para minha formação.

Aos meus amigos e amigas, colegas de curso, de grupo de estudos e de trabalho pelo apoio constante, incentivo e compreensão durante todo o período de pesquisa. Nossos diálogos, discussões e trocas de ideias enriquecedoras contribuíram para o aprimoramento e leveza na realização deste trabalho.

À Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) que contribuiu com minha formação em “Processos didáticos-pedagógicos para cursos na modalidade à distância” e com uma bolsa por dois anos, essencial para minha dedicação neste estudo.

A escola, todas as famílias e crianças que participaram e aceitaram gentilmente o convite para participarem dessa pesquisa, dedicando seu tempo e compartilhando suas experiências, perspectivas e graciosidade. Sem sua colaboração, este estudo não teria sido possível.

Expresso minha gratidão também aos membros da banca, professores(as) muito queridos(as) que sempre contribuíram de alguma forma com minha formação e com o aprimoramento dos meus estudos.

Agradeço também a todas as pessoas que, de alguma forma, me motivaram e me inspiraram ao longo desta jornada acadêmica.

Muito obrigada a todos!

“Se falamos de gerações é porque de alguma forma reconhecemos que há algo (um fenómeno) que temos de representar.” (GHIARDO, 2004, p.14 – tradução nossa)

RESUMO

Os anos de 2020 e 2021 foram marcados pela pandemia de COVID-19. Nas escolas, educação básica até então presencial, passou a ser dada remotamente. As tecnologias digitais foram vistas como uma ferramenta importante para a continuação do ensino de forma remota. Tendo em vista que a Geração *Alpha* é identificada como “Nativos Digitais”, o ensino remoto dado através das tecnologias não seria problema para essas crianças, uma vez que elas teriam facilidade ao utilizar os aparelhos eletrônicos. Entretanto, houve diferentes experiências, entre as crianças, com os aparelhos eletrônicos durante o ensino remoto. Dessa forma, o objetivo deste trabalho foi de investigar como as experiências das crianças da denominada Geração *Alpha* durante a pandemia impactaram sua formação, explorando os desafios, oportunidades e estratégias adotadas para lidar com a situação durante o ensino remoto. Para isso, este estudo entrevistou crianças nascidas entre 2009 e 2011, estudantes dos 6º anos do ensino fundamental II. Para a análise das entrevistas, estas foram organizadas em três momentos: 1) análise do perfil das crianças entrevistadas; 2) análise dos desafios, oportunidades e estratégias utilizadas durante o ensino remoto na pandemia pelas crianças da geração alpha e; 3) análise do ensino remoto e seus impactos na formação das crianças. Buscou-se utilizar as contribuições teóricas da Teoria Crítica da Sociedade para analisar quais foram as prioridades, ganhos e perdas durante a pandemia. Entre os resultados, destacou-se que os impactos da pandemia apontam para a necessidade de ampliar os objetivos educacionais voltados para a formação dos educadores e das crianças, sobretudo em relação à valorização das questões socioemocionais. Além disso, ressaltou-se a importância e a necessidade da reflexão crítica sobre os mecanismos sociais e das tecnologias digitais utilizadas pelas escolas e pelos estudantes durante o ensino remoto.

Palavras – chave: Geração *Alpha*; Ensino Remoto; Experiências Formativas; Teoria Crítica e Educação; Pandemia de COVID-19.

ABSTRACT

The years 2020 and 2021 were marked by the COVID-19 pandemic. In schools, basic education, which until then was face-to-face, began to be given remotely. Digital technologies were seen as an important tool for continuing remote teaching. Considering that the Alpha Generation is identified as "Digital Natives", remote teaching through technologies would not be a problem for these children, since they would find it easy to use electronic devices. However, there were different experiences among children with electronic devices during remote teaching. Thus, the objective of this work was to investigate how the experiences of children of the so-called Alpha Generation during the pandemic impacted their education, exploring the challenges, opportunities and strategies adopted to deal with the situation during remote teaching. For this, this study interviewed children born between 2009 and 2011, students in the 6th grade of elementary school II. For the analysis of the interviews, these were organized into three stages: 1) analysis of the profile of the children interviewed; 2) analysis of the challenges, opportunities and strategies used during remote teaching in the pandemic by children of the alpha generation and; 3) analysis of remote teaching and its impacts on children's education. We sought to use the theoretical contributions of the Critical Theory of Society to analyze what were the priorities, gains and losses during the pandemic. Among the results, it was highlighted that the impacts of the pandemic point to the need to expand educational objectives aimed at training educators and children, especially in relation to the appreciation of socio-emotional issues. In addition, the importance and need for critical reflection on the social mechanisms and digital technologies used by schools and students during remote teaching was highlighted.

Keywords: Alpha Generation; Remote Learning; Formative Experiences; Critical Theory and Education; COVID-19 pandemic.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Tecnologias presentes nas gerações	65
Tabela 2: Índice de privação On-line e os perfis de usuários no Brasil	67

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Gráfico das estratégias educacionais utilizadas durante a pandemia	17
Figura 2: Gráfico dos efeitos da suspensão das aulas presenciais	17
Figura 3: Gráfico dos efeitos da suspensão das aulas presenciais para os alunos	18
Figura 4: <i>Changing Lifestages</i> (Mudando os estágios da vida – tradução nossa)	39
Figura 5: Gerações segundo Morace (2016)	61
Figura 6: Exemplo de discurso do personagem Naruto em momento de batalha	95
Figura 7: Jogos mais rentáveis do mundo	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANVISA – Ministério da Saúde, Agência Nacional de Vigilância Sanitária

CETIC – Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

TDH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

TV - Televisão

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1. Objetivos.....	32
1.2. Metodologia	33
2. SOBRE O PROBLEMA DAS GERAÇÕES.....	37
3. AS GERAÇÕES NOMEADAS: (DES)CONSTRUÇÕES CONCEITUAIS	60
4. APRESENTAÇÃO DOS DADOS COLETADOS.....	76
5. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	92
5.1. Perfil das crianças entrevistadas	92
5.2. Desafios, oportunidades e estratégias utilizadas durante o ensino remoto na pandemia pelas crianças da geração <i>alpha</i>	126
5.3. Ensino remoto e seus impactos na formação das crianças	138
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
REFERÊNCIAS.....	165
APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO E ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA PAÍIS OU RESPONSÁVEIS.....	173
APÊNDICE B: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A CRIANÇA	176
APÊNDICE C: CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA À ESCOLA	178
APÊNDICE D: CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA À DIRETORIA DE ENSINO.....	179
APÊNDICE E: ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA AS CRIANÇAS	180
APÊNDICE F: NOMES FICTÍCIOS ESCOLHIDOS PELAS CRIANÇAS	182
APÊNDICE G: SOBRE A PANDEMIA DE COVID-19	185
APÊNDICE H: SENTIMENTOS DURANTE A PANDEMIA	189
APÊNDICE I: ENSINO REMOTO E PANDEMIA	195
APÊNDICE J: RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E APRENDIZAGEM.....	205
APÊNDICE K: HÁBITOS.....	209
APÊNDICE L: ESTUDAR EM CASA VERSUS ESTUDAR NA ESCOLA	217
APÊNDICE M: SOCIALIZAÇÃO	228
APÊNDICE N: ACESSO E PREFERENCIAS ÀS/NAS TECNOLOGIAS DIGITAIS.....	236
APÊNDICE O: UTILIZAÇÃO E FUNÇÕES DAS TECNOLOGIAS	239
APÊNDICE P: BRINCAR.....	249
APÊNDICE Q: BRIGAS	253
APÊNDICE R: HÁBITOS DE LEITURA.....	258

APÊNDICE S: INSPIRAÇÕES	260
APÊNDICE T: DIFERENÇAS ENTRE SER CRIANÇA E SER ADULTO	268

1. INTRODUÇÃO

No decorrer da minha trajetória acadêmica, tenho me dedicado aos estudos sobre crianças e infâncias. As transformações sociais têm cada vez mais me instigado a querer acompanhar como são as experiências das crianças na realidade em que vivenciam. De modo geral, pode-se pensar em algumas hipóteses a partir do cenário em que essas crianças também estão, demarcado por um tempo feroz no qual a velocidade das informações, assim como seus excessos podem impactar em um ambiente cada vez mais empobrecido de experiências formativas. É como se estivesse à margem de um rio corrente em alta velocidade, em que as possibilidades formativas vão passando, mas nem sempre é possível pegá-las. Mais do que isso, nem sempre a margem do rio está disponível para todos. Diferentemente da metáfora de Guimarães Rosa em “A terceira Margem do Rio” (1994)¹, a terceira margem nem sempre pode ser escolhida pelo protagonista e, no âmbito das desigualdades, talvez até as duas margens principais que dão acesso ao rio estejam distantes.

No Brasil, o ano de 2020 denotou diversas vulnerabilidades sociais através de um grave acontecimento e para o qual nos mostramos pouco preparados. Não por impor novíssimos desafios, mas por desmascarar cenários com os quais não soubemos lidar, que sempre existiram ou foram construídos: a invisibilidade de diversas esferas e contextos, as desigualdades sociais, a exclusão digital, a falsa sensação de liberdade e verdade, entre outros.

Tais problemáticas foram evidenciadas durante a pandemia de Covid-19. Por isso, noticiários e até um documentário intitulado “Geração Covid – Impacto da pandemia na primeira infância” (MYNEWS, 2021) especulam uma nova geração: a Geração Covid. Preocupações que já eram recorrentes no Brasil ganharam força durante a pandemia e fizeram com que estudiosos e instituições de diversas áreas quisessem analisar os impactos causados pela pandemia na formação das crianças a curto e longo prazos.

O ensino remoto perdurou por volta de 2 anos, e as investigações iniciais foram sobre como as escolas se mobilizaram para dar continuidade às atividades escolares. As medidas de contenção do vírus fizeram com que as escolas se reorganizassem e recorressem ao ensino remoto como estratégia de continuidade e garantia do direito à Educação. As estratégias educacionais adotadas pelas escolas e secretarias de educação foram: a realização de reuniões virtuais de planejamento, coordenação e monitoramento das atividades (97,1% pelas escolas estaduais e 85,8% pelas escolas municipais adotaram essa estratégia). (Censo Escolar, INEP, 2022). A preocupação também se deu, em grande parte, para a reorganização e adaptações das

¹ Na obra "A Terceira Margem do Rio" (1994) de Guimarães Rosa, o protagonista vive longe e isolado da sociedade em busca de um significado mais profundo para a vida.

atividades pedagógicas, como a seleção de habilidades e conteúdos específicos a serem priorizados.

Em relação ao treinamento para uso de métodos e materiais dos programas de ensino não presencial, 20,1% das escolas estaduais e 46,3% das escolas municipais não conseguiram se adequar. A estratégia para a disponibilização de equipamentos para professores, como computador, notebook, tablets e smartphones foram adotadas por apenas 43,4% das escolas e secretarias estaduais, e 19,7% por escolas e secretarias municipais. Já a disponibilização de acesso gratuito ou subsidiado à internet em domicílio, apenas 15,9% das escolas e secretarias estaduais e 2,2% escolas e secretarias municipais adotaram como estratégia. (Censo Escolar, INEP, 2022).

As estratégias e ferramentas adotadas no desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem com os alunos durante a suspensão das atividades presenciais em 2020, segundo o Censo Escolar (INEP, 2022) foram em sua grande maioria a disponibilização de materiais impressos para a retirada na escola pelos alunos ou responsáveis, ou entregas em domicílio. A segunda estratégia mais adotada, por 88,2% pelas escolas estaduais e 74,2% pelas escolas municipais, foi a disponibilização de materiais via plataformas digitais (vídeos, podcast, publicações em redes sociais, plataformas virtuais e aplicativos para celular). O suporte aos alunos, pais ou responsáveis para a elaboração e o desenvolvimento de planos de estudos dirigidos foram dados 68,8% pelas escolas estaduais e 50,3% pelas escolas municipais. A realização de aulas síncronas, por meio da internet, foi adotada por 63,3% das escolas estaduais e por 27,4 pelas escolas municipais.

As plataformas digitais mais adotadas para videoconferências entre professores e estudantes, foram WhatsApp, Zoom e Youtube disponíveis no formato de aplicativos. A segunda plataforma mais utilizada foi o *Google Classroom* (Google sala de aula). Em terceiro lugar estão as plataformas desenvolvidas especificamente para as secretarias de educação municipais e estaduais. As plataformas menos utilizadas foram BlackBoard Learn/Unite e Microsoft Teams for Education. (Censo Escolar, INEP, 2022).

Ao realizar um comparativo entre escolas municipais, estaduais e particulares, a Fundação Carlos Chagas (2020) destacou as principais estratégias adotadas entre elas:

Figura 1: Gráfico das estratégias educacionais utilizadas durante a pandemia

Fonte: Fundação Carlos Chagas, 2020.

Percebe-se, a partir desses dados, que os momentos síncronos foram utilizados mais vezes como meio para a realização de tarefas remotas pelas escolas privadas. Ou seja, as crianças matriculadas em escolas privadas tiveram maiores experiências relacionadas a troca entre colegas, bem como a interação entre aluno-professor. Acredita-se que nesses momentos é possível que os alunos tirem dúvidas, vejam e acompanhem a explicação, podendo realizar perguntas a qualquer momento, bem como expressem suas emoções, compartilhem suas dores e alegrias. Além disso, a instituição que mais utilizou momentos síncronos foi a que mais teve registros de atividades educacionais realizadas:

Figura 2: Gráfico dos efeitos da suspensão das aulas presenciais

Fonte: Fundação Carlos Chagas, 2020

Ainda segundo a CETIC (2020) entre a escola pública, estadual e particular, a escola estadual foi a que mais teve desafios, sendo que 95% dos alunos não possuíam dispositivos, como computadores e celulares, bem como acesso à internet. Os alunos da escola municipal ficam em segundo lugar com 93%. O celular foi o principal meio utilizado para acompanhar as aulas remotas, sobretudo nas classes D e E (54%). Já nas classes A e B, o computador foi o

mais utilizado (77%). E, 36% dos alunos tiveram dificuldades para acompanhar as aulas por falta ou baixa qualidade de conexão com a internet.

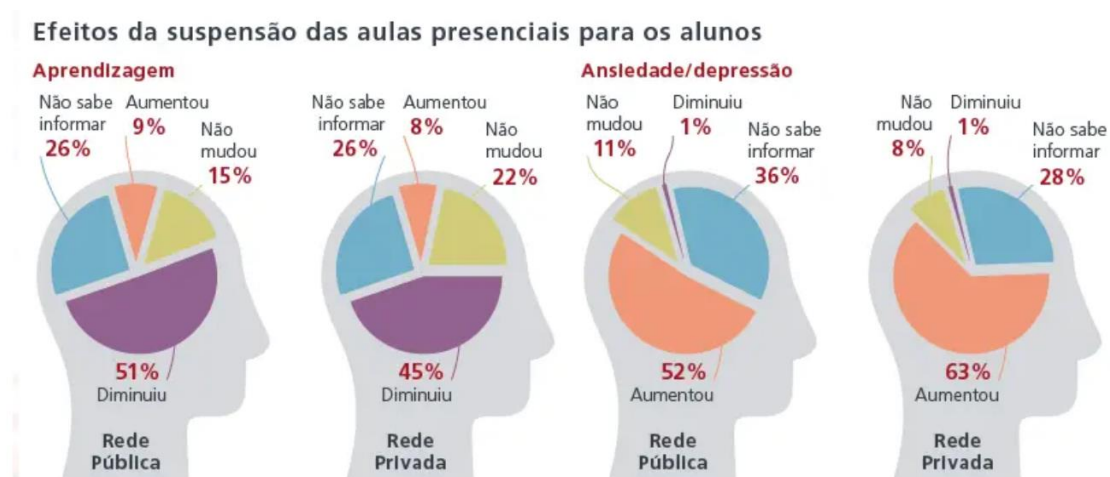
Aos poucos o Brasil vinha conquistando novos patamares no quesito garantia de acesso das crianças e adolescentes à Educação. No entanto, segundo UNICEF (2021), em 2019, 1,1 milhão de crianças e adolescentes estavam fora da escola. Já em 2020, mais de 4 milhões de crianças e adolescentes não tinham acesso à educação no Brasil, principalmente devido às condições impostas pela pandemia. A faixa etária que mais ganha destaque e preocupação são as crianças entre 6 e 10 anos, uma vez que antes a pandemia era a faixa etária com menor índice de evasão escolar.

Os dados mais recentes encontrados sobre os impactos na educação foram aqueles disponibilizados pela organização “Todos pela educação” (2021b), referentes ao 2º trimestre de 2021, e apontam aumento na taxa de evasão escolar de crianças e adolescentes: em 2019, o percentual de crianças e jovens de 6 a 14 anos que não frequentavam a escola era de 0,3% e, em 2021, passou para 1%.

Os dados se agravam ainda mais quando é observada a taxa de evasão escolar por renda, cor/raça, sexo, tendo as maiores taxas de evasão escolar para meninos, crianças e adolescentes autodeclarados pretos, pardos e indígenas, e aqueles com renda domiciliar mensal de até meio salário-mínimo (UNICEF, 2021).

Atualmente, os impactos da pandemia no cenário escolar se ampliam na medida em que as pesquisas tentam mapear os impactos na formação de crianças e adolescentes matriculados nas escolas. Em 2020, a Fundação Carlos Chagas já vinha apontando alguns impactos do ensino remoto na vida das crianças (que talvez, naquele momento, já poderiam estar sendo analisados e criados estratégias para sua diminuição):

Figura 3: Gráfico dos efeitos da suspensão das aulas presenciais para os alunos



Fonte: Fundação Carlos Chagas, 2020.

Outro exemplo, a nota técnica “Impactos da pandemia na alfabetização de crianças” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021a) destaca que, em 2019, 25,1% de crianças de 6 e 7 anos não sabiam ler e escrever, segundo seus responsáveis. Já em 2021, esse número cresceu para 40,8%, sendo crianças pretas, pardas e pobres a maioria.

No estado de São Paulo, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo² (SARESP) realizou, em dezembro de 2021, a avaliação de rendimento escolar com estudantes do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio de escolas estaduais. A prova procurou avaliar os seguintes componentes: língua portuguesa, matemática e área de ciências da natureza. Como resultados, destacou-se a queda na média de proficiência em todos os componentes avaliados em todas as séries participantes: Para alunos do 5º ano, a média de proficiência em língua portuguesa de 216,8 em 2019, caiu para 198,2 (semelhante à média de 2012); já em matemática, a média de proficiência em 2019, de 231,3 caiu para 210,2 (resultado semelhante a 2010). Para alunos do 9º ano, a média de proficiência em língua portuguesa do ano de 2019 era de 249,6 e caiu para 241,3 (semelhante média de 2017); a média para matemática foi de 259,9 em 2019 para 246,7 em 2021. Por fim, a média de proficiência em língua portuguesa referente aos alunos do terceiro ano do ensino médio foi de 274,5 em 2019 para 263,1 em 2021 (resultado semelhante ao de 2013); em matemática, a média de proficiência que era de 276,6 em 2019 foi para 264,2 em 2021, sendo o resultado mais baixo da série histórica (SÃO PAULO, 2022).

O relatório do SARESP (SÃO PAULO, 2022) aponta que, a partir desses resultados, o estudante do 5º ano apresenta a mesma proficiência do estudante do 3º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa. Ainda segundo o relatório, isso quer dizer que a habilidade de identificar a finalidade de um texto, por exemplo, pode não ser a habilidade de 51,4% dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. Já o estudante do 3º ano do Ensino Médio saiu da escola com a proficiência adequada ao estudante do 8º ano do Ensino Fundamental. Por exemplo, isso quer dizer que provavelmente 76% dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio não conseguem inferir o público-alvo provável e os objetivos do autor ou do enunciador de um texto. Em matemática, o relatório indica que “o aluno que está no 5º ano está com a mesma proficiência esperada de um estudante do 2º ano do Ensino Fundamental. Já o aluno da última série do Ensino Médio saiu da escola com defasagem de quase seis anos.” (SÃO PAULO, 2022, p. 10).

² Os alunos da escola onde foi realizada a coleta de dados realizaram essa avaliação.

A exclusão escolar era um problema antigo no Brasil. No entanto, com a pandemia de COVID-19 a situação se agravou e muitos estudantes tiveram seu direito à Educação negado (UNICEF, 2021). A pandemia desmascarou muitas das crises que sempre existiram, dentre elas a condição de (des)igualdade e de acesso a escola, bem como atenção e ações voltadas às injustiças sociais e à exclusão social. Neste sentido, a luta pela melhoria na educação, sobretudo na retomada das aulas presenciais, vai além da revisão de conhecimentos ou do conteúdo de disciplinas específicas, uma vez que questões como a desigualdade social e as condições para a permanência na escola devem ser tomadas como primeiro plano para que a aquisição de conhecimento e do próprio desenvolvimento do estudante sejam contemplados. Cabe destacar ainda que a atenção deve ser dada também para os impactos socioemocionais que os estudantes podem ter perpassado, assim como esses fatores também deveriam ser alvo de preocupação na pandemia.

A partir dos dados mapeados percebe-se que a educação tem um longo e importante desafio pela frente, uma vez que apresenta dados preocupantes. Ainda não há pesquisas que apontem o tempo necessário para a reparação das perdas causadas pela pandemia na formação dos alunos, no entanto, dados como os apresentados precisam ser considerados para o desenvolvimento de estratégias educacionais e políticas para que os danos não sejam cada vez maiores, especialmente na retomada das aulas presenciais.³ A formação continuada de professores também deve ser estimulada no enfrentamento destes novos desafios, afinal, são eles quem estão em contato direto com os estudantes.

Por fim, mais do que a própria aprendizagem, a pandemia também deve ser alvo de discussões nas escolas, uma vez que, no Brasil, 676.964 pessoas morreram (julho/2022). Entre essas pessoas, estão familiares de crianças que voltaram às escolas marcadas pelo luto, junto a perda da expectativa de uma vida “normal” que nunca voltará. O Conselho Nacional de Educação (PARECER CNE/CP Nº: 11/2020) destacou a importância de analisar os impactos socioemocionais dos estudantes na volta as aulas, no entanto, não há nenhum registro de orientação apontando a necessidade destes aspectos também serem trabalhados desde durante a pandemia.⁴

A partir dessas reflexões iniciais, algumas perguntas passaram a surgir: Se a criança é tempo presente, ou um tempo “aion”, que brinca, pensa, experimenta, como afirma Walter

³ Cabe registrar aqui que até o momento de defesa desse trabalho, ainda não existem estudos qualitativos sobre o tema. Apesar de existir muitos dados quantitativos sobre alguns impactos, esse será um dos primeiros trabalhos de análise qualitativa sobre os impactos da pandemia de COVID-19 na formação de estudantes. E, de certa forma, corrobora para o planejamento de ações educacionais para situações similares que possam ocorrer.

⁴ Nos próximos capítulos também será analisado se estes aspectos foram trabalhados ou não na volta as aulas.

Kohan (2004), será ela capaz de desacelerar o tempo para o aproveitamento das experiências? Como elas vivenciam ou são atravessadas por esse tempo? O que é uma experiência do tempo possível? Como elas atravessaram o tempo pandêmico?

Atualmente quando pesquisamos sobre crianças e o que as define, a nomenclatura Geração *Alpha* tem sido designada às crianças nascidas a partir de 2010. Seu escopo teórico é repleto de novos significados que, em grande parte, estão relacionados às tecnologias digitais. Inclusive, alguns autores denominam as pessoas dessa geração como “Nativos Digitais” (PRENSKY, 2001).

Em uma busca prévia no site de buscas Google e em bases de dados científicas, percebeu-se que ainda há poucos estudos brasileiros disponíveis em plataformas acadêmicas que discutem especificamente essa geração. Em 2021, ao pesquisar “Geração *Alpha*” no banco de dados da Scielo, não foram encontrados artigos. No banco de periódicos da CAPES foram encontrados 3 artigos, sendo um referente a literatura e geração *Alpha*, outro utilizando *Alpha* como conceito matemático, e o terceiro relacionado a ética informacional (FURTADO e OLIVEIRA, 2020; GOMES e CRESTO, 2010; MORAES e TESTA, 2020). No banco de teses e dissertações da CAPES, foi encontrada 1 dissertação de mestrado, referente a TDIC (Tecnologia Digital da Informação e comunicação) no processo de alfabetização (ANDRADE, 2020). Já na biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foram encontradas: uma dissertação de mestrado sobre o comportamento infantil contemporâneo na perspectiva dos pais (RANGEL, 2020) e uma tese de doutorado sobre imagens transgeracionais da geração *Alpha* na cultura audiovisual (TOSI, 2020). Por fim, o Google acadêmico foi o que apresentou mais resultados: foram encontrados 360 estudos sem filtro e 13 estudos utilizando o filtro que mapeia apenas estudos que contém o descritor “Geração *Alpha*” no título. Entre os estudos encontrados (OLIVEIRA, 2019; FURTADO e OLIVEIRA, 2020; ALMEIDA, 2019; PACHECO e SOLÉ, 2021; LIMA, SOUZA e COSTA, 2019; ROCHA, 2020; RANGEL, 2020; SOUZA e KRATZ, 2018; SANTOS, 2019; FURTADO, 2019; CARACIOLA, 2020; COSTA, et. al., 2021), o aspecto que mais se destacou foi a Geração *Alpha* como aquela que coloca um novo desafio para as escolas, professores e empresas, tendo a palavra “adaptação” como necessidade no processo de educar ou atender as especificidades dessa geração, no entanto, sem aprofundamento ou problematização sobre o próprio processo de adaptação. Também, grande parte dos estudos acadêmicos encontrados são pertencentes ao campo da administração, corporativo, comercial, tecnologia da informação e comunicação, design e propaganda e marketing, ou seja, há ainda poucos estudos na área educacional.

Apesar da utilização do descritor “Geração *Alpha*” na busca de estudos, há aqueles trabalhos desenvolvidos que não utilizaram o termo *Geração Alpha* para caracterizar o público-alvo, mas utilizaram crianças nascidas a partir de 2010. Desse modo, acredita-se que as crianças dessa geração são sujeitos de pesquisas e estas podem trazer dados significativos que colaboram para o campo. No entanto, a seleção desses estudos que colocam a criança como sujeito e discutem conceitos de crianças e infâncias na atualidade, implica numa vasta e minuciosa seleção, o que distanciaria da proposta desse trabalho.

A busca por mais referências acadêmicas que discutissem a *Geração Alpha* foi de caráter exploratório: buscou-se explorar por nomes de especialistas que davam entrevistas em sites de notícias, indicações de colegas e mapeamento nas referências de artigos na medida que iam sendo encontrados. Por fim, utilizando-se do método de saturação teórica⁵ e critérios de exclusão (não estar se referindo ao fator geracional, não estar disponível para acesso e não apresentar a revisão bibliográfica coerente com a metodologia), abaixo serão apresentados os estudos mapeados que contém os aspectos mais comuns sobre a *Geração Alpha*.

O texto “A *Geração Alpha* no (Re) inventar da Nova Biblioteca Escolar: um Chamado a ‘Missão’ da Biblioteca, um Chamado ao Real Ofícios dos Bibliotecários” (CARVALHO, CARD e MIGUEL, 2021), destaca que a *Geração Alpha* é uma nova geração que nasceu junto com a tecnologia digital. Também, destacam que as crianças dessa geração se divertem enquanto aprendem e jogam em ambientes informais, sem a presença de professores ou pais. O aprendizado informal acontece principalmente pela web e é uma das principais características dessa geração. As tecnologias virtuais, para os autores, são os principais instrumentos do brincar para os alfas. Cada vez mais conectadas, as crianças participam dos meios virtuais com muita naturalidade. Por exemplo, destacam que o marco dessa geração foi o lançamento do primeiro *Ipad* e desde então as crianças se sentem mais à vontade navegando com um tablet ou falando com um assistente de voz do que a maioria dos adultos.

Segundo os autores, apesar dos avanços tecnológicos influenciarem diretamente na formação da *Geração Alpha*, o consumo de conteúdo supérfluo e vazio é visto como um problema, pois essas crianças são expostas a estímulos constantes, sendo bombardeadas por estímulos visuais, sonoros e interativos. Por outro lado, ressaltam que os *alphas* valorizam mais experiências do que objetos e bens materiais e buscam se conectar de forma intensa e inovadora. As tecnologias se tornam uma extensão dessas crianças e não há separação entre o

⁵ “Considera-se saturada a coleta de dados quando nenhum novo elemento é encontrado e o acréscimo de novas informações deixa de ser necessário, pois não altera a compreensão do fenômeno estudado. Trata-se de um critério que permite estabelecer a validade de um conjunto de dados.” (NASCIMENTO, et. al., 2017, p. 244)

digital e o mundo real. Além disso, para eles, a visão dessas crianças é gerida sobre o conceito de igualdade, pois elas enxergam menos barreiras entre as pessoas, descobrem a diversidade com naturalidade e são menos limitadas pelos estereótipos.

Por fim, destacam que muitas crianças que vivem em regiões periféricas e em situação de carência nunca tiveram a oportunidade de conhecer uma biblioteca além daquela presente em sua própria escola. Essas crianças não possuem acesso a livros em casa e muitas vezes não têm a oportunidade de explorar diferentes gêneros literários ou descobrir novas histórias. Para essas crianças, a biblioteca da escola pode ser um espaço dinâmico e de grande importância. No entanto, reforçam que para a leitura ser prazerosa e significativa, é preciso que as tecnologias sejam incorporadas, uma vez que as crianças estão cada vez mais acostumadas com o uso de dispositivos eletrônicos e a integração com a tecnologia pode tornar a experiência de leitura mais interessante e interativa.

O texto “Geração *Alpha* e a leitura literária: os aplicativos de leitura – serviços incentivam a prática?” (FURTADO, 2019) destaca, a partir das contribuições de McCrindle, que entre as novidades tecnológicas e convergências presentes no mercado cultural e de entretenimento, os aplicativos móveis e as plataformas de streaming são extremamente populares entre a Geração *Alpha*. Os livros digitais também podem ser encontrados em formato de aplicativo. Para a autora, McCrindle defende a definição de geração baseada em fatores sociais e a Geração *Alpha* é destacada como a primeira geração a nascer completamente imersa na tecnologia digital, o que, em termos cronológicos, ocorre em meados de 2010. No entanto, ressalta que é importante levar em consideração as diferenças sociais, econômicas e geográficas, uma vez que o acesso à tecnologia não é distribuído de maneira igualitária. Ainda para a autora, o mundo contemporâneo exige que as crianças desenvolvam habilidades em múltiplas linguagens, participação em canais de interação e expressão multimídia, além da capacidade de leitura e escrita. Por isso, a Geração *Alpha* começa a frequentar o ambiente escolar mais cedo e estuda por períodos mais longos. O texto destaca ainda que as crianças dessa geração preferem ler e escrever por meio da internet, utilizando diferentes linguagens e recursos, que parecem ilimitados para os mais velhos, como pais e educadores.

Um estudo das Nações Unidas (2014, *apud* FURTADO, 2019) destaca que a leitura em dispositivos móveis proporciona inclusão digital e social para grupos marginalizados, especialmente mulheres, crianças e jovens. Hourcade (2015, p. 1, *apud* FURTADO, 2019) afirma que “é provável que crianças em regiões de baixa renda experimentem o mesmo [smartphone], até antes de terem acesso a serviços básicos, como saneamento”. Considerando

que o livro sempre foi um objeto cultural das classes privilegiadas, e que a literatura para esses leitores é frequentemente cara e inacessível para a maioria das pessoas em situação de vulnerabilidade social, para a autora o celular é o único meio de contato com informações e com a ciberliteratura.

Nesse sentido, a autora defende que as instituições de leitura, como bibliotecas escolares, públicas e infantis, devem aproveitar a afinidade da Geração *Alpha* com a tecnologia digital e móvel para descobrir novas estratégias de desenvolvimento de competências literárias, por meio de plataformas de literatura-serviço. Caso contrário, esses setores culturais correm o risco de desempenhar um papel secundário no processo de "nova alfabetização" das crianças do século XXI. Por fim, o texto de Furtado ressalta que a Geração *Alpha* ainda está em desenvolvimento, e que ainda há muito a ser aprendido sobre os benefícios e malefícios em relação à imersão na tecnologia digital. No entanto, existem muitas crenças e medos em torno deste tema.

A dissertação de mestrado “Comportamento infantil contemporâneo: características da geração *Alpha* da perspectiva dos pais” (RANGEL, 2020), em sua revisão bibliográfica, destaca que o constante contato com a tecnologia e a internet tornou diferente a relação das crianças com a mídia, ou seja, os Smartphones, videogames, notebooks, tablets, redes sociais e websites fazem parte do cotidiano das crianças de tal modo que a conexão é indispensável e é colocada a serviço de suas necessidades. Essas tecnologias, bem como transformações sociais e familiares, implicaram em mudanças nas atitudes infantis: respostas mais rápidas aos diversos estímulos, formação prematura de opinião, antecipação das etapas do desenvolvimento e naturalidade ao acessar e interagir com eletrônicos. Para a autora, isso faz com que exista uma sensação de que as crianças estão mais inteligentes, mas não há comprovação de que a inteligência tenha sido alterada e esteja desenvolvida nas crianças dessa geração.

A partir da contribuição de outros autores, Rangel (2020) destaca que ao serem integradas em práticas e conversas próprias aos adultos, as crianças aumentam seu potencial de aprendizagem, assimilando conteúdos e aplicando-os com assertividade, apresentando melhor capacidade intelectual. Assim como o contato com o ciberespaço, que altera as linguagens, formas de expressão, modo de pensar e se relacionar. Aliada à autonomia, há a premissa de que as crianças se afastam de estereótipos e se aproximam do diferente, além de serem formadoras de opinião e terem papel ativo na influência de consumos familiares, mudando inclusive as prioridades de aquisição da família. O mercado, neste contexto, cria produtos e estratégias de marketing específicos para seduzi-las. Apesar desses fatores, a

autora ressalta que o relacionamento com a família foi alterado: do autoritarismo para a relação de troca, priorizando o diálogo, orientação e amizade.

Para a autora, o ensino tradicional não atende mais a essa geração, pois as crianças demonstram postura ativa, independente e integrada às tecnologias. Dessa forma, destaca que os materiais e equipamentos escolares precisam se adequar ao perfil das crianças, para motivá-las, inspirá-las e promover a produção de conhecimento. Além disso, o fato de as crianças da geração *alpha* estarem presentes em famílias menores, possibilita maior investimento financeiro na educação, possibilitando ainda que grande parte dessa geração ingresse no ensino superior.

Por fim, a autora destaca que as crianças dessa geração são questionadoras e desafiadoras a regras e hierarquias, são ativas e protagonistas, conectadas, autônomas, inteligentes, dinâmicas, independentes, espertas, rápidas na aprendizagem e na assimilação, curiosas, com pensamento veloz, desafiadoras, precoces, com desenvolvimento acelerado, interessadas, enérgicas, questionadoras e comunicativas. Destaca ainda que as famílias devem exercer um papel importante na segurança, proteção e apoio às crianças, diante o excesso de estímulos. No entanto, nem sempre isso acontece, pois os adultos têm se dedicado menos atenção aos filhos.

A autora também conclui sua revisão bibliográfica destacando que a criança que é confinada em ambientes fechados, sem atividades físicas, para não estarem expostas a violências urbanas. E, por estarem sujeitas à intensificação do acúmulo de energia, faz com que elas tenham um perfil mais ativo.

Na apresentação dos resultados da pesquisa empírica, a autora destaca que as desigualdades socioeconômicas podem limitar o acesso das crianças a tecnologias e conhecimento, o que pode impactar sua formação e desenvolvimento. Ainda, a organização familiar, incluindo a presença ou ausência dos pais, pode influenciar na individualidade e personalidade das crianças, uma vez que o tratamento acolhedor e dedicado dos pais pode fortalecer o vínculo entre pais e filhos. Destaca também que a valorização do contato físico e companheirismo pode contribuir para o desenvolvimento emocional saudável das crianças. Por fim, a autora evidencia que cada criança tem sua própria personalidade e forma de ser, o que afasta a ideia de enquadramento em um único estereótipo, problematizando a unificação do conceito de Geração *Alpha*.

O trabalho de conclusão de curso em Administração intitulado “Geração *Alpha*: um estudo de caso no núcleo de educação infantil da UFRN” (VIEGAS, 2015), destaca que a atual geração de crianças está crescendo em um mundo em que a tecnologia é a principal

forma de consumo, o que pode moldá-las em uma direção materialista e voltada para a tecnologia. Além disso, muitas dessas crianças são filhas únicas ou têm poucos irmãos, e seus pais são bem-sucedidos, o que pode influenciar sua perspectiva de vida. Destaca também que as famílias, junto a sociedade, estão passando por transformações, o que pode gerar conflitos e rejeições à nova forma de vida tecnológica.

Em relação ao sistema escolar, a autora mostra que o foco é no aluno e não necessariamente no conteúdo, o que pode afetar a forma como essas crianças aprendem e desenvolvem habilidades. Além disso, muitas delas já nascem inseridas no mundo tecnológico, não necessitando fazer cursos de informática. Também ressalta que as crianças da Geração *Alpha* são constantemente bombardeadas por cores e formas de educação em todos os lugares e momentos, o que pode acelerar seu processo de desenvolvimento.

Por isso, para a autora, é possível que as próximas gerações sejam identificadas por nomes como beta, celta, delta, entre outros, seguindo o alfabeto grego. No entanto, alerta que é importante que os pais estejam atentos e adotem medidas rigorosas para proteger as crianças contra crimes on-line e conteúdos impróprios para sua faixa etária.

Ao realizar a pesquisa empírica em uma escola de educação infantil, Veigas (2015) percebe que durante as entrevistas realizadas, as profissões mais desejadas pelas crianças foram: blogueira de moda, atendente de telemarketing, *personal trainer* e trabalhos com computador. Em relação às atividades preferidas pelas crianças, em ordem de importância, estão: ir à praia ou piscina, assistir TV, jogar videogame, ficar na internet, brincar com brinquedos e brincar ao ar livre. Quanto aos aparelhos tecnológicos mais populares, o tablet foi o mais mencionado, seguido pelo videogame, computador e celular.

Apesar de a autora registrar que essa lista não deve ser generalizada ou tratada como um estereótipo, destaca que entender as tendências e movimentos do mercado de trabalho pode contribuir para que as empresas melhorem sua gestão de talentos, foquem em atividades de recrutamento e seleção e potencializem o vínculo entre funcionários e a organização.

Por fim, o último texto mapeado nas bases de dados foi a dissertação de mestrado “TDIC no processo de alfabetização – estudo de caso na rede pública de ensino de Guarapuava” (ANDRADE, 2020). Para a autora, a Geração *Alpha* nasceu em um período de grande uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), o que modificou as relações sociais e tornou o desafio educacional mais complexo. Ao entrar na escola, essas crianças já possuem um grande repertório de horas de exposição a telas de TV, vídeos, aplicativos e jogos, muitos dos quais são desconhecidos pela geração que as ensina. Apesar disso, Andrade destaca que a maioria das escolas ainda está engessada aos modelos

educacionais de séculos passados, em salas de aula desconectadas do tempo das crianças da Geração *Alpha* e com a dicotomia existente em discursos pedagógicos conservadores e libertários. Para ela, isso pode dificultar o processo de aprendizado desses alunos, que já tiveram contato com as TDIC antes mesmo de se alfabetizarem.

Além disso, destaca que a Geração *Alpha* está mais vulnerável à patologias ligadas ao contato desregrado com as TDICs, podendo desenvolver problemas como ansiedade, sensação de solidão, obesidade, depressão, alienação, baixa autoestima, aumento da agressividade, déficits no aprendizado, raiva, afastamento social, dificuldade de concentração e impulsividade. Nesse sentido, a escola precisa se adaptar com metodologias que colaborem com as necessidades e expectativas dessa geração, levando em consideração essas problemáticas.

A autora também analisa o termo "nativos digitais", atribuído à Geração *Alpha*, destacando suas limitações. Para ela, este termo advém de um contexto norte-americano e descarta a exclusão digital, bem como os contrastes geracionais que estão ocorrendo em um menor espaço de tempo. Além disso, para ela, as crianças da Geração *Alpha* estão cada vez mais sujeitas à indústria do consumo e à obsolescência imediata, o que pode gerar problemas como transtornos alimentares e comportamentais, erotização precoce, interesses por drogas ilícitas e lícitas, violência, agressividade, não aderência às normas sociais, *bullying* e *cyberbullying*, uso de substâncias para manter a atenção, depressão, entre outros.

Nesse sentido, Andrade (2020) destaca que esses problemas podem se refletir na escola e na sociedade, aumentando os casos de violência. Ainda, destaca que a navegação nas TDICs sem muita objetividade também tem sido comportamento de pais e avós da Geração *Alpha*, afastando-os da criticidade em relação às suas condições e sobre o sistema em que está inserido.

A escola, para autora, pode ser compreendida como aquela instituição que tem o importante papel de ser mediadora cultural, conectando a educação com o contexto atual da sociedade, em constante mudança e influenciada pelas TDIC. Nesse sentido, é necessário que a escola não ignore os impactos dessas mudanças, especialmente em relação aos modismos identitários que podem surgir, e busque discutir formas de superá-los, independentemente das habilidades e conhecimentos prévios dos estudantes. Por fim, destaca que essa reflexão sobre o papel das TDIC na sociedade é fundamental para que a escola possa se adequar e preparar seus alunos para o mundo atual e futuro.

A partir desses estudos acadêmicos, percebeu-se que em muitos deles a Geração *Alpha* é definida a partir de estudos corporativos, como Mark McCrindle, Emily Wolfinger e

Prensky. No entanto, diferentemente dos dados que serão apresentados nos próximos parágrafos, maior parte dos autores procuraram realizar uma análise crítica do conceito, sobretudo quando se depararam com os dados empíricos. Ainda que tenham realizado essa análise crítica, alguns pontos ainda carecem de reflexão crítica, os quais serão discutidos no decorrer deste trabalho.

Por outro lado, empresas brasileiras como “Play – pesquisa e conteúdo inteligente” que vendem informações sobre esse público à outras empresas (pertencentes aos ramos: alimentício, *personal care*, escolar, moda-home, brinquedos e festas, entretenimento e agências) são as que mais trazem características dessa geração. Inclusive, notícias que discutem a Geração *Alpha* utilizam-se desses dados, bem como de especialistas da área de educação, neurociências e corporativa. A seguir, será apresentada os principais aspectos que empresas e reportagens atribuem à essa geração.

O Instituto Play em parceria com Globo realizou o levantamento intitulado “Prazer, somos a Geração *Alpha*” (2016), em que entrevistou individualmente 510 pais e crianças entre 6 a 9 anos das classes A, B e C, com acesso a TV paga. O estudo foi pautado em três fases não especificadas e caracterizado como pesquisa qualitativa e *Home Invasion*. Entre seus resultados, destacam que a Geração *Alpha* é nascida imersa em um mar de tecnologias e está sendo estimulada a interagir e a gerar mudanças desde cedo. Para o Instituto Play, as crianças dessa geração têm a oportunidade de conquistar mais independência e adaptabilidade às evoluções do mundo, sendo livres, versáteis, questionadoras e hiperconectadas, uma vez que, desde o nascimento, elas interagem com a tecnologia e recebem uma grande quantidade de estímulos.

Destacam ainda que, ao contrário de gerações anteriores, as brincadeiras das crianças da Geração *Alpha* não são divididas por gênero, promovendo a ideia de "Gênero Flex". Ou seja, tanto meninas como meninos são incentivados a buscar aventuras e serem participativos em funções da casa e na criação dos filhos, bem como são traçados como educados, bondosos e bonitos.

Ainda, a pesquisa mostra que essas crianças têm a necessidade de interagir com diferentes meios, como a Web, caracterizada como aquela que explica, aprofunda e gera experiência; A TV, com aquela que apresenta; e amigos, que validam e geram status.

As opções de entretenimento infantil são variadas e disponibilizadas em diferentes meios, e as crianças ficam sabendo das novidades através de fontes como TV por assinatura, site de canais infantis, amigos da escola, família, jogos, TV aberta, YouTube, propaganda, Google, Facebook e site de compras.

Segundo a pesquisa, para as crianças da Geração *Alpha*, o que importa é a atitude. Para um personagem ser legal, ele precisa fazer aventura, ser amigo, ser esperto e corajoso. Os ídolos mais importantes para essas crianças são: a mãe, considerada a maior inspiração para essas crianças, ocupando o primeiro lugar na lista de ídolos. Em segundo lugar, está a figura paterna. Em terceiro, personagens de filmes, que fazem parte do imaginário dessas crianças. O quarto lugar é ocupado pelos irmãos, que também exercem grande influência. Por fim, em quinto lugar, aparecem cantores, jogadores e youtubers, que fazem parte do universo tecnológico das crianças.

Por fim, a pesquisa mostra que essas crianças chegam com um novo olhar sobre a realidade, o que representa uma grande mudança cultural e social. Também, alerta que a escola deve estar preparada para acolher essas crianças e ensiná-las de maneira eficiente, respeitando suas características e peculiaridades, para que possam se desenvolver da melhor forma possível.

O filme “*Alpha: A nova geração*” (2013), realizado pela marca Papinha Heinz também traçou o perfil da Geração *Alpha*. Ele apresenta entrevistas com pais famosos, professora, coordenador pedagógico, criador de aplicativos infantis e algumas crianças. Traçam o perfil da nova geração como aquela que tem a presença de crianças muito comunicativas, sorridentes e alegres. Aquelas que encaram a internet como algo natural, que parte do seu cotidiano, uma vez que, desde cedo, as crianças já mostram habilidade com dispositivos tecnológicos, o que muitas vezes surpreende seus pais. Além disso, elas estão sempre atentas ao comportamento dos adultos ao seu redor.

Traçam o mundo em que crescem como horizontal, sem hierarquias rígidas, o que, para eles, influencia na forma de como se tornarão adultos. Para isso, segundo os participantes, as crianças precisam aprender a pensar de maneira mais crítica e criativa, acompanhando as mudanças de pensamento que ocorrem na sociedade. Por outro lado, a Geração *Alpha* é traçada como uma geração imediatista, que não tem muita paciência para esperar, e depois do surgimento dos tablets, destacam que a forma de ensino tradicional se tornou obsoleta muito rapidamente. Por isso defendem que as escolas precisam se adaptar a essa nova realidade, ensinando as crianças a buscarem respostas e a valorizar suas diferenças. Para muitos pais, essa nova geração tem mais liberdade na educação e para ser quem são.

Por fim, em relação às mudanças, destacam que estas estão acontecendo tão rapidamente que a distância entre as gerações diminuiu significativamente, passando de 20-25 anos para 15. Ainda, destacam que a Geração *Alpha* tem acesso a uma quantidade infinita de opções, o que lhes permite vivenciar diversas experiências diferentes, possibilitando a serem

os primeiros a presenciar um novo sistema escolar, que valoriza as diferenças e não se limita a padronizações.

Em um quadro televisivo intitulado “O que você sabe sobre a Geração *Alpha*”, do programa “Papo de Mãe” da TV Cultura, foram convidadas uma palestrante futurista⁶, uma mãe de duas crianças (10 e 5 anos) e um doutor em comunicação e telespectadores para falar sobre a Geração *Alpha*. Nesse quadro, essa geração foi caracterizada como aquela que nasceu em um mundo onde a tecnologia é uma parte natural do dia a dia, destacando que desde as opções de ultrassom, as crianças já são apresentadas a uma infinidade de tecnologias. Também é descrita como aquela em que as crianças são hiperconectadas e que interagem com humanos, robôs e inteligência artificial sem obstáculos.

Por outro lado, as falas dos participantes, sobretudo da mãe, destacam que embora a tecnologia seja um fator importante na vida dessas crianças, elas precisam de cuidado e limites, uma vez que algumas crianças tenham mais cuidado com a exposição, mas outras precisam ser ajudadas a aprender sobre as emoções e a ter contato pessoal.

Destacam também que os *Alphas* madurecem muito rápido, pois têm informações disponíveis facilmente e podem descobrir tudo antes de qualquer diálogo por meio da internet. Ou seja, que eles já nascem em um mundo onde tudo é ou será ainda mais sensorial, o que significa que não há como evitar o uso da tecnologia. No entanto, ressaltam que a maior habilidade que a criança deve ter é se tornar um ser humano crítico e, nesse contexto, os mais velhos precisam se reinventar para acompanhar as mudanças, mas os mais novos (as crianças) já nascem adaptados a esse mundo em constante evolução. Neste contexto, a adaptação é dada a partir do mundo das crianças e não mais a partir do mundo dos adultos, uma vez que, para os participantes, elas são prioridade e precisam de atenção, amor e limites para se desenvolverem de maneira saudável.

Por fim, as crianças dessa geração também são caracterizadas como aquelas que não temem a autoridade, pois o mundo não é mais hierárquico, mas sim horizontal. Também como aquelas que se comunicam permanentemente de novas formas (mais rápidas, diferentemente do e-mail).

A última análise realizada foi do quadro “Geração *Alpha*” (2019), produzido pelo programa Repórter Justiça, e disponibilizado no canal “Rádio e TV Justiça” do Youtube. Os participantes do quadro foram uma psicopedagoga, uma jornalista e algumas crianças.

⁶ Profissionais que se dedicam a estudar o futuro.

O quadro descreve que as crianças já nascem com muita esperteza e habilidade para lidar com as tecnologias modernas. Relatam que mesmo os bebês, com apenas 3 anos, já são capazes de sorrir ao ver um celular ou outro dispositivo eletrônico. Além disso, para eles, essas crianças transitam de forma tranquila pelos mundos offline e online, sem fazer diferença entre o que é digital e o que não é. Também são caracterizadas como livres, versáteis, questionadoras, hiperconectadas, curiosas, espertas, independentes e crescem muito rápido, o que pode-lhes conferir um senso de urgência. Ou seja, por um lado, são mais independentes e autônomas, mas, por outro, podem ser mais mimadas e desafiadoras quando contrariadas.

A quebra da autoridade também é relatada pela psicopedagoga, pois muitas vezes as crianças não sabem ouvir um "não" e dominam as tecnologias com mais habilidade do que muitos adultos. Conseqüentemente, relatam que as crianças são individualistas e egocêntricas, passando horas em frente às telas, o que demanda a necessidade de impor limites. Ainda, percebem que, na escola, o professor ensina, mas, muitas vezes as dúvidas são tiradas pelos próprios alunos fazendo pesquisas na internet. Lembram ainda que, com isso, as crianças também estão sujeitas a crimes cibernéticos, o que as tornam vulneráveis e demanda monitoramento.

Apesar de toda a facilidade e fluência no mundo digital, ressaltam que as crianças precisam ter contato orgânico com o mundo, sem depender apenas da tecnologia para explorá-lo. Por exemplo, aquelas que não possuem aparelhos eletrônicos ou que têm pouco acesso relatam que gostam mais de brincar com outras crianças do que ficar nos aparelhos. No entanto, a criança que não tem acesso às tecnologias, mas que recebe outros estímulos, também é caracterizada como esperta e que possui boa coordenação motora.

Por outro lado, as crianças que passam muito tempo em frente às telas relatam sentir solidão quando estão com outras pessoas que também estão utilizando aparelhos eletrônicos. Além disso, destacam que o foco excessivo nas tecnologias pode reduzir outras aprendizagens importantes no desenvolvimento infantil.

Após a realização do levantamento, percebe-se que, no Brasil, quando é falado sobre a Geração *Alpha*, sobretudo a partir dos dados que as empresas vêm apresentando, o público-alvo para o levantamento desses dados são famílias e crianças das classes sociais A, B e C. Ainda, depois de traçado um perfil esperado, esses perfis são vendidos para outras empresas, gerando novas perspectivas, inclusive, no mercado de trabalho. Ou seja, empresas já estão criando rotinas, estruturas e estratégias, com perspectivas de crescerem mais e ainda poderem contar com esse novo perfil de crianças que um dia se tornarão adultos: criativos, ágeis, hiperconectados, educados, entre outros.

Assim como apontam inúmeros estudos no campo da Sociologia da Infância, a pergunta essencial e necessária ao traçar um perfil de criança e infância é: De qual criança estamos falando? Se por um lado a criança, sujeito de pesquisa da Geração *Alpha*, é traçada de determinada forma, por outro, percebe-se que nessas pesquisas há um grupo determinado de crianças que podem estar fora: as das classes D e E. Ou seja, o conceito de Geração *Alpha* traz um escopo de caracterizações limitados porque as crianças observadas pertencem ou têm acesso a uma determinada estrutura. Quando tais caracterizações são generalizadas, a nomenclatura Geração *Alpha*, cria-se um fator gerador de diferença e desigualdade entre infâncias e crianças. Isso se torna ainda mais problemático ao passo que pesquisas que visam determinar perfis de consumidores fazem perguntas e tiram conclusões que não se aplicam quando as intenções são promover uma educação para todos, independentemente do estrato social de onde vem.

Durante a pandemia de Covid-19, considerou-se que o ensino remoto dado por meio das tecnologias não seria um problema para as crianças, uma vez que elas teriam facilidade ao utilizar os aparelhos eletrônicos. No entanto, sabe-se que os aparelhos eletrônicos possuem inúmeras funcionalidades e, dessa forma, o domínio das crianças com as tecnologias pode estar pautado, por exemplo, apenas na utilização de jogos. Ainda, as formas de acesso ou o não acesso às tecnologias fez com que as crianças tivessem diferentes experiências durante o ensino remoto. A partir desses estudos levantou-se o seguinte problema de pesquisa: Afinal, quais foram as experiências da Geração *Alpha* durante pandemia?

1.1. Objetivos

O objetivo geral desse trabalho é investigar como as experiências das crianças da Geração *Alpha* durante a pandemia impactaram sua formação, explorando os desafios, oportunidades e estratégias adotadas para lidar com a situação durante o ensino remoto. Para isso, tem-se como objeto de estudo as experiências formativas das crianças da geração *alpha* durante a pandemia por meio digital relatadas por meio de entrevistas. Como objetivos específicos buscou-se: a) analisar criticamente a definição de geração *Alpha* encontrada nos trabalhos acadêmicos e corporativos; b) compreender o conceito de geração e suas problematizações; c) iniciar um debate acerca das experiências de ensino remoto durante a pandemia a partir das falas das crianças entrevistadas, explorando seus perfis, vivências e relações com as tecnologias; d) realizar uma análise crítica dos dados coletados articulados com o escopo teórico.

1.2. Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que foi dividida em dois momentos: o primeiro pautou-se em uma revisão bibliográfica sobre os conceitos de Gerações; no segundo momento, buscou-se realizar uma análise de conteúdo (BARDIN, 2011) de entrevistas realizadas com crianças.

Para a revisão bibliográfica sobre o conceito de Geração, buscou-se explorar estudos de autores que discutem os conceitos de Gerações, como de Karl Mannheim, Mark McCrindle e Emilly Wolfinger, Prensky e Tapscott, Morace, Menetti, e Wiviam Weller. Também, buscou-se por autores que poderão contribuir para análise crítica dos dados coletados, como os autores da escola de Frankfurt.

Em seguida, foram realizadas as primeiras etapas para a coleta de dados. Para a realização da pesquisa, o projeto passou pela análise do Comitê de Ética em Pesquisa, através da Plataforma Brasil, e foi aprovado pelo CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) da UNESP, sob o parecer nº 5.347.355. Também, foram utilizados Termo de Consentimento e Assentimento Livre Esclarecido para pais ou responsáveis (apêndice A) e alunos (apêndice B). Ainda, foram enviadas cartas de apresentação para a direção escolar (apêndice C) e a diretoria de ensino (apêndice D).

A pesquisa foi conduzida em uma escola estadual de Ensino Fundamental II, situada em um município no interior do Estado de São Paulo. Esta escola acolhe, em grande parte, estudantes provenientes de áreas periféricas da cidade. Os critérios para a escolha de estudantes a serem entrevistados foram: aqueles que estão matriculadas no 6º ano do Ensino Fundamental (idade prevista de 11 e 12 anos – nascidos a partir de 2010, classificados teoricamente como a Geração *Alpha*), autorizados por um responsável e que aceitassem o convite em participar da pesquisa.

Respeitando as orientações da direção escolar, o convite para a participação na pesquisa foi realizado primeiramente aos pais/responsáveis dos alunos em uma reunião bimestral. Dessa forma, foram convidados(as) todos os responsáveis presentes e somente um responsável não autorizou a participação do(a) filho(a). Em seguida, o convite foi realizado individualmente aos 43 alunos(as), autorizados pelos pais/responsáveis na reunião, e somente um(a) aluno(a) se recusou a participar da pesquisa e duas alunas não compareceram na escola em nenhum dos dias em que a coleta de dados foi realizada. A entrevista semiestruturada seguiu um roteiro de perguntas (disponibilizado no apêndice E) e foi gravada com auxílio de um gravador de voz. Em seguida, as entrevistas foram transcritas.

Para definir quais perguntas seriam realizadas aos alunos, buscou-se explorar as perguntas de pesquisas já realizadas sobre o perfil das gerações. Também foram criadas perguntas sobre a pandemia de COVID-19. Após definir as questões, as perguntas foram testadas com 3 crianças (com faixa etária próxima dos participantes) que aceitaram o convite, com a permissão dos pais. Após gravadas, as entrevistas foram analisadas em conjunto com o orientador e, a partir das considerações, algumas perguntas foram reformuladas, retiradas ou acrescentadas para melhores resultados.

Nesse momento os cuidados que o pesquisador deve ter ao selecionar as questões foram ressaltados, bem como se preparar para conduzir a entrevista com as crianças. Sem dúvidas, esse foi o maior desafio da pesquisa. As entrevistas foram realizadas individualmente e o tempo de duração foi de 18 a 55 minutos. Em muitos momentos aconteceu o que já se esperava, como respostas “não sei”, respostas que se distanciavam dos objetivos da pergunta, cansaço. Para aqueles que se cansavam, a entrevista foi dividida em dois momentos. Para as respostas como “não sei”, a estratégia foi de realizar a pergunta com outras palavras. Quando as respostas se distanciavam do que foi perguntado, a estratégia era deixar as crianças falarem e tentar alcançar o objetivo da pergunta com outras perguntas. Às vezes, as perguntas eram feitas fora de ordem, tendo como referência a fala das crianças para a continuidade da conversa. Para os mais envergonhados, a entonação das perguntas fazia toda a diferença. Conversar sobre a importância da participação, sobre os objetivos da pesquisa, sobre o que era uma pesquisa, sobre a relevância de uma pesquisa, sobre o mundo científico, sobre o problema de pesquisa, sobre a importância de não mentir nas respostas e, sobretudo, a escolha de um nome fictício foram fundamentais para o distanciamento da vergonha e maior conforto ao falarem sobre suas particularidades. A partir dessas estratégias, as entrevistas foram durando mais tempo e mais informações puderam ser coletas.

Para a análise de dados, a metodologia seguida foi a Análise de Conteúdo, sugerida por Bardin (2011). As entrevistas foram transcritas e respeitaram as regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade, pertinência e exclusividade (BARDIN, 2011). Primeiramente, buscou-se realizar a pré-análise: os dados foram organizados e impressos para a leitura. Em seguida, o texto da transcrição foi grifado, estabelecendo indicadores de pontos importantes que ilustrassem: o perfil da Geração *Alpha*, as experiências formativas (desafios, oportunidades e estratégias adotadas) durante a pandemia e sua relação com as tecnologias. Após os destaques, os dados foram organizados e tabelados em 15 temáticas: 1) Nome fictício escolhido pelas crianças entrevistadas, 2) percepções sobre a pandemia de COVID-19, 3) Sentimentos durante a pandemia, 4) Ensino Remoto e pandemia, 5) Relação professor-aluno e

aprendizagem, 6) Hábitos, 7) Estudar em casa *versus* Estudar na escola, 8) Socialização, 9) Acesso e preferências às/nas tecnologias digitais, 10) Utilização e funções das tecnologias, 11) Brincar, 12) Brigas, 13) Hábitos de leitura, 14) Inspirações e 15) Diferenças entre ser criança e ser adulto.

Também, para explorar o material, foram utilizadas ferramentas de buscas das palavras que mais foram utilizadas durante as entrevistas.⁷ Por fim, buscou-se realizar o tratamento dos resultados e sua interpretação.

Após a realização das entrevistas, foi percebido que as crianças não trazem um padrão de repostas, ou seja, há muitas possibilidades, temas e problemáticas que podem ser analisadas. Apesar de destacar esse ponto como um desafio, os relatos das crianças trouxeram dados de extrema importância que poderão contribuir e serem utilizados em outras pesquisas, estudos e temáticas, ou seja, não só para traçar o perfil de uma geração ou de como foram as experiências desse grupo durante a pandemia.

Para o mapeamento dos desafios, oportunidades e estratégias adotadas pelas crianças entrevistadas para lidar com o ensino remoto dado em razão da pandemia de COVID-19, os dados foram organizados em três categorias: 1) o perfil da Geração *Alpha*; 2) desafios, oportunidades e estratégias utilizadas durante o ensino remoto na pandemia pelas crianças da Geração *Alpha*; 3) Os impactos das tecnologias na formação das crianças. Também, como fio norteador, foi realizado um comparativo entre o perfil da Geração *Alpha* traçado na revisão bibliográfica e o perfil traçado a partir das falas das crianças entrevistadas, a fim de mapear possíveis aproximações e distanciamentos.

Por fim, cabe registrar que diante da necessidade do cuidado à integridade física e emocional de pesquisadores e participantes da pesquisa, conforme diretrizes do Ministério da Saúde, Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) e do CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), para a execução dos procedimentos de pesquisa presenciais, planejados para serem realizados em uma unidade escolar, foram adotadas medidas sanitárias para a prevenção e gerenciamento de todas as atividades de pesquisa, garantindo-se as ações primordiais à saúde, minimizando prejuízos e potenciais riscos, além de prover cuidado e preservar a integridade e assistência dos participantes e de todos(as) envolvidos na pesquisa.

De maneira específica no presente protocolo, foram tomadas as seguintes medidas minimizadoras de riscos: Entrevistas agendadas em locais ventilados, uso de máscaras/EPIs

⁷ Para o mapeamento das palavras mais recorrentes, utilizou-se o site “linguistica.insite.com.br” que realiza análise estatísticas de textos. Também foram utilizadas outras estratégias para o a extração de informações mais específicas, que estão detalhadas no capítulo 4.

(Equipamentos de Proteção Individual), distanciamento físico de 1,5 m entre pesquisador e participante, uso de desinfecção com álcool gel 70% entre cada procedimento, entre outras obrigatórias solicitadas pela unidade escolar e pelos participantes e seus responsáveis. Estas medidas foram incluídas no Termo de Consentimento Livre Esclarecido para professores e responsáveis pelo participante menor de idade, bem como no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido do menor, na carta de apresentação à instituição e no projeto de pesquisa.

Nos próximos capítulos serão apresentados a problematização do conceito de gerações, as gerações nomeadas e, por fim, a apresentação e análise dos dados coletados.

2. SOBRE O PROBLEMA DAS GERAÇÕES

Antes da análise sobre a Geração *Alpha*, faz-se necessário uma breve contextualização sobre a compreensão do conceito de Geração. Portanto, neste capítulo pretende-se trazer algumas discussões sobre o conceito de Gerações, suas problematizações e necessidades.

O conceito de gerações tem sua origem marcada pela popularização do termo “Geração Perdida” cunhado por Gertrude Stein. O termo passou a ganhar força na medida em que passou a fazer parte dos textos de outros escritores literários que retratavam uma geração impactada pela guerra, que se via sem direção diante dos horrores e mudanças sociais da época (período demarcado pelo fim da primeira guerra e início da grande depressão).

Quando pensamos em gerações, muitas vezes, lembramos da velha frase “Passado de geração em geração” ou “passado de pais para filhos”. Também escutamos frases como “Na minha época...”, “Essa geração...”, “As crianças de hoje”, ou “as músicas da nossa geração”. Isso nos leva a pensar que realizar um estudo sobre determinada geração, basta estudá-la tal como ela se manifesta, traçando um grupo geracional entre os nascidos em um determinado período de tempo. De fato, estudar uma determinada geração tal como ela é e suas influências nos ajuda a compreendê-la. No entanto, uma das problematizações iniciais que podemos traçar a respeito das gerações se dá quando determinado perfil geracional passa a ser definido e generalizado para pessoas com a mesma faixa-etária, ou quando pesquisas têm interesses comerciais, privilegiando interesses e hábitos de determinada faixa etária ou grupo social.

McCrindle e Emily Wolfinger (2009) são considerados, sobretudo pelas corporações, a principal referência para o estudo das gerações, principalmente as nomeadas. Sobre a compreensão das gerações, destacam que:

Uma crítica válida aos modelos cíclicos de gerações é que eles dão uma impressão de gerações como estações, girando ordenadamente através das eras. A maioria dos analistas sociais acha a simetria complacente demais para uma situação do mundo real com infinitas variáveis e influências. No entanto, o ponto mais amplo é verdadeiro – cada geração é um fator de seu tempo e uma reação à geração que a antecedeu. (p. 5, tradução nossa)

Ainda para estes autores, atualmente é o momento em que há mais gerações coexistindo e, por isso, compreender cada geração é essencial para melhorias no trabalho, em empresas, escolas e em casa. Sem essa compreensão, há a possibilidade de conflitos geracionais, pois cada uma é carregada de atitudes, valores, prioridades e objetivos. Como exemplo, os autores destacam críticas sobre perfis geracionais advindos há pelo menos dois milênios e meio (ou 100 gerações): Sócrates (se. 5 a.C.) tecia a crítica pautada na ideia de que as crianças adoravam luxo, tendo modos ruins, desrespeito aos mais velhos, desprezo a

autoridade e gostavam muito de falar ao invés de se exercitarem. Para Platão (sec. IV a. C.) os jovens tinham desejo por riquezas e costumes abominável em relação ao vestuário e cabelos. Matthew Paris (sec. XIII) destacava que o mundo já estava passando por tempo difíceis, e que os jovens apenas pensavam em si mesmos, como se já soubessem de tudo e não precisassem de mais ninguém. Para JB Priestly (sec. XX), não havia respeito pela juventude e, quando mais velho, não há respeito pela idade.

McCrimble e Wolfinger (2009) destacam que os Boomers costumavam se enxergar como uma geração menos egoísta, possuindo certa integridade, moral e demonstrando respeito por seus pais e autoridades. Eles acreditam que cada geração critica a seguinte, mas sentem que os padrões atuais, em geral, são piores do que no passado. Em relação às dificuldades enfrentadas, relatam que os Baby Boomers tiveram um período relativamente bom, sem terem que passar por tempos excessivamente difíceis na maioria dos casos.

Já os X-ers e Y-ers expressam críticas em relação aos seus colegas mais velhos, alegando que eles não atualizam suas habilidades, o que se torna problemático considerando a rápida evolução da tecnologia. Além disso, essas gerações sentem que as gerações mais velhas esperam respeito por sua posição, em vez de se esforçarem para conquistá-lo. Por fim, destacam que a geração X e Y reconhecem que sua própria geração é culpada por muitos dos problemas enfrentados na sociedade atual. Por isso, McCrimble e Wolfinger (2009) destacam que uma maneira de compreender as gerações é através da segmentação geracional:

A segmentação geracional é o processo de análise da população por suas coortes geracionais. Uma coorte geracional, como vimos, é moldado por um determinado período temporal. Dentro das coortes Builder, Boomer, Geração X, Geração Y e até mesmo Geração Z, existem outros segmentos. É por ter uma boa compreensão dos segmentos geracionais e, quando relevante, dos subsegmentos que existem dentro dessas gerações que gerentes, empregadores, líderes, professores e profissionais de marketing podem ser mais eficazes. (p. 23, tradução nossa).

Mesmo que reconheçam a importância da diversidade (como o gênero, a cultura o fator socioeconômico e geográfico), os autores tornam a compreensão das gerações como um fator essencial na definição da sociedade moderna, e a segmentação geracional seria o único passo para que isso ocorresse. Entre as cinco razões para compreender as coortes geracionais, os autores (2009) destacam: 1) As gerações são uma realidade demográfica; 2) Atualmente as gerações são mais evidentes, ou seja, há mais diferenças de idade, valores, prioridades, atitudes e estilos de aprendizagem; 3) A geração tem mais significado hoje do que antigamente, quando havia lacunas entre gerações; 4) Atualmente temos mais gerações vivas; 5) as gerações não devem ser consideradas apenas como grupos demográficos (coorte)

cientificamente identificáveis, mas também como tribos ou comunidades com identidades distintas.

Ainda que seus argumentos sejam interessantes, compreender as gerações como “um produto dos eventos, líderes, desenvolvimentos e tendências de seu tempo; moldadas por sua época, independentemente de como foram criados ou de seu status socioeconômico” (MCCRINDLE E WOLFINGER, 2009, p.52, tradução nossa), implica na possibilidade de invisibilidade de grupos sociais que podem coexistir, pois a caracterização final de uma geração pode não contemplar aspectos relevantes para se pensar nas especificidades e problemáticas sociais de um grupo social, indivíduo ou de determinado fator histórico que impacta um grupo de pessoas. Por exemplo, os próprios autores compreendem que, no decorrer da história, houve a necessidade de um afunilamento na compreensão das fases da vida (ainda que o afunilamento não compreenda ou contemple todas as especificidades):

Figura 4: Changing Lifestages (Mudando os estágios da vida – tradução nossa)



Fonte: Adaptado de McCrindle e Wolfinger (2009, p.2, tradução nossa)

Para discutir sobre o problema das gerações, Karl Mannheim (s.d.) apresenta criticamente duas vertentes distintas por meio de das quais pode-se compreender o conceito de gerações: a primeira, a vertente positivista, traçada por Augusto Comte; e a segunda, “romântico-histórica”, traçada por Dilthey. A geração numa perspectiva positivista era aquela pautada na ideia de sucessão, ou seja, para Comte, a cada 30 anos, uma “geração mais velha desaparece a um abalo e a nova surge imediatamente” (MANNHEIM, s.d., p. 116). Dessa

forma, assim como as gerações, as forças conservadoras e as forças reformadoras poderiam ser compreendidas matematicamente, mediante os fatores biológicos.

Dilthey, ao contrapor Comte, defende uma dimensão qualitativa do tempo. Em outras palavras, para ele há “um tempo interior que não pode ser medido, mas apenas experimentado em termos puramente qualitativos” (MANNHEIM, s. d., p. 122). Para Dilthey, a sucessão entre as gerações vai além: há ainda a coexistência de um significado, ou seja, influências (intelectuais, sociais e políticas) que não tratam apenas de um tempo cronológico. Assim, segundo Mannheim (s.d.), de um lado há um tratamento matemático mensurável e, de outro, um tratamento qualitativo, suscetível da experimentação, do tempo.

Para dar início às suas concepções sobre gerações, Mannheim (s. d.) se distancia da visão positivista e romântico-histórica e irá se aproximar das concepções levantadas por Pinder, historiador da arte. Para o autor, Pinder é quem irá realizar discussões aprofundadas sobre a análise qualitativa das gerações. Assim, o primeiro conceito que Mannheim valoriza, é o da “Não contemporaneidade do contemporâneo”:

Todas as pessoas convivem com pessoas da mesma e de diferentes idades, numa variedade de possibilidades de experiência que as confronta a todas: Mas para cada uma o “mesmo tempo” é um tempo diferente, isto é, ele representa um diferente período do seu eu, que só pode ser partilhado com pessoas da mesma idade” (PINDER, 1926, p. 20 apud MANNHEIM, s.d., p. 124)

Isso quer dizer que, independentemente da idade e do tempo, as experiências entre os indivíduos sempre serão diferentes. Nas palavras de Mannheim (n.p.), “Num dado ponto no tempo devemos (...) ouvir as vozes individuais das várias gerações onde cada uma delas se encontra à sua maneira.” (p.125).

Inspirado nas análises de Heidegger e Pinder sobre a arte moderna, os conceitos como “Espírito de uma Época” (*Zeitgeist*), “Espírito do Povo” (*Volksgeist*), “Motivo artístico” (*Kunstwollen*) ou “Objetivo profundo” também serão apropriados por Mannheim (s.d.), sobretudo o conceito de “Enteléquia”. A partir dessas referências, Enteléquia pode ser compreendida como aquilo que motiva ou algo resultante de uma externalização de gerações que tem potencial para formar o “Espírito de uma Época”. Por outro lado, “as Enteléquias de uma geração servem assim para destruir os conceitos puramente formais de uma época superacentuada no passado” (MANNHEIM, s.d., p. 126). Na metafísica aristotélica “enteléquia” é o ser plenamente realizado por contraponto ao processo que o levou a se constituir. Nesse sentido, em cada geração há fenômenos culturais que se consolidam como representativos

daquela geração, ou seja, eles se tornam mais fortes como símbolos das características atribuídas a ela.

Para realizar a busca por um “Espírito de uma Época”, há muitos fatores que precisam ser compreendidos, pois, segundo Mannheim (s.d.) a busca pelo espírito de uma época trata também da compreensão da estrutura dos seus movimentos sociais e intelectuais. Para isso, o autor se dispõe trazer os elementos essenciais relativos aos fenômenos geracionais: a posição geracional, a formulação biológica e sociológica do problema das gerações, a posição social e os fatos fundamentais sobre as gerações. Para Mannheim:

O fenômeno social “geração” nada mais representa do que uma espécie particular de identidade de posição, que compreende “grupos de idade” mergulhados num processo histórico-social. Enquanto que a natureza da posição de classe se pode explicar em termos de condições econômicas e sociais, a posição de uma geração é determinada pelo modo como certos modelos de experiência e pensamento tendem a ser trazidos à existência pelos dados naturais da transição de uma geração para outra. (MANNHEIM, s.d., 137).

Entrelaçados a estes conceitos, Wiviam Weller⁸, em seu texto “A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim: perspectivas para a análise das relações entre educação e trabalho” (2005), fornece uma compreensão detalhada dos conceitos de “posição geracional”, “conexão geracional” e “unidade geracional”.

Generationslagerung, traduzido como posição geracional “não é o estoque de experiências comuns, que um grupo de indivíduos tenha acumulado de fato, mas a possibilidade ou “potencialidade” de que possam adquiri-las” (WELLER, 2010, p. 10). Nesse sentido, a autora nos alerta que, apesar de haver a oportunidade de determinados indivíduos conviverem em um mesmo espaço de tempo, a potencialidade para as experiências dependerá de outros fatores sociais, como a posição de classes prevista no materialismo-histórico. Isso quer dizer que, mesmo que a Geração *Alpha* seja definida como aqueles/las nascidos/as a partir de 2010 (ou com aproximação etária) e que participam dos mesmos eventos sociais ou acontecimentos históricos, não há garantia de que todos os indivíduos terão as mesmas vivências ou oportunidades de experienciá-las. Exemplo disso ocorre quando a criança tem ou não acesso às tecnologias; isso se tornou um problema quando, na pandemia, algumas escolas optaram por utilizar as tecnologias como principal meio das aulas remotas.

Generationszusammenhang traduzido como conexão geracional:

⁸ Optou-se por recorrer a essa leitura secundária tendo em vista que o livro de acesso “Sociologia do conhecimento” em que está disponível o texto “O problema das gerações” é a versão em português e, segundo a autora “as traduções realizadas para o português remetem a interpretações distintas.” (2005, p.10).

[...] pressupõe um vínculo concreto, que Mannheim - em alusão a Heidegger - define como uma “participação no destino comum dessa unidade histórico-social” (op cit). Para a conexão geracional não basta participar apenas “potencialmente” de uma comunidade que partilha de experiências comuns: é preciso estabelecer um vínculo de participação em uma prática coletiva, seja ela concreta ou virtual. (WELLER, 2010, p. 11)

A conexão geracional pode ser compreendida quando a possibilidade de experimentação ocorre através da participação dos indivíduos de uma mesma posição geracional, em uma prática coletiva. Quando isso ocorre, ou seja, quando o vínculo alcança determinado objetivo dentro de uma prática coletiva, cria-se uma Unidade Geracional:

[...] a unidade geracional constitui uma adesão mais concreta do que aquela estabelecida pela conexão geracional, mas a forma como grupos de uma mesma conexão geracional lidam com os fatos históricos vividos por sua geração (por exemplo, a ditadura militar no Brasil), fará com que surjam distintas unidades geracionais no âmbito da mesma conexão geracional. (WELLER, 2010, p. 11-12)

A partir dessas contribuições, definir o conceito de uma geração implica compreender, primeiramente, a posição geracional em que os indivíduos se encontram, ou seja, possibilidades “potencializantes” dos indivíduos. Em seguida, compreender quais conexões geracionais estes indivíduos estabelecem nos espaços de experiências conjuntivas⁹, para que, ao final, seja possível suas unidades geracionais. Também, faz-se necessário compreender também quais são as características da nossa sociedade. Do ponto de vista geracional, Mannheim pontua 5 características, são elas:

a) Novos participantes aparecem no processo cultural, enquanto que; b) Continuamente desaparecem os anteriores participantes neste processo; c) os membros de qualquer geração só podem participar numa secção temporariamente limitada do processo histórico, e; d) torna-se assim necessário transmitir continuamente a herança cultural acumulada; e) a transição de uma geração para outra é um processo contínuo. (MANNHEIM, s.d., p.137)

Para Mannheim (s.d.), a aparição de novos participantes implica pensar não somente na aquisição da herança cultural acumulada ao longo do tempo, mas também na ressignificação daquilo que está disponível. Ainda, apesar de implicar na perda de objetos culturais acumulados, esse processo se torna importante quando é possível uma nova seleção do que é necessário, avaliação do que está disponível e transformar o que precisa ser mudado.

⁹ Experiências conjuntivas é compreendida como um conceito metodológico de Karl Mannhiem, que utilizou a concepção de *milieu* atrelada como espaço social de experiências conjuntivas. Trata-se de um conceito que visa “compreender a vida na sua dimensão social e também na sua dimensão espiritual em termos dos princípios de desenvolvimento das diferentes estruturas que nele se desenvolvem.” (MANNHEIM, s.d., p. 61)

Neste contexto, as conexões geracionais se fazem importantes, uma vez que é através das interações geracionais que os indivíduos chegarão a essas decisões. Por outro lado, não é notório em Mannheim um olhar crítico sobre a barbárie que se perpetua no decorrer das gerações. Ou seja, considerar que nem sempre há mudanças em práticas sociais em que precisariam ser mudadas, pode resultar na reprodução de práticas sociais pelas novas gerações, como a poluição, violência, desmatamentos, entre outras crises planetárias.

A retirada dos participantes que fizeram parte da construção da cultura, para o autor, isso é tão importante quanto esquecer aquilo que não tem mais significado. No entanto, dois aspectos se fazem presente: “as experiências passadas podem ser incorporadas no presente como modelos conscientemente reconhecidos” e “como modelos inconscientes “condensados” meramente “implícitos” ou “virtuais”. (MANNHEIM, s.d., p. 140-141).

Quando Mannheim diz sobre a participação temporária e limitada do processo histórico, quer dizer que não há outra possibilidade senão a sociedade que estamos, ou seja, não há como termos um novo mundo. Por isso a possibilidade de um grupo social de uma posição geracional semelhante experienciar os mesmos acontecimentos. Este ponto nos remete à importância dos espaços comuns, como a escola, para o processo de formação ou processamento das experiências das crianças.

De todos os pontos destacados por Mannheim (s.d.), “a necessidade de transmissão cultural” é considerada a mais importante pelos estudantes de gerações. Há algo entre as gerações que não pode se perder, e é o que Mannheim chama por cultura. Apesar de destacar que isto se dá pelas gerações mais velhas às mais novas e até mesmo nos espaços escolares, por se tratar de um espaço de transmissão cultural e que reúne diferentes culturas (o que pode gerar conflitos e novas possibilidades), a transmissão cultural pode se dar também por meio das interações, ou seja, adultos/professores também podem aprender com as crianças. E é por isso que Mannheim destaca o último aspecto: as séries ininterruptas de gerações. Isso quer dizer que gerações sempre irão existir e, para que a transmissão cultural seja dada sem conflitos, é importante que as transformações sociais sejam compreendidas, bem como a transmissão seja dada de forma contínua, ou seja, sem um grande distanciamento entre as gerações, de modo que o choque geracional seja evitado.

Por outro lado, é importante refletir até que ponto a transmissão cultural seria possível sem que conflitos entre gerações ou de ideias aconteça. O conflito se torna um problema quando é externalizado em forma de violência. No entanto, deve-se levar em consideração que é através de alguns conflitos que novas percepções e ressignificações acontecem. Essa reflexão se torna importante na medida que há elementos de barbárie instituídos e

permanentes na história que precisam ser mudados ao invés de serem aceitos passivamente ou reproduzidos violentamente.

Aqui, cabe lembrar as contribuições de Adorno e Walter Benjamin. O conceito de história em Benjamin faz com que pensemos a história não somente na perspectiva dos vencedores, mas também na dos vencidos. Nesse sentido, para análise dos conceitos de gerações, faz-se necessário olhar sua construção não somente como algo que está no passado, mas sim olhar um passado que se articula com o presente e o futuro em uma rede de relações, no agora. Mais do que isso, Benjamin (1987) nos convida, não somente a desvendar o enigma das gerações e ver suas contradições intrínsecas ao discurso de progresso, mas também analisar suas possibilidades de redenção, ou “messiânica”.

No texto “Sobre o conceito de história” (1987), Walter Benjamin recorre à escrita de 18 teses para problematizar não somente o conceito de história, mas também o próprio contexto político da época e o conceito de progresso (década de 30, período de ascensão do nazi-facismo). Para Benjamin, o materialismo histórico dessa época estava vinculado à corrente marxista positivista que não possibilitava ou não desejava compreender a história como de fato era. Mais do que isso, para o autor, nem sempre era possível compreender o passado. Para essa discussão, o autor recorre a conceitos da teologia judaica cristã clássica, como o conceito de messias ou redenção. No judaísmo esses conceitos remetem-se ao livramento de dívidas, culpas ou da própria condenação de um pecado cometido pelos antepassados, como Adão e Eva. Nesse sentido, a vinda do messias indicaria libertação dessa condenação. Do ponto de vista político, messias indicaria a emancipação dos indivíduos: a classe combatente e oprimida “aparece como a última classe escravizada, como a classe vingadora que consuma a tarefa de libertação em nome das gerações de derrotados.” (BENJAMIN, 1987, p. 228). A libertação, neste contexto, seria não somente para chegarem ao paraíso no seu momento de juízo final, mas também de libertar as dívidas das gerações passadas, sobretudo das amarras do mundo capitalista. Ou seja, a geração capaz de elaborar o passado, tem a oportunidade de se livrar e livrar suas gerações passadas de um tempo vazio e homogêneo e da sanha do progresso.

Para Benjamin (1987), a felicidade não está no futuro, uma vez que ele é desconhecido, mas sim a partir de um passado. Não se trata de um passado rememorado, mas de um passado hipotético, que poderia ter sido.

A felicidade capaz de suscitar nossa inveja está toda, inteira, no ar que já respiramos (passado), nos homens com os quais poderíamos ter conversado, nas mulheres que poderíamos ter possuído. Em outras palavras, a imagem da felicidade está indissolúvelmente ligada à da salvação. [...] Se assim é, existe

um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa. Alguém na terra está à nossa espera. (BENJAMIN, 1987, p. 223)

A história falada por Benjamin se distancia da concepção tradicional de história, na qual, segundo ele, existe o predomínio do argumento do dominador. Mas se aproxima da história contada pelo cronista, que “narra os acontecimentos, sem distinguir os grandes e os pequenos.” (BENJAMIN, 1987, p. 223). O passado é destacado por Benjamin por meio de uma metáfora: “O passado só se deixa fixar, como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é conhecido.” (BENJAMIN, 1987, p. 224). O relampejo pode ser compreendido como aquele que ilumina o escurecido e que mostra, junto ao presente, o “perigo”, as contradições da própria história. Na história dos dominantes, aquilo que não é iluminado tende a desaparecer, inclusive a memória daqueles que já se foram.

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo “como ele de fato foi”. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo. Cabe ao materialismo histórico fixar uma imagem do passado, como ela se apresenta, no momento de perigo, ao sujeito histórico, sem que ele tenha consciência disso. O perigo ameaça tanto a existência da tradição como os que a recebem. Para ambos, o perigo é o mesmo: entregar-se às classes dominantes, como seu instrumento. (BENJAMIN, 1987, p. 224)

Neste contexto, Benjamin fala sobre a figura messiânica como aquela que vem pagar a dívida pelo passado. Messias pode ser compreendido como aquele que é capaz de conseguir a libertação, ou seja, aquele capaz de iluminar o passado, como um relâmpago que ilumina a realidade dos injustiçados e liberta todos os oprimidos.

Por isso o autor critica o historicismo tradicional, uma vez que reconstruir o passado pelo passado é impossível, tendo em vista que a história é sempre a do vencedor e que o passado redimido não é reproduzível integralmente. Também, destaca a importância da articulação entre o presente, passado e futuro, para a superação da dominação, ou seja, a empatia com os personagens da história deveria se dar, não para os vencedores, mas através do olhar dos vencidos, pois, “os que num momento dado dominam são herdeiros de todos os que venceram antes. A empatia com o vencedor beneficia sempre, portanto, esses dominadores.” (BENJAMIN, 1987, p. 225).

Para o autor, a história dos dominadores não revela a barbárie em que nela está: “Assim como a cultura não está isenta de barbárie, não é tampouco, o processo de transmissão da cultura.” (BENJAMIN, 1987, p. 225). Há então o convite de Benjamin a ver a história a contrapelo, ou seja, olhar não somente a cultura acumulada ou a tradição dos vencedores, mas

também a dos vencidos. Neste contexto, cabe refletir sobre função da educação, tendo em vista que a própria cultura transmitida por ela pode estar repleta de barbárie.

Assim como a cultura oferece meios para nossa sobrevivência, há nela aspectos bárbaros que precisam ser rompidos para que “Auschwitz não se repita” (ADORNO, 2020, p. 129). A cultura, nesse sentido e para que Auschwitz não se repita, deveria ser compreendida em sua totalidade e em uma perspectiva dialética, assim como fez Benjamin, ao retratar a barbárie nazista. Compreender a totalidade não significa apenas compreender a história a contrapelo, mas compreender também as suas contradições, inclusive na tradição dos vencidos. Mais do que isso, compreender também seus influenciadores, como a cultura digital, que ora contribui para a emancipação dos indivíduos, ora pode tornar a capacidade crítica dos indivíduos cada vez mais enfraquecida.

Para Benjamin (1987) os oprimidos podem se livrar de seus dominadores sempre que a história se reabre em seu presente, mesmo que possa ocorrer uma nova derrota, ou seja, o presente é sempre uma oportunidade messiânica. Por isso ele vai destacar a luta contra o fascismo que, ao falar em nome do progresso (de forma generalizada, quantitativa e automática), coloca na sombra a barbárie que nele também está presente. As forças produtivas em nome do progresso se revelam não como progresso, mas sim como dominação da natureza e retrocessos no âmbito social.

Por fim, a libertação para o autor está nas experiências do “agora” (BENJAMIN, 1987, p. 229), os momentos de perigos articulados com as imagens que constroem a constelação do passado, diferentemente do tempo do relógio, um tempo vazio e repleto de repetições. Somente no momento de confronto com a história “ele (o oprimido) reconhece o sinal de uma imobilização messiânica dos acontecimentos, ou, dito de outro modo, de uma oportunidade revolucionária de lutar por um passado oprimido.” (BENJAMIN, 1987, p. 231).

Para Hannah Arendt (2016), entre o passado e o futuro há um presente difícil de ser compreendido. Para a autora, eram as tradições e as estruturas de autoridade do passado que traziam insumos para orientação e estabilidade social. No entanto, o enfraquecimento das tradições e da autoridade resultam em um esvaziamento moral e político. Ou seja, na modernidade, “nossa herança foi deixada sem testamento algum” (ARENDRT, 2016, p. 30). A crise da tradição é agravada em decorrência da sociedade de massa e da fragmentação das estruturas sociais tradicionais. Com isso, para a autora, há o surgimento de organizações políticas extremas, como o totalitarismo.

A partir da parábola de Kafka, Hanna Arendt (2016) reflete sobre a crise da tradição, a qual, para ela, não pertence mais a um tempo passado e nem a um tempo futuro:

A parábola de Kafka é a seguinte: Ele tem dois adversários: o primeiro acoisa-o por trás, da origem. O segundo bloqueia-lhe o caminho à frente. Ele luta com ambos. Na verdade, o primeiro ajuda-o na luta contra o segundo, pois quer empurrá-lo para frente, e, do mesmo modo, o segundo o auxilia na luta contra o primeiro, uma vez que o empurra para trás. Mas isso é assim apenas teoricamente. Pois não há ali apenas os dois adversários, mas também ele mesmo, e quem sabe realmente de suas intenções? Seu sonho, porém, é em alguma ocasião, num momento imprevisto – e isso exigiria uma noite mais escura do que jamais o foi nenhuma noite –, saltar fora da linha de combate e ser alçado, por conta de sua experiência de luta, à posição de juiz sobre os adversários que lutam entre si. (ARENDDT, 2016, p. 33)

A autora nos convida a refletir sobre complexidade em que a tradição é suspensa no tempo e que dificulta a relação entre passado, presente e futuro para novas orientações e significados. Ou seja, o indivíduo que está entre o passado e o futuro é o responsável por criar uma terceira força para lidar com a pressão dessas duas dimensões. Por outro lado, é importante destacar que a tradição e relação com o passado e futuro são fundamentais. Isso porque a própria compreensão da realidade é, por si, complexa. A não relação entre passado e futuro, pode acarretar na visão distorcida da realidade e trazer impactos negativos para o futuro ou para um grupo de pessoas. Em outras palavras, a criação da terceira força, em uma ação individualista, sem entender os nuances da realidade, podem gerar o enfraquecimento das tradições, dos valores morais, da vida social e da própria preservação da natureza. Por isso a autora propõe a compreensão do tempo para a ação, uma vez que a experiência do pensamento é possível quando uma ação já ocorreu e, nesse sentido, o pensamento, situado na experiência presente, se torna fundamental. Portanto, é preciso compreender o presente à luz do passado e ter compromisso com o futuro.

Em outros textos, Hanna Arendt (2016) nos convida a refletir sobre os impactos da queda da tradição na política, na autoridade, na educação e cultura. Em especial na educação, a autora coloca como ponto central a natalidade. Para ela, todos nascem e, por isso, tudo tem que ser ensinado novamente. No entanto, a crise da educação moderna está pautada na visão de que a exclusão da criança do mundo da criança é um problema. Ou seja, na premissa de que a criança, ao nascer, é a esperança de um novo mundo e, por isso, fazer com que a criança pequena aprenda algo novo é ruim. A partir deste contexto, pode-se inferir que, para a autora, a crise está pautada em três pontos: 1) o foco está na construção dos grupos sociais e não no desenvolvimento da criança, 2) o foco está nas técnicas de ensino e não nos conteúdos, ou seja, os clássicos podem estar sendo esquecidos, e na falta do conservadorismo na educação, há aspectos que não estão sendo preservados; 3) há unificação das formas de aprender, ou o aprender fazendo, refletindo na redução da experiências de ensino nas escolas. Em

decorrência disso, segundo a autora, as crianças podem estar sendo privadas de se prepararem para os problemas do mundo adulto, por não terem a oportunidade de cultivar o espírito e se elevar durante a infância.

Para Arendt (2016) é essencial que a tradição seja resgatada, pois, o foco no conteúdo e não nos métodos de ensino, fortalecem o conhecimento do professor. Ao contrário disso, o professor com falta de conhecimento está sujeito à perda da autoridade e de ser autoritário, uma vez que, para evitar o autoritarismo, é necessário o fortalecimento da própria autoridade, ou seja, da busca por conhecimento. Em outras palavras:

A crise da autoridade na educação guarda a mais estreita conexão com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude face ao âmbito do passado. É sobretudo difícil para o educador arcar com esse aspecto da crise moderna, pois é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado. (ARENDR, 2016, p. 244)

Portanto, a partir das contribuições de Arendt, percebe-se que a educação, ao preservar o passado e a tradição, restitui a noção de sentido e corrobora para o direcionamento das ações das crianças e dos indivíduos na fase adulta.

Percebe-se até aqui que o resgate da história se torna importante. Mas, para isso, as experiências também possuem grande importância. Walter Benjamin, ao desenvolver o conceito de experiência, faz uma análise profunda explorando suas contradições. A experiência do agora e a reconstrução da história está cada vez mais enfraquecida na modernidade. Em seu texto “Experiência e pobreza” (1987), o autor relata que os homens do mundo moderno não desejam novas experiências: “não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e claramente sua pobreza externa e interna.” (p. 118). Isso porque no período de 1914 a 1918 passaram por uma das experiências mais terríveis da história. Por exemplo:

Com a guerra mundial tornou-se manifesto um processo que continua até hoje. No final da guerra, observou-se que os combatentes voltavam mudos do campo de batalha não mais ricos, e sim pobres em experiências comunicáveis. E o que se difundiu dez anos depois, na enxurrada de livros sobre a guerra, nada tinha em comum com uma experiência transmitida de boca em boca. (BENJAMIN, 1987, p. 198)

Em outras guerras, distantes dos modelos de guerra que utilizam tanques ou como na Guerra das Trincheiras, os combatentes voltavam se sentindo heróis, narrando suas experiências. No entanto, com a guerra moderna, os combatentes voltavam mudos e perplexos, pois passavam pela desmoralização da experiência. Para elucidar a desmoralização

da experiência, Benjamin a exemplifica de quatro formas: 1) a experiência estratégica pela guerra das trincheiras, quando ninguém se sentia herói por estar combatendo em uma trincheira, ao contrário disso, os heróis eram desmoralizados; 2) a experiência econômica pela inflação: a inflação corria todo o sistema de preço, todo sistema de valores. As pessoas não tinham mais referência para saber o que vale mais ou o quanto vale algo, resultando também na desmoralização, uma incomunicação. 3) a experiência do corpo pela guerra de material, ou seja, as bombas, os gases venenosos das trincheiras. O corpo humano é frágil, não pode se sentir heroico, revelando a desmoralização do próprio corpo e; 4) a experiência ética pelos governantes, remetendo à traição dos governantes com os eleitores, quando votaram, em 1914 a favor da guerra.

Neste contexto, estes aspectos desmoralizaram a possibilidade de narrar experiências e o desejo de não narrar, o que foi traumático. No entanto, a narração das experiências se torna importante para a revolução, para a libertação do passado oprimido, pois a narrativa “não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz e de desenvolver” (BEJNJAMIN, 1987, p. 204). Mas, para isso, Benjamin destaca a importância do narrador autêntico para a compreensão da história. No entanto, ele destaca que “a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente” (1987, p. 197). Ou seja, ao mesmo tempo que vivemos em um tempo em que a experiência de narrar está em extinção, a arte de narrar está sendo extinta porque ela se baseia em uma experiência, mas não nessa experiência em extinção, mas sim em outro tipo de experiência.

A troca de experiências se torna fundamental durante as narrativas - é o que ele chama de “intercambiar experiências” (1987, p. 198). Para Benjamin, existem dois tipos de narradores: o que transmite experiências, em seu sentido tradicional, experiências que não estão mais no presente e que é passada entre as gerações (temporal), e aquele que vivencia experiência (espacial), como os viajantes, mas que não estão no cotidiano de quem as escuta. Ainda, para ele, as narrativas também estão relacionadas à capacidade de dar conselhos, que pode estar pautada no ensinamento moral. No entanto, no mundo burguês, a partir do século XVI, as pessoas são cada vez mais impedidas de realizar experiências compartilhadas e estão cada vez mais diminuídas ao individualismo. Para exemplificar, e como contraponto, Benjamin ressalta que o conselho tem sido interpretado como antiquado, trazendo novas consequências às experiências narrativas:

Se “dar conselhos” parece hoje algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Em consequência, não podemos dar

conselhos nem a nós mesmos nem aos outros. Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. (1987, p. 200).

A narração não acontece mais entre quem narra uma história e quem a escuta, pois o conselho, na sociedade moderna, onde a vida das pessoas estão cada vez mais automatizadas em decorrência das forças produtivas, não se torna mais presente. Ao contrário disso, a sabedoria abre espaço ao individualismo. Outro exemplo trazido por Benjamin (1987) é do surgimento dos romances modernos em forma de livro:

O que separa o romance da narrativa (e da epopéia no sentido estrito) é que ele está essencialmente vinculado ao livro. A difusão do romance só se torna possível com a invenção da imprensa. A tradição oral, patrimônio da poesia épica tem uma natureza fundamentalmente distinta da que caracteriza o romance. O que distingue o romance de todas as outras formas de prosa - contos de fada, lendas e mesmo novelas - é que ele nem procede da tradição oral nem a alimenta. Ele se distingue, especialmente, da narrativa. O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes. O romancista segrega-se. A origem do romance é o indivíduo isolado, que não pode mais falar exemplarmente sobre suas preocupações mais importantes e que não recebe conselhos nem sabe dá-los. (p. 201)

O enfraquecimento da narrativa implica na perda de laços comunitários, uma vez que o conselho e a história de vida não são compartilhados ou não é a história do leitor. A leitura, como as dos romances escritos, não se torna mais uma experiência compartilhada, mas sim individual. O romance, frente à experiência burguesa e à experiência do tempo natural, coloca parâmetros para sua própria existência, ou seja, o tempo interior do indivíduo passa a buscar, em seu sentido da vida, o que os romances sugerem. No entanto, diferente da forma em que o romance é consumido, é a narrativa que traz a reflexão moral:

Com efeito, numa narrativa a pergunta – e o que aconteceu depois? – é plenamente justificada. O romance, ao contrário, não pode dar um único passo além daquele limite em que, escrevendo na parte inferior da página da palavra fim, convida o leitor a refletir sobre o sentido de uma vida. (BENJAMIN, 1987, p. 213)

A morte da narrativa, para Benjamin (1987), está na perda da relação com o saber artesanal, do modo como os medievais reuniam as dimensões espaciais e temporais. O romance destrói a narrativa na medida que ele destrói a história compartilhada e traz a experiência individualizada ou a dificuldade em compreender a própria experiência, ou seja, "a incomensurabilidade da experiência." (p. 201). A história da narrativa é, para o autor, a acumulação de histórias, mas essas histórias são negadas pelo mundo industrial e abreviadas, com contos cada vez mais curtos ou pela impaciência de se ler contos longos, decorrentes da marca da produtividade do trabalho.

Além do mundo industrial, a experiência autêntica (BENJAMIN, 1987) na atualidade é também atravessada pela aceleração do tempo. Hartmut Rosa destaca em suas obras a relação entre sociedade, tecnologia e a temporalidade. Este autor analisa a aceleração do ritmo da vida moderna, em que as tecnologias que possibilitam maior produção em menor tempo. Para o autor, a relação do sujeito com as tecnologias impacta também em seu modo de vivência das experiências, em uma mudança social que culmina na transformação de “atitudes, valores, modos e estilos de vida, relações sociais, hábitos, linguagens etc.” (MAIA, 2017, p. 123). Em decorrência disso, ele irá destacar a aceleração da vida, que leva os sujeitos a uma temporalidade alienada, os desconectando do tempo e da vida:

[...] à crescente sensação de “falta de tempo”. Refere-se, portanto, à compressão das ações e experiências do cotidiano, e tem como contrapartida subjetiva uma sensação de “fome temporal”, ou seja, uma sensação de ânsia ou necessidade de ter mais tempo e o desejo de produzir mais experiências por unidade de tempo. (MAIA, 2017, p. 124)

Maia (2017) destaca, ao falar das contribuições das obras de Hartmut Rosa, que “a quantidade de atividades (ações, operações, tarefas) cresce mais rapidamente que a taxa de aceleração tecnológica, ou seja, o desenvolvimento de novas tecnologias é visto como uma resposta ao desafio da falta de tempo que emerge no campo da atividade humana.” (p. 124). Neste contexto, destaca-se o conceito de “fome temporal”, quando as pessoas sentem uma pressão constante para se adaptarem às mudanças rápidas e não têm tempo para desacelerar ou refletir. Como resultado, surgem tentativas de desaceleração funcional, ou seja, esforços para resistir à aceleração e recuperar ritmos mais lentos.

Entre os impulsores da aceleração temporal estão os fatores econômicos, cultural (estrutural) e o circuito de aceleração. O primeiro,

[...] aponta para a competição entre sujeitos e empresas na sociedade capitalista como um fator fundamental da aceleração: o tempo da circulação do capital é um fator crucial, de modo que o circuito de produção, distribuição e consumo constantemente acelera. Reduzir o tempo da produção cria vantagens concorrenciais e, além disso, o capital financeiro busca retorno o mais rapidamente possível; finalmente, estar à frente da concorrência numa perspectiva temporal é um fator essencial à sobrevivência de empresas e sujeitos. (MAIA, 2017, p. 126)

O fator cultural “indica a existência de uma conexão entre a aceleração e as ideias dominantes da modernidade, entre eles o do progresso material contínuo e do usufruto da vida coincidindo com um número maior de vivências.” (Idem). Neste contexto, há os paradoxos da aceleração do ritmo de vida na sociedade moderna: enquanto há mais oportunidades disponíveis, também ocorrem destruições e há uma divergência entre o tempo disponível e o tempo de vida individual. A busca por uma vida rica em experiências leva à aceleração, mas

também resulta em frustração, já que é impossível alcançar todas as possibilidades. Por fim, o circuito da aceleração é também uma “força que impulsiona o aumento da velocidade das mudanças sentido pelos sujeitos.” (MAIA, 2017, p. 125).

Maia (2017) destaca que é fundamental compreender os processos de desaceleração, permanência e resistência à aceleração. A partir das contribuições de Rosa, ressalta que existe limites de velocidade entre o que é natural e o que é humano, como os processos fisiológicos, nichos culturais que resistem à aceleração, engarrafamentos de carros, desempregos e pressão econômica. Há também as tentativas de desacelerações funcionais e ideológicas, como a prática de ioga e os movimentos sociais que propõem resistência. Neste contexto, a estabilidade cultural e social é vista como fundamental, tanto para a existência da aceleração como para a preservação de formas de permanência e estabilidade. Ambos os aspectos são complementares e desempenham um papel importante na compreensão dos processos sociais e temporais.

O autor também destaca que a experiência contemporânea marcada pela fragmentação, flexibilidade, velocidade e rupturas temporais criam a ilusão de total contingência e possibilidade de escolha. Essa falsa sensação impacta no enfraquecimento das forças críticas, da autonomia, da esfera pública e da consciência. Por isso, torna-se importante a superação das aparências do tempo acelerado, de modo que mostre novos caminhos que apontem para o problema ético-político relacionado à liberdade e à capacidade crítica dos indivíduos da temporalidade alienada.

No entanto, há uma série de “Imperativos sistêmicos” temporais que operam resultando em formas de dominação inconsciente nos indivíduos. Esses imperativos não estão articulados com valores ético-políticos, os afastando ainda mais da consciência crítica entre público e privado, trabalho e lazer, passado e futuro. Por outro lado, a compreensão desses imperativos se torna fundamental para a reflexão crítica de como a aceleração do tempo e a imposição de demandas políticas afetam os indivíduos, limitando suas possibilidades de experiências. Ou seja, essa compreensão é importante para a organização da sociedade e para a resistência aos modelos de alienação. (MAIA, 2017).

Por fim, neste contexto, Maia (2017) destaca a importância da criação de tempos e espaços alternativos, sobretudo no contexto escolar, em que a desaceleração do tempo possa ocorrer. Através do afastamento de estímulos intensos, da influência da cultura digital e da intensificação do trabalho, acredita-se que é possível a reflexão crítica da realidade e a articulação de diferentes temporalidades (passado, presente e futuro), a fim de atribuir novos significados para a própria realidade. Outro exemplo trazido pelo autor, é a leitura de

romances, que pode proporcionar um mundo temporal paralelo e crítico em relação ao tempo alienado. Em contrapartida, o não afastamento do processo social de aceleração pode gerar “problemas estruturais gravíssimos, atingindo limites naturais que ameaçam o meio ambiente, a saúde e o bem-estar dos seres humanos e o mero bom senso”. (MAIA, 2017, p. 130).

Percebemos até aqui uma grande preocupação com a memória, com a tradição, com as narrativas e com o aproveitamento do tempo. Mas qual a importância de elaborar o passado? O empobrecimento das experiências, da capacidade de narrar e a temporalidade do tempo alienado também podem ser articulados com as contribuições de Adorno e Hanna Arendt. Como vimos, Arendt (2016), destaca que há aspectos do passado que estão se esfacelando, mas que precisam ser resgatados para o afastamento do desamparo. Ou seja, a articulação entre passado, presente e futuro se tornam essenciais para conseguirmos agir politicamente em relação ao futuro.

Para Gagnebin (2006) a preocupação com a memória é porque:

Não estamos mais inseridos em uma tradição de memória viva, oral, comunitária e coletiva [...] e temos o sentimento forte da caducidade das existências e das obras humanas, que precisamos inventar estratégias de conservação e mecanismos de lembrança. Criamos, assim, centros de memória, organizamos colóquios, livros, números especiais, recolhemos documentos, fotografias, restos de papel, não lembramos de muitos nomes e perdemos a conta de outros tantos acontecimentos ditos importantes. (p. 97-98).

Ainda que esses esforços existam, a história e sua valorização no decorrer do tempo se enfraqueceram pôr a paralisarem ao presente, por esqueça-la ou por ignorá-la. Por exemplo, no Brasil, o número de pessoas que não sabem o que foi o Holocausto ou o que representa a palavra “Auschwitz” é alto. (GAGNEBIN, 2006).

Adorno (2020) ressalta em seu texto “O significado de elaborar o passado” a importância de não esquecer o Holocausto, principalmente no momento de reconstrução da Alemanha, ou seja, não se trata, para o autor, de lembrar sobre esse momento histórico incessantemente, mas fazer o que for necessário para que algo semelhante não aconteça. Para ele, assim como em Benjamin, o esquecimento não é algo natural somente, mas envolve também o desejo inconsciente de esquecer, de não querer saber, de negar ou reprimir. Nesse sentido, Adorno (2020) defende o esclarecimento racional ao passado, ao invés da recusa ou lembrança recorrente. Portanto, o esclarecimento sobre o passado se torna uma importante ferramenta na luta contra as formas de violência:

Um trabalho de elaboração e de luto em relação ao passado, realizado por meio de um esforço de compreensão e de esclarecimento – do passado e, também, do presente. Um trabalho que, certamente, lembra dos mortos, por

piedade e fidelidade, mas também por amor e atenção aos vivos.
(GAGNEBIN, 2006, p. 105)

Para que Auschwitz não se repita é preciso enfrentar o que Adorno (2020), a partir das contribuições de Feud, nomeia como desesperador e que favorece o que é anticivilizatório. Este enfrentamento é uma exigência do campo moral.

Antes de adentrar a essa questão, ele descreve sobre a barbárie como forma de regressão e que o processo educacional, neste contexto, deve se dirigir contra a barbárie, uma vez que ela ainda se perpetua dentro da democracia. Neste contexto, o autor destaca a “não visibilidade atual dos infortúnios” (ADORNO, 2020, p.119), que nos faz refletir acerca da ideia de política educacional imposta por seus formuladores, na qual as formulações da política se tornam invisíveis para aquele que a recebe, ao mesmo tempo em que seus formuladores visam a massa como corpos que precisam ser dóceis e produtivos (FOUCAULT, 1987), tendo em vista a barbárie como possível processo civilizatório. Neste sentido, cabe refletir sobre o papel das políticas educacionais como possível instrumento de alienação e dominação (mercantilização da educação, próximo à ideia de Indústria Cultural).

Dalbosco (2010) ao analisar os impactos da Indústria Cultural na educação, destaca que essa indústria interfere no processo formal de ensino-aprendizagem, colocando o próprio processo pedagógico as leis do mercado, o que, por sua vez, é entrelaçado pelas leis do valor e do lucro. Consequentemente, “processos formativos-educacionais deixam de ter sua dinâmica e seu tempo próprios, sendo absorvidos pela lógica-econômica, tornando-os prisioneiros de suas exigências” (p. 194). Neste contexto, o autor ressalta que ao invés de levar uma geração a uma formação integral e a um “exercício de um caráter humano capaz de se indignar com qualquer forma de minoridade humana” (Idem), a educação profissionalizante forma bons profissionais e favorece os novos mecanismos de consumo. Com isso, leva os indivíduos a “uma atitude de indiferença e apatia em relação ao bem público e à destinação coletiva da humanidade” (p. 194).

Ainda para Dalbosco (2010), essa problemática é agravada pela inserção e desenvolvimento tecnológico na educação. O autor deixa claro que não nega a importância das tecnologias e dos investimentos no campo educacional, mas ressalta a importância de se questionar sobre “o ideal de ser humano que resulta de uma qualificação profissional amparada ao desenvolvimento tecnológico.” (p. 194 e 195). Por fim, o autor ressalta a importância da “formação cultural mínima das novas gerações, que os capacite a entabular um diálogo vivo e criativo com a tradição cultural passada, condição essa indispensável, inclusive, para entender as mudanças do “novo mundo” e as exigências por ele exposta.” (p.

196). Essas exigências, para o autor, não são compatíveis com a pressa e com o ensino profissionalizante, que busca atender as demandas do mercado. Nesse sentido, a formação cultural deve estar articulada ao pensamento crítico à indústria cultural.

Adorno, em seu texto “Educação após Auschwitz” (2020) destaca que a mudança dos pressupostos objetivos (sociais e políticos) é praticamente impossível e, por isso, sugere mudanças nos pressupostos subjetivos da sociedade. Ou seja, ao invés de analisar a pessoa que sofre violência ou impor valores eternos, é importante que as raízes do perseguidor sejam analisadas:

É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos. (ADORNO, 2020, p. 131)

Para a compreensão da história, para a (re)construção do presente e para a relação com o futuro, a educação exerce uma função fundamental no processo de formação dos indivíduos. Adorno (2020) enfatiza que a educação não pode ser vista apenas como um meio de transmissão de informações e habilidades, mas a educação deve se dirigir também a autorreflexão desde a primeira infância. Além disso, devem ser trabalhados laços que não sejam de frieza.

Revelar os mecanismos de autoritarismo dos professores é desafiador. No entanto, “é necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias” (ADORNO, 2020, p. 132). Para Karl Mannheim (s.d.) a transmissão cultural dada de forma consciente (aquilo que já foi problematizado no decurso do tempo pelos mais velhos) é mais limitada comparada à transmissão cultural dada de forma inconsciente, ou seja, esta última é passada de forma tão natural que muitas vezes alunos e professores não percebem o que está sendo transmitido. A transmissão inconsciente, nesse sentido, se aproxima das atitudes e ideias.

Ainda para Mannheim, desde a primeira infância e juventude, a transmissão cultural é aceita de forma “a-problemática” (Idem, p. 148), uma vez que são mais receptivos no processo de assimilação e que a experiência de contato primário com a cultura é diferente, comparado com o das gerações mais velhas.

Para o autor, nas instituições educacionais ou na instrução adequada dos jovens, encontra-se uma grande dificuldade que vai além da transmissão do conhecimento pragmático: “no fato dos problemas experimentais dos jovens se definirem por uma série de adversários diferentes dos dos seus professores” (MANNHEIM, s.d., p. 150). Isso quer dizer

que os problemas anteriores experimentados pelos professores são diferentes daqueles vivenciado por seus alunos. Apesar dessa situação poder ser vista como uma problemática de choque geracional, para Mannheim, ela tem pontos positivos a se aproveitar, pois o professor pode aprender com o aluno, e não somente o aluno aprenderá com o professor, uma vez que “as gerações estão num estado de constante interação”. (MANNHEIM, s.d., p. 150).

Neste contexto, percebe-se um possível confronto entre a produção de uma consciência verdadeira e a transmissão inconsciente. Adorno (2020) destaca que:

A seguir, e assumido o risco, gostaria de apresentar minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. (ADORNO, 2020, p. 154).

Para Adorno (2020), a consciência possui forças progressivas e regressivas e é através da educação que se deve compreender essa ambiguidade, a caminho da consciência verdadeira (do fundamental e de sua instabilidade). Ou seja, a aproximação entre as gerações pode permitir a consciência crítica sobre a realidade. Por outro lado, a partir das contribuições de Mannheim (s.d.), pode-se inferir que o afastamento entre as gerações pode retratar que a transmissão inconsciente de elementos modela pensamentos ou valores, ao invés de serem ensinados ou conscientizados. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de conscientizar sobre as diferenças e similaridades entre as gerações em sala de aula e como elas podem se aproximar ou se afastar umas das outras.

Atualmente, percebe-se que as formas de resistir à barbárie estão cada vez dificultadas pela sociedade administrada, pois “quanto mais densa é a rede, mais se procura escapar, ao mesmo tempo em que precisamente a densidade impede sua saída. Isso aumenta a raiva contra a civilização. Esta torna-se alvo de uma rebelião violenta e irracional.” (ADORNO, 2020, p. 132). A barbárie, em muitos momentos da história, não aconteceria se não encontrasse quem à aderisse. No mundo administrado:

[...] os homens individualmente e as instituições singulares, tem uma tendência a destroçar o particular e o individual juntamente com seu potencial de resistência. Junto com sua identidade e seu potencial de resistência, as pessoas também perdem suas qualidades, graças às quais têm a capacidade de se contrapor ao que em qualquer tempo novamente seduz ao crime. (Idem, p. 133)

A transmissão natural da cultura, registrada anteriormente a partir das contribuições de Mannheim, pode não estar isenta dos insumos que a Indústria Cultural demarca na formação dos indivíduos. Ou seja, o natural pode estar demarcado pela história dos valores e ideologias

que influenciam as formas de organização da sociedade capitalista, em que a meritocracia, a competição e o consumo são, muitas vezes, valorizados.

Por isso, a partir das contribuições de Adorno, destaca-se ser importante que a escola ensine as crianças, desde a infância (um espaço de construção da personalidade), o porquê sobre as coisas do mundo, os motivos que conduzem ao horror, bem como desenvolva estratégias que as ajudem a desenvolver a autonomia moral e que as fazem criar vínculos de compromisso com a própria história. Ou seja, o princípio contra a barbárie é a “autonomia, para usar a expressão Kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não participação” (ADORNO, 2020, p. 135).

Adorno (2020) problematiza também o impacto dos meios de comunicação de massa no processo formativo dos indivíduos. Neste contexto, destaca que o racionalismo técnico e a coisificação das relações sociais afastam os indivíduos das próprias relações e do bem-estar social. Neste contexto a educação deve estar voltada também aos valores, e não ao racionalismo tecnicista. Além disso, destaca a importância de meios que favoreçam o desenvolvimento intelectual dos indivíduos, ou seja, que favoreçam a compreensão de si e da formação da sociedade.

Por outro lado, para o autor, apesar de a educação ser uma importante ferramenta para se promover a emancipação e o esclarecimento, destaca que esta se tornou questionável “em face da pressão inimaginável exercida sobre as pessoas, seja simplesmente pela própria organização do mundo, seja num sentido mais amplo, pelo controle planejado até mesmo de toda a realidade interior pela indústria cultural” (ADORNO, 2020, p.198), o que nos leva a acreditar que ela tem sido cada vez mais difícil de ser concretizada em seu sentido emancipatório. Assim, percebe-se que há, por um lado, a educação como meio para a humanização e, por outro, para a barbárie. Por isso, a crítica da sociedade e a autocrítica se tornam tão importantes, uma vez que somos resultado dessa rede de forças e relações.

Atualmente é notável que as tecnologias digitais, como celulares e computadores, apesar de suas potencialidades, nos afastam do processo de esclarecimento sobre a organização da sociedade. Isso porque, ao invés de trazer o esclarecimento aos indivíduos, essas tecnologias têm os afastado de seu processo emancipatório, padronizando seus desejos, pensamentos e comportamentos. Para Adorno (1996), ela impõe valores pré-estabelecidos. Dessa forma, o conhecimento aprendido é padronizado e superficial, acarretando no processo de Semiformação dos indivíduos.

A cultura industrializada, ou seja, transformada em mercadoria, perde seu caráter formativo e favorece os processos de alienação e as estruturas dominantes, dando, ao mesmo

tempo, uma sensação de liberdade aos indivíduos. (ADORNO, HORKHEIMER, 2006). Neste contexto, há também uma forma de barbárie, que a educação deve se preocupar e tornar prioritário, pois “estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontram atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização” (ADORNO, 2020, p. 169). Ou seja, a tecnologia com suas potencialidades não tem favorecido uma sociedade emancipada, pois a cultura que favoreceria esse processo, tem reproduzido a cultura da barbárie e condicionado as pessoas à essa cultura.

Segundo Adorno (2020), a sociedade não está livre da barbárie, dado que elas conduzem as tendências produtivas, mas o percurso da barbárie deve ser orientado ao lado oposto da desgraça. Para Adorno (1996), a formação, ao contrário da semiformação, deve garantir insumos para a mudança de percurso da barbárie. Estes insumos estão relacionados a uma educação humanista, que promova a ampliação do conhecimento, à formação de indivíduos autônomos e à promoção da emancipação intelectual.

Portanto, neste capítulo pode-se perceber que muitas vezes as gerações são definidas e generalizadas com base em características compartilhadas por pessoas da mesma faixa etária, o que pode levar a simplificações e estereótipos. Além disso, pesquisas e análises geracionais podem ser influenciadas por interesses comerciais ou privilegiar determinados grupos sociais.

É fundamental compreender que as gerações não são entidades estáticas e homogêneas, mas sim construções sociais complexas que se relacionam com o tempo presente e futuro. A análise das gerações requer um olhar crítico que considere as contradições e possibilidades de mudança, levando em conta não apenas as perspectivas dominantes, mas também as vozes dos vencidos e os potenciais de transformações sociais. A compreensão das gerações pode contribuir para a construção de sociedades mais inclusivas e para a promoção do diálogo intergeracional.

Também foi discutido que a compreensão da história e da cultura em sua totalidade é fundamental para evitar a repetição de atrocidades como o Holocausto. Nesse sentido, foi ressaltado a importância de dar voz à cultura dos vencidos e romper com aspectos bárbaros presentes na cultura dominante. Preservar a tradição, a autoridade e a narração autêntica de experiências é fundamental para fortalecer a capacidade crítica, resistir à alienação temporal e enfrentar os desafios ético-políticos.

Neste contexto, a educação desempenha um papel crucial nesse processo, não apenas transmitindo informações e habilidades, mas também promovendo a autorreflexão desde a infância. No entanto, é importante a reflexão sobre desafios impostos pela indústria cultural, pelos meios de comunicação de massa e pelas tecnologias digitais, que tendem a alienar e

padronizar a cultura. A formação adequada, que valorize a autonomia e a emancipação intelectual, é essencial para combater a cultura padronizada e construir uma sociedade mais justa e humana.

Agamben (2005) destaca como a experiência da infância é marcada por um processo de continuidade e descontinuidade das formas sociais estabelecidas, e como isso pode ser visto como uma forma de resistência e potencialidade para a transformação social. Para ele, a infância é um momento em que as crianças vivenciam processos de experimentação e criação: elas conhecem as regras do jogo, mas as mudam ou desejam mudá-las constantemente. Por isso, ressalta a importância de preservar essa dimensão da infância como uma possibilidade de liberdade, criatividade e possibilidade de ruptura, onde se possa explorar e experimentar novas formas de ser e de se relacionar com o mundo. Por fim, que a infância sempre sobreviva nas gerações para que possamos, assim como as crianças nos jogos, ultrapassar barreiras e mudar as regras do jogo que nos afasta da nossa formação em detrimento do falso progresso.

Trata-se, portanto, “geração” um conceito polissêmico em que suas problematizações, ora nos desencorajam caracterizar algo que dificilmente pode ser categorizado, e ora contribui para as discussões e problematizações sociológicas dos fenômenos sociais que, por vezes podem orientar a barbárie ou dificultarem a emancipação.

Neste trabalho e nos próximos capítulos, o presente estudo das gerações pretende-se não somente resgatar as contradições do conceito de gerações, mas também iluminar aqueles que estão fora da construção do conceito de Geração *Alpha*.

3. AS GERAÇÕES NOMEADAS: (DES)CONSTRUÇÕES CONCEITUAIS

“Destinado a ver o iluminado, não a luz.”
(GOETHE)

Depois de discutirmos sobre o problema das gerações, pretende-se, neste capítulo, discutir sobre as gerações que foram nomeadas, ainda que alguns autores não apresentem a uma visão dialética em sua construção teórica, afinal, ainda que indivíduos nasçam em um tempo histórico comum, as experiências sociais e conexões geracionais não se dão da mesma forma entre eles, logo, o conceito de uma nomenclatura, embora tenha sua importância, não deveria ser generalizado para um grupo de pessoas nascidas em uma mesma época. Isso faz, portanto, questionarmos: O que faz com que as Gerações sejam estabelecidas e nomeadas? Como elas são nomeadas? O que as define? Neste capítulo pretende-se discutir essas questões.

O estudo das gerações é marcado pela construção de diferentes caminhos e definições. Por isso, encontramos um complexo escopo teórico de autores que disputam o conceito de geração em diferentes perspectivas. A dificuldade em conceitualizar as gerações estão centradas nas mudanças constantes que a sociedade perpassa, sobretudo mudanças relativas à cultura, indústria e tecnologias, ou da própria permanência, como o sistema capitalista vigente a séculos. O indivíduo, nesse sentido, tem sido visto como aquele que se adapta as novas demandas e transformações, dando novos significados ao seu modo de ser e estar no mundo.

Nesse sentido, a história e as construções do conceito de gerações precisam ser retomadas, e a rápida transformação das gerações precisam ser problematizadas, uma vez que as transformações sociais estão repletas de relações de força e poder, sobretudo, em favorecimento à lógica capitalista e de alienação.

As primeiras concepções de gerações, segundo Mark McCrindle e Emily Wolfinger (2009), eram dadas por um critério biológico, pelo período marcado entre o nascimento dos pais e sua prole. O período entre as gerações eram de 20 a 25 anos. No entanto, os autores destacam que a concepção biológica de gerações sofreu rupturas na medida que as tecnologias, bem como carreiras e mudanças sociais avançaram. Também, as gerações atuais acabam tendo filhos mais tardiamente.

Ainda para os autores, a transformação do conceito de gerações se deu por uma mudança de critério, do campo da biologia para o campo sociológico, ou seja, passaram a ser analisadas as novas gerações na medida em que as pessoas nascidas em período semelhante compartilhavam eventos, tendências e desenvolvimentos. Dessa forma, destacam que o

intervalo entre as gerações se reduziu ao período de 15 anos, aproximadamente. Para os autores:

Enquanto a idade influencia o comportamento e as atitudes, maiores impactos são causados pela cultura em que se vive a juventude, bem como pelos marcadores sociais – eventos significativos durante os anos de formação. Há um ditado antigo que contém muita verdade: 'As pessoas se parecem mais com seus tempos do que com seus pais.' A tecnologia, o marketing de massa, a política e a cultura pop em que os jovens de hoje cresceram garantiram uma diferença significativa em relação às culturas juvenis anteriores. E por causa dos diferentes tempos, condições e marcadores sociais, essas gerações têm aspirações e visões de mundo diferentes. (MCCRINDLE WOLFINGER, 2009, p.4, tradução nossa).

A globalização também é apontada pelos autores como um dos aspectos que (re)definiram o conceito de geração. retomam a realidade de países desenvolvidos, como Austrália, Estados Unidos, Reino Unido, Alemanha e Japão, que, com a globalização, estão cada vez mais atravessados por mídias sociais e tecnologias online, além disso, houve o aumento de jovens com formação, condições financeiras melhores e com maior expectativa de vida. No entanto, são dados que não permitem generalização, sobretudo quando pensa na situação brasileira, demarcada por violências, injustiças e desigualdades sociais. O vislumbre da globalização entra em contradição na medida que:

Na perspectiva de Bauman (1999), a aparente liberdade de movimento desencadeada pelos processos globalizantes, não redundam em maior distribuição de riquezas entre diferentes culturas, pois a reestratificação social mantém privilégios e carências, assim, “o que é livre para alguns abate-se sobre outros com um destino cruel” (BAUMAN, 1999, p.79). As novas tecnologias e a globalização do capital podem ampliar a mobilidade de uns, daqueles que estão no topo da hierarquia, enquanto as camadas inferiores continuam marcadas por restrições. (PRIOSTE; RAIÇA; 2017, p.863)

Ao analisar a história das Gerações nomeadas, percebe-se que o tempo de duração de cada geração varia de estudo para estudo. Morace (2016 – tradução em 2018), por exemplo, em seu livro “Consumo Autoral: Os novos núcleos geracionais”, embora não tenha definido objetivamente o ano de início e término para cada geração, ao discuti-las, ele traz pistas e subdivide as gerações nomeadas em 10 tendências a partir das transformações sociais notadas:

Figura 5: Gerações segundo Morace (2018)

Intervalo de tempo entre as Gerações - MORACE



Fonte: Autoria própria a partir dos dados apresentados em Morace (2018)

Para a caracterização das gerações e de suas subcategorias, o autor analisa não só os acontecimentos históricos, mas também estabelece relações com as tecnologias e o modo como a consumimos. Nesse capítulo, pretende-se discutir sobre como as gerações foram identificadas e as contradições implícitas nesse processo de identificação, a partir das perspectivas de vários autores, sobretudo àqueles que utilizaram em seus trabalhos o contexto histórico brasileiro para definir as gerações.

Para os autores Mark McCrindle e Emily Wolfinger (2009), “a prática de rotular uma geração não existia. Os rótulos, onde existiam, eram limitados a uma faixa etária específica, como “esta geração de jovens” (p. 15, tradução nossa). A primeira geração nomeada foi “Silver Streakers”, a qual “envolve a população mais velha, que se caracterizava por ser muito conservadora em relação às suas economias.” (CERETTA; FROEMMING, 2011, p. 19). Outros autores, como Batista (2010), nomeiam essa geração como “Tradicionalistas” ou “Veteranos”, por se tratar de um grupo de pessoas que nasceram em meio a guerras, como a II Guerra Mundial e a Revolução de 30 (no Brasil). Esses momentos, marcados pelo sacrifício, autoritarismo e pressão militar, desencadearam comportamentos como a disciplina, lealdade, respeito e submissão dentro das hierarquias e das relações de poder. O público destinado a essa nomeação geracional, são aqueles nascidos antes de 1946.

Com os impactos demográficos da 2ª Guerra Mundial, aqueles nascidos por volta de 1946 e 1960, ganham a definição geracional de “Geração *Baby Boom*”. Nesse período, após a 2ª Guerra mundial, houve uma explosão de natalidade nos Estados Unidos, Canadá e Austrália, uma vez que o momento pós-guerra e o fortalecimento da economia deixaram as famílias mais seguras para terem muitos filhos. Ainda que este período tenha sido marcado pela Guerra Fria ou pelo crescimento econômico, a geração dos *Baby Boomers* foi relacionada ao termo “Geração TV”. Neste contexto, a revolução dos meios de comunicação foi o que mais influenciou tal geração: antes da aparição da TV, as famílias se reuniam em volta dos rádios e as imagens eram dadas na imaginação de cada um. Com o aumento do poder de compra, as TVs passaram a ocupar grande parte do tempo do dia a dia das famílias. Mais do

que isso, a presença da TV naquele momento registrou e ampliou a presença dos *baby boomers* em protestos, como a Guerra do Vietnã, transformando os comportamentos da juventude. (TAPSCOTT, 2010).

Após a geração *Baby Boom*, o índice de natalidade caiu e deu início a uma nova Geração: *Baby Bust* ou Geração X, para designar todos aqueles nascidos no período de 1960 a 1980. A nomenclatura mais usual dessa geração é “Geração X”¹⁰, pois travava-se de um grupo de pessoas “X” que não conseguiam ingressar no mercado de trabalho, nem eram dedicados a pensarem em si e em seu destino. Apesar de serem considerados como os melhores formados ao longo da história, o desemprego foi o momento histórico que mais marcou os Estados Unidos naquele período e grande parte dessa geração estava desempregada. Ainda, as principais características que marcam essa geração é a agressividade e a centralidade nas mídias. (TAPSCOTT, 2010). Para Francesco Morace (2018), tratava-se de uma geração:

Intensamente bombardeada pelo sistema midiático ainda impregnado pela lógica da comunicação de massa, mas carente de uma vocação exemplar entre a crise da religião, a derrocada das ideologias e a instabilidade econômica que, pela primeira vez desde o pós-guerra, emergiu com insidiosa insistência. (p. 129-130).

No Brasil, este período foi marcado pelo declínio do Governo Militar e redemocratização pelo movimento “Diretas já!”. Essa geração vivenciou a primeira eleição direta para presidente, após o golpe civil-militar de 1964, para presidente do Brasil, a crise do petróleo, a desvalorização da moeda, o surgimento do primeiro microprocessador, primeiro vídeo game do mundo e epidemias como a AIDES, e a segregação da comunidade gay. Ainda, em relação às estruturas familiares, houve o aumento de divórcio e ausência familiar na criação dos filhos, devido ao aumento da inserção da mulher no mercado de trabalho. Em decorrência disso, são caracterizados como céticos e, não são atingidos ou não usam completamente as mídias sociais. Também havia os *yuppies*, que são compreendidos como uma subcategoria da Geração X, e são caracterizados pelo alto poder aquisitivo e por aqueles que conseguiam ingressar no mercado de trabalho. (MENETTI, 2013)

Após a Geração X, aqueles nascidos entre 1980 e 1995 são nomeados como a Geração Y, ou milênios. O marco principal dessa geração é o aumento de oportunidade de acesso à informação, comunicação e conhecimento decorrentes da globalização. (MORACE, 2018)

¹⁰ “Coupland publicou seu primeiro romance, “Geração X: Contos para uma cultura acelerada”, em 1991. Essa obra ficcional explorou sua geração e – intencionalmente ou não – criou um rótulo que pegou. Ironicamente, o livro era sobre uma geração que desafiou os rótulos – ‘apenas nos chame de X’, disse ele. No entanto, o rótulo permaneceu, gerando os rótulos para as gerações Y e Z também.” (MCCRINDLE E WOLFINGER, 2009, p. 15, tradução nossa).

No Brasil, as pessoas dessa geração vivenciaram acontecimentos históricos como a promulgação da nova constituição de 88, o impeachment do ex-presidente Fernando Collor, as eleições de Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso e a vitória de Luiz Inácio Lula da Silva para presidir o Brasil. Também presenciaram o crescimento econômico do Brasil e o aumento do contato com as tecnologias, que os fez vislumbrar a possibilidade de se comunicarem a longa distância ou acessar diferentes tipos de conteúdo. Os jovens dessa geração passaram a receber maior atenção dos pais, das leis e de diferentes pessoas e instituições, bem como passaram a terem rotinas que iam além do trabalho e dos estudos, ou seja, realizavam esportes, separavam tempo para entretenimento e para utilizarem redes sociais. Ainda, graças às tecnologias, o acesso ao conhecimento se tornou ainda mais acessível e ilimitado. (MENETTI, 2013). Percebe-se que há um viés de classe na caracterização da Geração Y. Será que seria todas as pessoas que vivenciaram esse momento histórico que tiveram acesso às tecnologias ou ao conhecimento acessível e ilimitado? A desigualdade social e tecnológica instaurada há anos no Brasil não possibilita a generalização dessa concepção.

Com aumento da intensidade e do tempo de uso das tecnologias, é nomeada a Geração Z. Para Morace (2018), a Geração Z, compreende os nascidos entre 1995 e 2010, são aqueles compreendidos como “nativos digitais”, ou seja, que possuem acesso às tecnologias digitais desde o nascimento. A compreensão dessa geração como “Nativos Digitais” é quase unânime entre muitos autores (MORACI, 2018; PALFREY e GASSER, 2011; TAPSCOTT, 2010). O termo “Nativos Digitais” foi cunhado por Marc Prensky (2001)¹¹, quando buscou apresentar a diferença entre os Imigrantes Digitais e Nativos Digitais. Para o autor, os alunos de hoje geraram uma grande descontinuidade das gerações anteriores, ocasionando uma nova singularidade devido à disseminação das tecnologias digitais nas últimas décadas do século XX. Dessa forma, destaca que são as primeiras gerações a crescerem imersos às novas tecnologias em seu dia a dia, como pelo uso de computadores, videogames, tocadores de música digital, câmeras de vídeos, celulares, entre outros. Ou seja, “Jogos de computador, e-mail, Internet, telefones celulares e mensagens instantâneas são partes integrantes de suas vidas.” (PRENSKY, 2001, p.1, tradução nossa). O modo de pensar e processar informações também se modificou e, por isso, o autor os intitula como falantes nativos da linguagem digital. Já àqueles que não nasceram no mundo digital são chamados por ele de Imigrantes Digitais, pois as tecnologias vieram após seus nascimentos, fazendo com que aprendessem a

¹¹ No original, o texto é intitulado “Digital Natives, Digital Immigrants”

interagir com as tecnologias digitais e, ao se adaptarem em um mundo digital, estes sujeitos permanecem com alguns costumes do passado. Como exemplo, o autor destaca que “O sotaque de imigrante digital pode ser visto em coisas como recorrer à Internet para obter informações em segundo lugar em vez de primeiro, ou na leitura do manual de um programa em vez de assumir que o próprio programa nos ensinará a usá-lo”. (PRENSKY, 2001, p.2, tradução nossa).

Neste contexto, o autor destaca que a grande problemática entre os nativos digitais e os imigrantes digitais está relacionada aos problemas educacionais, pois, “instrutores de Imigrantes Digitais, que falam um idioma ultrapassado (o da era pré-digital), estão lutando para ensinar uma população que fala um idioma totalmente novo.” (PRENSKY, 2001, p.2, tradução nossa). Ou seja, os Nativos Digitais estão acostumados receber informações rápidas, gostam de realizar mais de uma função ao mesmo tempo, preferem imagens a texto, utilizam hipertexto e funcionam melhor quando estão conectados à internet. Ainda, “eles prosperam em gratificação instantânea e recompensas frequentes. Eles preferem jogos ao trabalho “sério””. (PRENSKY, 2001, p.2, tradução nossa).

Para o autor, os Imigrantes Digitais não acreditam que os alunos possam aprender enquanto assistem TV ou escutam músicas, pois eles não conseguem, ou seja, eles não praticam essa habilidade constantemente como os Nativos Digitais praticam desde o nascimento. No entanto, atualmente, alguns autores (PRIOSTE, 2016; ZUIM, 2012; TURCKE, 2010) apontam impactos negativos do uso contínuo e intenso das tecnologias digitais da informação e da comunicação, como a velocidade e aceleração das informações, o controle das massas pelas mídias, dependência das tecnologias digitais, impactos na capacidade de concentração, novas formas de relacionamento, crimes cibernéticos, entre outros.¹² Sem dúvidas que as tecnologias trouxeram muitas possibilidades e influência nas definições dos grupos geracionais:

Tabela 1: Tecnologias presentes nas gerações

	Construtores	Boomers	Geração X	Geração Y	Geração Z
Tecnologias	-Rádio (1923) -Filme sonoro (1928)	-Televisão (1950) -Áudio Cassete (1962) -Televisão em cores (1975)	- Videocassete (1976) -Walkman (1979) -IBM PC (1981)	- Internet, e-mail, SMS - DVD (1995) PlayStation/Xbox	- Wifi -MP3 players -TV de plasma e LCD

Fonte: Adaptado de McCrindle e Wolfinger (2009, p.49, tradução nossa)

¹² Estes aspectos serão abordados no capítulo 5.3

Ao avançar do analógico para o digital, as tecnologias impactaram e ainda impactam em mudanças no comportamento social (NEGROPONTE, 1995). Por exemplo, o relógio mecânico no qual só era possível ver as horas, hoje ganha novas funções e um novo nome “SmartWatch” ou “SmartBand”. Além de ser possível ver as horas, as novas funções desses aparelhos possibilitam que seus usuários possam acompanhar sua frequência cardíaca, acompanhar o sono, stress, comandar aplicativos, checar mensagens e atender ligações sem precisar pegar o aparelho celular.

O celular, por sua vez, reúne inúmeras funções de outras tecnologias: é possível ver as horas, digitar textos, checar e-mails, assistir TV, escutar rádio, escutar músicas, tirar fotos, gravar vídeos, assistir vídeos, interagir em redes sociais, organizar agenda, realizar pesquisas entre outras funções que podem executadas baixando um simples aplicativo, a qualquer hora ou em qualquer lugar com acesso à internet. O smartphone ganha destaque entre as tecnologias digitais, pois é um aparelho que reúne inúmeras funções, é pequeno, ou seja, você pode levá-lo para qualquer lugar e seu custo para aquisição é menor comparado a outras tecnologias, como a TV ou o computador e o notebook. Ainda, as telas estão cada vez maiores, nítidas e tentam cada vez mais simularem o real, como o Metaverso, que possibilita fazer com que os usuários tenham a sensação de estarem dentro de um jogo ou em uma outra dimensão. Mais do que isso, o engajamento dos usuários reflete na tendência ao vício e à substituição da vida “real” pela imersão do chamado metaverso.

Percebe-se, dessa forma, que essas tecnologias são configuradas para produzir cada vez mais engajamento de seus usuários. Também, que as tecnologias não são uma via de mão única: elas extraem dados do usuário e usam esses dados tanto para manipular comportamentos como produzir “superávit comportamental” (ZUBOFF, 2020).

No entanto, o acesso às tecnologias precisa ser repensado. Em 2020, o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC) realizou uma pesquisa e analisou a porcentagem de usuários de internet pelo celular no Brasil durante a pandemia. Entre os dados, o grupo populacional que mais utiliza o aparelho celular de forma exclusiva são pertencentes as classes D e E, enquanto a classe A é a que menos o utiliza de forma exclusiva. Já sobre o uso de computadores, os dados sofrem uma inversão quando comparado a utilização desses aparelhos por diferentes classes sociais. As classes sociais que mais possuem computadores em casa são as classes A e B, enquanto 50% da população da classe C e apenas 13% da população das classes D e E o possuem em casa. (CETIC, 2021b).

Segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019), o celular é aparelho mais utilizado para o acesso à internet e as funções mais utilizadas são: enviar ou

receber mensagens de texto, voz ou imagens; conversar por chamadas de voz ou vídeo; assistir a vídeos, inclusive programas, séries e filmes e enviar ou receber e-mail. Os motivos para não usar estão relacionados a falta de interesse ou não saber usar. (INGE, 2019)

O governo também utiliza plataformas digitais para facilitar cadastramentos, emissão de documentos, entre outras possibilidades. A população que mais utiliza o governo eletrônico são aquelas pertencentes a classe A, B e C, com acima de 50%. Em relação a classe D e E somente 48% desse grupo utilizam o governo eletrônico. (CETIC, 2021a).

Dessa forma, percebe-se que, ao mesmo tempo que as tecnologias proporcionam entretenimento, acesso ao conhecimento e facilidade no dia a dia, fazendo com que cada vez mais pessoas as adotem em seu cotidiano, se analisarmos as particularidades desses dados, perceberemos que o acesso à internet ou aos aparelhos eletrônicos no Brasil ainda é um fator de desigualdade, pois a população que mais tem acesso à internet, por exemplo, é da classe A, B e C. Ainda segundo a CETIC (2021a) 100% da classe A possui acesso a internet. Em segundo lugar está a classe B, com 99% de acesso, em terceiro a classe C, com 91% de acesso e, por último, está a classe D e E, a qual somente 64% da população desse grupo tem acesso à internet no domicílio.

Em outra pesquisa mais avançada, a empresa PWC analisa as especificidades de acesso à internet das classes sociais, revelando que as pessoas mais privadas a esse tipo de acesso são da classe D e E, negros, analfabetos ou idosos:

Tabela 2: Índice de privação On-line e os perfis de usuários no Brasil

Índice de privação On-line e os perfis de usuários		
Perfil	Características predominantes de cada perfil (localização, dispositivo de acesso, escolaridade, classe de renda, gênero, idade ou raça)	Período médio do último mês em que teve dados disponíveis para acessar a internet
Plenamente Conectados 49,4 milhões de brasileiros	Regiões Sul e Sudeste Celular pós-pago Acesso por notebook Escolarizados Classes A e B Branco	29 dias
Parcialmente conectados 44,8 milhões de brasileiros	Região Sudeste Menos escolarizados Classes C, D e E Negros	25 dias
Subconectados 41,8 milhões de brasileiros	Norte e nordeste Celular pré-pago Menos Escolarizados Classe D e E Negros	19 dias
Desconectados	Homens não alfabetizados	0 dias

33,9 milhões de brasileiros	Classe C, D e E Idosos	
-----------------------------	---------------------------	--

Fonte: adaptado de PWC, 2022.

A falta de acesso às tecnologias e seu acesso não é um problema isolado. A tecnologia está presente em nosso dia a dia e, por isso, muitos autores trazem as tecnologias como requisito de análise para definir as gerações. Autores como Feenberg e Flusser (2007), ao discutirem sobre o tema, relatam que pouco se pensa sobre as tecnologias e seus códigos técnicos, valores, meios, e poderes que por elas operam. Nesse sentido,

A obra de Feenberg ajuda a entender por que o conhecimento científico e tecnológico tal como hoje existe não é capaz de promover um estilo de desenvolvimento que proporcione maior equidade econômica, justiça social e sustentabilidade ambiental, sobretudo quando se tem o contexto latino-americano como foco analítico e propositivo. (DAGNINO, 2010, p. 40).

Feenberg traz contribuições ao descrever os aparatos tecnológicos como “montagens” de dispositivos com interesses eventualmente díspares e com possíveis usos subversivos, ou seja, há elementos políticos nas tecnologias em suas duas pontas: em seu projeto e em seu uso. Ou seja, suas reflexões nos permitem politizar as tecnologias, tomá-las em suas potencialidades emancipatórias, de um lado, e compreender suas características politicamente conservadoras, por outro.

Mesmo que os Nativos Digitais tenham acesso às tecnologias desde o nascimento, isso não garante que seu uso explore as potencialidades formativas que elas podem proporcionar, uma vez que o tempo, as formas de acesso, os tipos de conteúdo consumido, o acompanhamento de um adulto às crianças e o pensamento crítico são fundamentais para que ela ocorra em seu sentido formativo. (PRIOSTE, 2016).

Até aqui percebe-se que as nomenclaturas estão relacionadas a um acontecimento social, a princípio histórico, mas que a partir da Geração X passou-se a seguir as letras do alfabeto (X, Y, Z). Apesar dos acontecimentos históricos não deixarem de existir, a partir da Geração X as definições das gerações passaram a estar mais próximas das tecnologias. Cabe destacar que isso se torna cada vez mais problematizador na medida em que o foco nas tecnologias invisibilizou as relações sociais e a regressão das condições de maior integração (estado de “bem-estar social”) para maior exclusão (neoliberalismo).

Também, quando pesquisamos sobre as gerações, maior parte dos estudos se encontram no campo da administração e marketing, assim como muitas obras vendidas como best-sellers a fim de contribuírem para a compreensão dos perfis geracionais no mercado de trabalho ou para a concretude de “grandes negócios” no ramo empresarial. Se, por um lado,

percebe-se que os acontecimentos históricos, o avanço das tecnologias e os perfis geracionais dão origem a novas gerações, por outro tem-se a padronização no comportamento dos indivíduos ou sua dominação pelo contínuo e exacerbado uso das tecnologias digitais. A impressão que nos passa é que não são os indivíduos que moldam ou caracterizam uma geração, mas sim as tecnologias e seus conteúdos que moldam os perfis geracionais. Ou seja, permanece uma condição de não-liberdade enquanto se sucedem as “gerações”, fazendo com que a oportunidade “messiânica” (BENJAMIN, 1987) se distancie cada vez mais. Essa é uma questão se complica ainda mais.

Recentemente uma nova geração foi nomeada: a Geração *Alpha*, ou seja, aqueles nascidos a partir de 2010. Mark McCrindle (2009) é o responsável pela criação do nome dado à nova geração. Pensando na realidade da Austrália e dos EUA e, a partir de suas pesquisas, o termo “Geração *Alpha*” foi escolhido por dois motivos: 1) As gerações antecedentes foram nomeadas seguindo o alfabeto latino, no entanto, a partir dos movimentos históricos e sociais, sobretudo a partir da estratégia estadunidense em nomear os dos furacões do Atlântico de 2005 com letras do alfabeto grego por conta de seu aumento, o termo “*Alpha*” foi escolhido, pois daria continuidade na estratégia alfabética; 2) Também, por ser a primeira letra do alfabeto grego, “*Alpha*” indicaria um novo ciclo, não só por ser a primeira letra do alfabeto, ou por ser a primeira geração nomeada do século XXI, mas também por ser aquela geração que irá vivenciar “um começo novo e positivo para todos, com o aquecimento global e o terrorismo controlados.” (MCCRINDLE E WOLFINGER 2009, p. 203, tradução nossa).¹³

Para a escolha de um termo ideal, McCrindle e Wolfinger, ao realizarem seus estudos sobre as gerações, perguntaram aos entrevistados de sua pesquisa como a nova Geração poderia ser chamada. Dentre as respostas, as sugestões foram “Geração Net”, “Onliners”, entre outros. No entanto, outras gerações já eram conhecidas por nomeações parecidas. Outra sugestão foi o termo “Geração do Milênio”, para indicar a primeira geração do século XX. Por fim, os termos “Geração Esperança”, “Geração Nova Era”, “Os salvadores” sugeridos, foram os que mais se aproximaram do nome escolhido “Geração *Alpha*”, indicando um novo início.

Para McCrindle e Wolfinger (2009), os principais fatores que demarcarão essa geração serão: “será uma geração preciosa, valorizada e protegida por seus pais” (p. 204, tradução nossa); que “atingirá a maioria em uma época de envelhecimento sem precedentes, custos crescentes, desafios globais emergentes e a maior transferência intergeracional de riqueza e

¹³ Este aspecto mostra o quanto fazer previsões como essa é se expor às contingências históricas.

sucessão de lideranças jamais vista.” (p. 205, tradução nossa); “A solidão e a depressão se tornarão problemas cada vez mais significativos para a sociedade, já que os domicílios de pessoas solteiras, atualmente é o tipo de domicílio que mais cresce”. (Idem).

No Brasil ainda há poucos estudos sobre a Geração *Alpha*, principalmente no campo educacional. No entanto, como foi notado nos primeiros capítulos, o termo “Geração *Alpha*” já vem sendo adotado para designar crianças nascidas a partir de 2010. A partir da fundamentação teórica desses trabalhos (ANDRADE, 2020; RANGEL, 2020; FURTADO, 2019), mesmo que problematizem o universo da Geração *Alpha*, destacando os impactos negativos/positivos das tecnologias no desenvolvimento das crianças, pouco é revelado ou se questionam sobre a origem do termo ou suas referências, que em grande parte advém de estudos da esfera do mercado. Ainda, esses trabalhos procuram analisar as continuidades dos termos “Nativos Digitais” na Geração *Alpha*, no entanto, de modo passivo, ou seja, mesmo que tragam críticas contundentes sobre a condição de acesso e uso dessas tecnologias, os valores que estas tecnologias carregam, as empresas que realizam construções de conceitos (como o de Geração *Alpha*) e as suas intenções dessas empresas não são problematizadas.

Para Tosi (2020), “Embora ainda exista no campo da projeção, os *Alpha* têm obtido uma atenção cada vez maior enquanto sua própria existência é percebida e incorporada a diferentes campos de estudo.” (p. 73). Antes mesmo das crianças nascerem, uma nova geração foi nomeada e, a ela, já estava preparado um mundo pronto na sociedade do consumo:

Além dos canais de streaming destinado às crianças em que os apresentadores são as próprias crianças, os grandes conglomerados de mídia também investiram muito dinheiro na tentativa de manter os Z’s mais jovens e cativar a nova geração. A multiplicação de desenhos animados em canais destinados à primeira infância foi um dos principais marcos da programação da televisão *on demand*, registrando seus primeiros representantes no mesmo período dos *Alphas*. [...] A infância como categoria de consumo se depara com uma enormidade de possibilidades, e recebem de aval e envolvimento de seus pais. (TOSI, 2020, p. 73/74)

Não obstante, e como observado anteriormente,

[...] embora os *Alphas* possuam inúmeros benefícios que não foram encontrados em seus antecessores geracionais, ainda são registrados altos números de famílias que se encontram excluídas do processo digital, experimentando uma vida de dromoinaptidão ou, em muitos casos, uma experiência muito diferente de infância da que pode ser vivenciada por aqueles com maior poder aquisitivo. Mesmo com os inúmeros avanços na tecnologia, na cultura e no poder aquisitivo de algumas famílias, ao entrar na era digital, os abismos existentes entre os mais ricos e os mais pobres só aumentam, iniciando diretamente sobre os mais jovens. (TOSI, 2020, p. 76/77)

A princípio já foi notado que as empresas que constroem os perfis das novas gerações não costumam levar em consideração as classes sociais D e E. Entre os motivos, apesar de não justificados, a falta de acesso às tecnologias pode estar relacionada, uma vez que o que caracteriza a Geração *Alpha* é justamente sua ligação com o termo “Nativos Digitais”.

O termo Geração *Alpha* foi construído por pesquisadores de uma empresa de pesquisa de mercado e é embasado na realidade de países desenvolvidos, mais especificamente, na realidade Australiana. É percebido que os inventores do conceito, McCrindle e Wolfinger (2009), trazem conceptualizações diretamente relacionadas ao mercado de trabalho, à estratégias de Marketing e à comunicação em massa, buscando, através do conceito de Geração, uma generalização¹⁴. Por isso, em muitos momentos os autores destacam a busca por uma comunicação direcionada à Geração *Alpha*, ou a uma comunicação eficaz, como seu principal objetivo:

Se nosso objetivo principal é educar e treinar, educar e engajar, liderar e gerenciar ou comercializar e vender, o fator comum é a **comunicação eficaz**. Isso é verdade se estamos nos conectando com os federais, construtores ou boomers, gerações X, Y ou Z, ou mesmo a geração alfa. O ponto de partida é uma compreensão de seus tempos e cultura. Teremos que estudar o público e não apenas o assunto. Teremos que aumentar nossos esforços não apenas para **transmitir nossa mensagem**, mas para traduzi-la no contexto da geração-**alvo**. Ao se **comunicar** entre as gerações, um público que não responde não necessariamente rejeitou a substância da mensagem – apenas o estilo de sua **comunicação**. Um princípio pedagógico básico é que uma **boa comunicação** requer os fatores de mostrar e contar. [...] ser cada vez mais aplicável em todos os fóruns de comunicação neste mundo interativo e visual. Como aprendemos no jardim de infância, não basta apenas contar sobre um item – você tem que mostrá-lo. Da mesma forma, não se pode apenas mostrá-lo – sem explicá-lo. Tanto o visual quanto o verbal são necessários em uma **cultura multimodal**, de demonstração e de conversa. De acordo com este princípio, talvez a palavra final possa ser dada por meio de uma história. No entanto, **o objetivo não é apenas o conhecimento – mas a aplicação**. Nossa esperança é que nossos insights o ajudem a fornecer estratégias práticas para que você possa se envolver melhor com as diferentes gerações. [...] Uma coisa é conhecer alguns termos e fatos, e outra é ter um conhecimento que leve a **estratégias práticas**. É nossa esperança que para você esta **informação leve à aplicação**. Desejamos a você tudo de bom enquanto observa e se envolve com todas essas gerações do século XXI. (MCCRINDLE E WOLFINGER, 2009, p. 110-112, tradução nossa, grifo nosso).

A falta de condições e a não utilização das tecnologias digitais fazem com que um grupo de pessoas seja descartável na indústria cultural digital, como as classes sociais D e E, e isso não parece ser um problema aos inventores da Geração *Alpha*. Mais do que isso, o que

¹⁴ McCrindle é uma empresa especializada no ramo de pesquisa de mercado, e nela buscam realizar pesquisas quantitativas e qualitativas. Em seu site, além de livros, infográficos e materiais relacionados às suas pesquisas e a Geração *Alpha*, destacam que procuram interpretar o desconhecido e trazer clareza à complexidade.

importa para seus inventores é produzir determinado efeito (comprar ou consumir algo, por exemplo). Dessa forma, a comunicação dialógica não se orienta pelo efeito ou pelo fim de ser atingido, mas também se importa com o processo, com a liberdade dos agentes envolvidos.

Em “A Era do Capitalismo da Vigilância” (ZUBOFF, 2020), os usuários das mídias digitais são aqueles que geram “matéria-prima gratuita para práticas comerciais dissimuladas de extração, previsão e vendas” (p. 12). Em contrapartida, é dada “uma nova cobertura global de modificação de comportamentos” (idem). Isso quer dizer que os usuários, ao utilizarem as mídias digitais, fornecem informações para grandes empresas que, por sua vez, vendem esses dados a outras empresas que os utilizarão:

O sonho dos homens de negócios que operam os Big Data é desenvolver algoritmos capazes não somente de prospectar dados significativos sobre os usuários da rede mundial de computadores, mas principalmente prever e controlar o comportamento dessas pessoas e assim produzir o futuro no sentido em que se deseje. Para isso, entretanto, é necessário nada menos do que um esforço contínuo de todas as pessoas envolvidas para agirem como se fossem coisas, anulando as possibilidades de pensar de forma negativa. (ANTUNES, MAIA, 2018, p. 196)

Nesse sentido, o perfil da Geração *Alpha*, assim como outros perfis, acaba sendo vendido, comprado e utilizado por empresas, pesquisas e educadores que, mesmo sem perceber as reais intenções comerciais da proposta de criação de uma geração, sentem a necessidade de reorganizar, por exemplo, o espaço escolar para receber as novas gerações, relacionando-o às tecnologias e trazendo demandas e investimentos interpretados por seus atores, sem saber se estas são a real demanda da escola e se este é o melhor investimento. É evidente que manter os interesses dos alunos por sua formação é essencial para seu desenvolvimento. Para isso, muitos educadores e escolas vem destacando o uso das tecnologias digitais como ferramentas educacionais, que, de fato, podem potencializar algumas aprendizagens e incentivar novas formas de aprender.

Os criadores da Geração *Alpha* destacam que seu estudo servirá principalmente de insumo para uma comunicação assertiva¹⁵, auxiliando empresas de diferentes setores a envolver as novas gerações e fazer com que a sociedade de consumo cresça cada vez mais. Para o campo educacional os autores também indicam a possibilidade de escolas, currículos e métodos de ensino entrarem em extinção se não corresponderem às transformações geracionais, especialmente no sentido da comunicação. (MCCRINDLE E WOLFINGER, 2009,

¹⁵ Em Habermas (1992), a emancipação está intimamente relacionada à comunicação. Aqui, a comunicação assertiva é voltada para os paradigmas do MERCADO e não para os paradigmas da EMANCIPAÇÃO. Ou seja, a comunicação assertiva aqui, quando utilizada para fins mercadológicos, é contrária à emancipação.

p. 120). No entanto, cabe destacar que o perfil geracional dos *Alphas* é apenas uma informação, mas não uma regra.

A criação de um novo perfil geracional pelas empresas ganha importância para sustentar argumentos de venda, consumo e manipulação. Porém, quando o termo e suas definições são apropriados por educadores e aplicados na educação sem uma reflexão crítica, esta passa a colaborar com os novos mecanismos de mercado e com a indústria cultural, uma vez que "quem afirmar que não há intenções dos proprietários, por trás dos aparelhos, está sendo vítima dessa alienação e colabora positivamente com os proprietários do aparelho" (FLUSSER, 1985, p. 37). O perfil da comunicação utilizado pelas novas tecnologias é aquele que envolve seus usuários e que, ao mesmo tempo, os colocam dentro de suas limitações. Basta saberem utilizá-las, mas nem sempre o usuário ("funcionário") é convidado ou consegue compreendê-la. (FLUSSER, 1985).

O afastamento dessas limitações poderia ser dado, por exemplo, pela própria escola. Ou seja, a problematização ou o próprio domínio das técnicas e seus sistemas pelo indivíduo se fazem necessários para o aprimoramento do processo educativo e para a compreensão do mundo a sua volta. Por isso, a Teoria Crítica da Sociedade nos instiga a pensar por uma educação que se sobreponha às visões de uma educação pautada em diretrizes do mercado.

A manipulação só é possível porque existem tecnologias da informação em que suas estruturas permitem a coleta de dados (seja por meio do Big Data, como por conta das tecnologias e redes sociais). Mas essas informações são apenas insumos, uma vez que a manipulação é dada pelos próprios produtos que serão projetados por um grupo de especialistas que irão determinar seu fim e seus impactos. O produto por sua vez não é apenas físico, mas também ideológico e repleto de significados. Ele pode ser inclusive um discurso transmitido através da linguagem.

A linguagem nos meios de comunicação de massa acaba padronizando alguns hábitos culturais, moldando e manipulando as pessoas (ADORNO, HORKHEIMER, 2006; ANTUNES, MAIA, 2018). No caso do texto dos criadores da Geração *Alpha*, os comportamentos que eles observaram em suas pesquisas, os fizeram trazer como conclusão que o trabalho tem como finalidade, uma comunicação assertiva. A comunicação se dá essencialmente pelas linguagens.

Neste contexto, a apropriação da linguagem disseminada através das mídias deve ser problematizada, principalmente quando questões como "os alunos deixaram de ser principalmente auditivos em seu estilo de aprendizagem preferido para visual e cinestésico." (MCCRINDLE E WOLFINGER, 2009, p. 154, tradução nossa) ou "As mensagens de texto

são de longe a forma de comunicação preferida” (Idem, p. 156) são tomadas como ponto de partida para a criação de estratégias educacionais. Afinal, como você transporta a intencionalidade do professor para o estilo da linguagem visual, como o TikTok ou Classroom? O que se perde quando os alunos e professores deixam de dialogar e passam a digitar? Na educação, outros fatores se relacionam e se problematizam no estabelecimento da linguagem da comunicação, tais como: o mundo do outro, ouvir o outro, diferentemente do nicho empresarial que leva em conta somente o estilo (a forma como as empresas se comunicará com as novas gerações, por exemplo, pelo TikTok) e a intencionalidade (não pedagógica, mas mercadológica).

Uma das formas mais democráticas de os alunos entrarem em contato com a ciência e com o método científico, ou de terem contato com o outro, é através das escolas. Para Saviani (1991), é somente elevando o nível cultural das massas que é possível converter a educação como instrumento de luta, uma vez que manter as classes no senso comum é interessante somente para a burguesia e é instrumento de dominação. Por outro lado, assim como nos sugere Walter Benjamin (1987), a cultura deve ser compreendida também como potencial não só de emancipação, mas também de barbárie.

Nesse sentido, vale questionar: a linguagem dominante através das mídias digitais é capaz de ser assertiva na linguagem da ciência? Será que ao invés de buscarmos uma comunicação assertiva na educação, deveríamos buscar uma comunicação menos engessada, ainda assertiva, porém responsável? Muitas vezes parece que a “comunicação assertiva” é o ideal para uma educação bancária (FREIRE, 1987), mas não para outros tipos de educação.

Talvez por conta de a escola hoje estar num patamar de linguagem diferente da linguagem da geração *Alpha*, McCrindle e Wolfinger predizem a sua extinção. No entanto, será que realmente não temos possíveis caminhos? Por exemplo, será que a aprendizagem dialógica não contribuiria com essa questão? Para Paulo Freire, a práxis de se comunicar transforma o mundo. Mais do que isso,

No diálogo encontramos as estratégias à superação do antidiálogo, tendo como pano de fundo a construção social apontada pela filosofia da linguagem, uma vez que numa relação social assimétrica, cabe sempre ao “mais poderoso” o controle sobre a linguagem, sobre os canais de comunicação, além da decodificação da própria mensagem. Mas, ao entendermos a linguagem não como um sistema fechado, porém como um movimento dialógico, onde a compreensão de interlocução acontecerá como resultado da interpretação entre os participantes dos Círculos de Cultura, ao provocarmos uma prática que permita o desvelamento de realidades opressoras, chegamos à prática dialógica (Freire) e ao dialogismo (Bakhtin). (MARINHO, 2009, p. 83)

Portanto, as formas de comunicação possíveis nos meios digitais precisariam ser estudadas quanto a sua capacidade de sustentar uma comunicação dialógica, e isso não está no campo de interesses dos autores que criaram a geração *Alpha*. Além disso, a pressão da cultura de consumo, parece impor estes papéis, mesmo em um mercado sem proposições de gênero. Dessa forma, ao campo educacional, cabe a reflexão ao aderir o termo “Geração *Alpha*” e suas questões.

Neste capítulo pudemos notar o quanto a temporalidade histórica em torno da categoria do progresso é intrinsecamente contraditória. Quando caracterizadas as gerações nomeadas, percebe-se que nem todas as pessoas daquela Geração são contempladas. Mais do que isso, percebe-se a predominância de determinada classe social. Assim como Walter Benjamin e Adorno já nos assinalava, a cultura contém tanto potencial de emancipação como de barbárie. Dessa forma, o marco das gerações nos permite compreendê-las, mas também permite que aspectos dominantes sejam cada vez mais recorrentes ou naturalizados.

4. APRESENTAÇÃO DOS DADOS COLETADOS

Para a apresentação dos dados, optou-se organizá-los por temáticas. Para isso, as falas das crianças foram organizadas em tabelas temáticas (APÊNDICES G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R, S e T). Em seguida, os aspectos que abaixo serão apresentados foram mapeados através de expressões ou palavras mais recorrentes, pois este método permite representar as informações de maneira mais condensada, possibilitando ainda a criação de categorias possíveis de análise (BARDIN, 2011).

Mais especificamente, para expressões que não dependiam de outras palavras, contou-se com o auxílio do site “Linguística” que elabora relatórios estatísticos a partir de textos, mapeando as palavras mais recorrentes. Dessa forma, o texto da coluna temática foi copiado e colado no site e, a partir do relatório estatístico, serão apresentadas as palavras mais recorrentes. Para a contagem, melhor organização e apresentação dos dados, palavras iguais, mas ditas de forma derivada, foram transformadas em palavras primitivas. Por exemplo: jogo, jogar, jogamos e jogos foram reduzidos ao verbo jogar. Também serão apresentadas apenas palavras que remetem a uma ação, excluindo artigos e conjunções, por exemplo. Para expressões que tinham relação com mais de uma palavra, como “não gostava de lavar louça”, foi optado por mapeá-las manualmente, uma vez que o site Linguística mapeia apenas palavras isoladas. A seguir, as palavras ou expressões serão apresentadas na ordem em que aparecem com mais frequência na fala das crianças.

Primeiramente, conforme a Tabela “Nomes fictícios escolhidos pelas crianças” (APÊNDICE F), no total foram entrevistadas 40 crianças. Dessas, aproximadamente 16 recebem algum auxílio financeiro do governo (como o bolsa família). Todas as crianças entrevistadas possuem acesso à internet: 23 disseram ter acesso pelo roteador, 5 pelo 3G e 12 pelo roteador e 3G.

Todas as crianças entrevistadas puderam escolher o nome fictício, o qual é utilizado nessa pesquisa para a garantia de anonimato. No entanto, a escolha do nome também apresenta dados interessantes. Entre os nomes e seus motivos, foram escolhidos nomes de personagens que gostam, nomes que utilizam como *nickname* utilizado em jogos, nomes de jogo, e nomes que acham bonito. Quando foram utilizados nomes de personagens, quase todos os personagens eram do anime/mangá Naruto.

Em relação ao ensino remoto (APÊNDICE I), a maioria das crianças utilizaram dispositivos eletrônicos para realizar as atividades da escola durante a pandemia. Entre os aparelhos utilizados, o celular esteve em evidência. No entanto, grande parte dividia o

aparelho com outros familiares. As atividades retiradas e entregues semanalmente na escola também foram recorrentes. As explicações geralmente vinham na folha, em vídeo por WhatsApp ou em alguns casos a professora enviava vídeos do Youtube.

Jhenifer: *É, aí a professora sempre ligava lá e mandava o link, aí quando não ia no meu celular ia pelo da minha mãe, ou senão, pedia o celular da minha avó emprestado e começava a conversar com a minha professora, aí a minha professora terminava de explicar tudo, e nós terminávamos de fazer a lição e ela pedia foto.*

Andréa: *Ah, ela imprimia as atividades para você?*

Kleber: *É. Antes a gente tinha que pegar na escola, tirar uma foto com a câmera do celular da minha mãe que é uma porcaria. Pode ser um Zenfone, mas é uma porcaria aquilo lá, é mais ou menos, né. Ela tirava uma foto e a aí enviava. Aí agora, mais recente, ela imprimia as lição (sic), mandava no classroom em pdf e... a professora mandava e a minha mãe imprimia.*

Andréa: *Aí você fazia e mandava de volta?*

Kleber: *Sim.*

Itachi: *Era assim, você fazia a tarefa.*

Andréa: *Pela folhinha?*

Itachi: *É. Aí você ficava com a folhinha, você mandava no grupo assim: Acabei. Mandava uma foto. Aí a professora ia corrigir pelo negócio onde você colocou, pela folhinha, que ela ficava na escola. Aí ela mandava um vídeo falando se tava certo ou não, corrigindo nós. [sic]*

Andréa: *E as explicações? Como você conseguia fazer as atividades?*

Itachi: *A, meu irmão me ajudava um pouco.*

Andréa: *Entendi. E o que ela usava, ela usava aquele Google Sala de Aula, ou ela usava o WhatsApp?*

Itachi: *WhatsApp.*

Andréa: *Você tinha acesso as atividades da escola?*

Luís: *Tinha.*

Andréa: *Como que você tinha acesso?*

Luís: *Eu ia lá na escola e buscava, porque a escola ficava perto da minha casa, aí eu ia lá e pegava as lições.*

Andréa: *Aí era uma vez na semana ou todos os dias?*

Luís: *Era uma vez por semana.*

Andréa: *Você pegava a lição pra semana toda?*

Luís: *Uhum.*

Andréa: *Entendi, e como que você tinha acesso as atividades da escola?*

Vitor: *A minha mãe ia lá na escola e buscava sabe, folha. Aí eu respondia.*

Andréa: *Aí você tinha que responder?*

Vitor: *Tinha uma semana pra você fazer.*

Andréa: *Ah e aí depois levava de volta?*

Vitor: *É. Aí na outra semana aí tinha mais. Cada semana tinha acho que umas trinta folhas pra fazer.*

Andréa: *E você tinha dificuldade? Você conseguia fazer?*

Vitor: *Consequia. Só algumas que era difícil (sic).*

Andréa: *E aí o que que você fazia?*

Vitor: *Ixi, eu precisava no Google. Aí se eu não conseguia fazer, aí eu deixava em branco.*

Entre os fatores que dificultaram a realização das atividades das crianças entrevistadas durante o Ensino remoto estão: falta de ajuda/explicação dos professores, celular lento, falha na internet, demora dos docentes para responderem os alunos pelo WhatsApp, não conseguir acompanhar a aula online (O professor “fala rápido demais” (ALEXANDRA), lições difíceis, barulhos em casa, não conseguir tirar dúvidas com a professora, ter que olhar os irmãos, os pais não conseguiam ou não sabiam ajudar, dificuldade de concentração. (APÊNDICE I):

Andréa: *Você tinha explicação da professora?*

Minecraft: *Não.*

Andréa: *Tinha que devolver as lições na escola depois?*

Minecraft: *Tinha.*

Andréa: *Por que você acha que foi mais difícil, que sua nota caiu um pouco?*

Itachi: *Porque, você ficava em casa, não tinha muito explicação. Não tinha explicação da professora pra você entender, você tinha meio que pensar mais.*

Andréa: *Quando você estava fazendo, o que te atrapalhava, ou fazia você pensar "que difícil"?*

Beatriz: *É porque na escola, a professora está falando né? E em casa ninguém está falando pra gente. Eu acho meio difícil assim.*

Andréa: *Ah, então você não tinha explicação da professora? Aí você sentia falta disso?*

Beatriz: *Sim.*

Andréa: *E como que você fazia sem a explicação da professora?*

Beatriz: *Ah, eu sou a pior peste do mundo. Eu, tipo, se eu visse uma lição que, ah, eu só fazia, botava qualquer coisa ali e mandava. Se estava errado, estava errado.*

Carol: *Era meio difícil né, porque as vezes eu cuidava da minha irmã, aí algumas vezes eu me distraía com o celular. Aí vinha as atividades, algumas atividades eu, era... um documento lá, que fica... aí tinha meio que dificuldade de fazer, o celular é um pouco lento, aí as que vem em folha era mais fácil, eu gostava bastante.*

Andréa: *E o que você acha que mais atrapalhava para fazer as atividades da escola?*

Ana: *O barulho da minha casa, porque às vezes tem.*

Alice: *Porque, por causa das dúvidas e aqui na escola eu posso tirar todas as minhas dúvidas. E fica bem mais prático pra... a professora está dando aula, aí eu não entendi aquilo, eu posso perguntar na hora. Quando eu estava em casa eu não entendia aquilo, eu não podia perguntar na hora porque nem era sempre que a minha professora estava on-line. Então ficava mais difícil.*

Carol: *A internet, né!? Porque dependia muito da internet algumas atividades.*

Andréa: *E qual era o bug que você falou que dava?*

Carol: *A internet saía e demorava um tempão pra voltar.*

O contato com a escola/professor, segundo a maioria das crianças entrevistadas, era pelo WhatsApp ou durante a aula online. Algumas crianças relataram que não tinham contato com o professor. Também relatavam que, quando tinham, sentiam vergonha ou dificuldade em entrar em contato com o professor, pois eles demoravam para responder ou não conseguiam compreender o que era para fazer. (APÊNDICE J).

Andréa: E se você precisasse falar com o professor, como você fazia?

Carol: É, eu tinha que entrar em contato pelo WhatsApp.

Andréa: E você conseguia fazer perguntas para a professora, caso precisasse?

Wimawari: Mais ou menos. Porque eu tinha vergonha.

Andréa: E se você tivesse alguma dúvida você podia perguntar pra ela?

Csg: Podia, mas eu preferia perguntar pra mãe e pro pai, porque eu tenho vergonha de falar quando eu tô (sic) em dúvida, eu tenho muita vergonha.

A ajuda em casa era dada na grande maioria pelas mães. Quando a pessoa principal que ajudava na realização das atividades remota não estava disponível, as crianças recorriam a outros familiares e à internet. O acesso às informações na internet se dava através do Google, Brainly (site de perguntas e respostas) e das redes sociais. Esses recursos e a TV também eram utilizados por grande parte das crianças para se atualizarem sobre as informações da pandemia de COVID-19. (APÊNDICE L).

Andréa: E quando você tinha alguma dificuldade, alguma dúvida?

Eitor: Eu pedia meu pai e minha mãe pra me ajudar.

Andréa: E quando eles não podiam ajudar, como você fazia?

Eitor: Aí se eu não conseguisse saber mesmo eu pesquisava no google.

Andréa: O google te ajudava bastante?

Eitor: Uhum.

Andréa: Como você fazia?

Eitor: Quando tinha uma coisa que eu não conseguia entender, nem meu pai e minha mãe conseguiam entender, eu pesquisava “tal, tal, tal, o nome da prova” e aparecia um negócio de Brainly lá e aí eu via a resposta.

Andréa: Então agora eu vou perguntar um pouquinho sobre pandemia. Você consegue me explicar por que que a gente teve que ficar em casa nesses últimos dois anos?

Alice: Pra se proteger, não contaminar outras pessoas e se contaminar.

Andréa: E como você ficou sabendo de tudo isso?

Alice: Primeiro eu vi na TV. E depois eu pra checar se era verdade essa notícia, comecei a procurar pelo celular.

Andréa: E como que você procurava?

Alice: Eu sempre pesquisava, se eu via na TV, eu pesquisava no Google mesmo. Essa pandemia, o que que foi que aconteceu, se a gente vai ter que ficar isolado mesmo, e aí eu achei que a gente ia ter que ficar isolado por primeiro, por um mês, mais ou menos, por aí, então é isso por enquanto. (sic)

Andréa: E depois como você foi se atualizando nas notícias?

Alice: Mais pela TV que sempre estava ligada, assim.

Quando foi perguntado sobre o porquê tivemos que ficar em casa nos últimos dois anos, as três palavras mais recorrentes na fala das crianças foram: covid, vírus e pandemia, ou seja, quase todas souberam explicar o motivo. Quando foi perguntado como elas ficaram sabendo sobre a pandemia, os meios mais comuns foram: telejornal, mãe, escola, televisão (reportagens), pessoas, avós, amigos, boatos, redes sociais, Facebook, Datena, Instagram. Quando foi perguntado sobre como as crianças entrevistadas se atualizam sobre a pandemia, os meios mais recorrentes utilizados foram: telejornal, mãe, Google, Facebook, internet, aparecia (na internet), pesquisavam, avó, celular, escola, pessoas, redes, professora, WhatsApp, SBT, TikTok, Youtube. (APÊNDICE G).

Andréa: entendi. Agora vou perguntar um pouquinho sobre a pandemia de covid-19. você consegue me explicar porque tivemos que ficar em casa nesses últimos dois anos?

Mônica: é porque, tipo, se as pessoas ficarem se unindo, aí pega covid.

Andréa: E como você soube disso?

Mônica: E que passava na TV muito.

Andréa: e como você se atualizava se já podia sair de casa, se não podia, se estava piorando, se estava melhorando?

Mônica: Tava piorando.

Andréa: E como você ficava sabendo disso?

Mônica: pelo jornal.

Andréa: Ah, entendi. E como você se atualizava das informações? Se a pandemia estava melhorando, se estava piorando?

Adriana: Eu olhava na internet as vezes.

Andréa: E como você olhava?

Adriana: Eu ia pelo Google, pela aba de notícias também, pelo G1.

Andréa: Você entra no G1 para ver as notícias?

Adriana: Sim.

Andréa: Você pesquisava ou aparecia para você?

Adriana: Aparecia já. Eu entrava na aba de notícias e aí era automático.

Andréa: E como você ficou sabendo de tudo isso?

Aluno: Pela televisão, a gente assiste e lá eles começam a falar sobre a covid.

Andréa: Entendi. E como você se atualizava das notícias?

Aluno: Assistindo pela tv, às vezes aparecia no google falando sobre a covid.

Andréa: Você pesquisava alguma coisa ou só aparecia?

Aluno: Não, eu só pesquisava essas coisas só pela escola que o professor mandava a gente pesquisar, eu pesquisava aí aparecia.

Andréa: Como você ficou sabendo disso?

Julia: Porque passava na TV toda hora e não deixavam ninguém sair por causa, da covid.

Andréa: Como você se atualizava das informações. Se já podia sair de casa, se não podia, se estava melhorando ou se estava piorando.

Julia: Minha mãe olhava na TV quando podia, passava na tv e no Facebook também.

Andréa: ah, entendi. E como você se atualizava das informações sobre a covid?

Jaqueline: eu praticamente fazia o que eles pediam.

Andréa: Eles quem?

Jaqueline: as pessoas, por exemplo, se elas falavam "usa máscara", eu usava máscara.

Andréa: E quem eram essas pessoas?

Jaqueline: as pessoas da escola e minha mãe e meu pai.

As crianças também relataram um pouco sobre seus sentimentos durante a pandemia. Dentre as respostas das crianças, os sentimentos que mais apareceram nas respostas das crianças foram: medo, felicidade/alegria, tristeza e raiva. O medo estava relacionado a perder familiares para o coronavírus. A felicidade estava relacionada a poder passar mais tempo/momentos com familiares em casa ou poder brincar mais. O desejo ou expectativas das crianças pautavam-se em acabar a pandemia, querer sair de casa, voltar para escola, ver amigos ou familiares. Ao relatarem como foram os últimos anos, os adjetivos mais recorrentes foram: bom, ruim, difícil, chato, legal, tédio, horríveis, divertido. (APÊNDICE H). Acabar com a pandemia parecia sinônimo ou a única forma de eliminar o medo ou a perda do ente querido:

Andréa: Você pode dar um exemplo?

Gustavo: É que eu tava com muito medo do meu vô pegar coronavírus e morrer, aí quando eu falei pro meu pai e pra minha mãe eu parei de ter tanto medo assim.

Andréa: Por quê?

Hinata: Medo de perder pessoas mais próximas que a gente já está acostumado etc.

Andréa: Como foram esses últimos anos pra você? Você queria que a pandemia acabasse, mas como você se sentiu, qual o sentimento você mais tinha?

Luís: Felicidade.

Andréa: Por quê?

Luís: Porque assim eu ficava mais tempo com a minha família.

Andréa: E você gosta de passar mais tempo com a sua família?

Luís: Gosto.

Andréa: Por quê?

Luís: Ah, é que eu gosto de ficar com eles, eu me sinto mais feliz.

Andréa: O que vocês fazem quando vocês estão juntos?

Luís: Tem vezes que a gente faz meio que um cinema lá em casa quando está chovendo, a gente fica lá com os cobertores na sala, come pipoca e assiste um filme.

Andréa: E como que você se sentia em casa, do que mais você sentia falta?

Gustavo: De sair de casa, de conversar com os amigos, eu conversava pelo celular mas não era mesma coisa... a gente jogava e tal, mas eu senti falta...

você não tá vendo a cara um do outro, parece que você quer falar, mas tá entre o celular.

Ao relatarem seu dia a dia, as palavras mais recorrentes na fala das crianças que remetiam à rotina foram: celular, acordar, café da manhã, casa, comer, assistir, banho, brincar, lição, almoço, TV, dormir, jogar, ajudar, jantar, louça, limpar, arrumar, Google. Palavras relacionadas a estudos apareceram poucas vezes. Quando foi perguntado o que mais fizeram, as palavras que mais apareceram nas respostas das crianças foram: celular, jogar, assistir, brincar, conversar. Ao relatarem sobre o que mais gostam de fazer, as palavras mais recorrentes foram: celular, brincar, comer, jogar, amigos, dormir, assistir, banho, conversar. Já quando foi perguntado sobre o que menos gostavam de fazer durante a pandemia, as principais palavras foram: lavar-louça, lição, arrumar, fazer-comida, varrer, serviço, tarefas, trancado (em casa), ficar parado, estudar, capinar. (APÊNDICE K).

Sasuke: Bom, eu acordava, aí eu escovava os dentes, lavava o rosto e aí eu ficava lá mexendo no celular, aí às vezes eu ligava a TV e ficava assistindo.

Andréa: E o que você mais fazia?

Sasuke: Jogar no celular.

Andréa: E o que você não gostava de fazer?

Sasuke: Ficar parado.

Andréa: E do que você sentia mais falta?

Sasuke: Brincar, de brincar.

Duda: A, foi normal, a gente comia, aí a gente assistia televisão, tomava banho e fazia o resto das coisas.

Andréa: E o que que você mais fazia?

Duda: Era mexer no celular, porque era a única coisa que tinha de legal.

Andréa: E você tem celular?

Duda: Tenho.

Andréa: E o que que você menos gostava de fazer? Que você não gostava de fazer.

Duda: Olhar meus irmãos.

Andréa: Você ajudava sua mãe a olhar os seus irmãos? Eles são mais novos ou mais velhos?

Duda: Tenho dois, um de um mês, um de um ano, um de nove e um de oito.

Andréa: Aí quando sua mãe ia trabalhar.

Duda: Ou fazia as coisas, eu olhava eles.

Andréa: Ah, entendi. E o que você mais fazia em casa?

Kleber: O que eu mais fazia era assistir vídeo no celular.

Andréa: E o que você não gostava de fazer?

Kleber: capinar!

Andréa: O que você mais fazia?

Mônica: mexer no celular!

Andréa: E o que você não gostava de fazer?

Mônica: ficar estudando dentro de casa.

Andréa: Por quê?

Mônica: Porque era muito chato. Tipo, não podia conversar com meus

amigos da escola, só.

Andréa: *O que você mais fazia então?*

Vitória: *Assistia.*

Andréa: *E o que que você menos gostava de fazer?*

Vitória: *Ficar à toa, a e fazer serviço.*

Ao mapear as diferenças entre estudar em casa e estudar na escola, as palavras e expressões mais recorrentes sobre estudar em casa foram: não ter professor ou explicação do professor; saudade da escola e amigos; poder brincar com irmãos; não conseguir tirar dúvidas; era rápido estudar online; tinha muita lição; tinha mais tempo para estudar; era estressante; celular, TV e brincar distraíam na hora de realizar as atividades; era difícil; a mãe apressava; barulhos; era tedioso; sentia falta da merenda; tinha que copiar muita coisa; não podia brincar com amigos. Em outros momentos, para algumas crianças foi perguntado se os colegas dão motivação para estudar e todas as crianças responderam que sim.

Andréa: *Qual a diferença entre estudar em casa e agora na escola?*

Adriana: *É que agora a gente tem que acordar cedo, vir para escola, entrar em sala de aula, tem as pessoas na sala também, dá pra ver pessoalmente.*

[...]

Andréa: *Você prefere estudar com amigos ou sem amigos?*

Adriana: *Com amigos.*

Andréa: *Por quê?*

Adriana: *Pra poder conversar, tirar dúvida com os amigos.*

Andréa: *Ah, então eles também ajudam nas atividades?*

Adriana: *Se a professora não está disponível na hora, a gente vai se ajudando, né.*

Andréa: *Você acha que eles dão motivação para fazer as atividades?*

Adriana: *Sim.*

Andréa: *É verdade. E você está feliz em ter voltado para a escola?*

Alice: *Sim. Bastante.*

Andréa: *Por quê?*

Alice: *Porque ficar em casa e ver por pelo celular e a gente não tinha contato assim pessoalmente com a pessoa. Só virtualmente mesmo.*

Andréa: *E qual que era a diferença que você sentiu?*

Alice: *Eu senti que a gente estava separado, assim, a gente nunca podia conversar, a gente nunca podia conversar mesmo.*

Andréa: *Conversar com quem?*

Alice: *Normalmente com colegas e com a professora também.*

Andréa: *Você acha que a companhia dos colegas assim, na hora de estudar, faz diferença?*

Alice: *Sim.*

Andréa: *Por quê?*

Alice: *Porque quando a gente não sabe alguma coisa a gente pode perguntar pro colega ou o colega não sabe a gente pode explicar e fica mais fácil também da gente aprender, porque você tendo o seu colega vocês podem aprender juntos e se ele tiver uma dúvida você vai saber tirar a dúvida dele.*

Boruto: Ruim. Na diversão, brincar essas coisas, não podia sair pra rua, não comer, comer muito, porque se não acabava a comida, também você ficava sem comer. Era só um pratinho por dia que podia comer lá em casa, porque não podia comer muito.

Andréa: E aqui na escola você pode comer merenda.

Boruto: É! Muito, aqui eu como aqueles prato.

Ao falarem sobre estudar na escola, as expressões ou palavras mais recorrentes foram: ter a professora para explicar; na escola é legal; tem mais coisas para fazer; tem amigos para conversar e para ajudar na realização das atividades; gostam de ficar na escola mesmo tendo alunos que atrapalham as aulas; preguiça de acordar de manhã para ir à escola; as vezes tem preguiça de realizar as atividades; na escola tem mais silêncio do que em casa; fazer novos amigos; na escola se sentem mais felizes, pois conseguem entender a professora e realizar perguntas sobre a lição; na escola podem andar de skate, brincar de pebolim, basquete e pingue-pongue; tem professores legais, pois um professor faz rima; a professora explica melhor do que no vídeo; os amigos distraem, e atrapalham um pouco a aula; pode ver pessoalmente as pessoas; se sentem livres, pois podem sair de casa; tem biblioteca, livros, merenda; na escola se sentem mais confortáveis; é mais fácil de realizar as atividades; conseguem se expressar melhor; o ambiente é gostoso. (APÊNDICE L).

Andréa: Entendi. E você está feliz em ter voltado para escola?

Carol: Muito! [risada]

Andréa: Por quê?

Carol: Ah, eu gosto de vir aqui, é um ambiente gostoso de ficar.

Andréa: Por que você acha que melhorou quando você veio para a escola?

Jaqueline: Por causa que na escola a gente tem contato mais com os professores, a gente consegue se expressar melhor.

Ao falarem o que mudariam na escola, as palavras que mais se repetiram foram: brigas, café (da manhã), fila, bagunça, comportamento, almoço, colocar cantina, disciplinas, colocar passeios, colocar piscina, deixar os pequenos brincar na quadra, professora que xinga. (APÊNDICE L).

Andréa: Legal. Mas se você pudesse mudar algo aqui na escola, o que você mudaria?

Carol: Menos briga e menos desperdício de comida, porque aqui tem bastante.

Andréa: É mesmo? Por quê?

Carol: Porque um fica jogando bolacha no outro e acaba.

Andréa: Entendi! E as brigas, por que você acha que elas acontecem?

Carol: Ah, alguns, como eu posso te dizer? Talvez porque brigam por qualquer coisinha.

Andréa: E se você pudesse mudar algo aqui na escola, o que você mudaria?

Duda: As brigas, os rolos, as pessoas que inventam fofoca pra arrumar briga.

Andréa: Se você pudesse mudar algo aqui na escola, o que você mudaria?

Minecraft: A metade da escola.

Andréa: Por quê?

Minecraft: Sobre as crianças, os comportamentos.

Andréa: Por quê?

Minecraft: Aqui nessa escola falta disciplina, respeito, educação.

Andréa: Você consegue me dar um exemplo?

Minecraft: Brigas, xingamentos, chutes e essas coisas.

Andréa: Ah, entendi! E se pudesse mudar algo aqui na escola, o que você mudaria?

Mônica: a fila, pro povo não ficar cortando. Só.

Andréa: e você acha que aqui tem muita briga?

Mônica: Sim!

Andréa: e por que você acha que as brigas acontecem?

Mônica: Porque tem um monte de gente que mexe, né?

Andréa: e como eles mexem?

Mônica: tipo, ficar provocando.

Andréa: É porque em casa a gente tem contato com a família né, mas não tem contato com os amigos, entendi. E se você pudesse mudar algo na escola, o que você mudaria?

Vitória: Não sei [risada]. O recreio. Ta sempre muito bagunçado.

Andréa: Por quê?

Vitória: Eu acho que a gente podia, primeiro: Antes de pôr o primeiro e tal pra descer o resto, deixar todo o sexto ano entrar lá dentro e quando todo o sexto ano entrar, vai colocar os outros pra descer.

Andréa: Por quê?

Vitória: Porque senão os pequenos, os outros lá de cima, eles veem os mais grandes e cortam a fila dos pequenos do sexto, tipo eu sou do sexto né [risada] então todo mundo corta a fila, deixa entrar, as vezes o monitor nem vê. (sic)

Andréa: E se você pudesse mudar algo aqui na escola, o que você mudaria?

Adriana: As brigas, está tendo muita briga no sexto ano por coisa boba. Aí começam a brigar e fica aquele rolo.

Andréa: E por que você acha que as brigas acontecem?

Adriana: Na maioria das vezes por pouca coisa. "Ah, você esbarrou em mim" e começam a brigar. Ou a pessoa começa a empurrar, sabe? Pra briga?

Ao perceber que as brigas apareciam na fala da maior parte das crianças entrevistadas, foi perguntado o motivo das brigas. Entre eles estão: brigam por qualquer coisa; falta paciência; inventam fofoca; provocação; motivo bobo; falta de disciplina e respeito; preconceito; racismo; começa com brincadeiras de dar soco no outro e depois se torna real; zoação; para chamar atenção, pois nunca teve muitos amigos; porque esbarrou um no outro; por causa de xingamentos; se irritam; porque uma pessoa julga a outra, por não gostar do jeito da pessoa; por causa de macho; por causa de menina; por causa de namoro; porque não conversam direito; por inventarem mentiras; “com o tempo da pandemia as pessoas ficaram

mais bravas [...] não tinha muita coisa pra fazer, daí as pessoas voltam e querem arrumar briga, conseguir tudo que quer” (LUIZA). Pode-se inferir a partir da fala das crianças entrevistadas que as brigas eram compreendidas como físicas, verbais e em forma de bullying, racismo ou provocação. Quando foi perguntado o que poderia fazer para as brigas não acontecerem, as respostas mais comuns foram: evitar discutir e bater boca; não retrucar; para de fazer isso e respeitar o próximo; ter mais supervisão e incentivarem a não brigar ou ensinar a resolver na conversa; trazer um revólver e dar um tiro para o alto; não mexer com o outro; conversar/dialogar; perguntar sempre se está tudo bem; dar conselhos, dizendo que a escola é lugar para estudar e não brigar; mostrar que pode causar perigo; parar de namorar porque não tem idade; expulsar da escola. (APÊNDICE Q).

Andréa: E como você acha que as brigas poderiam não acontecer?

Carol: Bom, tipo assim, xingou? Não retruca, ignora. Ai meio que, né?

Andréa: O que você acha que deveria acontecer para essas coisas não acontecerem?

Jhenifer: Evitar de preconceito, mesmo que seja morena ou branca, eu sou humana de qualquer jeito, eu não sou um bicho, isso que eu queria mudar, em tudo, em tudo.

Pamela: Evitar discutir. Bater boca.

Sobre a importância continuar estudando durante a pandemia, as repostas estavam vinculadas a: passar de ano, se não repetia; senão tirava nota baixa; ser alguém na vida; para ter futuro; se não ficavam de castigo ou o responsável brigava; se não ia ser complicado quando voltasse para escola (acompanhar); para aprender; porque aprender coisas novas é sempre bom, porque pode precisar usar; se não, não ia saber sobre as coisas; a mãe falava que não podia deixar de fazer; fazia a força; se não, ia apanhar; não fazia porque tinha preguiça ou se dividir com outras tarefas. (APÊNDICE L).

Gabriel: Porque se eu não fizesse eu poderia tirar uma nota muito ruim e repetir de ano, e eu não quero fazer isso.

Andréa: Tudo bem. E você acha que podia deixar de realizar as atividades da escola?

Wimawari: Não.

Andréa: Por quê?

Wimawari: Porque as vezes eu ia repetir de ano e eu nunca quero repetir de ano.

Andréa: Você acha importante passar de ano?

Wimawari: Sim, porque eu quero ter um futuro na vida.

Andréa: E você acha que podia deixar de fazer as atividades da escola?

Boruto: Acho que não, porque se eu deixava a minha mãe metia o fumo em mim.

Quando foi perguntado sobre a aprendizagem ou nota durante a pandemia, a grande maioria disse que pioraram ou que aprendiam menos em casa. A minoria respondeu que melhorou. Entre os motivos vinculados a piora estão o não saber realizar as atividades, não ter explicação/ajuda, não entender, não conseguir tirar dúvidas, não ter livros ou não saberem responder. Os motivos vinculados a melhoria são: silêncio em casa, tinha ajuda da mãe, pode aprender coisas novas, tinha mais tempo para estudar, conseguia prestar mais atenção e realizar as atividades. (APÊNDICE J).

Andréa: Entendi! E você acha que suas notas ou seu aprendizado melhorou ou piorou no período que você estava em casa durante a pandemia? Jaqueline: no período que eu estava em casa ficou igual ao que tava antes. Aí quando eu vim pra escola melhorou.

Andréa: Entendi. E você acha que suas notas e seu aprendizado, melhorou ou piorou, quando você estava em casa?

Alec: Melhorou!

Andréa: Por quê?

Alec: Pois eu pude estudar muitas coisas novas e podia aprender animação também.

Andréa: Animação?

Alec: Pelos meus desenhos.

Andréa: E você acha que as suas notas e seu aprendizado melhoraram ou pioraram?

Csg: No quinto ano piorou porque que tinha que entregar tudo, mas aqui até que melhorou.

Andréa: Então quando estava online você acha que piorou. E você sabe me dizer o porquê?

Csg: Ah porque a professora não explicava direito, aí tinha que só eu fazer mesmo, meu pai e minha mãe.

Andréa: E agora que você voltou pra escola você achou que melhorou.

Csg: Sim.

Andréa: Por quê?

Csg: Porque a professora está explicando muito mais melhor direito (sic), do que antes na verdade, aí eu gostei disso.

Andréa: E do que você mais sentia falta quando estava fazendo as lições, as coisas?

Csg: Os amigos ali do lado, a professora, estava sentindo saudade de tudo.

Em relação à socialização, quando remetiam à casa em que moravam, as palavras ou expressões relacionadas que apareceram foram: passar mais tempo com a família; a mãe ensina a ter educação e respeitar; podia brincar; não tinha amigos em casa; ajudar a mãe; conversar com amigos pelo WhatsApp; aprende a ser mais organizado e obediente; aprender a ler; não magoar “se magoar, o coração fica apertadinho.” (GABRIEL); a família explica o que são as coisas; em casa eram sempre as mesmas pessoas; aprende a conviver, pois “você tem que entender que ela [outra pessoa] também tem sua opinião e não é só você” (ALICE); aprende capoeira; em casa se sentia presa, só podia ficar no celular; conseguia brincar com

amigos da rua; escutava histórias do avô; ajudava os familiares; aprendia a cozinhar; os adultos ensinam a manter a casa limpa, como conversar, como estudar e sobre a importância de estudar; em casa se sentiam mais felizes com a família. (APÊNDICE M).

Em relação ao espaço escolar, as palavras mais recorrentes na fala das crianças foram: amigos, conversar, professores, brincar, ajudam, aprender, biblioteca, atenciosos (professores e funcionários), briga, conflitos, comportamento, discussões, paciência, provocar. Já em relação com os amigos, as palavras mais recorrentes foram: conversar, brincar, fazer, jogar, aprender, celular, pega-pega, amizades, andar, aula, basquete, ajudar, anime, brigas, comer, dançar, livros, respeitar, rir, skate, zuar, basquete, biblioteca, carro, conselhos, conviver, copiar, crescer, depressão, divertir, dialogar, esconde-esconde, escutar, família, falar, filme, feliz, fofocar, futebol, internet, lugares, mensagem, mandonas, moto, pebolim, perguntar, pessoalmente, piadas, praça, preocupação, sair, sentir, trabalho, treta, tristeza, vôlei, xingar, Minecraft, Roblox, Blockman, Freefire, TikTok. (APÊNDICE M).

Sobre as tecnologias, todas as crianças têm acesso¹⁶ à TV e ao celular. No entanto, grande parte não possui (ou não possuía durante a pandemia) celular próprio, pois o aparelho era dos pais ou compartilhado pela família. Nem todas as crianças entrevistadas possuem acesso ao computador. Quando possuem, relatam não mexer ou não saber mexer. A minoria possui acesso a tablet. (APÊNDICE N).

Felipe: Eu queria aprender, eu queria aprender a mexer no computador, jogar.

Andréa: E você mexe bastante nessas tecnologias ou não muito?

Felipe: Não. Eu não tenho celular pra mexer.

Quando foi perguntado o que as crianças mais gostam de fazer nesses aparelhos, as palavras mais recorrentes foram: jogar, assistir, conversar, vídeos, amigos, filmes, youtuber, desenhos, anime, facebook, escutar, funk, moto, comédia, escutar, Fifa, forró, futebol, horas, jornal, novelas, terror, alegre, aventura, blogueiros, carros, curiosidades, dançar, desafio, dia-a-dia, gravar, ideias, interagir, maquiagem, Paulinho Loko, Manteiga, lego, mexer, novidades, pesquisar, quebrado, sertanejo, séries, trabalhar, trolagem, Youtube, TikTok, FreeFire, Minecraft, Whatsapp, Roblox, GTA, Stumble Guys, Naruto, Kwai, AirSoft, atirar, aprender, ClashRoyale, CSGo, Renato Garcia, Dedeco, Disney, Dragoncity, Fortnite, GachaLife, Geléia, Instagram, K-pop, MCQueen, Netflix, Moana, Poliana Moça, Rapunzel, Stranger Things, TopEleven. (APÊNDICE N).

¹⁶ O acesso deve ser compreendido em ter ou não o aparelho em casa, seja ele da criança ou da família. Cabe destacar ainda que mesmo que tenham acesso, em muitos momentos as crianças podem não os utilizar ou usá-los por menor tempo por não terem aparelhos próprios ou por ter tempo de uso administrado pela família.

Em relação à utilização e funções das tecnologias, a grande maioria das crianças entrevistadas respondeu que não saberiam consertá-las, caso essas tecnologias quebrassem. Mais especificamente, algumas relataram não saber como os jogos eram criados ou como funcionavam as plataformas digitais que faziam uso. Quando foi perguntado sobre as diferenças entre as tecnologias, as expressões mais recorrentes na fala das crianças foram: alguns jogos/funções só funcionam em determinado aparelho; em algumas pode tocar na tela em outras não; no computador tem que mexer no teclado; o tablet e o celular quebram menos que o computador porque estamos mais acostumados; tamanho das telas; tamanho do aparelho; a TV não tem muitas opções, é mais assistir; no computador tem como ter todos os jogos, mas é ruim porque tem que ficar apertando as teclas; no celular é mais fácil de jogar e mexer; no celular pode se comunicar com quem está longe; no computador pode fazer animações; uns tem mais memória que outros; a TV tem controle, celular não precisa; o celular é digital, o computador são teclas; na TV você não assiste o que você quer, é o que está passando; no tablet e celular você escolhe o que quer assistir; computador tem mais gigas; o computador e a televisão não acabam a bateria. Poucas não souberam responder ou disseram não ter diferenças. (APÊNDICE O).

Quando foi perguntado sobre a principal função dos aparelhos, as expressões mais recorrentes foram: tirar dúvidas; conseguir contato com quem está longe; eles possuem a mesma função; há funções diferentes entre os aparelhos; jogar; conversar; TV não tem internet; celular tem internet; computador tem internet; assistir; celular é pra caso de emergência; para fazer atividades da escola; no computador é mais fácil de pesquisas, pois *“além de você conseguir ver os sites com clareza, alguns computadores identificam se são falsos ou verdadeiros.”* (ALEC); uns tem mais memória; o celular é mais inteligente, mais avançado, *“ele sabe de tudo.”* (ALUNO); mesmo função, porque o brilho são os mesmos; no computador dá para imprimir foto; é mais fácil mexer no celular do que no computador; a memória é diferente; servem para se divertir; servem para trabalho; a bateria é diferente. (APÊNDICE O).

A importância das tecnologias também é vista de diferentes formas. Quando foi perguntado sobre a importância das tecnologias, as expressões mais recorrentes na resposta das crianças foram: para matar a saudade de quem está longe; para aprender; para pesquisar; para ter acesso a informações e notícias; para ligar em caso de emergência; na pandemia elas foram importantes para aprender; para se comunicar; para jogos; para se distrair; faz as pessoas ficarem calmas; ajuda as pessoas a fazerem bastante coisas (receitas, se locomover por lugares que não conhece); pedir comida; facilita o dia a dia. Algumas crianças

responderam que elas não são importantes e entre os motivos estão: elas roubam o tempo do nosso dia; porque as pessoas podem morrer quando estão mexendo no celular e não olham a rua para atravessar; deixa com dor de cabeça; deixa cego; porque muitas pessoas não têm e vivem bem. (APÊNDICE O).

A maioria das crianças responderam que gostam de brincar. As brincadeiras relatadas foram: pega-pega, esconde-esconde, boneca, futebol, bola, basquete, bicicleta, pular corda, correr, pega-pega gelinho, queimada, skate, vôlei, batatinha quente, cobra-cega, pega-pega corrente, verdade ou desafio, escolinha, gato mia, bolinha de gude, pega-lata, pic-esconde, polícia e ladrão, professora, subir em árvore, soltar pipa, pega vareta, peteca e o celular, queimada. Entre as pessoas que as crianças mais gostam de brincar estão: amigos, irmãos, primos, mãe ou sozinhos. (APÊNDICE P).

Em relação ao hábito de leitura, a maioria das crianças entrevistadas relataram ter o hábito ou gostar de ler. A escola é o espaço em que elas mais conseguem ter acesso a livros. Entre os assuntos e tipos literários que mais gostam, foram relatados em sua grande maioria: gibis, mangás, Turma da Mônica, ficção científica, romance, sobre animais, aventura, comédia, contos, mistérios, notícias, princesas, poesia e lições da escola. A minoria das crianças entrevistadas relatou não gostar de ler ou não ter hábito de leitura. (APÊNDICE R).

Em relação as pessoas ou personagens que inspiram, a mãe, Youtubers, TikTokers, jogadores de jogos, esportes, personagens de anime e desenhos estavam presentes: Mãe, pais, tios(as), Virginia Fonseca, Jaqueline Sobrinho, MisterBeast, Ruan, Neymar, Novas, Alok (DJ), Sr. Madruga (Chaves), Mônica, Naruto, Hinata, Itachi, Goku, Homem-Aranha, Anime sete pecados capitais - o Meliodas, Os Guardiões, Mili (Chiquititas), Delegado Cunha, Santos Dumont. Quando a inspiração envolve algum membro da família, os motivos relatados são: são pessoas boas; porque são trabalhadores dedicados; porque eles apoiam suas decisões; porque são motivo de orgulho e força; porque são independentes; porque incentivam a criança a fazer o que é o melhor; porque ajuda quando a criança está com dificuldade; porque é trabalhadora e enfrenta as coisas; mulher guerreira; porque é legal e carinhosa; a ficar mais inteligente. Quando a inspiração envolve outras pessoas da mídia, os motivos estão relacionados são: porque são sinceros, não mentem, não brigam, não ligam para o que os outros falam, deixaram de ser pobres ou porque têm uma profissão que a criança gostaria de ter, como goleiro e youtuber. Quando a inspiração envolve personagens, os motivos são: não desistem dos sonhos, superam as dificuldades, ajudam as pessoas, deixam as pessoas felizes, salvam vidas, inspiram a você ser o que você quiser, inspiram a não ficar bravo com os outros

porque não ligam para que os outros falam, porque são legais, confiantes, cuidadosa, bonita, gentil, tímida, forte. (APÊNDICE S).

Quando perguntados sobre sonhos ou desejos, as expressões presentes são: dar um futuro bom para família (revelando que grande parte dessas crianças não se encontra em situação de privilégio); ter carro, casa, celular, computador, PS5, mansão de luxo; ter uma fonte de chocolate; que nevasse no Brasil; viajar para Itália; ficar rico; fazer as pessoas virarem boas; ter um estudo bom; ser um gamer com muito dinheiro; conhecer a Disney; morar nos Estados Unidos, conhecer um Youtuber; ajudar todos os pobres e moradores de rua. (APÊNDICE S).

Quando foi perguntado o que gostaria de ser quando crescer, as profissões relatadas foram: jogador de futebol, policial, advogada, veterinária, jogador de basquete, caminhoneiro, bombeiro, cantora, desenhista, médica, professora, cientista, dançarina, escritora, faxineira, juiz, militar, trabalhar em restaurante chique, Youtuber, arqueóloga. (APÊNDICE S).

Por fim, quando foi perguntado a diferença entre ser adulto e ser criança, as palavras que mais apareceram tinham sempre relação com trabalho e responsabilidade. Quando remetia ao ser criança, as palavras mais recorrentes na fala das crianças foram: brincar, menos responsabilidade, não precisa trabalhar, escola, divertir, estudar, aproveitar e dormir. Quando se remetiam ao ser adulto, as palavras mais recorrentes foram: trabalhar, cuidar da casa, pagar conta, mais responsabilidades, sustentar, cansar, cuidar dos filhos, balada, beber, bêbado, descansar, férias, maduros, preocupação, podem sair, ir ao shopping e a shows, sobreviver. (APÊNDICE T).

No próximo capítulo estas questões serão aprofundadas e analisadas criticamente a partir das contribuições de outros autores que discutem essas temáticas.

5. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

5.1. Perfil das crianças entrevistadas

Neste capítulo pretende-se iniciar a análise do perfil das crianças entrevistadas, ou seja, aquelas nascidas a partir de 2010, chamadas de Geração *Alpha*. No entanto, não se trata de traçar o perfil de uma geração, mais sim de um grupo de determinadas crianças que darão pistas para a continuidade da problematização do conceito de Geração *Alpha*. Dessa forma, não se pretende traçar um perfil geracional, mas sim confrontar ou dialogar com o que foi destacado nos estudos apresentados na introdução.

Adiante será apresentado o perfil dessas crianças configurado por uma atividade vinculada às novas mídias (animes, mangás, jogos, influencers, plataformas digitais etc.), e sua relação com os adultos.

Animes, mangás e histórias em quadrinhos

Durante as entrevistas e suas análises, um dos pontos que mais chamaram atenção foi a incidência de relatos sobre gostarem de assistir animes ou lerem mangá e relatos sobre brigas. Ainda, quando foi perguntado sobre os hábitos de leitura, a modalidade textual mais relatada foram aquelas vinculadas a histórias em quadrinhos (como a Turma da Mônica e mangás).

A princípio, compreende-se neste trabalho que as histórias em quadrinhos podem ser compreendidas como quadrinhos ou arte sequenciais pautadas em imagens, *timing*, quadrinhos, anatomias expressivas, escritas e sequências que tem como objetivo comunicar ideias e/ou histórias. (EISNER, 1999). Ainda,

A configuração geral da revista em quadrinhos apresenta uma sobreposição de palavra e imagem, e, assim, é preciso que o leitor exerça as suas habilidades interpretativas visuais e verbais. As regências da arte (por exemplo, perspectiva, simetria, pincelada) e as regências da literatura (por exemplo gramática, enredo, sintaxe) pressupõe-se mutuamente. A leitura da revista de quadrinhos é um ato de percepção estética e de esforço intelectual. (EISNER, 1999, p. 8)

A arte sequencial pode ter duas funções: instrução e entretenimento. Os quadrinhos voltados ao entretenimento, geralmente revistas de histórias em quadrinhos,

Empregam técnicas de instrução que fundamentam o exagero e enriquecem o entretenimento. [...] muitas vezes ocorre algum esclarecimento técnico de natureza precisa. Exemplos comuns são procedimentos como a abertura de um cofre numa história de detetive ou o acoplamento de peças numa aventura espacial. Essa passagem técnica é na verdade um conjunto de imagens com uma mensagem instrutiva incrustada numa história de entretenimento. (EISNER, 1999, p. 136)

Já nas histórias em quadrinhos para instrução (indução de comportamentos e atitudes), “Os elementos específicos da informação são frequentemente enfeitados com humor (exagero) para atrair a atenção do leitor, dar destaques, estabelecer analogias visuais e situações reconhecíveis. Assim insere-se entretenimento numa obra “técnica”.” (Idem, p. 137).

As limitações da arte sequencial, ainda segundo o autor, estão relacionadas à não necessidade de interpretação do leitor, uma vez que as imagens já estão dadas: “Uma composição artística que retrata a vida não permite uma participação muito grande da imaginação do leitor.” (p. 137). Por outro lado, Eisner (1999) relata que, quando há a necessidade de reconhecimento de pessoas ou de ações intermediárias, há a necessidade de interpretação e suplementos dados a partir das experiências do leitor. A abstração também é colocada pelo autor como uma limitação ou desafio dos criadores de quadrinhos, ou seja, fazer com que o leitor entenda/sinta de fato um sentimento, como a dor ou a desilusão amorosa.

Eisner (1999) destaca que as limitações nos quadrinhos voltados ao entretenimento são menos atenuantes comparada às limitações das histórias em quadrinhos técnicos. Segundo o autor, os quadrinhos técnicos são dados de duas formas: técnicos e condicionadores de atitudes. Os quadrinhos técnicos geralmente estão vinculados à montagem ou ao conserto de aparelhos. Já os quadrinhos de condicionamento de atitudes, possuem a função de “condicionar determinada atitude para com uma tarefa, [...] as pessoas aprendem por imitação.” (p. 141).

Para muitos autores a história em quadrinhos é vista como um instrumento de potencialidades, tanto para quem faz quanto para quem lê (SANTOS; GANZAROLLI, 2011). Se explorarmos as histórias em quadrinhos da Turma da Mônica, criadas pelo artista Maurício de Sousa¹⁷, perceberemos que elas são de fácil compreensão, apresentam humor e possuem cunho educativo, aproximando-se da concepção de quadrinhos de atitude. Isso pode ser visto quando as crianças entrevistadas vinculam a imagem da Mônica como aquela que inspira “*a não ficar brava com os outros, mas tem vezes que ela fica porque a pessoa passa dos limites, aí ela inspira a não ficar brigando muito e a conversar mais com as pessoas, brincar mais.*” (LUIZA). Ou quando se identifica com um personagem, por exemplo, quando uma criança entrevistada diz que “*O Cascão, da turma da Mônica. Ele não toma banho, nem eu. E o Cebolinha também. Ele fala elado (sic), eu falo ela, er... elado.*” (KLEBER).

¹⁷ Cabe destacar que apesar de ser criada por Maurício de Sousa, a Turma da Mônica também se tornou um produto da indústria de quadrinhos, ganhando equipes de roteiristas, desenhistas, finalizadores etc.

Os mangás também se enquadram como condicionantes de atitudes. O mangá/anime¹⁸ ou seus personagens mais citados foram o do Naruto. Por exemplo, quando foi perguntado como gostaria de ser identificado(a) ou sobre qual personagem ou pessoa em que se inspiram e o motivo:

Minecraft: *Naruto, [...] porque é muito legal. [...] O Naruto tem um poder forte de ajudar as pessoas, ele é o melhor dos outros, é o Naruto. [...] Eu ajudaria o mundo e as pessoas.*

Andréa: *E você aprende alguma coisa com os anime?*

Gustavo: *Sim, por exemplo o Naruto, o protagonista não tem pai (inaudível) e mesmo assim ele conseguiu realizar os sonhos dele que era virar o presidente. Então eu peguei do Naruto, nunca desistir.*

Alec: *Naruto porque ele nunca desiste dos seus sonhos, sempre corre atrás e corre atrás dos seus amigos, quando eles estão em perigo. E Itachi porque mesmo que na série ele tenha matado a família dele, ele foi obrigado e simplesmente, você que ele é uma pessoa totalmente legal. Que não tem culpa de nada, que é uma pessoa que é muito gente boa, sempre gostou do irmãozinho, sempre? Só que aí mandaram ele matar toda a família dele. Mas assim, ele foi obrigado. Mas antes dele matar os pais deles ele chorou, falou que ele não queria matar eles. E falou também que ele ia matar eles, mas com uma condição: ele ia deixar o irmão dele vivo.*

O anime de Naruto é conhecido como “discurso no *Jutsu*”. A palavra *Jutsu* se refere aos ataques dos personagens, e se aproxima de poderes ninjas. Na grande maioria das batalhas, o personagem principal, Naruto, realiza discursos que são reproduzidos recorrentemente na fala das crianças, como visto acima. Nos animes e mangás¹⁹ do Naruto, esses discursos são cíclicos e são utilizados nos momentos de batalhas pelo Naruto (ou por outros personagens principais) contra os vilões, na tentativa de derrubá-los:

¹⁸ Mangás são histórias japonesas em quadrinhos. Animes também são histórias japonesas, mas em forma de animações (sem escrita, dublados), para serem assistidos. Na análise das entrevistas percebeu-se que há a confusão entre mangá e anime pelas crianças. Isso pode se dar porque a maioria dos animes são oriundos/baseados nos mangás, como Naruto. Naruto passou na TV aberta em 2004. Conforme foi passando o tempo, seus episódios foram ficando menos sombrios e tristes. Os animes seguem a história dos mangás. Os mangás, geralmente, são lançados uma vez por semana. Esse ponto é importante na medida que o tempo de espera entre o lançamento de um capítulo e outro, o leitor pode imaginar, criar hipóteses e refletir sobre a história que está consumindo. Outra curiosidade é que geralmente as histórias dos mangás, como o do Naruto, são longas, o que gera inúmeras expectativas e possibilidades de acontecimentos.

¹⁹ Pode-se inferir, através das entrevistas, que a palavra anime é mais recorrente do que a palavra mangá, ou seja, as crianças entrevistadas possuem mais acesso ou preferência pelas animações japonesas do que as ler.

Figura 6: Exemplo de discurso do personagem Naruto em momento de batalha*



*A leitura dos quadrinhos de mangá deve ser realizada da direita para esquerda.

Fonte: Mangá Plus, capítulo 448.

O mesmo aconteceu na escolha de outros personagens de Naruto, como visto na apresentação dos dados. Neste contexto, percebe-se que grande parte das crianças entrevistadas se inspiram em personagens ou em pessoas boas, fortes e perseverantes, o que revela mais uma contribuição de histórias com essa característica. Mais do que isso, este dado revela a possibilidade de educadores utilizarem mangás e animes, tão adorados pelas crianças, no enfrentamento de brigas, por exemplo. No entanto, cabe nos atentarmos à possibilidade de que

[...] a identificação com os heróis satisfaz necessidades das crianças, que sentem-se vingadas da superioridade muitas vezes hostil das pessoas que as rodeiam. Certas tendências ou impulsos anti-sociais e nocivos podem ser purgados pela satisfação que elas obtêm lendo essas histórias. (ALVES, 2001, n.p.)

Algumas possibilidades relatadas acima podem ser confirmadas quando algumas crianças revelam o motivo das brigas na escola:

Andréa: *E se você pudesse mudar alguma coisa aqui na escola o que você mudaria?*

Gabriela: *Os alunos que falam besteira, fazem bagunça.*

Andréa: *E quando eles falam besteira o que você sente?*

Gabriela: *Eu fico um pouco incomodada, porque a biblioteca abriu e estavam me perguntando se tinha pornografia... aí eu falei, gente isso é biblioteca pra estudar não pra ficar olhando essas porcarias.*

Andréa: *Se você pudesse mudar algo aqui na escola, o que você mudaria?*

Wimawari: *As brigas.*

Andréa: *As brigas? Por quê?*

Wimawari: *Porque eu não gosto muito de briga, tipo assim, as vezes eu mexo com as pessoas, mas as pessoas, quando eu não mecho com elas, elas mexem comigo, aí nisso acaba dando briga.*

Andréa: *Quando você não mexe com as pessoas, elas não mexem com você?*

Wimawari: *Não! Quando as vezes eu mexo com a pessoa, quando eu paro de mexer com a pessoa, ela mesma vem mexer comigo. Aí nisso acaba dando briga.*

Andréa: *Por que você mexe com as pessoas?*

Wimawari: *Não sei, acho que é pra chamar atenção, porque muito assim, eu nunca tive muitos amigos, eu sou mais quietona na minha.*

Andréa: *Hmm. Então você mexe com os outros para fazer amigos? É uma tentativa para fazer amigos?*

Wimawari: *É!*

[...]

Andréa: *Entendi. E o que você acha que poderia acontecer para que essas brigas não existirem?*

Wimawari: *Não sei. Só sei que eu queria que as brigas parassem.*

Também, quando foi perguntado sobre como as crianças conheceram o Naruto ou o mangá, as respostas estavam vinculadas a indicação de amigos ou a sugestões nas redes sociais, possivelmente dadas através de algoritmos:

Andréa: Onde você descobriu que existe mangá?

Minecraft: Pelas minhas amigas, porque elas também gostam e elas acham eles muito lindo.

Lorena: Primeiro foi minha prima. Meu primo apresentou anime pra minha prima e ela começou a falar muito pra mim. Eu fui ver e acabei me apaixonando por anime.

Andréa: Você falou que gosta de mangá, de onde surgiu esse gosto pelo mangá?

Vitória: Pelo TikTok que aparece as vezes.

Andréa: E como surgiu esse gosto por animes, onde você conheceu?

Miguel: Eu estava assistindo Kwai, indo pra baixo e apareceu *One Piece*, que é um anime, em que um cara que comeu Akuma no Mi, que é uma fruta que dá poder, aí o cara vai lá e comeu ela e ele ganha poder de ser elástico, aí quando uma pessoa chega perto dele querendo lutar com ele faz assim, aí joga o braço dele aí depois o braço dele volta com força.

Andréa: E como você conheceu os animes?

Vitor: Ah, eu estava procurando, eu achei *Naruto*, entrei gostei, aí eu fui eu fui procurar mais sobre anime. Aí eu comecei a gostar, comecei a gostar bastante.

Algumas das soluções dadas pelas crianças entrevistadas para a resolução das brigas (ou para lidar com os xingamentos) se aproxima dos “discursos no *Jutsu*”, de *Naruto*, ou das narrativas de outros personagens ou familiares: conversar, supervisionar, incentivar a não brigar, mostrar que é ruim, seguir em frente. No entanto, é interessante notar que ao mesmo tempo que o *Naruto* realiza seu discurso, as batalhas (físicas, verbais e com utilização de poderes) não deixam de acontecer. Assim como nas situações relatadas pelas crianças: ao mesmo tempo que ressaltam a importância do diálogo, as brigas não deixam de acontecer, seja por provocações, xingamentos ou porque “*com o tempo da pandemia as pessoas ficaram mais bravas.*” (LUIZA).

História em quadrinhos, como as de mangá e da Turma da Mônica, e animes, como o do *Naruto*, já são objetos de estudos. O mangá vem sendo apontado como uma representação imagética de uma cultura, repleta de poderes e significados, com estratégias linguísticas e imagéticas para captar um determinado público:

A nação japonesa tinha a intenção de se tornar uma grande potência, assim foram aplicando técnicas das mais variadas, comprando produtos e aprendendo com o ocidente e suas técnicas. Fez um grande esforço para se modernizar, ou melhor dizendo, para se ocidentalizar. Entretanto, o uso constante dos termos “Ocidente” e “Oriente” não tem estabilidade ontológica como diz Edward W. Said. Esses termos apenas nos mostram que há uma cadeia de discurso criada para legitimar um perante o outro, e mostrar que para haver um ocidente e um oriente, precisa-se ter um centro, e esse centro é a Europa. [...] retrata-se o quanto estamos presos a uma lógica de constante

construção, catalogação e estereotipação das mais diferentes coisas, inclusive – se não principalmente – de nós mesmos. (ZANONI, 2020, p. 106-107)

Mais do que isso,

Pensar no mangá como forma artística histórica, é pensar numa forma de linguagem que remonta uma narrativa histórica em constante modificação e hibridização. Ao mesmo tempo, sua produção é marcada pelo aceite de um público consumidor que dita as temáticas que quer consumir e, portanto, que continuam a ser vendidas. De certa forma, de um modo cíclico, se não há modificação na sociedade e nas suas narrativas históricas, o público leitor tende a se manter com determinada temática de mangá. Nesse interim, as temáticas e as narrativas que são mais facilmente encontradas para consumo, refletem a ideologia dos consumidores. (ZANONI, 2020, p. 114)

Além disso, cabe destacar que os mangás, comparando-os às histórias em quadrinhos, possuem “linguagem cinematográfica, a qual resulta em uma leitura mais dinâmica do material impresso e dá ritmo para a história, somando-se à preferência por enredos cujos sentimentos humanos sejam abordados de forma universal.” (AMARAL; CARLOS; 2013, p. 20). O design dos mangás também se diferenciam das histórias em quadrinhos: traços simples, destaque a expressões corporais e faciais, nem sempre há proporções entre corpo e cabeça, nem sempre há cenários, cenas verticais, leitura gráfica invertida, a continuação das histórias tende a ser lançada mensalmente, valoriza-se mais as imagens do que os textos, utilizam-se com frequência as onomatopeias, há estereótipos, são utilizadas imagens congeladas e cenas demoradas para contemplação. (AMARAL; CARLOS; 2013). Também, houve mudança estética no olho dos personagens de mangás, a partir da influência dos personagens da Disney. (BRAGA; LUCAS; 2012).

Tendo em vista o sucesso dos mangás no Brasil, o estúdio Mauricio de Souza também se apropriou desse estilo para se reinventar e garantir mais leitores a sua obra:

É importante observar que, pelo menos do ponto de vista comercial e cultural, o fato de um grande estúdio como o de Mauricio de Sousa lançar um novo título voltado para um público com idade mais avançada do que a primeira, prolonga a faixa de abrangência do público. A própria utilização do termo “mangá” já “selado” em todas as capas representa muito mais uma estratégia eficaz de marketing, um reforço indicativo para que o leitor de mangá passe também a comprar a TMJ (Turma da Mônica Jovem), do que uma conotação artística ou estética. (AMARAL, CARLOS, 2013, p. 25).

As autoras destacam ainda que os desenhos, bem como o enredo se adequaram tanto ao público jovem, quanto na tentativa de se aproximarem do design utilizados nos mangás japoneses, os quais possuem alto potencial de venda. No entanto, no decorrer das edições nem todos os traços conseguiram se manter, tendo em vista que o olhar oriundo do Japão difere do

olhar ocidental, ou seja, as referências ou elementos japoneses são diferentes dos significados e interpretações da cultura brasileira.

Apesar das histórias em quadrinhos trazerem potencialidades formativas e favorecerem o hábito de leitura, alguns aspectos necessitam ser problematizados. O aumento do consumo de mangás/animés no Brasil pode ser dado pela disponibilização digital das histórias japonesas, relevando uma mercadoria com um grande potencial de vendas.

Mais do que isso, compreender as contradições dos animés, que também podem ser interpretados como instrumentos de barbárie, é de suma importância no ambiente educacional, tendo em vista sua recorrência nos relatos das crianças.

Percebe-se que os animés podem ser aproveitados e utilizados pelas escolas de forma a contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo quando se trata de questões sociais. Mas, ao mesmo tempo, deve-se atentar-se a outros aspectos, uma vez que a preferência ou limitação por um mesmo gênero textual também é alvo de preocupação, pois

Combinando imagem e texto, personagens com traços juvenis, que são heróis e ao mesmo tempo garotos propaganda, as histórias em quadrinhos exercem um fascínio especial sobre as crianças. Refletindo contextos e valores culturais, elas afetam, informalmente, a educação de seus leitores, transmitindo estereótipos e ampliando seus conhecimentos sobre o mundo social. Como qualquer outro gênero literário as histórias em quadrinhos podem ser boas ou ruins do ponto de vista de seus conteúdos. Considerando as características de sua linguagem, seu uso pedagógico em contextos de educação formal tem sido recomendado por especialistas. Dado o poder dos meios de comunicação e as condições de vida nas sociedades urbanas contemporâneas, a criança encontra histórias em quadrinhos em vários contextos. Para servirem como mediadores desses encontros, é desejável que os educadores estejam informados a respeito das análises de como as histórias em quadrinhos afetam a educação de seus leitores e como utilizá-las para promover o desenvolvimento de sujeitos críticos e criativos. (ALVES, 2001, n. p.)

Silva Filho (2017), ao analisar os animés destaca que estes estão demarcados por propagandas ideológicas que dificilmente são percebidas por seus consumidores, devido ao grande número de informações. Com isso, diminuem o senso crítico em momentos de envolvimento emocional, tensão, e mental daqueles que o consomem. O autor também destaca que estes desenhos não são desenvolvidos somente para crianças e que visam o estímulo do pensamento e da imaginação.

O autor ainda ressalta que os desenhos animados influenciam seus consumidores a disseminar valores e comportamentos de acordo com o sexo. Nos animés e mangás, por exemplo, apesar de abordarem a diversidade sexual, os personagens masculinos são retratados como competitivos e como aqueles que buscam destaques, enquanto as personagens

femininas são colocadas como inferiores ao sempre buscarem autopreservação e felicidade. (SILVA FILHO, 2017).

Para Silva Filho (2017), alguns episódios podem ser vistos como polêmicos para aqueles que não acompanharam algumas mudanças geracionais, tornando a mediação de educadores indispensável na formação da criança. Por exemplo, para alguns, a violência é vista como normal nessas produções e justificada como forma de catarse e uma forma de lidar com frustrações. Segundo o autor, a discussão sobre violência consumida através dos meios de comunicação, como nos animes e mangás, já vem sendo levantada como motivo de tornarem as crianças mais agressivas. Também registra que já há polêmicas que envolvem a sexualização de crianças frente ao consumo de animes e mangás. No entanto, essas representações sexuais ficcionais ora são confundidas com abuso infantil, ora são defendidas como insumos para o combate a abusos reais.

Para o autor, ainda que estes animes sejam compreendidos como produtos da indústria cultural carregados de propaganda e semicultura, é importante que a educação promova uma consciência esclarecida e emancipada através da autorreflexão sobre aquilo que está sendo consumido, valorizando o conhecimento crítico ao conhecimento técnico.

As preocupações ao consumo de anime ou histórias em quadrinhos estão relacionadas também ao favorecimento da preguiça mental, ao retardamento do processo de abstração, à dificuldade de hábitos de leitura de outros gêneros textuais, à influência de valores de ordem moral, político ou social. (ALVES, 2001). Cabe destacar que as problemáticas apontadas estão conexas à forma como as histórias em quadrinhos são consumidas, e nem sempre ao seu conteúdo.

Ainda, quando estamos pensamos no anime Naruto, devemos perceber que:

há uma carga simbólica correspondente aos arquétipos personagens que vão acarretar outros arquétipos também presentes no anime. Essas cargas simbólicas estão relacionadas com as funções descritas no mito, como por exemplo, a função de ensinar sobre a compreensão dos mistérios do universo e na prática humana que podem estar correlacionados com a cultura original do mito. (ANDRADE, MIRANDA, 2021, p. 20)

Por isso, há a necessidade de se refletir o comportamento das crianças quando animes e mangás, bem como seus signos e representações, fazem parte de seu cotidiano e são servidos como referência e inspiração, tornando parte de suas relações sociais, de suas atitudes e decisões. Ainda, ao fechar-se para outros gêneros literários, as crianças fecham-se também a outras possibilidades formativas. Da mesma forma acontece quando o hábito das

crianças se estreita a atividades repetidas, como aquelas fornecidas pelas plataformas digitais e jogos.

Atitudes, comportamentos e referências

Anteriormente e logo mais, será evidenciado que algumas decisões e atitudes das crianças entrevistadas estão entrelaçadas àquilo que elas assistem, leem ou aprendem com a família, amigos e plataformas digitais. Nas narrativas sobre momentos de interação com a família, foi percebido que algumas crianças entrevistadas gostam da presença da família ou de um adulto e a pandemia favoreceu isso:

Andréa: E quais foram os sentimentos que você mais teve durante a pandemia?

Alec: Felicidade.

Andréa: Felicidade? Por quê?

Alec: Porque eu estava junto com a minha mãe e com a minha família.

Andréa: E por que felicidade?

Aluno: Por que eu comemorei com minha família né? A gente fez um bolo lá em casa, a gente comemorou um pouquinho lá...o aniversário da minha irmã.

Andréa: Você gostava desse momento em família?

Aluno: Sim, eu amo.

Andréa: Você aprende bastante com sua família?

Aluno: Sim, aprendo.

Andréa: O que por exemplo?

Aluno: É...eu aprendo a ter educação com a minha mãe, com a minha irmã eu tenho que aprender a respeitar eles e cuidar né, cuidar do meu irmão, da minha irmã e olhar pra minha mãe.

Andréa: E qual foi o sentimento que você mais teve durante a pandemia?

Gabriela: Felicidade.

Andréa: Por quê?

Gabriela: Ficar perto da minha família, porque eu só ia pra escola e voltava, aí quando tava na pandemia dava pra conversar com minha mãe, minhas irmãs.

Andréa: Entendi. E como que você aprende respeito com a sua mãe? Ela fala, “olha tem que ter respeito” ou no dia a dia ela te trata com respeito e você aprende que tem que ter?

Pamela: Não, ela me trata com respeito só isso. Eu vou aprendendo assim com ela.

Diferentemente do que foi relatado sobre as Geração Alpha pelas empresas no primeiro capítulo, algumas crianças, percebem e respeitam as relações hierárquicas, bem como tem a figura do mais velho como referência:

Andréa: Você aprende bastante com sua família e com os adultos?

Aluno: É um pouco, as vezes eu pergunto umas perguntas pra minha mãe, ela me ensina que tal tal é isso, tal tal é aquilo.

Andréa: *Você aprende alguma coisa na sua casa?*

Lolo: *Sim.*

Andréa: *O que você aprende lá que você não aprende aqui?*

Lolo: *A gente aprende que tem que ter respeito com os mais velhos, isso a gente aprende na escola, mas a gente tem que ter educação com todos, não ficar falando mal dos outros. Você tem que chegar e falar para pessoa, e não ficar cochichando para outra pessoa.*

Percebe-se as crianças trazem os momentos com a família como repletos de alegria, acolhimento e aprendizado. Os momentos de tristeza ou preguiça estão relacionados à realização de tarefas domésticas ou a não poder fazer algo. Ainda, em muitos momentos da entrevista foi percebido que a figura do adulto é aquela que orienta e que muitas vezes dá a resposta ou decisão final, a qual a criança prefere confiar:

Andréa: *Você preferia pesquisar na internet ou perguntar pra alguém?*

Luiza: *Perguntar pra alguém.*

Andréa: *Por quê?*

Luiza: *Porque tem coisas na internet que eles falam a mentira, já aconteceu muito comigo.*

Andréa: *E você gosta mais de fazer perguntas pelo computador, ou perguntar para os seus pais, seus professores?*

Gustavo: *Pais e professores, professores eu tenho mais certeza que é verdade, eu acho melhor perguntar para os professores, porque as vezes eu pesquisei uma coisa e é Fake News.*

Andréa: *Você acha que a presença de alguém mais velho é importante?*

Gustavo: *Eu acho, tipo, as vezes acontecem coisas que se tivesse alguém mais velho não aconteceria.*

O carinho, diálogo ou atenção dadas pelas famílias, assim como a relação com os personagens de animação, professor e adultos reflete, por exemplo, na atitude ao tomarem decisões ou resolverem/perceberem conflitos e comportamentos próprios ou de colegas na escola:

Andréa: *Hmm. E se você pudesse mudar algo aqui na escola, o que que você mudaria?*

Felipe: *Comportamento.*

Andréa: *Comportamento? De quem?*

Felipe: *Meu.*

Andréa: *seu? Por quê?*

Felipe: *E dos outros. Porque a maioria dos outros faz bagunça. Só.*

Andréa: *Você também fez bagunça?*

Felipe: *Um pouco.*

Andréa: *Por que que você mudaria seu comportamento?*

Felipe: *Porque eu falo demais. E porque eu não presto atenção na aula direito*

Foi percebido também que a ajuda de colegas e professores também são preferíveis, sobretudo no momento de realizar as atividades escolares. Ainda, quando as crianças estavam realizando as atividades remotas, foi percebido que nem sempre elas conseguiam ter

autonomia para pesquisar ou realizar essas atividades sozinhas, pois às vezes esperavam os pais chegarem para realizar as atividades ou as deixavam sem fazer.

Andréa: *Você acha que conseguiria fazer tudo sozinha se não tivesse a ajuda de alguém?*

Alexandra: *Não*

Andréa: *Você acha que suas notas ou sua aprendizagem, melhorou ou piorou quando você teve que estudar em casa?*

Gabriel: *É, piorou!*

Andréa: *Por que você acha?*

Gabriel: *Porque quando eu fazia alguma coisa errada e minha irmã não sabia, eu tinha que ir pra escola e deixar a lição lá e eu não fazia essa lição, porque não tinha como perguntar pra "sora" (sic)*

A espera por ajuda de um humano e não por uma inteligência artificial contraria outros aspectos que as grandes empresas caracterizam a chamada Geração *Alpha*, como visto no primeiro capítulo: entendem a internet como natural, não tem paciência de esperar, buscam respostas, possuem mais autonomia, relações horizontais, entre outros.

As relações com os adultos nem sempre se tornam horizontais na medida que a relação entre adulto e criança é diferente da relação entre as crianças. Por exemplo, há assuntos que elas preferem não conversar com adultos:

Andréa: *O que você acha que mais aprende com os adultos? Você gosta de conversar com os adultos?*

Lolo: *Um pouco, porque dá um pouco de vergonha em conversar com os adultos.*

Andréa: *Por quê?*

Lolo: *Eu acho que tipo assim, eles já passaram por isso, mas eu acho que é meio estranho conversar com os adultos.*

Andréa: *Por que estranho? você pode me falar um exemplo.*

Lolo: *Eu estou aqui conversando com você, aí é meio estranho, porque eu não converso muito com adulto, eu gosto mais de conversar com colegas assim.*

Andréa: *O que você conversa com suas amigas que você não conversa com os adultos por exemplo?*

Vitória: *Sobre uma pessoa que você gosta [risada], se não vai falar pra sua mãe. Eu falo pra minha mãe né, por que minha mãe já sabe, mas você não vai ficar falando pra todo mundo, pra todos os adultos que você gosta dessa pessoa. Não, só pra amiga mesmo.*

Falar de uma relação sem hierarquias ou horizontal requer muito cuidado, uma vez que daria margem para anularmos o reconhecimento às culturas infantis, os direitos das crianças e a própria compreensão de criança e infância, como um momento da vida que requer cuidado, amparo, estímulo, entre outras necessidades. Isso não quer dizer que essa relação horizontal não deva existir, ao contrário disso, ela pode e, em muitos momentos, deve existir (por exemplo o respeito), e ser compreendida, assim como as relações hierárquicas. O próprio estudo sobre a infância possibilita compreendê-la de diversas formas: como estrutura

universal, como conceito geracional, como momento de entrada na linguagem, como enigma, estrutura social, como corpo oriundo de relações de força, como forma, entre outras possibilidades. (ABRAMOWICZ, 2018; LARROSA; 2017).

Na fala das crianças, a relação adulto-criança é dada, muitas vezes, de forma vertical: quando a mãe não deixa a criança fazer algo, quando a mãe manda a criança realizar tarefas domésticas ou cuidar dos irmãos mais novos e quando o irmão mais velho ou a mãe são aquelas que ensinam. Neste caso, percebemos uma relação vertical e não há dúvidas que essas trocas se fazem benéficas no processo de formação da criança. Por outro lado, o chamado “adultocentrismo”, apontado pela Sociologia da Infância, deve ser levado em consideração. Primeiramente porque deve-se compreender que as crianças precisam ser escutadas e suas culturas devem ser compreendidas (CORSARO, 2011). Por exemplo, ao escutarmos as crianças percebemos que há uma relação hierárquica não somente com os adultos, mas também entre as próprias crianças (atrelada a uma prática social que pode gerar conflitos ou, sua negociação, pode gerar novas aprendizagens):

Andréa: Se você pudesse mudar algo aqui na escola, o que você mudaria?

Lorenzo: na escola o café da manhã: leite com Nescau e pão de manteiga são só com manteiga.

Andréa: Mudaria mais alguma coisa?

Lorenzo: Sim, na quadra deixar os pequenos jogar mais.

Andréa: Por quê?

Lorenzo: Porque os grandes jogam demais.

Andréa: E vocês não jogam com eles?

Lorenzo: Não, às vezes não, às vezes ele chama.

Andréa: Eles que tem que chamar ou vocês podem chegar lá e jogar?

Lorenzo: As vezes a gente chega lá e eles escolhem. Eles te conhecem, vai lá e te chamam.

O conflito entre essas relações necessita ser compreendido, sobretudo quando as crianças e suas infâncias são definidas por concepções adultocêntricas e generalistas, que anulam crianças e infâncias ou a própria capacidade intelectual, desejos ou incômodos das crianças (cabendo aqui, por exemplo, o silenciamento de uma criança que sofre abuso).

Em relação à independência ou à liberdade, percebeu-se que esse era um desejo de muitas crianças. No entanto, elas se restringiam apenas para poderem sair de casa ou para terem bens ou consumirem alimentos. As restrições eram dadas pelos pais ou pela própria condição social da criança:

Andréa: E quais sentimentos que você tinha enquanto estava em casa?

Boruto: Ruim. Na diversão, brincar essas coisas, não podia sair pra rua, não comer muito, porque se não acabava a comida, também você ficava sem comer. Era só um pratinho por dia que podia comer lá em casa, porque não podia comer muito.

Andréa: *E se você pudesse realizar um sonho ou fazer um pedido, qual seria?*

Miguel: *De ter uma fonte de chocolate, aquelas lá que você bota assim e vai subindo um monte de chocolate e depois descendo.*

Andréa: *Que delícia. Por que você tem esse sonho?*

Miguel: *Porque é gostoso chocolate, aí eu queria chocolate com morango.*

Andréa: *Você come bastante chocolate?*

Miguel: *Não.*

Andréa: *Por quê?*

Miguel: *Porque minha mãe não tem dinheiro pra comprar mesmo.*

Beatriz: *Eu quero morar sozinha, mas eu não quero deixar minha mãe lá. Eu vou morar perto dela. Não, mais ou menos perto, porque ela não quer que a gente more perto dela. Eu quero morar sozinha e... aí meu Deus, como é que é? Eu quero morar sozinha e conseguir minhas coisas né que eu quero, mas minha mãe não tem dinheiro pra comprar.*

Em relação às tecnologias, percebeu-se que, para aqueles que possuem o aparelho, há algum tipo de dependência e de mudanças em relação às atividades ou à forma de aproveitamento do tempo:

Andréa: *E se acabasse a internet da sua casa?*

Naruto: *Eu morreria [...]*

Andréa: *Você ia sofrer?*

Naruto: *Ia, um pouco. Porque tem coisa que tem no celular, que não precisa de internet. Então, eu ia sofrer um pouco.*

[...]

Andréa: *Imagine antigamente que não tinha internet e não tinha celular também. O que será que as pessoas faziam?*

Naruto: *Eles faziam as coisas. Só que o problema é que eu estou viciado no celular. Então, basicamente, eu vivo no celular. Então, se eu não tivesse viciado no celular, eu ia conseguir viver um mundo sem energia, sem internet. Só que o problema é que eu to viciado, muito.*

Andréa: *Ah, entendi. Você acha que você faria outras coisas se você não fosse tão viciado?*

Naruto: *Sim, com certeza, ia sair de casa, entendeu? Só que como eu estou muito viciado no celular, não tem como entendeu? Se eu fico dois segundos sem o celular, eu fico entediado, é muito chato. Não tem negócio.*

Andréa: *Então se você não tivesse celular, essas coisas, você sairia pra fazer mais amigos?*

Naruto: *E não tivesse o vício. O vício de estar no celular. [...] Ia sair, fazer caminhada. [...]*

Por fim, quando perguntado o que as algumas crianças sentem quando estão no celular, as respostas estão vinculadas a felicidade, distrair ou estar calmo:

Andréa: *O que você sente quando está no Celular?*

Pamela: *é bem interessante. Bem feliz também ao mesmo tempo.*

Andréa: *[...] E o que você mais gosta de fazer?*

Pamela: *Gravar o TikTok.*

Andréa: *E o que você sente quando está no celular?*

Felipe: *Eu sinto que tô quieto, calmo.*

Andréa: *O celular te deixa calmo?*

Felipe: É, pra eu ficar assistindo vídeo, distrai um pouco.

Luan: [...] dá pra divertir as crianças, quando a gente não tem nada pra fazer tem vários jogos pra baixar, quando a gente não tem nada pra fazer vai assistir filme, desestressa quando a gente está nervoso, a gente vai assistir um negócio lá que desestressa a gente, tem um joguinho, o FreeFire, não sei se você já ouviu falar, desestressa, eu pelo menos quando estou muito bravo, desestressa eu [sic].

Compreende-se que o perfil das crianças está entrelaçado às suas vivências, e que estas necessitam de atenção, pois servem de insumo para mapear suas necessidades, entender suas dificuldades e para fortalecer aquilo que as tecnologias ou a visão adultrocêntrica enfraquece. A compreensão das vivências infantis pode ser estudada a partir dos espaços sociais que frequentam, através de suas falas ou a partir de e sua relação com aparelhos ou objetos que mais fazem uso. A seguir, pretende-se explorar um pouco desses espaços e aparelhos.

Brigas

No campo teórico, não faltam estudos que discutem as influências e impactos que as tecnologias presentes ou onipresentes possuem na formação dos indivíduos. A princípio, o que mais chamou atenção na fala dos alunos foi o modo como lidam com as situações cotidianas presencialmente, e como esses modos são similares aos das práticas digitais.

Em alguns momentos, chamou atenção a narrativa de alguns estudantes ao discorrerem sobre as brigas que acontecem na escola. Por exemplo, em um primeiro momento da entrevista, ela comenta sobre seu prazer ao ver as brigas que acontecem na escola, e as compara com a sensação de divertimento que ela tem ao assistir lutas livres. No decorrer da conversa, parece que ela percebe que a briga física, semelhantes às da luta livre, não é um bom caminho, e logo defende as brigas “de conversa” ao invés as brigas físicas:

Andréa: E o que que vocês mais gostam de fazer?

Alec: jogar pebolim.

Andréa: Só isso?

Alec: E ver as tretas!

Andréa: Mas você falou que mudaria o comportamento dos alunos.

Alec: Sim, mas tem vez que tem brigas, que são razões óbvias.

Andréa: Você acha que deve brigar mesmo?

Alec: Não deve brigar, mas você vê os outros lutando meio assim, é divertido.

Andréa: Você gosta de ver os outros brigando?

Alec: Eu vejo até luta livre por causa disso.

Andréa: O que você sente quando vê os outros brigando?

Alec: Eu rio!

Andréa: Você preferia que tivesse briga ou que não tivesse briga?

Alec: Os dois, pois tem brigas que não são de soco e sim de conversas. Eu baniria dessa escola luta física, agressão física.

Independente das brigas serem verbais ou físicas, elas são assistidas como um espetáculo, que proporciona a sensação de prazer comparado à quando se assiste a um vídeo de luta livre que pode ser facilmente acessado em seu aparelho celular e contemplado. O *like* (botão utilizado nas redes para dizer que gostou de determinado conteúdo) que seria dado ao vídeo, se transforma no prazer do próprio ato de assistir, tornando o botão de pausa não interessante para o momento. Mais do que isso, assistir e não intervir nas brigas pode revelar um apoio àqueles que estão brigando, principalmente quando a responsabilidade de intervir é passada para professores ou famílias, que nem sempre estão presentes quando as brigas ocorrem.

No contexto digital, para Zuin (2021, p. 129), a difusão virtual da responsabilidade, está entrelaçada a um dos tipos de desengajamento moral, uma vez que “permite fazer com que o espectador mantenha sua crença de que continua sendo um indivíduo portador de valores morais, mesmo que não tome quaisquer atitudes diante do sofrimento alheio.”. Mais do que isso, “A manutenção de tais valores é autojustificada mediante a crença de que alguém vai fazer alguma coisa diante da barbárie, de tal modo que ele ou ela não precisa se arriscar e se expor publicamente na defesa da vítima”. (ZUIM, 2021, p. 129). Ainda que o autor esteja analisando as interações do meio digital, em muitos momentos parece que o modo de lidar com as situações no ambiente virtual vem se refletindo no modo como os estudantes lidam com as situações presenciais.

Isso se torna ainda mais difícil quando o desengajamento moral pode ser influenciado pelas próprias pessoas em que os estudantes acreditam ser responsáveis por intervir, como no caso em que a mãe desengaja a estudante a ajudar a colega que passa por uma situação delicada:

[...]

Gabriela: Às vezes, é porque eu tinha uma amiga que era muito depressiva e ela falava pra mim que ia se matar e eu ficava desesperada, não sabia o que fazer, não sabia se eu ia na casa dela ou ficava na minha, ela postava nos status... tipo mensagens tristes, e eu ficava meio preocupada.

[...]

Andréa: E você conseguia falar com a família dela?

Gabriela: Não, porque eu nem conhecia, eu conhecia o pai dela de vista, mas conversar ter intimidade não.

Andréa: Você falou para sua mãe?

Gabriela: Falei, só que minha mãe falava pra não ficar falando com esse tipo de gente que ia fazer mal, aí ficava meio abismada.

As brigas foram algo recorrente na fala da maioria dos estudantes entrevistados, revelando que elas acontecem com frequência no ambiente escolar. Isso se torna preocupante,

na medida que o prolongamento é também uma das características do *bullying* no ambiente virtual (ZUIN, 2021). Na fala de uma das estudantes revela que as práticas do *bullying*, por exemplo, são continuadas quando estão fora da escola e estão em suas casas por meio de seus aparelhos celulares:

Andréa: e sobre o que vocês gostam de conversar?

Jaqueline: Não sei... cada hora é uma coisa. Tipo, a gente está fazendo uma coisa e, por exemplo aconteceu, aí a gente fica rindo dessa coisa que aconteceu.

[...]

Andréa: Com quem você gosta de conversar no WhatsApp?

Jaqueline: com minhas amigas.

Andréa: sobre o que vocês costumam conversar?

Jaqueline: sobre o que aconteceu na escola.

Andréa: e acontece bastante coisas na escola?

Jaqueline: Sim. Ontem minha amiga caiu, aí depois a gente ficou rindo que ela caiu.

Ao retratar que o remorso é maior aos praticantes do *bullying*, do que aos praticantes do *cyberbullying*, Zuin (2021) apresenta a ideia de que “a possibilidade de estabelecer empatia entre os agressores e suas vítimas seria maior numa relação presencial” (p. 117). O ensino remoto e o distanciamento dos estudantes do espaço escolar podem fazer com que estes tenham se distanciado da sua formação moral na medida em que o isolamento social e a falta de contato presencial com o outro coloca a empatia em segundo plano, ou seja, abaixo do prazer em ver as brigas. Ao estarem na posição de telespectadores, os estudantes não se sentem responsáveis pelas ações dos outros e não se sentem responsáveis por fortalecer o movimento de briga ou por incentivarem o sofrimento alheio. Com a pandemia, “a incapacidade de diferenciar-se do mundo externo, de estabelecer os limites, por assim dizer, entre as esferas pública e privadas” (ZUIN, 2021) vieram à tona na volta as aulas.

Isso não quer dizer que as brigas nunca existiram, mas nota-se que, uma vez relatada, deve ser alvo de preocupação constante. Além do desengajamento moral dos estudantes, a autoridade pedagógica e a concentração dispersa dos estudantes podem também ser fatores que contribuem para esse fenômeno.

Jogos virtuais e o desejo do acesso

Diferentemente do que se esperava daquilo que foi mapeado na revisão bibliográfica sobre a Geração *Alpha*, apesar das tecnologias estarem presentes no cotidiano das crianças entrevistadas, nem sempre elas utilizam tais tecnologias com tanta frequência. Como relatado na apresentação dos dados coletados, parte significativa das crianças entrevistadas compartilham as tecnologias que possuem acesso com outros membros da família ou possuem

o tempo de uso controlado pela família. Mais do que isso, percebeu-se que elas não dominam as tecnologias digitais para além do uso de jogos e redes sociais. Isso faz com que elas tenham experiências cíclicas ou outros tipos de experiências. Também, o desejo em ter um aparelho só para elas:

Andréa: Entendi. E se você pudesse realizar um sonho, ou fazer um pedido, qual que seria?

Lorenzo: [pensou, pensou] ter um celular pra mim mesmo, só pra mim.

Andréa: Celular só para você? Por quê?

Lorenzo: Porque dois celulares pra cinco pessoas não dá.

Felipe: Eu queria aprender, eu queria aprender a mexer no computador, jogar.

Quando a criança não tem acesso aos aparelhos, isso pode fazer com que ela se afaste de um grupo de colegas conectados, porque um dos assuntos preferidos de algumas crianças é conversar sobre jogos. Isso porque, como foi visto na apresentação dos dados, as preferências das crianças estão relacionadas às tecnologias (ou às possibilidades que ela oferece, como conversar com amigos, acesso a informações etc.), diversão e cuidados básicos: celular (mesmo que nem sempre tenham acesso), brincar, comer, jogar, amigos, dormir, assistir, banho, conversar.

Ao realizar a análise das palavras mais recorrentes, foi percebido no decorrer das entrevistas que o celular estava fortemente vinculado às palavras jogar ou a assistir. Entre os jogos mencionados, estão: Free Fire, Minecraft, Roblox, GTA, Stumble Guys, Clash Royale, CSGO, Dragoncity, Fortnite, GachaLife, TopEleven e Fifa. A grande maioria deles estão na lista de maior faturamento no mercado de jogos:

Figura 7: Jogos mais rentáveis do mundo



Fonte: Canal Tech (2021)

Vale destacar ainda que não são somente as indústrias de jogos que lucram com eles. Além de jogarem estes jogos, algumas crianças entrevistadas também assistem Youtubers que jogam estes jogos, como Geléia, Ruan, Paulinho Loko e Manteiga pela plataforma YouTube, revelando também as influências dos algoritmos, que será retomada no próximo capítulo.

Os jogos Free Fire, GTA, CSGO e Fortnite são jogos de tiro online. Entre as palavras relacionadas a estes jogos estão vício e o prazer. Estes aspectos podem estar relacionados a

Sensação de interação, promovida especialmente nos jogos online – de um lado o jogador sente que controla o avatar, de outro, percebe-se fazendo parte de uma comunidade, com direito a congratulações, honrarias e reconhecimento obtidos conforme seu empenho e status no jogo, além de, claro, das próprias satisfações de suas fantasias promovidas pela imersão

polissensorial, que constituem importante fator no vínculo com o jogo. (PRIOSTE, 2016, p. 171)

Assim também acontece com outros jogos. Top Eleven e Fifa são jogos de futebol online que permitem ao jogador competir, montar times, comprar jogadores, ganhar jogos, acumular cartas de jogadores e alcançar patamares de premiação.

Minecraft e Roblox são caracterizados como jogos de mundo aberto ou jogo aberto, onde há inúmeras possibilidades de formas de jogar. O Minecraft é um jogo pago (R\$ 37,99 na loja de aplicativos *PlayStore* - 2022), e que não tem o objetivo de ter um vencedor (mesmo que seja possível finalizá-lo em algumas formas de jogo), mas permite construções, criações e criação de Status, ou seja, ele oferece ferramentas para construir e ter experiências do mundo real.

Roblox é uma plataforma de jogos que permite criar seu próprio mundo virtual, bem como permite a criação de jogos (e faturar com eles) e jogar outros já criados. Essa plataforma é conhecida por trazer diversão às crianças, mas também possui jogos de terror, de assassinato, sangrentos e palavras consideradas como obscenas (“palavrões”). Ainda, as crianças são instigadas a realizarem compras de equipamentos ou roupas para seus personagens de dentro do jogo. Este jogo também é considerado como parte do metaverso (experiências humanas em espaços 3D). (ROBERTSON, 2022).

Stumble Guys é um jogo que permite você se juntar com outros jogadores para vencerem desafios. O vencedor é aquele que consegue chegar até o final sem morrer. Gacha Life é conhecido por ter personagens de anime, mas que também possui conteúdos inapropriados e ofensivos, de violência sexual, relacionamentos impróprios e comportamentos abusivos. (INTERNETMATTERS, 2022).

Percebe-se que a indústria de jogos conta cada vez mais com ferramentas sofisticadas e que tentam manter o usuário conectado por mais tempo. Por exemplo, grande parte desses jogos são caracterizados pela possibilidade de realizar atividades reais de modo virtual ou pela possibilidade de poder interagir e jogar com outras pessoas reais, conhecidas ou não:

Andréa: Entendi. E você conhece pessoalmente todos os amigos que jogam com você?

Minecraft: Eu conheço todos.

Andréa: E você conhece as pessoas que jogam com você ou não?

Adriana: Não, é tipo uma plataforma online. A gente não se vê pessoalmente.

Andréa: Entendi. E você gosta das pessoas que estão ali?

Adriana: Mais ou menos, tem gente que é meio chata.

Andréa: Por quê?

Adriana: Fica atrapalhando o jogo, sabe?

Andréa: Como que eles atrapalham?

Adriana: Às vezes tem ataque de hacker, eles pegam a conta, acham a senha, tudo.

No entanto, nem sempre o poder interagir com o outro faz com que as crianças não se sintam sozinhas, pois,

Andréa: Você prefere ficar no celular ou brincar?

Vitor: Brincar.

Andréa: Por quê?

Vitor: Porque brincar você tá lá com os seus amigos, aí tem um monte de gente, mas só que quando você joga é só você que está jogando.

Andréa: Tem mais gente ali, mas parece que você está sozinho?

Vitor: É.

Andréa: E como que você se sentia em casa, do que mais você sentia falta?

Gustavo: De sair de casa, de conversar com os amigos, eu conversava pelo celular mas não era mesma coisa... a gente jogava e tal, mas eu senti falta... você não tá vendo a cara um do outro, parece que você quer falar, mas tá entre o celular.

A predileção pelas crianças está também nos jogos com gráficos mais realistas, dando-lhes a sensação de estarem dentro dos jogos, se livrando dos seus inimigos, ganhando recompensas e visibilidade:

Andréa: E você sabe como jogos são feitos?

Beatriz: Não. Eu queria saber.

Andréa: Por quê?

Beatriz: Ah porque eles, os jogos são muito legais e tem uns jogos realista. E eu queria saber como eles deixavam realista, né? É muito bonito.

Andréa: Se você pudesse mudar alguma coisa em um jogo que você joga, você mudaria?

Miguel: Mudaria.

Andréa: O que?

Miguel: O Roblox poderia ser um jogo mais vida real.

Andréa: Como assim?

Miguel: Tipo assim, é que nem Minecraft, uns caras com uns gominhos quadrados assim no braço.

Andréa: Ah, são aqueles robozinhos que parecem lego?

Miguel: É.

Andréa: E você acha que deveria ser como?

Miguel: Deveria ser mais real.

Andréa: Igual a algum outro jogo?

Miguel: Aham, igual ao FreeFire.

Andréa: Por que você mudaria isso?

Miguel: Porque não é muito legal jogar assim.

Andréa: Quando você vê que se aproxima do real, você sente que está mais lá ou não?

Miguel: Eu sinto.

Andréa: Você sente como se tivesse ali dentro mesmo de jogo?

Miguel: Uhum.

Andréa: E no Roblox você não consegue sentir isso?

Miguel: Não.

Andréa: Que interessante. E que sensação te dá?

Miguel: É bom, só que no Roblox não dá sensação que você está lá dentro do negócio porque tem umas coisas muito impossíveis de fazer.

Andréa: É?! Por exemplo?

Miguel: Você entra em um mapa, aí o cara corre muito rápido que nem o flash, aí você entra em outro mapa e o cara pula mó altão e também tem uns que ficam uns parkour lá em cimão (sic), aí se você cair já morre se for na vida real.

Andréa: E no joguinho não acontece isso né?!

Miguel: Não.

Andréa: Você prefere quando é mais realista ou não?

Miguel: Quando é mais realista.

Quando foi perguntado sobre o que mudariam nesses jogos, algumas crianças, nas entrevistas, relatam aspectos referentes à compra e à proteção de seus bens comprados ou conquistados dentro do jogo:

Andréa: E os jogos que você joga, se pudesse mudar algo no jogo, você mudaria?

Kleber: Mudaria o preço do Minecraft e deixava de graça. O java ta mais de 150 pila, o original compensa mais, 148. Não, 148 não. 128/130.

Andréa: Você mudaria alguma coisa no jogo que você joga?

Felipe: Mudaria tudo! Eu não conseguia dinheiro pra mim comprar (sic). Um joguinho, quando eu jogo, aí o jogo tem que ganhar moeda. Aí eu ganhava a moeda aí eu comprava mudava o jogo. Comprava com um carro, montava um carro diferente, pintava o carro, mas tudo pagava pelo jogo.

Andréa: Entendi. Então você o deixaria gratuito.

Felipe: [balançou a cabeça indicando sim]

Andréa: Você mudaria alguma coisa nos jogos que você joga?

Adriana: Não.

Andréa: Nadinha?

Adriana: Só, tipo assim, tirar os ataques de hacker, colocar mais segurança nisso.

Andréa: Você tem medo dos hackers?

Adriana: Não, porque não tem como ele pegar minhas informações pessoais, só as que estão no jogo, como a senha da minha conta no jogo. Aí o ruim é que se você tiver coisa na conta que você comprou, você vai perder.

Andréa: Tem que comprar esse jogo?

Adriana: O jogo não precisa comprar, mas tem coisas que você precisa se você quiser. Tipo a moeda do jogo, aí eu comprei.

A interação com outras pessoas dentro desses jogos é possível. No entanto, a aprendizagem desses jogos se restringe a seus conteúdos, uma vez que, através da fala das crianças, é possível perceber que se trata de uma interação limitada e a preferência por mandar áudios é maior:

Andréa: E dava para conversar com as pessoas pelo celular, no jogo?

Lorenzo: Dava.

Andréa: Sobre o que vocês conversavam?

Lorenzo: Sobre jogar, né.

Andréa: Ah e dá para conversar com as outras pessoas?

Lorenzo: Não. Só pelo chat mesmo conversar escrevendo.

Andréa: *Você gosta de conversar escrevendo?*

Lorenzo: *Não.*

Andréa: *Por quê?*

Lorenzo: *O FreeFire dá pra conversar por áudio, já o TopEleven ainda não.*

Andréa: *Você prefere falar por áudio ou digitar?*

Lorenzo: *áudio*

Andréa: *por que áudio?*

Lorenzo: *Porque é melhor, você ouve a voz direito e, as vezes a pessoa escreve errado, com voz entende mais*

Luiza: *No Roblox, só pode escrever, aí eu mudaria pra ter o áudio também, que daí a pessoa conseguiria ouvir a nossa voz.*

Andréa: *E por que você gostaria que desse para ouvir a voz?*

Luiza: *Ah, porque tem palavras que a gente escreve no negócio lá, que às vezes aparece um monte de...hashtag, aí não aparece a palavra inteira, fica tipo cortando a palavra.*

Andréa: *Por que será que isso acontece?*

Luiza: *Ah não sei, deve ser porque a palavra é muito grande.*

A socialização com o outro dentro do jogo pode se tornar um ponto positivo quando a criatividade, desvendar mistérios e criar estratégias fazem com que as crianças pensem, desenvolvam suas percepções, pensamento lógico, entre outras possibilidades relacionadas ao desenvolvimento cognitivo²⁰. No entanto, percebemos a necessidade de acompanhamento ou de intervenção de um adulto que faça a mediação entre as crianças e os usos das plataformas digitais, tendo em vista a gama de problemáticas sociais que estes jogos carregam (*cyberbullying*, hackers, violências, ideologias). Isso também se aplica aos conteúdos que algumas crianças entrevistadas gostam de assistir e que serão explorados mais a frente.

Huizinga (1999) desenvolveu o termo “*homo ludens*” para apresentar sua percepção de que os seres humanos são jogadores ou seres lúdicos por natureza. O autor conta em seu livro que não tem a intenção de citar os jogos como uma manifestação da cultura, mas sim mostrar que a cultura carrega o caráter do jogo e que este é essencial para nos tornarmos humanos. Para ele o jogo é um elemento da cultura que pode estar presente em diversas esferas da sociedade: no esporte, no jogo da sedução, na vida profissional, nas festas, no teatro entre outros espaços. Além disso, para o autor, o jogo é caracterizado por representações imagéticas e pela eliminação temporária da vida concreta. O jogo também é caracterizado pelo autor como algo limitado por um espaço, por um tempo e por regras, ou seja, as pessoas sabem quando começa, quando termina e reconhecem essas regras. Ao mesmo tempo que o jogo possui regras, ele também possui um espaço de liberdade do real. Ainda, o jogo é caracterizado pela ordem e desordem, pela tensão, pela incerteza, por testes de capacidade,

²⁰ E aqui destaca-se a importância e a necessidade de pesquisas sobre como jogos no ambiente digital desenvolvem (ou não) essas capacidades.

habilidades e éticos: para alcançar o objetivo do jogo, os jogadores devem seguir as regras e criar suas estratégias. O que vale no jogo não é a disputa, mas sim o esforço realizado durante o jogo frente aos objetivos e, por isso, jogos de azar ou brincadeiras livres não são consideradas por ele como jogo.

Kohan (2004) e Agamben (2005) destacam que o jogo é fundamental na sociedade, pois, por meio de suas regras estabelecidas e das possibilidades de seus jogadores explorarem a criatividade, novas estratégias, diferentes papéis e desafios, a cultura, valores e normas sociais são transmitidas.

A partir do que caracteriza o jogo, podemos utilizá-lo para pensar em melhorias para a vida real. Diante as brigas recorrentes na escola, por exemplo, o conhecimento dos elementos que caracterizam o jogo é fundamental para alcançar a consciência verdadeira sobre os mecanismos que geram essas brigas.

Por outro lado, segundo Huizinga (1999), os jogos quando sustentados pela publicidade e propaganda, ou quando transformados em mercadoria, podem perder sua natureza lúdica. Este aspecto também é colocado por Adorno e Horkheimer (2006) quando mostram que a produção em massa, a padronização e a uniformidade podem resultar de processos produtivos mecânicos, enfatizando que, mesmo com pequenas diferenças superficiais, eles tendem a ser essencialmente iguais. Pode-se perceber durante a pesquisa que os jogos digitais parecem não colaborarem com a criação de novos hábitos, (re)construção de valores éticos e morais para o enfrentamento das brigas, por exemplo. Nesse sentido, percebe-se que a compreensão crítica sobre o jogo em seus diferentes tempos, formas e espaços é fundamental não só para os alunos, mas também para famílias e educadores que possuem um papel fundamental na formação das gerações mais novas.

Portanto, ainda que as formas de brincar, jogar e construir ou interagir com os brinquedos tenham se transformado ao longo dos anos, há algo que sempre precisa ou deveria ser conservado: seu caráter lúdico. Não um lúdico em que o conteúdo formativo desaparece, ao ser consumido como mercadoria, mas um lúdico que transforma e que traz novas possibilidades. Percebeu-se ao longo das entrevistas que os jogos preferidos pelas crianças e a forma massiva e acrítica de consumo não colaboram com a formação delas e fortalecem os mecanismos de consumo e o fornecimento de informações pessoais.

Youtubers, Influências Digitais e escolha musical

Além da preferência por assistirem animes e youtubers jogando, algumas crianças entrevistadas relataram também gostar de assistir youtubers que filmam suas rotinas, hábitos,

desafios e trolagens, como Virginia Fonseca, MisterBeast, Iguinho, Luiza Parente e Jaqueline Sobrinho. Estes youtubers produzem conteúdos voltados para o público adulto, fato este que revela que as crianças não são supervisionadas pelos pais quando estão utilizando as tecnologias ou que o acesso a esses conteúdos não é compreendido como motivo de preocupação. Revela-se uma nova forma de adultificação da criança, a qual a afasta da percepção crítica daquilo que consomem. No entanto, se explorarmos alguns vídeos desses youtubers disponibilizados no Youtube, perceberemos que estes estão sobrecarregados de “palavrões”, ostentações de carros, motos, marcas e mansões, além de realizarem desafios perigosos. Também, percebe-se tanto nas falas, quanto nas filmagens, estereótipos de beleza, de família perfeita, ideologias, filtros, montagens, cenas pré-estabelecidas e vendidas como inéditas, estereótipos morais, cenários que beiram a perfeição e outros aspectos que se distanciam da realidade ou da própria problemática da pandemia:

Andréa: Você tinha alguma expectativa ou algum desejo nesse período?

Ster: Viajar para as Maldivas.

Andréa: Por quê?

Ster: Não sei, lá não tem muitas pessoas, eu sempre quis viajar pra lá.

Andréa: Se não tem muitas pessoas?

Ster: Não tem muito vírus.

[...]

Andréa: E se você chegar lá e tiver um monte de gente?

Ster: Aí eu fico trancada no meu quarto né, porque eu tenho um problema no meu pulmão, bronquite asmática não ia dá certo se eu pegar esse vírus, baixa imunidade.

Andréa: Mas por que você imagina que lá pode não ter muitas pessoas?

Ster: Porque a passagem é meio cara, e as pessoas que vão alugam a ilha só pra elas, não tem?

Andréa: Não sei, é?

Ster: É, aí eles alugam uma ilha particular.

Andréa: Então você já viu como é lá, como você viu, por onde?

Ster: Youtube.

A consciência do que de fato é só é dada quando algo se torna objeto de estudo. Por exemplo, ao relatar quando descobriu que algumas cenas de filmes são fakes:

Andréa: O que você mais gosta de assistir?

Ster: Teatro, eu faço parte do clube de teatro, eu gosto de ver o povo fazendo alguma, porque é impossível, você vai estar gravando bem na hora que vai cair um avião na sua cabeça, você não vai estar gravando, isso é fake.

[...]

Ster: Eles as vezes no final do vídeo, eles falam “eu usei tal aplicativo”.

Andréa: Porque eles ensinam algumas coisas de teatro, que nem o avião caindo em cima, eles mostram como fizeram essa montagem.

Ster: É.

Assim como foi percebido por Levy, “O que torna a Internet tão interessante? Dizer que ela é "anarquista" é um modo grosseiro e falso de apresentar as coisas. Trata-se de um objeto comum, dinâmico, construído, ou pelo menos alimentado por todos os que o utilizam.” (LÉVY, 1999, p. 128). As pessoas que a utilizam nem sempre se atentam aos códigos técnicos que gerem os usos possíveis e as formas de trocas simbólicas (como a comunicação, a interação e compartilhamento) e materiais (como a troca de informações pessoais, bens ou serviços). Nesse sentido, o que molda a internet são as forças do mercado, que realizam a extração e processamento dos dados pessoais de seus usuários, ao mesmo tempo em que os manipulam de maneira cada vez mais sofisticada:

O capitalismo de vigilância reivindica de maneira unilateral a experiência humana como matéria-prima gratuita para a tradução em dados comportamentais. Embora alguns desses dados sejam aplicados para o aprimoramento de produtos e serviços, o restante é declarado como superávit comportamental do proprietário, alimentando avançados processos de fabricação conhecidos como “inteligência de máquina” e manufaturado em produtos de predição que antecipam o que um determinado indivíduo faria agora, daqui a pouco e mais tarde. Por fim, esses produtos de predições são comercializados num novo tipo de mercado para predições comportamentais que chamo de mercados de comportamentos futuros. Os capitalistas de vigilância têm acumulado uma riqueza enorme a partir dessas operações comerciais, uma vez que muitas companhias estão ávidas para apostar no nosso comportamento futuro. (ZUBOFF, 2020, p. 18)

A rede social mais relatada pelas crianças foi o TikTok, principalmente pelas meninas.

O TikTok é uma empresa:

Controlada pela empresa chinesa ByteDance, o TikTok é uma plataforma digital que tem se tornado importante para a reconfiguração da indústria fonográfica devido a sua alta popularidade nos últimos anos. De acordo com o site Oberlo2 a plataforma teve dois bilhões de downloads apenas no primeiro trimestre de 2020 e, somente no Brasil, já são cerca de sete milhões de brasileiros acessando a plataforma diariamente por em média 60 minutos. (JUNIOR, 2021, p.2)

Percebeu-se ainda que o TikTok tem influenciado as escolhas e hábitos das crianças. Quando se fala em música, por exemplo, elas relatam que não dançam ou escutam determinadas músicas ou cantores, mas sim dançam ou escutam TikTok. Ou seja, a música é dada pelos algoritmos da plataforma e as crianças consomem o que aparece e não o que escolhem:

Andréa: *O que vocês aprendem? O que vocês mais gostam de fazer e o que vocês mais gostam de conversar?*

Vitória: *Fazer? Dançar. Eu e as minhas amigas dançamos muito. E conversar também. Ai o que a gente mais gosta de dançar? TikTok. A gente conversa de tudo.*

Andréa: *No TikTok, quais vídeos você gosta de assistir?*

Vitória: *Os que aparecem lá, vai rolando e aparece uns vídeos legais e eu vou vendo*

Andréa: *Quais aparecem?*

Vitória: *Sobre K-pop, sobre pessoas com os animais, aí eu gosto.*

Andréa: *E que músicas você gosta?*

Aluno: *Ah, eu gosto de funk, a música do Tiktok, essas músicas aí...eu gosto um pouco de forró também porque meu vô põe e aí eu fico escutando e aí eu comecei a gostar de forró também.*

Andréa: *Você procura [no TikTok] ou você assiste o que aparece?*

Pamela: *Eu assisto o que aparece.*

Andréa: *No TikTok, quais vídeos você gosta de assistir?*

Vitória: *Os que aparecem lá, vai rolando e aparece uns vídeos legais e eu vou vendo*

[...]

Andréa: *Você falou que gosta de mangá, de onde surgiu esse gosto pelo mangá?*

Vitória: *Pelo TikTok que aparece as vezes.*

As músicas de preferência das crianças entrevistadas (cabe destacar que nem todas relataram seu gosto musical) foram forró, pop, funk e sertanejo, ou seja, aquelas que demarcam presença em *trends* (tendências do momento) do TikTok. Mais do isso, quando o assunto é funk, há preferência maior pelos funks “pesados”:

Andréa: *Que música você gosta de escutar?*

Kleber: *Funk. Tu tu, tu tu, tu tu, tum, tu tu, tu tu, tu tu, tum. [levantou os ombros e os dedos indicadores enquanto dançava ao som da batida do funk cantado]. Só que não é aqueles funks antigos, que não fala palavrão, nada. Ah!! É dos pesado! Que tem palavrão memo (sic), minha mãe já me xingou por causa disso. Ai!*

Andréa: *E você gosta bastante de funk?*

Kleber: *Eu gosto!*

Andréa: *Por quê?*

Kleber: *Porque pra mim é legal.*

Andréa: *E o que você sente quando está escutando funk?*

Kleber: *Ce (sic) entra na vibe, cara!*

Andréa: *E como é entrar na vibe?*

Kleber: *Ah, tipo, pra mim funk é um negócio. Você coloca, você fica dançando. Como eu uso fone, não dá pra ninguém ouvir, dá pra ouvir só um pouquinho, mas é só a batida Tã dã dã dã. Porque meu fone é muito alto. Minha tia me deu um fone que é PÁÁ, estourado, de estourar o tímpano.*

Andréa: *Você gosta de escutar bastante música? Que música que você gosta?*

Csg: *Nossa...umas músicas mais pesadas assim.*

Andréa: *Pesadas? Como assim pesadas?*

Csg: *Aí me complicou, é...tipo umas músicas leves e pesadas, que não tem muito palavrão e umas que tem palavrão ao mesmo tempo, tipo não sei se você já ouviu, mas M4 pra mim é a música mais legal.*

Ainda, uma criança relata que um dia poderá se arrepender por escutar esse tipo de música, compreendido por ela como ruim:

Andréa: O que você gosta de cantar?

Minecraft: Funk e evangélica. Porque eu sou evangélica, mas a minha tia não ta mais me levando pra igreja, aí eu falei assim "Ah, já que a minha tia não ta mais me levando pra igreja, eu vou escutar músicas de funk agora, igualzinho meus irmãos". Agora só ouço música de Funk, mas um dia eu sei que vou me arrepender de fazer isso, porque sou evangélica. Eu sou evangélica e escuto música de funk [risada fechada].

Atualmente muito cantores têm utilizado o TikTok para o aumento da popularidade de suas músicas e, conseqüentemente, aumento no número de acesso nas plataformas Spotify e Youtube. O gestor do TikTok, Rodrigo Barbosa, destaca essa rede como uma plataforma voltada para a criação de conteúdo, ou seja, à criatividade. (JUNIOR, 2021). No entanto, foi percebido na fala das crianças que a criatividade não é colocada em prática por elas quando a preferência está voltada apenas para assistir ou a reproduzir *trends* de outros TikTokers que trabalham com criação de conteúdo, moldando a preferência de seus consumidores.

Até aqui, destacou-se como as crianças fazem uso dos celulares que possuem acesso. No entanto, quando foi perguntado se as crianças preferem brincar ou ficar no celular, as preferências se dividem. No próximo capítulo será discutida esta questão.

Brincar

Walter Kohan (2004) nos convida a refletir se somos capazes de interrogar nossa relação com a infância. Ao retomar seus estudos anteriores relata que na tradição filosófica educacional ocidental educar crianças para serem adultos no futuro era fundamental, tendo em vista que elas seriam construtoras das futuras sociedades. Para o autor, Platão acreditava que a educação de crianças desde pequenas é fundamental para moldá-las e garantir uma ordem social justa.

Atualmente, essa concepção de criança e infância ainda se faz muito comum: a infância é uma fase da vida em que a criança irá adquirir sentido para seu desenvolvimento futuro e, para isso, a educação se torna fundamental. No entanto, Kohan (2004) irá trazer novos olhares sobre a infância. A começar pelos estudos de Giorgio Agamben, ele destaca que a infância não é uma etapa cronológica da vida, mas sim uma condição fundamental da experiência humana, pois, esse período é marcado pela ausência de linguagem, mas também pela busca de linguagem. Ou seja, a infância é destacada como uma condição fundamental da experiência humana.

Para aprofundar nessa questão, Kohan (2004) explora os conceitos de *chrónos*, *kairós* e *aión*. O primeiro, refere-se ao tempo cronológico, a continuidade temporal. Já *Kairós*, refere-se a um momento oportuno e intenso. E, ao conectar o tempo à infância, o autor retoma

Heráclito, e caracteriza o tempo *aión* como aquele que é marcado pela intensidade da duração, sem sucessão, uma criança que brinca, que não se limita. A criança, em seu tempo *aión* é aquela capaz de criar possibilidades e desafiar a lógica tradicional.

A partir dessas observações, o autor vai propor um novo olhar para a educação, a qual deveria promover encontros entre professores e crianças, entre crianças e crianças, entre professores e professores para abrir espaços a novas possibilidades e dar espaços para novas experiências, criações ou a um mundo do devir²¹. Em outras palavras, o autor propõe explorar as potencialidades da infância, do tempo *aión* e não somente a vivência de um tempo *chrónos*.

O brincar relatado pelas crianças é um brincar livre, brincar nas ruas, brincar na escola, poder correr e estar experienciando momentos com os amigos. Aqueles que relatam preferir ficar no celular, consideram jogar no celular como uma forma de brincar. Não foram relatados jogos não eletrônicos. O brincar com brinquedos ou a construção de brinquedos foi pouco relatado pelas crianças.

Percebe-se que nos momentos de brincadeira ou de socialização com os amigos, as crianças aprendem habilidades importantes e novas ressignificações:

Andréa: E você acha que você aprende com seus amigos também?

Jaqueline: Sim!

Andréa: o que, por exemplo?

Jaqueline: A conviver com pessoas.

Andréa: e quais são as regras de convivência entre vocês?

Jaqueline: não ficar xingando as pessoas, respeitar a opinião deles.

Andréa: O que você aprende com aqueles que fazem briga?

Alexandra: Que fazem briga nada, mas com quem aprende sim. Se tivesse com dúvida em alguma continha de matemática, alguém podia me ajudar, se a professora tivesse ocupada.

Andréa: E o que você aprende com seus amigos e que você não aprende com os adultos?

Alexandra: Ah, ser mais feliz, os adultos já teve (sic) os tempos de criança.

Andréa: e você acha que você aprende conversando com seus colegas?

Mônica: tipo lição de matemática, eu sou péssima em matemática. Às vezes eu sou boa. Aí eles me ajudam na lição de matemática.

Andréa: Você aprende alguma coisa com os seus colegas?

Adriana: Uhum.

Andréa: O que, por exemplo?

Adriana: Saber a dialogar, conversar, né.

Andréa: Como que aprende isso?

Adriana: Saber conversar certo, não ficar falando muita coisa errada, essas coisas. A gente vai conversando, é automático, vai aprendendo.

²¹ Devir aqui não se refere ao mundo adulto ou está relacionado ao tempo *chrónos*, mas sim a concepção de Deleuze e Guattari em “Devir” (Zourabichvili, 2016, In: Deleuze, uma filosofia do acontecimento), que aproximam o conceito ao processo de transformação, criação de novas conexões e novas possibilidades.

Andréa: E sobre o que vocês conversam?

Adriana: Na maioria das vezes sobre as coisas que acontecem na escola.

Andréa: E o que vocês gostam de fazer?

Adriana: Andar pela escola!

Os espaços de socialização das crianças para os momentos de conversas e brincadeiras são as ruas, a casa e a escola. Nesses espaços podem ocorrer momentos de aprendizagem, aquisição de cultura e produção da sua própria cultura. Mais do que isso, é nas brincadeiras em que os espaços e objetos culturais se entrelaçam:

É que as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente. Com isso as crianças formam seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. Dever-se-ia ter sempre em vista as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar premeditadamente para crianças e não se prefere deixar que a própria atividade – com tudo aquilo que é nela requisito e instrumento – encontre por si mesma o caminho até elas. (BENJAMIN, 2002, p. 103-104)

Percebe-se um apelo de Benjamin (2002) para olharmos o mundo das crianças com suas próprias normas e relações, pois as crianças não estão tão interessadas em simplesmente reproduzir as obras dos adultos, mas sim em estabelecer novas e incoerentes relações entre diferentes materiais através de suas brincadeiras. Dessa forma, as crianças criam seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande, com suas próprias normas e lógica. Enquanto as crianças andam pela escola, elas observam, analisam e discutem sobre o que viram, trocando suas concepções com seus colegas:

Andréa: E o que vocês gostam de fazer?

Adriana: Andar pela escola!

Andréa: Por quê?

Adriana: É legal.

Andréa: O que vocês observam enquanto andam?

Adriana: A gente vai olhando o que está acontecendo, vai conversando.

Andréa: O que vocês observam? Vocês se lembram de alguma coisa?

Adriana: Tudo, a gente vai na biblioteca, a gente vê os livros.

Andréa: E o que vocês mais gostam de fazer?

Gabriela: Andar pela escola, a gente vai lá na quadra, fica lá na mesinha...

Andréa: E quando vocês andam o que vocês ficam observando, falando?

Gabriela: Fica observando os alunos, as maquetes lá...

Nos momentos de brincadeira, as crianças negociam, experienciam, recebem carinho, narram:

Andréa: *Você ficava na rua fazendo o quê?*

Felipe: *Brincando.*

Andréa: *Com quem você gostava de brincar?*

Felipe: *Com o meu tio. Ele está vivo o meu tio. Ele mora do lado da minha casa. Ele mora com a minha avó. Ele é doente.*

Andréa: *Você gostava de brincar com ele?*

Felipe: *Até hoje ele brincando comigo.*

Andréa: *Do que vocês gostam de brincar?*

Felipe: *Nós fica (sic) brincando de polícia. Aí eu faço barulho da moto, ele faz barulho do carro. Ele faz [barulho de carro], eu faço [barulho de moto], aí nós brinca (sic).*

Andréa: *Ah, legal. E quantos anos fez seu tio?*

Felipe: *Aí ele breca e faz [barulho de carro brecando].*

Andréa: *Como você brincava?*

Gabriel: *Brincava lá na minha área de bola, de fingir que estava tendo apocalipse.*

Andréa: *Ah, que legal! E como que brinca de apocalipse?*

Gabriel: *Eu finjo que tem um zumbi ali, aí finjo que tô com uma arma, aí finjo que tô atirando neles.*

Felipe: *Eu queria ir pra casa do meu vô.*

Andréa: *Casa do seu vô, por quê?*

Felipe: *Porque lá eu brincava com meu irmão, com meu vô. Com a minha avó.*

[...]

Andréa: *E do que que você gostava de brincar com ele [avô]?*

Felipe: *Ele brincava de lutinha, mas não de machucar. Ele brincava de catar assim ó no colo, erguer assim.*

[...]

Andréa: *Entendi. E você gostava de escutar as histórias do seu vô?*

Felipe: *[balançou a cabeça dizendo sim]*

Andréa: *Por quê?*

Felipe: *Porque ele conta sempre a verdade.*

Nas palavras de Benjamin, “A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda.” (BENJAMIN, 2002, p. 93). Por outro lado, o não brincar ou o não gostar de brincar faz com que as crianças tenham outros tipos de experiências (entrelaçadas ao que vimos no capítulo anterior):

Andréa: *E você gosta de brincar?*

Minecraft: *Não.*

Andréa: *Por quê?*

Minecraft: *Não sou uma criança.*

Andréa: *Você não é mais criança?*

Minecraft: *Não, eu gostava mais de brincar de boneca, eu era sempre apegada a brincar de boneca.*

Andréa: *Agora você não brinca mais de boneca?*

Minecraft: *É, parei. Agora eu sou mais ligada a mexer no celular, a ficar trancada no quarto, [inaudível].*

Andréa: *Você gosta de ficar no quarto?*

Minecraft: *É, no celular.*

O brincar por meio de jogos, ou a preferência pelos aparelhos celulares pode fazer com que as crianças se afastem das potencialidades que a brincadeira ou o brinquedo podem oferecer, afinal “quanto mais a industrialização avança, tanto mais decididamente o brinquedo se subtrai ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, mas também aos pais.” (BENJAMIN, 2002, p. 91/92). Raramente foi mencionado o nome de algum brinquedo. Os poucos brinquedos que apareceram nas entrevistas foram mencionados, em grande parte, pelos que relataram não ter um aparelho celular próprio. Entre os brinquedos, estão a boneca, soltar pipa, peteca, bolinha de gude, pega varetas. No entanto, assim como os jogos presentes nos celulares, alguns desses brinquedos não oferecem as mesmas potencialidades formativas do brincar livre, pois:

Conhecemos muito bem alguns instrumentos de brincar arcaicos, que desprezam toda máscara imaginária (possivelmente vinculados na época a rituais): bola, arco, roda de penas, pipa – autênticos brinquedos, “tanto mais autênticos quanto menos o parecem ao adulto”. Pois quanto mais atraentes, no sentido corrente, são os brinquedos, mais se distanciam dos instrumentos do brincar; quanto mais ilimitadamente a imitação se manifesta neles, tanto mais se desviam da brincadeira viva. Características nesse sentido são as várias casas de boneca que Grober apresenta. A imitação – assim se poderia formular – é familiar ao jogo, e não ao brinquedo. (BENJAMIN, 2002, p. 93)

Atualmente, as regras dos jogos digitais seguem as mesmas regras do consumo e não às regras do brinquedo, que pode permitir a reflexão crítica sobre as regras sociais. Portanto, se por um lado vemos a exclusão tecnológica de algumas crianças, por outro, o distanciamento dos celulares e seus jogos eletrônicos proporcionam às crianças experiências que as fazem refletir sobre o mundo que as rodeiam, a partir do brincar livre, ou seja, a partir da criação do próprio brincar. Aspectos estes que não seriam possíveis devido a própria limitação que os jogos eletrônicos podem apresentar. Ainda, é importante que, ao pensarmos as crianças e suas formas de viver o mundo, percebamos “qual a utilidade para criança desse adestramento da atitude mimética [das brincadeiras].” (BENJAMIN, 1987, p.108). Quando foi perguntado sobre o que as crianças mais gostam de brincar, raramente percebemos relatos de brinquedos ou a construção deles que explorem o imaginário infantil, a superação das regras ou que possibilite um diálogo entre criança e povo, uma vez que as crianças “são partes de povo e da classe a que pertencem” (BENJAMIN, 1987, p. 248).

Machado (2022) em seu estudo “o brincar em uma (in)fância conectada”, destaca que o brincar enquanto experiência é uma relação com a linguagem que permite abertura, criatividade e transformação. No entanto, o brincar com aparelhos digitais pode limitar a capacidade da criança de experimentar, compreender e transformar o mundo real, além de

eliminar a interação com o outro. Por isso, a autora ressalta a necessidade de repensar a relação entre a infância, o brincar e as novas tecnologias, buscando um equilíbrio entre tradição e inovação, reprodução e transformação, para que a infância seja valorizada e a educação promova a formação de indivíduos críticos e capazes de transformar a realidade social.

O que as crianças não gostam

Durante as entrevistas foi perguntado também sobre o que as crianças não gostam de fazer. Uma das respostas que mais chamou atenção, além dos afazeres domésticos, foi:

Andréa: e você gostava de fazer a lição?

Jaqueline: não!

Andréa: por quê?

Jaqueline: por causa que é muito chato ficar pensando.

Andréa: você não gosta de pensar?

Jaqueline: [balançou a cabeça de um lado para o outro indicando não].

Andréa: Por quê?

Jaqueline: irrita!

O pensar, atividade fundamentalmente humana, permite o conhecimento de nós e do outro. Mais do que isso, nos permite compreender as barbáries do mundo. Adorno e Horkheimer em *Dialética do Esclarecimento* (2006) nos apresentam como o pensamento mítico ou o esclarecimento foram uma tentativa de livrar o homem do medo. Por outro lado, nos mostram que, ao contrário do que esse pensamento propunha, resultou-se no aprisionamento do ser:

A humanidade teve que se submeter a terríveis provações até que se formasse o eu, o caráter idêntico, determinado e viril do homem, e toda infância ainda é de certa forma a repetição disso. O esforço para manter a coesão do ego marca-o em todas as suas fases, e a tentação de perdê-lo jamais deixou de acompanhar a determinação cega de conservá-lo. A embriaguez narcótica, que expia com um sono parecido à morte a euforia na qual o eu está suspenso, é uma das mais antigas cerimônias sociais mediadoras entre a autoconservação e a autodestruição, uma tentativa do eu de sobreviver a si mesmo. O medo de perder o eu e o de suprimir com o eu o limite entre si mesmo e a outra vida, o temor da morte e da destruição, está irmanado a uma promessa de felicidade, que ameaçava a cada instante a civilização. O caminho da civilização era o da obediência e do trabalho, sobre o qual a satisfação não brilha senão como mera aparência, como beleza destituída de poder. (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p.39)

O não gostar de pensar pode revelar o medo de pensar, o medo da desrazão, o medo de errar nas atividades escolares, o medo de não conseguir, ou pode relevar o próprio aprisionamento do pensar, por exemplo, por não conseguir atingir aquilo que já é pensado/esperado pela escola. Quando o medo da desrazão persiste, ou o próprio ato de não

pensar, há a possibilidade da perda da criticidade em seu modo de ser e estar no mundo. Neste contexto, nota-se a importância de a escola também desenvolver meios materiais e simbólicos para que as crianças lidem com o medo.

Benjamin (1987) em “Doutrina e semelhança” destaca a importância do reconhecimento e da produção de semelhança das atividades miméticas. Nesse sentido, a capacidade de produzir semelhanças está relacionada à capacidade de nos apropriar do mundo a nossa volta, de estabelecermos relação com a história, de refletirmos e de narrarmos sobre ele. As brincadeiras, por exemplo, são uma importante ação que permite e apresenta potenciais para isso. No entanto, ao mesmo tempo que as atividades miméticas permitem afetos positivos, o autor também aponta o perigo de mimético de desfazer o “eu”. Nesse sentido, destaca-se a importância do jogo para a compreensão e mediação do impulso mimético na compreensão de mundo.

O não gostar de estudar também estava presente na fala das crianças. Ora a família realizava as atividades por elas, ora a preguiça tomava conta ou relatavam não gostar enfaticamente. Ainda, quando foi perguntado se as crianças entrevistadas podiam deixar de estudar durante a pandemia, raramente as respostas estavam vinculadas à real importância dos estudos, restringindo essa atividade, na maioria das vezes, apenas ao necessário para passar de ano, ou porque se sentiam obrigados pelos pais. Portanto há um grande caminho a ser percorrido pelas escolas, pela educação, sobretudo no resgate de jogos, brincadeiras e da capacidade de pensar, narrar e superar as experiências e os espaços do brincar, em seu sentido lúdico.

Percepções sobre o ser adulto e o ser criança

Ainda que as algumas crianças entrevistadas relatassem não gostar de estudar, elas possuem sonhos e desejos de se tornarem médicas, veterinárias, advogadas, professoras, pesquisadoras, jogadoras de futebol, youtubers, dançarinas, gamers, cantoras, desenhistas, entre outras profissões. Também, algumas relatavam a infância como um momento destinado a estudos e brincadeiras. No entanto, não foi percebido em nenhum momento que os estudos eram importantes para que isso se concretizasse.

Percebeu-se ainda que as crianças retratam o mundo adulto sem muitas críticas e tal como elas o percebem. Enquanto o ser criança é não ter responsabilidades, não ter que trabalhar, pagar contas e poder estudar (para ser alguém na vida) e brincar, o ser adulto é ter responsabilidades, pagar contas, poder ir em show e shoppings, cuidar dos filhos. O momento

livre dos adultos está relacionado por elas ao momento em que eles podem passar mais tempo com a família.

No entanto, as crianças parecem não perceber a relação entre as aprendizagens da infância com o mundo adulto, nem à lógica as quais estão submetidas. Ou seja, a formação à qual elas tem direito, nem sempre traz a elas esclarecimento sobre o funcionamento do mundo. Ou porque o interesse se restringe apenas a ganhar dinheiro:

Andréa: E me fala uma pessoa, ou um personagem que te inspira.

Naruto: Aí lascou-se. Nada.

Andréa: Nada te inspira?

Naruto: Não.

Andréa: Nem uma pessoa? Nem um personagem?

Naruto: Não.

Andréa: O que move você a fazer as coisas? Tem alguma coisa que te move a você querer fazer as coisas?

Naruto: Ir pra escola. Eu quero ir pra escola pra me formar.

Andréa: E depois?

Naruto: Pra que eu quero me formar? Pra achar um emprego. Pra que eu quero trabalho? Pelo dinheiro, é isso. Tudo vai, até o final no dinheiro.

Andréa: Seu objetivo final é dinheiro. E você quer trabalhar em alguma coisa? Em algum lugar?

Naruto: Não, não tenho isso muito não.

Andréa: Você quer se formar em alguma coisa?

Naruto: Não.

Andréa: Então qualquer emprego você está topando?

Naruto: Que ganhe mais dinheiro.

Andréa: Mas geralmente os que ganham mais dinheiro, você acha que são aqueles que tem que estudar mais ou não?

Naruto: Não sei aí. Não sei. Eu acho que tem que estudar mais. Eu prefiro dinheiro por quê a minha mãe fala pra sempre pensar no dinheiro. Dinheiro move o mundo então é o dinheiro que eu quero.

Andréa: Entendi. E mesmo se for num trabalho bastante cansativo, que você não vai poder ficar muito no celular?

Naruto: É problema. Só que a minha mãe falou, se eu me formar, eu vou achar um emprego que trabalhe menos e ganhe bastante dinheiro. Porque se você não se formar e acha um emprego você vai trabalhar mais e ganhar menos. Isso que ela falou pra mim, então baseando nisso.

Já os adultos passam grande parte do tempo trabalhando, e no tempo livre consomem mercadorias e produtos produzidos pela indústria cultural e midiática. (ADORNO, 2006). Ao carecerem de formação, a nós cabe refletir quantas das crianças entrevistadas realizarão seus sonhos ou serão capazes de transformar a sociedade em que vivem.

5.2. Desafios, oportunidades e estratégias utilizadas durante o ensino remoto na pandemia pelas crianças da Geração Alpha

O objetivo principal da análise neste capítulo é de compreender os desafios, oportunidades e estratégias utilizadas durante o ensino remoto na pandemia pelas crianças da Geração *Alpha*. No entanto, para isso, fez-se necessário realizar uma análise que se debruce sobre os conceitos de formação, sobretudo voltada para a reflexão dos conceitos de ética e moral na formação dos estudantes, tendo como plano de fundo algumas questões já levantadas anteriormente, como as desigualdades sociais, a violência na escola e na sociedade.

Ao longo da história das teorias dos currículos escolares, é possível notar que as transformações sociais, culturais e políticas impactam naquilo que se concebe que é desejável ser transmitido aos educandos. Em torno do século XVI, as Teorias Tradicionais, por exemplo, eram pautadas na transmissão de conteúdos necessários para atuação no mercado de trabalho. Em seus métodos de ensino, o professor era o detentor do saber, enquanto os alunos eram seus ouvintes. Já as Teorias Críticas do Currículo e suas vertentes (Reconceptualistas, neomarxistas, Pedagogia Libertadora e a Nova Sociologia da Educação), desenvolvidas ao longo do século XX, passaram a problematizar os métodos de ensino das Teorias Tradicionais e trouxeram novas perspectivas educacionais, pautadas no desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e na emancipação do indivíduo, como as contribuições de Dermeval Saviani e Paulo Freire. Em continuidade, atualmente as Teorias Pós-Críticas do currículo (como as pós-estruturalistas, os estudos culturais, estudos de gênero, entre outras vertentes) também reforçam que os métodos adotados pelas teorias tradicionais de ensino ainda existentes corroboram para práticas opressivas, nas quais a escola legitima as relações de poder na sociedade, bem como a reprodução e perpetuação da cultura dominante. Neste contexto, as teorias pós-críticas sugerem métodos de ensino que valorizem a diversidade cultural, a identidade e a diferença durante a construção dos currículos escolares, de modo que o espaço escolar se torne um ambiente de resistência e de transformação social. (SILVA, 1999).

Percebe-se que ao longo das construções curriculares as novas perspectivas se ampliam para além do ensino de conteúdos, ou seja, as novas referências curriculares passaram a reconhecer a importância do estudo crítico sobre a diversidade cultural na construção do conhecimento e na formação dos estudantes. Em outras palavras, as teorias pós-críticas do currículo apontam para a valorização de estudos culturais, de gênero e de relações de poder, para a preservação do respeito sobre a diversidade. A relevância desse reconhecimento é de extrema importância, pois contribui para a superação de diversas formas de violência.

A partir da fala das crianças entrevistadas, foi possível notar que o ensino remoto e suas metodologias não foram uma escolha ou uma decisão em que elas pudessem também participar ou opinar. Ao contrário disso, os meios ofertados pela escola para dar continuidade ao ensino escolar foi através do Google Sala de aula, em que as atividades e orientações eram postadas, ou folhas impressas com orientações que podiam ser retiradas na escola, para que pudessem realizá-las em casa. Nenhuma criança relatou momentos de diálogo com colegas e professores a não ser o tirar dúvidas via *WhatsApp* ou em encontros semanais marcados pelo Google Meet.

Percebeu-se que as estratégias adotadas pelas escolas das crianças entrevistadas durante a pandemia se aproximam dos métodos tradicionais de ensino, em que o professor transfere os conteúdos em atividades de assimilação e, logo em seguida, os estudantes devolvem essas atividades para o registro de participação ou atribuição de uma nota. Em muitos momentos as crianças confessavam que nem sempre faziam as atividades, seja por conta das dificuldades, pelo desengajamento ou falta de vontade de fazer:

Carol: Achava as tarefas mais difíceis. Não tem o professor. Ficou mais difícil de compreender os assuntos.

Lorena: Sim, fazia todas as atividades. Só no meio da pandemia que eu fazia sozinha eu fiquei com muita preguiça de fazer, aí eu meio que deixava algumas folhinhas sem fazer algumas perguntas.

Andréa: Por que você sentia preguiça?

Lorena: Porque eu achava que lição era uma coisa muito chata, não era uma coisa muito importante na vida.

Andréa: Você achava? Por quê?

Lorena: Porque era uma coisa bem chata, não era legal de fazer.

Andréa: Por que você achava que não era importante?

Lorena: Porque eu achava que aquilo lá era meio que uma perda de tempo, porque eu claramente ia esquecer tudo que eu já aprendi ali mesmo.

Quando era falado em estudar na escola, o leque de possibilidades em querer conseguir fazer era maior, ainda que os aspectos do ensino tradicional pudessem estar presentes:

Jaqueline: escola a gente tem mais contato com os amigos e é mais fácil de fazer a lição, por causa que os professores estão ali. [...] na escola a gente tem contato mais com os professores, a gente consegue se expressar melhor." Amigos dão motivação para estudar.

Alexandra: aqui na escola a gente se sente mais confortável, porque tipo assim, as vezes a gente tava (sic) em vídeo chamada e tem pessoas lá em casa que ficam falando alto.

Minecraft: [A escola] Tem biblioteca, livros, professores, comida e amigos.

Mônica: Dentro de casa não tem os amigos pra te ajudar e na escola tinha os amigos pra te ajudar. [...] é muito legal vir pra escola do que ficar online. [...] tem um pouco mais de lições para aprender e na folhinha não tinha muito.

Vitória: *[O professor] explica tudo. Em casa tem a explicação no papel, mas não é igual a explicação do professor. [...] [Na escola dá para] conversar com os amigos né, porque em casa eu não conversava com ninguém e agora eu converso.*

Alice: *Sentia falta de ter contato com outras pessoas. Ficar em casa e ver por pelo celular e a gente não tinha contato assim pessoalmente com a pessoa. Só virtualmente mesmo. Ficar em casa é muito estressante. [...] Porque você não pode ter contato com outras pessoas. Você fica só em casa e também fica no tédio, sem ter nada pra fazer e aí bastante entediante. [...] Ficar andando de um lado pro outro sem ter nada pra fazer.*

A diversidade e suas problemáticas sociais foram reencontradas e sentidas pelas crianças também no momento de volta as aulas. Por exemplo, quando foi perguntado a Gabriela sobre seus sentimentos e ela relata a insegurança, por causa de “pessoas tóxicas” que mexem com ela:

Gabriela: *Eu sinto um pouco insegura [...] Hoje ele puxou minha touca, esquentou a caneta e colocou no meu pescoço, tá doendo um pouco agora. [...] porque ele não gosta de mim, fica me provocando falando do meu cabelo.*

Ou quando Boruto relata o medo de ir para escola:

Boruto: *Porque você entra na escola, você tem uma sensação ruim, você não consegue respirar, por causa dos alunos querer te bater, já levei soco na barriga hoje. Tem uma sensação ruim, que as meninas te bate, aí você não consegue vir pra escola por causa da sensação ruim.*

As sensações ruins não foram apenas na volta as aulas, mas também enquanto estavam em casa durante a pandemia, uma vez que muitas crianças passaram por questões traumáticas, como o luto, que não foram levadas em consideração pelas políticas educacionais na volta das crianças às escolas.

Andréa: *A sua mãe mora com você?*

Hinata: *Não, ela meio que morreu.*

Andréa: *Meio que morreu?!*

Hinata: *É.*

Andréa: *E foi durante a pandemia ou não?*

Hinata: *Não, foi, no começo da pandemia.*

Andréa: *Foi de covid?*

Hinata: *Não.*

Andréa: *Você quer me contar sobre isso ou não?*

Hinata: *Não.*

Gabriela: *Eu tinha uma amiga que era muito depressiva e ela falava pra mim que ia se matar e eu ficava desesperada, não sabia o que fazer, não sabia se eu ia na casa dela ou ficava na minha, ela postava nos status... tipo mensagens tristes, e eu ficava meio preocupada. [...] O apoio dos amigos [fez ela melhorar], ela também tinha outros amigos que davam conselhos*

que não era pra ela fazer isso porque ela ia fazer muita falta, que não era pra ela fazer isso.

A partir do relato das crianças percebeu-se que as questões emocionais e sociais não foram trabalhadas durante o ensino remoto. No entanto, quando as crianças voltam à escola passam a ter um contato mais próximo novamente com suas questões emocionais, éticas e morais. Por exemplo, ao perguntar o que as crianças aprendem na escola, elas destacam:

Carol: *Aprende a ter mais paciência com os amigos e eles ajudam nas questões escolares.*

Jaqueline: *Brincar e conversar sobre o que aconteceu, rir do que aconteceu [...] Com os amigos aprende a conviver com pessoas, não xingar, respeitar a opinião deles.*

Minecraft: *Conversar com as amigas sobre as nossas famílias. Elas me perguntam se eu estou bem, eu falo que sim. Aí elas falam como que é que são minha família, eu falo que está bem. Aí elas ficam falando quantos irmãos que eu tenho, contando comigo é seis. Ai, essas coisas. Aí a gente vai pra casa da vó delas.*

Gabriel: *Eu aprendi que se eu pegar e cortar a fila de alguém, eu posso voltar pro final da fila e ser o último a comer, porque eu roubei fila. [...] Eles [os colegas] me ajudam com a matéria que eu não sei.*

Adriana: *[Aprende a] Saber a dialogar, conversar, né. Gosta de andar pela escola: "A gente vai olhando o que está acontecendo, vai conversando.*

Alec: *E ver as tretas! "[...] tem vez que tem brigas, que são razões óbvias. [...] Não deve brigar, mas você vê os outros lutando meio assim, é divertido!*

Kleber: *Eu aprendi a pular o muro da escola. [...] eles [colegas] só me ensinam merda. Digamos que tem aqui, nessa escola, muita gente brigando comigo, me xingando, zuando porque eu raspei a jaca [apontou para a cabeça], aí o pessoal fica me zuando, fica dando tapa muito forte, entendeu?*

Lolo: *a gente aprende muita dança, aí a gente fica conversando sobre [...] amizade, porque tem amizades que ficam meio chatas. [...] Algumas amizades gostam de ser mandonas, e a gente conversa sobre essa amizade, aí a gente vê se vai continuar essa amizade.*

Luis: *[Aprende] Que tem que respeitar uns aos outros, se colocar no lugar do próximo, dos amigos. Não gosta de conversar "Eu pessoalmente não fico muito conversando com eles, eu sou mais na minha mesmo."*

Hinata: *uma coisa que eu aprendi com eles é que não pode deixar ninguém te abalar, te deixar pra baixo, e também como eu aprendi isso eu tento passar isso pra outra pessoa também, conforme eu vou aprendendo eu também vou tentando passar pra outra pessoa*

Jhenifer: *Nós conversamos um pouquinho meio de papo, em família, um pouquinho de sentimentos, alguns dos sonhos, tem alguns que querem ser advogados, alguns policiais. Eu apoio muito, eu sempre falo é só não*

desistir, concentrar bastante nos seus estudos, que logo, logo lá na frente você vai conseguir.

Dessa forma, percebemos que a diversidade, a paz, tolerância, entre outros aspectos são apenas o desejo de alguns e não a realidade que vivenciam, principalmente quando discorrem sobre as brigas existentes no ambiente escolar. Mais do que isso, fica nítida uma preocupação das crianças com os problemas morais, mas parece que são as próprias crianças que devem elaborar, encontrar soluções, e passar a adotar regras em suas vidas. Isso porque a escola parece não intervir ou criar meios para a mediação desses conflitos.

As brigas corriqueiras relatadas pelas crianças podem ser compreendidas como uma incapacidade humana para o diálogo, o que leva os indivíduos intensificarem as mais variadas formas de barbárie. Ao existir, as brigas deveriam se tornar ponto de oportunidade reflexiva para iniciar um diálogo sobre o que pode ou não ser feito na escola, para que a violência possa ser elaborada e redirecionada. Assim como aponta Adorno (2020), a educação deve levar a pensar à autorreflexão crítica, o que pode não ter acontecido durante a formação das crianças durante a pandemia, dada às limitações dos métodos adotados no ensino remoto.

Os métodos adotados que priorizaram o ensino de conteúdos de forma fragmentada e o modo como faziam as atividades escolares remotamente, relatados pelas crianças, revela que práticas voltadas a autorreflexão, aos sentimentos vivenciados e as habilidades básicas de socialização podem não ter sido trabalhadas. Não há relatos sobre isso. Mais do que isso, elas aparentam ainda não serem trabalhadas também no presencial:

Ster: Ah, na escola não ensina a ter amor, carinho, afeto pelo outro.

Andréa: Não?

Ster: Não, eles só falam “você tem que respeitar o seu colega” e só.

Andréa: Você acha que deveria aprender essas coisas também na escola?

Ster: Sim.

Andréa: Por quê?

Ster: Porque se a escola tivesse um pouco mais de amor, não teria tanta briga.

Ainda, em muitos momentos fica claro que a escola, para os estudantes, é um lugar para adquirir conhecimento ou brincar com os colegas. Aspectos relacionados ao respeito ou a habilidades básicas de sociabilidade parece já ser entendido por eles como algo que já “deve vir de casa” e que não deve ser ensinado pelos professores. É como se, mais uma vez na história, os ideais iluministas não renunciassem à razão instrumental nos espaços formativos. Consequentemente, revela-se o despreparo intelectual e o desengajamento moral dos estudantes, na medida que são priorizados os interesses hegemônicos, ou seja, não houve durante o período pandêmico um olhar para as contradições da aplicação da razão moderna,

compreendida como aquela que superou os mitos através do esclarecimento científico. Assim como o desengajamento moral dos educadores para essas contradições. Ao contrário disso, a primazia pelo ensino de conteúdos deixou escapar a reflexão crítica sobre a própria sociedade alienada, onde a educação moral se voltou mais uma vez para a servidão voluntária e a novas formas de alienação.

Ao retratar sobre a educação, Pedro Goergen (2005) em seu livro “Pós-modernidade, ética e educação: polêmicas do nosso tempo” destaca que ela deve ser um espaço de diálogo, onde os alunos possam realizar construções coletivas e expressar-se. Para chegar a tal conclusão, o autor retoma os conceitos de razão instrumental e razão comunicativa de Habermas, trazendo a problemática de que na sociedade a “ação instrumental está invadindo o espaço da ação comunicativa que é o espaço onde se validam as normas e as leis éticas” (p.43). Nesse sentido, através da ação comunicativa, a consciência do sujeito, suas ações e responsabilidades devem ser construídas através sociabilidade, da espontaneidade e da solidariedade nos processos interativos. Isso porque Habermas defende que a modernidade teria instigado uma fragmentação da vida social e uma desarticulação da esfera pública, dificultando a formação de uma opinião pública crítica e a construção de consensos democráticos. Por outro lado, pautado nas contribuições de Lipovetsky, Goergen (2005) traz também sobre o Individualismo Responsável, problematizando a realização pessoal e o bem comum, diante a uma sociedade de consumo em massa.

Para Pedro Goergen (2005), a sensibilização das novas gerações em relação aos problemas éticos e morais não se trata apenas de uma função da escola, mas sim de toda a sociedade. Contudo, as limitações do método adotado pelas escolas fizeram com que moral e a ética não fossem abordadas na formação das crianças durante o ensino remoto, o que pode ter refletido no aumento da reprodução das desigualdades sociais e problemas sociais, uma vez que os processos interativos e a dialogicidade não foram possíveis, inibindo o desenvolvimento de habilidades e regras básicas na convivência em grupo. Em outras palavras, o que já era precário tornou-se inexistente. Ou seja, a discussão sobre questões morais, violências, desigualdades, diversidade etc., tornou-se inexistente na pandemia. O luto e as dificuldades resultantes do isolamento social tampouco vem sendo pauta de preocupação na volta as aulas.

A ética na sociedade capitalista está envolvida em aporias, paradoxos, pois os princípios que poderiam guiar as ações humanas em direção à paz e ao bem-estar social são incompatíveis com a razão capitalista. Ética é filosofia moral, identificação dessas contradições e crítica.

Schweppenhäuser (2003) discute em seu texto a ética e a filosofia moral, com destaque para as reflexões de Theodor Adorno. Para o autor, Adorno trouxe reflexões sobre as aporias de uma vida correta e da ação racional, encaixando-as no contexto da teoria crítica da sociedade. Por exemplo, o autor cita a obra "Minima Moralia", onde Adorno chamou a atenção para a relação interna entre moral e repressão, argumentando que as normas e princípios morais ao longo da história foram duplicações teóricas da dominação social.

O aforismo "Prova do Ouro" (ADORNO, 1951, p. 134), por exemplo, aborda a noção de autenticidade e como essa ideia ganhou destaque na moral burguesa após a dissolução de suas normas religiosas e a formalização das normas autônomas. Adorno (1951) critica a forma como a autenticidade se tornou um valor central na ética, especialmente quando a sociedade já não pode mais impor obrigações coercitivas aos indivíduos. O autor também tece sua crítica de como a ideia de autenticidade surge no contexto da produção industrial em massa e como é uma reação à padronização e reprodução em série dos bens. Portanto, Adorno problematiza a noção de autenticidade como um valor moral supremo e destaca como essa ideia pode ser usada ideologicamente para perpetuar a ordem social e como ela está intrinsecamente ligada à sociedade de troca e produção em massa. Ele alerta para o perigo de buscar a autenticidade como algo incondicionalmente firme, pois isso pode levar ao afastamento da realidade e à ilusão:

A impostura da autenticidade remonta ao obcecamento burguês em face do processo de troca. O que aparece como autêntico é aquilo que as mercadorias e os outros meios de troca são reduzidos, sobretudo o ouro. Mas, do mesmo modo que o ouro, a autenticidade abstraída do seu teor de pureza transforma-se num fetiche. Ambos são tratados como se fossem o substrato, o qual, na verdade, é uma relação social enquanto o ouro e a autenticidade precisamente expressam apenas a fungibilidade, a comparabilidade das coisas; eles precisamente não são em si, mas para o ouro. A inautenticidade do autêntico provém do fato de que, na sociedade dominada pela troca, ele tem que pretender ser aquilo pelo que responde, sem jamais poder sê-lo. (ADORNO, 1951, p. 137)

Para Schweppenhäuser (2003) Adorno enfatiza que a moralidade emerge de motivações concretas e somáticas diante de desafios específicos, em vez de se basear em princípios morais universais. Por isso, o autor propõe que a ética seja compreendida como parte de uma filosofia moral crítica:

Adorno não se ocupou de denúncias céticas da racionalidade da filosofia moral burguesa como ideologia dominante. Sua contribuição para a discussão filosófico-moral atual poderia ser reconstruída da seguinte forma: é do interesse de todos os homens, no que se refere à concretização de uma regulamentação racional e moral de suas interações sociais, que a ambivalência das intuições éticas permaneça na consciência. Pois só aquilo que conhecemos podemos mudar. Apenas quando refletimos sobre a

ambivalência das categorias morais podemos evitar ser dominados por seu lado repressivo, o que nos impediria de usar suas forças libertadoras para a organização autônoma da vida social. Podemos aprender muito, com os textos de Adorno, sobre a razão por que o potencial emancipatório da normatividade guiada por princípios é posto em risco também por meio de sua própria dialética imanente. É apenas a partir de tal perspectiva que esse potencial só pode ser atualizado. (SCHWEPPENHÄUSER, 2003, p. 394)

Nesse sentido, não se trata de extinguir a moral, mas compreender seus limites e contradições, especialmente quando ela se torna imoral ao impor repressão e perpetuar desigualdades sociais. Em outras palavras, se a moralidade pública e privada nem sempre coincidem, é importante que a pessoa seja verdadeiramente emancipada, capaz de agir de forma autônoma, mantendo uma relação crítica e autocrítica com a moralidade pública e privada. Também é possível pensar que Adorno, conhecedor de Freud, sabe que as relações entre a lei e o desejo, contraditórias em nossa sociedade, sempre resultam em uma configuração ambígua. A reflexão se faz necessária tendo em vista que na esfera pública a moralidade é utilizada como forma de dominação e controle social, resultando em injustiças e desigualdades sociais. Ainda, é importante refletir até que ponto a ética e a moral são possíveis na sociedade capitalista, em que as lógicas do mercado são colocadas acima dos valores sociais, culturais e formativos.

A escola é um espaço social onde os estudantes se deparam com as diferenças, brincam, negociam, criam e colocam em prática as habilidades sociais básicas para o bem-estar individual e coletivo. Também um espaço em que se refletem as desigualdades sociais, os preconceitos, a coisificação das pessoas e diversas outras formas de dominação. Ou seja, um espaço onde pode desenvolver tanto as habilidades de caráter instrumental, como, superando a tradição, serem interesse humano verdadeiro.

Durante o ensino remoto, essas interações deixaram de existir e, dada a prioridade ao ensino de conteúdos, elas se restringiram ao espaço privado do aluno. Ou seja, inúmeros métodos de ensino foram pensados, atualizados e aplicados, mas as orientações impostas aos estudantes como “retire”, “leia”, “siga as orientações”, “faça” e “entregue”²² parecem não ter sido pensadas em suas dimensões críticas, humanas e emancipatórias. Para aqueles que conseguiam realizar as atividades de forma autônomas e com o apoio das tecnologias relatavam que as atividades propostas eram fáceis. Por exemplo quando Wimawari relata de

²² Gruschka, em seu texto “Escola, Didática e Indústria Cultural” (2008) destaca o caráter instrumentalista e pragmatista da educação, em que o próprio conhecimento, influenciado pelos mecanismos da Indústria Cultural, está sendo ofertado para o consumo rápido e agradável. Para ele, a abordagem superficial do conhecimento não permite uma compreensão profunda e crítica da própria realidade, afastando os indivíduos de um processo formativo autônomo e da reflexão crítica do próprio mundo.

como foi realizar as atividades em casa: “*Estudar online é tipo rápido, porque a gente estudava tipo das 10h às 11h. Quando não das 10h, era das 11h até o 12h.*”. Ou quando Adriana relata como fazia as atividades escolares:

Adriana: Não sei, eu fazia tudo pelo computador e pelo celular. Pelo celular ficava tudo bem mais fácil. Eu não precisava usar caderno, então não atrapalhou nada. Eu não gosto de escrever no papel.

Andréa: E no celular você gosta?

Adriana: Gosto, porque é melhor.

Andréa: Por quê?

Adriana: Não sei, acho mais fácil, fica pronto mais rápido também.

Andréa: E no computador? Você prefere celular ou computador?

Adriana: Celular. No computador eu usava pra fazer trabalho, né. Tinha que escrever texto, aí no computador fica mais fácil pra ver. Mas raramente tinha que escrever, estava tudo no livro, na apostila.

Andréa: Então você não precisava fazer nada no caderno?

Adriana: Era tudo pelo celular ou computador. O professor mandava o link das lições e eu fazia.

Andréa: Era por aquele formulário?

Adriana: [balançou a cabeça para cima e para baixo]

Andréa: Entendi. E você conseguia realizar todas as atividades?

Adriana: Sim.

Por um lado, a minoria das crianças dominava as tecnologias para a realização das atividades propostas mas, por outro, outras crianças relatavam ter dificuldades na interpretação do que precisava ser feito ou no próprio uso ou limitações das tecnologias na hora de realizar as atividades. Nesse sentido, percebeu-se a tentativa, nas estratégias de ensino, de tornarem o conteúdo rápido e agradável, o que, no entanto, encontrou também a dificuldade dos estudantes em terem autonomia para a compreensão do conteúdo ou do modo de realizar as atividades.

Quando articulado com o conceito de gerações, sobretudo a forma como a Geração *Alpha* é definida por alguns autores, faz-se acreditar que por se tratar de uma sociedade cada vez mais tecnológica, em que as crianças nascem cada vez mais espertas e que tem todo conhecimento na ponta dos dedos, como traçado em alguns estudos anteriormente, o ensino remoto dado através das plataformas digitais de fato seria um sucesso. No entanto, foi percebido que não é, e entre as causas está o não acesso ou o não saber utilizar as plataformas digitais ou a dificuldade em compreender o conteúdo de forma autônoma, justamente por crianças da geração *Alpha*. Mais do que isso, o ensino remoto e suas limitações fizeram com que outras questões também importantes para a formação dos estudantes fossem deixadas de lado, como reflexão crítica dos alunos sobre o próprio conteúdo consumido ou disponível por meio das tecnologias digitais. Afinal, como visto no capítulo anterior, os conteúdos mais

acessados pelas crianças são jogos e redes de entretenimento que, por sua vez, propagam novas formas de violências no trato das relações sociais.²³

Tais aspectos trazem para a sociedade pós pandemia novos desafios éticos e educacionais, sobretudo na construção de uma sociedade democrática e participativa, uma vez que a falta da reflexão crítica sobre os conteúdos, o não trato de questões sensíveis decorrentes da pandemia e a falta de diálogo entre colegas e professores, não eram aspectos trabalhados.

Para Adorno (2020), a transformação da sociedade, que é pautada em modelos de opressão e dominação, só é possível se o compromisso e o desejo de uma sociedade mais justa e igualitária estiverem presentes. No entanto, atualmente, a ordem estabelecida pela indústria cultural e os modelos morais vigentes, revoltam os homens contra sua própria civilização:

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização — e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade. (ADORNO, 2020, p. 169)

A revolta e as formas de resolução de conflitos marcadas pela agressividade primitiva foram encontradas também na fala das crianças. Por exemplo, por um lado, Kleber aponta para a necessidade de um meio para acabar com aquilo que ele também é atravessado, que são as brigas. Por outro, a solução que ele propõe é demarcada pelo impulso da destruição:

Andréa: Entendi. E o que você acha que poderia acontecer para as brigas não existirem?

Kleber: Ah, trazer um revólver pra cá e dar um tiro pro alto a cada briga que tivesse.

Andréa: Por quê?

Kleber: Porque se não ia ter briga, certo? Ninguém ia brigar, por que quem seria o maluco que estaria com três oitão dando tiro pro alto? Só um idiota.

Andréa: Você acha que essa é a única solução?

Kleber: Uhum.

Andréa: Por quê?

Kleber: Porque assim não ia ter briga, só que, ia ter que trazer de reserva trezentas munição (sic). Três oitão, se você não sabe, é aqueles de tambor, que você tem que colocar oito munição por tambor. Aí você coloca, atira, e você já descarrega "piu, piu, piu".

Andréa: Como você sabe de tudo isso?

²³ Estas discussões serão aprofundadas no próximo capítulo.

Kleber: Filme policial, essas coisas. Eu assisto série policial com a minha mãe.

A partir das contribuições de Adorno (2020), a educação, portanto, deve estar voltada a emancipação dos indivíduos através da análise crítica da sociedade e das contradições instituídas nos valores morais impostos a elas e por elas. Quando não há reflexão crítica dos valores impostos pela sociedade, ou dos próprios conteúdos escolares a serem trabalhados, a escola, através de seus espaços formativos, passa a ser demarcada e cúmplice da reprodução de uma cultura hegemônica, muitas vezes carregada de valores morais estereotipados, que valorizam a cultura dominante. Estas questões, além de dificultarem a mobilidade social das camadas mais pobres, dificultam também a compreensão das contradições sociais na sociedade em que as crianças vivem e acabam reproduzindo os modos de lidar com as questões sociais, tais como a exclusão digital, a desigualdade social e econômica, a violência, as crises políticas e a discriminação. Estas podem ser as consequências daquilo que Adorno (2010) chama de semiformação.

As limitações também estiveram relacionadas ao barulho de casa. Apesar de o foco estar na realização das tarefas escolares, a TV sempre estava ligada em casa:

Andréa: E depois como você foi se atualizando nas notícias?

Alice: Mais pela TV que sempre estava ligada, assim.

Andréa: Sempre fica ligada na sua casa?

Alice: É importante sempre poder ficar vendo as notícias.

Adorno (2006), ressalta a necessidade de um ensino crítico que capacite os telespectadores de televisão a desmascarar as ideologias disseminadas por ela e a se blindar das propagandas que são transmitidas, as quais podem levar os indivíduos ao consumo exacerbado. Também, defende que as relações humanas devem ser vivenciadas primeiramente pelas pessoas, para que possam construir suas individualidades sem que sejam moldados pelas representações estereotipadas transmitidas em novelas. Ainda, ele ressalta que essas novelas e propagandas podem criar um modelo ideal nem sempre realista e, ainda, serem francamente enganosos.

Esta reflexão também contribui para a análise do ensino remoto durante a pandemia. A televisão, por exemplo, pode ser usada de forma educativa, desde que passe por experimentos comparativos a sua forma tradicional. Além disso, a concentração cultural, para ele, deve estar presente em todos os espaços e, no caso da televisão, em toda programação, para que todos assumam a responsabilidade educativa. Portanto, quando o ensino remoto é posto como possibilidade, é necessário que sejam planejadas ações e reflexões voltadas às necessidades atuais dos educandos.

Portanto, pode-se concluir que os desafios enfrentados pelas crianças durante a pandemia se relacionam com a própria continuidade da formação escolar, dado que além de terem muitas distrações, que serão aprofundadas no próximo capítulo, lidar com suas emoções e desenvolver sua autonomia foram tarefas dificultadas ainda mais, não só pelo isolamento social, mas também pelos modelos escolares e morais impostos pela sociedade. As oportunidades para o sucesso ou fracasso escolar nem sempre eram dadas nas mesmas condições para todas as crianças, uma vez que suas vivências, autonomia e condições sociais e emocionais particulares eram requisitos fundamentais para a realização das atividades. As estratégias adotadas pelas crianças, em grande parte, eram a própria fuga das responsabilidades em realizar as atividades, dadas através do desejo de voltar para escola, de sair de casa, de tirar a própria vida, de terminar logo as atividades ou de ficar nos aparelhos eletrônicos.

5.3. Ensino remoto e seus impactos na formação das crianças

No início da pandemia, entre as preocupações com os impactos do isolamento domiciliar, o uso exacerbado de computadores, vídeo games e celulares pelas crianças era um destaque. Em relação ao computador, durante as entrevistas foi percebido que parte significativa das crianças não fazem um uso constante do celular, computador ou videogame. O computador é uma das tecnologias que poucas crianças possuem. Ainda, entre as que possuem computador, poucas relatam saber utilizar.

Afinal, se as crianças da Geração *Alpha* são consideradas como nativos digitais, o que justifica, quando na pandemia, as notas e a aprendizagem das crianças decaírem tanto? Para essa resposta, as discussões girarão em torno da: falta de acesso às tecnologias; não saber usar ou não ter autonomia das crianças para aprender; a autoridade do professor e do adulto *versus* autoridade da técnica; domínio da técnica sobre o sujeito *versus* domínio do sujeito sobre a técnica; dimensão política da técnica e a infância.

A partir dos dados coletados, percebeu-se que nem sempre as crianças possuem algum tipo de aparelho digital próprio. Apesar disso, os aparelhos se fazem presentes no cotidiano das crianças, seja pelo celular emprestado, pela experiência que amigo tem com seu aparelho compartilhada através de conversas ou pela TV ligada:

Andréa: E o que que você mais fazia?

Duda: Era mexer no celular, porque era a única coisa que tinha de legal.

Andréa: E o que você mais gosta de conversar com seus amigos?

Itachi: A sobre jogo.

Andréa: O que vocês gostam de conversar?

Aluno: Ah, com meu vô a gente gosta de conversar sobre jogo né, porque toda vez que eu vou lá pra casa dele a gente fica assistindo jogo.

Andréa: Ah, entendi. E o que você mais fazia em casa?

Kleber: O que eu mais fazia era assistir vídeo no celular.

Andréa: E o que você mais fazia?

Itachi: Ficava jogando.

Andréa: E o que você gosta de jogar?

Itachi: Fortnite.

Andréa: E o que que você mais fazia então?

Alice: Eu mais assistia TV.

Andréa: E quando você não estava ajudando sua mãe em casa, o que você mais fazia?

Eitor: Eu ficava com meu irmão, ou assistindo tv, ou mexendo no celular.

Andréa: Ah, entendi. E o que que você mais fazia?

Felipe: Mais fazia? Eu mexia no celular do pai.

Andréa: E o que você mais mexia lá no celular?

Felipe: Eu vi aí TikTok e jogo.

Andréa: Entendi. E o que você mais fazia?

Gabriela: Assistia anime.

Cristopher Turcke (2010) em seu livro “Sociedade Excitada – Filosofia da Sensação” desenvolve o conceito de distração concentrada, cujo o significado se assemelha ao que Zuin (2017) chama de concentração dispersa. Para Turcke (2010), todos os indivíduos necessitam de distração. No entanto,

A formação social moderna interveio no ritmo natural de produção da tensão – de sua redução -, da concentração e da distração, de uma maneira inaudita. A produção em massa capitalista não apenas trouxe consigo a jornada de trabalho e tornou interdependentes as fases do trabalho e do descanso das fases do dia e da noite, como também penetrou no tempo livre ao regulá-lo. (TURCKE, 2010, p. 263/264).

Em outras palavras, o autor assinala que a formação social e a busca pela produtividade e pelo lucro passaram a regular também os momentos de ócio dos trabalhadores, chamado por ele como Recreação Racional. Os momentos livres, são compreendidos pelo autor como “a continuação do trabalho industrial com outros meios” (TURCKE, 2010, p. 267). Isso porque nos momentos de lazer, o trabalhador consome tudo aquilo que é produzido pela indústria cultural, através dos meios de comunicação de massa e dos novos dispositivos digitais, que estão com mecanismos cada vez mais sofisticados para prender a atenção de seus consumidores. O autor, inclusive compara o efeito calmante das

drogas ao consumo de programas de distração, por exemplo. A concentração dispersa pode ser compreendida como um dos meios para a Semiformação (Adorno, 2010), quando essas mercadorias trazem o relaxamento através do consumo passivo das informações, sem que aconteça a reflexão crítica do que estão consumindo, ou quando não é dedicado o tempo necessário para novas aprendizagens, enfraquecendo as experiências a memória. Mais do que isso, podem trazer a falsa sensação de novos aprendizados, ou seja, que aquilo que está consumindo o está formando. Nesse sentido, a dispersão concentrada pode ser considerada como aquilo que nos faz concentrar constantemente no que nos dispersa, ou seja, até mesmo nos momentos livres, os trabalhadores são instigados a se concentrar no consumo de mercadorias, por vezes, vazias de novos significados. Mais do que isso, as tecnologias, tratadas pelo autor como drogas que relaxam, passam a fazer parte também do próprio local de trabalho.

Voltando aos estudos das gerações abordadas no início desse trabalho, percebemos que há indicações para que as escolas se adaptem ao perfil das novas gerações, ou seja, aos “nativos digitais”. Para Zuin (2017, p. 115), “São tempos em que os professores precisam adequar seus procedimentos didáticos de acordo com a linguagem audiovisual; caso contrário, correrão o risco de não mais suscitar o interesse dos alunos e, portanto, não mais serem percebidos”. Atualmente, é possível notar as transformações nos espaços escolares. A escola onde foi realizada a pesquisa, por exemplo, ganhou TVs digitais em todas as salas de aula. Durante o ensino remoto, não faltaram vídeos de professores fantasiados com a intensão de prender a atenção de seus alunos durante as explicações. Neste contexto, cabe a reflexão sobre o uso das tecnologias nos espaços escolares, afinal, se por um lado as tecnologias são meios que dispersam e que acalmam, como as tecnologias podem contribuir para o processo formativo dos estudantes no contexto escolar?

Zuin (2021, 2017) trabalha em seus estudos os conceitos de autoridade, em especial a autoridade pedagógica, e concentração dispersa, para a compreensão do fenômeno de *cyberbullying* contra professores. A reflexão desses conceitos se faz importante quando vamos analisar os impactos da pandemia na formação das crianças da Geração *Alpha*, bem como as influências das tecnologias digitais no ambiente escolar.

Durante a pandemia foi notório que algumas crianças entrevistadas recorriam ao site de pesquisa Google para realizar as atividades, dada as limitações dos meios escolhidos pela escola para o ensino remoto ou a própria dificuldade em realizarem ou compreenderem sobre o que deveria ser feito nas atividades:

Andréa: E o que você não gostava de fazer de jeito nenhum?

Csg: A lição.

Andréa: Por quê?

Csg: Nossa, a professora não explicava direito no vídeo, tinha que fazer tudo na marra mesmo, minha mãe mandava, nossa... pior coisa.

Andréa: entendi. E na sua casa sua irmã te ajudava?

Mônica: sim.

Andréa: E quando ela não podia te ajudar? O que você fazia?

Mônica: eu pesquisava no Google.

Andréa: como você fazia para pesquisar.

Mônica: tipo, pelo celular também. Aí meu primo também tinha celular, aí ele pesquisou do celular dele e eu do meu.

Andréa: você pode me dar um exemplo de como você realizava a pesquisa?

Mônica: Eu pesquisava, aí aparecia lá uma resposta e eu copiava.

Neste contexto, percebe-se dois pontos importantes: 1) algumas crianças entrevistadas percebem que conseguem realizar sozinhas as atividades da escola ou têm acesso ao conhecimento com a ajuda das ferramentas digitais; 2) por outro lado, as crianças da Geração *Alpha* podem até nascer no mundo digital e, algumas terem acesso as ferramentas que as tecnologias digitais oferecem, mas nem sempre compreendem ou refletem sobre aquilo que encontram na internet. Este último torna-se um dos aspectos importantes que colocam em xeque o conceito de “nativos digitais” atribuídos a Geração *Alpha*.

Andréa: Quando não tinha ela para ajudar, o que você fazia?

Felipe: Puxava no Google.

Andréa: E você conseguia achar?

Felipe: Uhum.

Andréa: E como que você fazia?

Felipe: Copiando. Aí o que estava escrito em cima, eu lia e falava no microfone do Google.

Andréa: Ah! Você falava, você não digitava então. Por que que você não digitava?

Felipe: Porque é muito chato é muito lento pra digitar.

Andréa: E como você sabia se o que estava no Google era verdade, se estava certo ou estava errado?

Felipe: Tava certo.

Andréa: Por quê?

Felipe: Porque eu ganhava um certinho da professora.

Por um lado, temos a tecnologia que favorece o processo formativo dos alunos. Por outro, essa mesma tecnologia passa a falsa sensação de independência na compreensão dos conteúdos. Sabe-se que a compreensão dos conteúdos por si só não forma o indivíduo. Para que a formação de fato ocorra, o indivíduo necessita levar em consideração sua individualidade e a relacionar com o mundo a sua volta, reconhecendo seu papel histórico e social, articulado as suas novas aprendizagens. Mais do que isso, a formação também se estende ao campo da moral. No âmbito escolar, por exemplo,

A internalização da lei moral, fundamento básico do cumprimento do dever, ocorre quando o educando paulatinamente se reconhece e é reconhecido como um sujeito, como interventor do modo como as regras do processo de ensino e aprendizagem se desenvolvem e, portanto, de quais contratos pedagógicos estabelecidos com seus colegas e educadores. (ZUIN, 2021, p. 140).

A desarticulação das experiências com o passado e com o futuro traduzem aquilo que Adorno (2010) chama de Semiformação, acarretando a incapacidade crítica dos indivíduos, ou na própria incompreensão ética e moral do mundo em que vivem. Por exemplo, o desengajamento moral dos alunos nos momentos de briga (vista como espetáculo) fez que com mudassem o foco diante a violência, os afastando da reflexão crítica sobre aquilo que estava acontecendo frente a eles, tratando aquilo como algo inevitável, em que a responsabilidade não os cabia.

Perante um mundo cada vez mais digital, atualmente, as chamadas metodologias ativas vêm ganhando destaque, uma vez que estas metodologias prezam pela aprendizagem autônoma dos estudantes. De fato, a autonomia dos estudantes se torna positiva na medida em que ele consegue refletir criticamente sobre sua realidade. Por outro lado, a figura de autoridade do professor ainda se torna essencial para o processo de formação desses estudantes, sobretudo no processo de mediação do conteúdo e nas interações sociais. Essa reflexão se torna necessária, na medida em que as tecnologias têm ocupado o lugar de autoridade dos professores, e estes tem ficado cada vez mais autoritários na busca pela atenção de seus alunos (ZUIN, 2017). O professor compete com os mecanismos que levam os alunos à Concentração Dispersa – “concentração em que dificilmente consegue se fixar o tempo necessário para que haja o aprendizado profundo de quaisquer temas” (ZUIN, 2021, p. 110). Mais do que isso, o próprio ato de pensar se torna “chato” (JAQUELINE), na medida em que seu modo compete com os estímulos visuais presentes nas tecnologias digitais (compreendidas por alguns estudantes como “mais inteligentes”):

Na sociedade atual, torna-se cada vez mais difícil, para não dizer insuportável, fixar a concentração em determinada informação durante algumas dezenas de segundos. O ritmo alucinante das distrações que continuamente se alteram, na medida em que nossos olhares são atraídos por estímulos audiovisuais expostos por telas onipresentes, parece estar fazendo que a própria capacidade de concentração seja radicalmente transformada, de tal modo que a dispersão se torna-se parte de sua constituição. O próprio organismo, viciado no consumo contínuo de estímulos audiovisuais, dificilmente tolera a meditação prolongada que poderia suscitar a reflexão crítica sobre determinadas informações. (ZUIN, 2017, p. 135).

Para Zuin (2017), a autoridade do professor não deve ser confundida com o autoritarismo. Ou seja, a partir das contribuições de Foucault, a interação dos professores com os estudantes, segundo o autor, não deve estar centrada em mecanismo de vigilância e punição, à espera de corpos dóceis e concentrados. A autoridade em contribuição ao sentido emancipatório da educação deve estar articulada com a própria alfabetização dos alunos, sobretudo, a alfabetização moral. Para o autor, “é preciso fazer com que a concentração se fixe na análise de determinada informação para que essa informação possa ser relacionada a outra, engendrando assim uma situação propícia à elaboração de novos conceitos” (p. 147).

Zuin (2021) sugere que a relação professor-aluno deve estar pautada no diálogo, não de modo em que a palavra do professor seja a primeira e a última, mas em um momento em que juntos possam chegar a novos aprendizados. Inclusive, uma das entrevistadas mostra como o diálogo se torna tão importante no processo formativo de reflexão das crianças:

Andréa: Você aprende alguma coisa com os seus colegas?

Adriana: Uhum.

Andréa: O que, por exemplo?

Adriana: Saber a dialogar, conversar, né.

Andréa: Como que aprende isso?

Adriana: Saber conversar certo, não ficar falando muita coisa errada, essas coisas. A gente vai conversando, é automático, vai aprendendo.

Andréa: E sobre o que vocês conversam?

Adriana: Na maioria das vezes sobre as coisas que acontecem na escola.

Andréa: E o que vocês gostam de fazer?

Adriana: Andar pela escola!

Andréa: Por quê?

Adriana: É legal.

Andréa: O que vocês observam enquanto andam?

Adriana: A gente vai olhando o que está acontecendo, vai conversando.

O autor também sugere que os professores permitam que os alunos façam o uso de seus celulares, na busca de informações para a construção de novos conceitos, de modo que incentive o uso pedagógico do celular durante as aulas. No combate ao *cyberbullying*, e trazendo aqui para o combate à violência na escola, outra estratégia que poderia ser adotada, inspirada nas contribuições do autor, seria o desenvolvimento de práticas que trabalhem os vínculos afetivos e cognitivos dos estudantes, de modo que pudessem refletir sobre a empatia e a realização do desejo individual mediante a convivência nos espaços públicos.

A relação mediada com as tecnologias também demanda reflexão sobre seus impactos na configuração da atenção. Turcke (2016) em seu livro “Hiperativos! Abaixo a cultura do déficit de atenção” nos convida para a refletirmos sobre as novas relações com as tecnologias e nos alerta sobre a nomenclatura TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com

Hiperatividade), utilizada em senso comum em diversas áreas, como na educação e na medicina. Para o autor, as crianças têm sido caracterizadas através do TDAH como aquelas que não conseguem se concentrar e que são inquietas:

Trata-se de crianças que não conseguem se concentrar em absolutamente nada, persistir em algo, construir uma amizade, suportar um jogo coletivo, crianças que tudo começam e nada levam até o fim. Elas são movidas por uma constante inquietação motora, que não encontra nenhum escape, nenhum lugar de repouso e faz com que elas perturbem constantemente na escola, na família e nos grupos de jovens. (TURCKE, 2016, p. 35)

Pra o autor, essas concepções dadas por médicos e educadores são superficiais, uma vez que não há reflexão sobre a cultura do déficit de atenção que estamos vivendo. Para ele, estamos permeados de “máquinas de imagens”, as quais influenciam na capacidade de imaginação e concentração. Para chegar a essa percepção, Turcke faz uma análise filosófica e sociológica da história dos rituais de sacrifício, de profanação e repetição do período paleolítico, resgatando o que nos torna seres sociais e coletivos, até a história das telas nos núcleos-familiares, iniciando pela televisão.

Na análise, Turcke (2016) desenvolve o conceito de Regime de Atenção. Para ele, as gerações atuais são aquelas que viveram um regime de atenção, pois a TV, por exemplo, sempre esteve ligada nos núcleos familiares. Nesse contexto, Turcke (2016, 2010) retrata o quanto os indivíduos ficam horas e horas frente a mudanças de imagens e sons ininterruptas.

Se no período paleolítico o Regime de Atenção nos rituais religiosos pautava-se na representação e sedimentação simbólica (repetição, sedimentação e criação de representações) e, conseqüentemente, no desenvolvimento de espaços mentais e da imaginação, atualmente, o longo e excessivo regime de atenção nas mudanças bruscas de imagens e sons rompem com o próprio ato de pensar, levando aos indivíduos a dispersão concentrada. Ou seja, ainda que fiquem fixados nos sons e nas imagens, quanto mais o indivíduo fica em frente as telas, mais ele enfraquece a capacidade de imaginação, a qual daria origem às representações simbólicas do mundo e à capacidade de concentração. Para Turcke (2016) o enfraquecimento da capacidade de concentração é decorrente dos hábitos culturais das gerações atuais, que podem desenvolver, inclusive, o vício pelas telas.

O autor vai ressaltar que as Máquinas de Imagem produzem uma Imaginação Técnica, ou seja, as tecnologias fazem o exercício de imaginação para os indivíduos. Estes, por sua vez, podem sentir que sua imaginação é enfraquecida perto da Imaginação Técnica dadas pelas máquinas, os desestimulando do ato de pensar ou imaginar. Para a superação do processo semiformativo causado pelas Máquinas de Imagens e da Imaginação Técnica,

Turcke (2016) sugere o afastamento daquilo que enfraquece o indivíduo e a capacidade de imaginar. Por exemplo, afastando daquilo que impõe valores, daquilo que rouba a atenção, a capacidade de imaginação e da educação do entretenimento.

Além do poder de imaginar por nós, as tecnologias digitais, como computadores, tablets, celulares e TV, impactam a formação do indivíduo também de outras formas. O livro *The Costs of Connection* (Os custos da conexão - COULDRY e MEJIAS, 2019) destaca que ao mesmo tempo que as pessoas estão cada vez mais conectadas, elas estão também sendo cada vez mais afetadas. Isso porque as novas formas de tecnologias digitais trazem consigo custos ocultos e não reconhecidos. Como exemplo, os autores citam a extração de dados pessoais, a perda de privacidade, o aumento da vigilância e o enfraquecimento da democracia.

Para a análise, esses autores trazem como ponto central o termo colonialismo de dados, o qual é similar ao conceito de colonialismo tradicional. Segundo esses autores, no colonialismo europeu, por exemplo, houve a tentativa de unificação e universalização de valores, crença e políticas, buscando reorganizar a ordem social e econômica. A construção desse discurso se tornou importante para a justificarem racionalmente a opressão e brutalidade na apropriação de terras e recursos para as metrópoles. O colonizar, nesse contexto, era visto como superior (forte, racional, cristão, civilizado), enquanto o colonizado era visto como um ser inferior, fraco, selvagem, pagão.

Para os autores, o colonialismo ilustra, na sociedade atual, os impactos causados por ele, como o racismo, a falta de oportunidades educacionais e o terrorismo. Ainda, ressaltam que os resquícios do colonialismo podem estar ainda presentes na medida em que os antigos colonizadores continuam tentando impor os modelos socioeconômicos e políticos para todo o mundo. Para eles, o termo neocolonialismo é utilizado hoje para definir novas formas de colonialismo.

No Colonialismo de Dados (COULDRY e MEJIAS, 2019), são as plataformas digitais que coletam, controlam e exploram os dados dos usuários.

De forma mais explícita, o colonialismo de dados é nosso termo para a extensão de um processo global de extração que teve início durante o colonialismo e continuou através do capitalismo industrial, culminando na forma atual: em vez de recursos naturais e mão de obra, o que está sendo apropriado agora é a vida humana por meio de sua conversão em dados. O resultado degrada a vida, primeiro expondo-a continuamente à vigilância e monitoramento (por meio dos quais os dados são extraídos) e, em segundo lugar, tornando a vida humana um insumo direto para a produção capitalista. O colonialismo de dados é, em outras palavras, uma ordem emergente de apropriação e extração de recursos sociais para lucro por meio de dados, praticada por meio das relações de dados. (tradução nossa, COULDRY e MEJIAS, 2019, p. XIX)

Para isso, utilizam-se das próprias formas de organizações sociais e da infraestrutura tecnológica:

Ao contrário do colonialismo histórico, cujos vastos lucros ajudaram a criar as condições prévias para o que agora conhecemos como capitalismo industrial, o colonialismo de dados emerge no contexto da história interligada do colonialismo e do capitalismo. Isso significa que o movimento colonial básico de apropriar dados da vida humana (colonialismo de dados) trabalha em conjunto com arranjos sociais e infraestruturas tecnológicas, algumas que surgiram durante o capitalismo anterior e algumas novas, que permitem que esses dados sejam transformados em uma mercadoria, de fato, um insumo direto para a produção capitalista contemporânea. (tradução nossa, COULDRY e MEJIAS, 2019, p. XIX)

A partir dessas novas formas, é possível a extração de dados pessoais, a vigilância constante, a disseminação de notícias falsas, a crescente dependência das tecnologias digitais e o controle dos trabalhadores, mesmo em empregos precários e mal remunerados. O autor ressalta também que a conectividade digital afeta desproporcionalmente aqueles que são marginalizados ou economicamente desfavorecidos. Em suas palavras:

Não basta condenar os "avanços" atuais no conhecimento social por não se importarem com os sujeitos humanos. [...] O conhecimento social atual é produzido principalmente por meio da extração de dados controlada privadamente, cujo objetivo é discriminar entre os atores sociais para obter vantagem econômica. Algoritmos ajudam a "estruturar problemas" e fornecer as classificações sobre as quais são construídas diferenciações sociais mais amplas. Mas "muitas classificações agora estão embutidas nos mercados",¹⁶⁴ sendo um exemplo notável os sistemas de classificação de crédito. As classificações sociais orientadas por dados têm consequências profundas para a justiça ou falta dela no mundo social. Na verdade, várias características enraizadas do novo conhecimento social tendem a melhorar não a justiça, mas a desigualdade. (tradução nossa, COULDRY e MEJIAS, 2019, p. 144)

Para Turkle (2011), as tecnologias estão também mudando a forma de relacionarmos com os outros e com nós mesmos. Isso porque o uso exacerbado de redes sociais, por exemplo, faz com que as pessoas desenvolvam dificuldades em se relacionarem com outras de forma significativa e autêntica. Ao contrário do que se esperava da premissa que as tecnologias possibilitariam maior contato e interação com outras pessoas, estas, segundo o autor, podem levar a uma maior solidão e isolamento:

As vidas de todas as crianças que conhecemos até agora parecem ter melhorado pelo contato com computadores. Mas para algumas crianças o computador parece fechar tanto quanto abrir portas. Jeff disse que o computador era "a mais coisa importante na minha vida agora", mas não era a única coisa. Lá são, no entanto, crianças cujo envolvimento com computadores se torna desgastante, quase exclusivo. Há um estreitamento do foco, uma diminuição grau de participação em outras atividades. [...] O computador não criou um problema onde não existia, mas ele é um exemplo

de um tipo de criança para quem o computador pode reforçar padrões de isolamento e ajudar a prender uma criança em um mundo de se perder nas coisas em detrimento do desenvolvimento de relacionamentos com outras pessoas. (TURKLE, 2011, p. 123)

Percebe-se no decorrer do livro que esta autora não discrimina as tecnologias e recusa suas potencialidades, mas nos convida a refletir sobre seu uso. Para ela, é necessária uma conscientização sobre a forma que computadores, celulares, redes sociais e robôs são utilizados. Ele destaca a importância da seleção sobre o que é consumido, a fim de que o conteúdo não nos domine negativamente. Também, assinala a importância de refletir sobre as formas como as tecnologias podem afetar as interações sociais e, para isso, sugere priorizar as relações presenciais às online para o afastamento do enfraquecimento das relações humanas.

A partir desses pontos, destaca-se a importância da decolonialidade, ou seja, do movimento que busca estratégias para sobre a sobrevivência no contexto pós-colonial, que busca novas interpretações do mundo, estabelecendo análise crítica e diálogo com aquilo que coloniza, que unifica as identidades, que enfraquece a democracia e a própria privacidade dos indivíduos, tendo em vista que:

A "colonialidade do poder", voltando ao conceito de Quijano, significa que estruturas coloniais persistem em todos os lugares, tanto no chamado Primeiro Mundo quanto no Terceiro Mundo, nas cidades e nas favelas, na mente do opressor e do oprimido. (tradução nossa, COULDRY e MEJIAS, 2019, p. XIX)

As contribuições teóricas de Couldry e Mejias (2019) e Turkle (2011) trazem fundamentos essenciais que problematizam a construção dos conceitos e elementos que caracterizam a Geração *Alpha*. O primeiro deles está relacionado ao uso exacerbado das tecnologias e à dificuldade de interação social. Como visto nos capítulos anteriores, as brigas presenciais na escola eram recorrentes. No entanto, as crianças entrevistadas tinham dificuldades em lidar ou resolver as brigas, relevando um distanciamento de habilidades sociais básicas para o convívio em sociedade. Ou seja, o conteúdo transmitido pelas redes sociais, as quais são as mais utilizadas em celulares, parece não transmitir valores que preparem as crianças para lidar com o outro.

Outro ponto importante é sobre o termo “Nativos Digitais” para caracterizar aqueles nascidos a partir de 2010. Apesar de nascerem em um mundo onde as tecnologias foram construídas, produzidas e disponibilizadas por gerações anteriores, grande parte das crianças entrevistadas relataram saber mexer em seus celulares apenas em aplicativos de redes sociais e de jogos. Em nenhum momento essas crianças relataram saber sobre os impactos do uso dessas redes e jogos em sua formação. Quando relatavam algum tipo de dificuldade,

discorriam sobre limitação em conseguir compreender o conteúdo da aula, sobre os problemas físicos do celular, como falta de memória, bateria viciada ou falta de conexão com a internet.

Por outro lado, como pudemos ver nos capítulos anteriores, fica clara a influência que as tecnologias, presentes ou onipresentes, exercem sobre a formação da identidade dessas crianças. Ao ocupar tempo significativo das crianças, as atividades tipicamente infantis como o brincar ocorrem cada vez mais mediadas pelas telas, assim como passam a ter acesso a conteúdos culturais “globais”, como os animes, além de compartilharem ideias, imagens, referências e vídeos com seus colegas.

Nesse sentido, o conceito de Nativos Digitais se torna problemático na medida que as crianças utilizam celulares e computadores para o consumo de conteúdos de entretenimento na maior parte do tempo de uso. Ainda, percebe-se que as habilidades para a utilização desses aparelhos não são inatas e não devem se resumir no saber utilizar/saber mexer, afinal, elas já são construídas para que a utilização seja fácil e intuitiva. Ser proficiente em tecnologias, envolve também reflexão crítica sobre o uso e sobre os conteúdos das mídias sociais consumidas. Isso se torna importante para que seus consumidores reflitam sobre as novas formas de colonização de dados, em que padroniza suas identidades, condições sociais e econômicas.

O conceito de Imigrante Digital também passa a ser contraditório. As tecnologias atuais, consumida pelos nascidos a partir de 2010, foram produzidas pelas gerações anteriores. Ou seja, aqueles que mais tem propriedade para falar ou saber utilizar as tecnologias produzidas, são os próprios criadores. Defini-los como aqueles que estão aprendendo utilizá-las, revela uma contradição. Os conceitos e suas definições parecem estar invertidos, revelando que não é somente o acesso as tecnologias que é desigual, mas também o próprio conhecimento da construção das tecnologias e suas lógicas de programação/dominação. Em outras palavras, as tecnologias são vendidas sempre como algo benéfico, o que fato são e podem proporcionar muito benefícios, inclusive formativos. Por outro lado, não parece existir a preocupação com o modo que ela será utilizada e com os impactos negativos suas estruturas podem causar, como o vício, a disseminação de *fakenews*, os estereótipos que ela dissemina, a violência virtual, o enfraquecimento da atenção e da imaginação.

Estes aspectos podem revelar uma das consequências do neoliberalismo. Nas discussões anteriores foi possível notar que os produtos tecnológicos se configuram como mercadorias, compartilhando uma razão neoliberal com seus consumidores e usuários. Além disso, estes não são disponibilizados a todos de maneira igualitária, assim como a funcionalidade de seus mecanismos e seus impactos são claras para poucos que a utilizam.

Afinal, elas são vendidas como ferramentas que podem proporcionar não somente o entretenimento, mas também pode trazer novas possibilidades de formação.

O esclarecimento sobre os mecanismos e impactos das tecnologias também se torna importante nas discussões sobre as tecnologias. Para Adorno e Horkheimer (2006) o pensamento dialético sobre os conceitos ou sobre a própria realidade é essencial, dado que “O conceito, que se costuma definir como a unidade característica do que já está nele subsumido, já era desde o início o produto do pensamento dialético, no qual cada coisa só é o que ela é tornando-se aquilo que ela não é” (p. 26). O conceito de esclarecimento, para esses autores, pauta-se na ação racional no mundo, quando o homem não se limita a sua história, mas sim, mostra a dialética deste conceito.

Para isso, esses autores percorrem a história da transformação do conhecimento. Para eles, a explicação dada às coisas do mundo ou da natureza, por exemplo, eram transmitidas através do mito, criado para afastar os homens do medo (da própria natureza) e colocá-los na posição de senhores (detentores do poder, do conhecimento racional sobre a natureza). Com o surgimento e avanço da filosofia, a razão instrumental e conhecimento técnico, construído a partir do método instrumental, passam a ganhar força e a mudar o olhar de como o ser humano enxerga a natureza. (ADORNO E HORKHEIMER, 2006).

Por outro lado, a superação do mito pelo conhecimento racional, se transformou em uma força de dominação, corroborando para uma sociedade opressiva e alienante. Alguns elementos que também contribuiriam para a formação do indivíduo presentes no mito, como a autocrítica, são eliminados pela razão, através de uma pretensão totalitária. No entanto, para Adorno e Horkheimer (2006), os próprios mitos já poderiam ser considerados produtos do esclarecimento, ou seja, também através de seu caráter doutrinador e explicativo, buscavam “relatar, denominar, dizer a origem, mas também expor, fixar, explicar. [...] deixaram de ser um relato, para se tornarem uma doutrina” (p. 20). Em suas palavras:

O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Estes conhecem os na medida em que pode manipulá-los. O homem de ciência conhece-os coisas na medida em que pode fazê-las. É assim que seu em-si torna para-ele. (ADORNOR e HORKHEIMER, 2006, p. 21)

Portanto, a busca pelo conhecimento racional, assim como as explicações mitológicas servem também como instrumentos de dominação. O conhecimento disseminado, através dos meios de dominação, escapa do próprio controle do homem, uma vez que estes passam ser alienados do próprio conhecimento. Mais do que isso:

O preço da dominação não é meramente a alienação dos homens com relação aos objetos dominados; com a coisificação do espírito, as próprias relações dos homens foram enfeitadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo. Ele se reduz a um ponto nodal das reações e funções convencionais que se esperam dele como algo objetivo. O animismo havia dotado a coisa de uma alma, o industrialismo coisifica as almas. O aparelho económico, antes mesmo do planejamento total, já provê espontaneamente as mercadorias dos valores que decidem sobre o comportamento dos homens. (ADORNO e HORKHEIMER, 2006, p. 35)

A alienação também está na coisificação do espírito, ou seja, a subjetividade e a individualidade dos homens são eliminadas, assim como suas relações. A eliminação do sistema de troca de mercadorias, abre espaço para as novas formas de organização econômica, a qual influencia os indivíduos ao consumo de objetos de desejos implantados por elas mesmas, espalhando a fetichização pela mercadoria e a paralisia da vida em sociedade:

A partir do momento em que as mercadorias, com o fim do livre intercâmbio, perderam todas suas qualidades económicas salvo seu carácter de fetiche, este se espalhou como uma paralisia sobre a vida da sociedade em todos os seus aspectos. As inúmeras agências da produção em massa e da cultura por ela criada servem para inculcar no indivíduo os comportamentos normalizados como os únicos naturais, decentes, racionais. De agora em diante, ele só se determina como coisa, como elemento estatístico, como *success or failure*. (ADORNO e HORKHEIMER, 2006, p. 35)

Neste contexto, a ideia de progresso, passada pelo discurso racional acaba corrompendo o próprio esclarecimento sobre o mundo material e as relações sociais, assim como na regressão e no empobrecimento das experiências:

Graças aos modos de trabalho racionalizados, a eliminação das qualidades e sua conversão em funções transferem-se da ciência para o mundo da experiência dos povos e tende a assemelhá-lo de novo ao mundo dos anfíbios. A regressão das massas, de que hoje se fala, nada mais é senão a incapacidade de poder ouvir o imediato com os próprios ouvidos, de poder tocar o intocado com as próprias mãos: a nova forma de ofuscamento que vem substituir as formas míticas superadas. Pela mediação da sociedade total, que engloba todas as relações e emoções, os homens se reconvertem exatamente naquilo contra o que se voltara a lei evolutiva da sociedade, o princípio do eu: meros seres genéricos, iguais uns aos outros pelo isolamento na coletividade governada pela força. (ADORNO e HORKHEIMER, 2006, p. 41)

Percebe-se que a própria estrutura, dada pelo pensamento racional sobre a natureza, oprime e leva os homens a um determinado comportamento em que rompem com sua própria autonomia. Dentre os instrumentos de dominação, os autores destacam a linguagem, as armas e as máquinas. Estes, que através da racionalização possibilitariam o esclarecimento sobre as coisas, também as impactam negativamente. Por exemplo, os autores citam as máquinas, que ora podem nos alimentar e ora podem nos dominar ou até tirar nossas vidas. Ou seja, “Na

medida em que cresce a capacidade de eliminar duradouramente toda miséria, cresce também desmesuradamente a miséria enquanto antítese da potência e da impotência.” (ADORNO e HORKHEIMER, 2006, p. 43).

O esclarecimento a partir de Adorno e Horkheimer (2006) é visto tanto como potência, como limite, pois, ao mesmo tempo que pode permitir a emancipação dos indivíduos, é utilizado como um instrumento de dominação. Por isso, ressalta-se a importância da criação de autonomia e do pensamento crítico dos estudantes em seus processos formativos, uma vez que o pensamento dialético sobre contradições do mundo se torna fundamental para seu processo emancipatório.

Para isso, Adorno e Horkheimer (2006) destacam que a formação cultural dos estudantes traz grande contribuição para sua formação, autonomia e emancipação. No entanto, cabe refletirmos sobre o conteúdo que estes estudantes consumiram durante a pandemia ou o sobre o conteúdo que ainda consomem. Adorno e Horkheimer trarão grandes contribuições ao discutir sobre a cultura para as massas no texto *Indústria Cultural* (2006). Para eles, tudo se transforma em mercadoria, no âmbito dos bens culturais, na medida que são destinados ao consumo, seja pela ordem econômica vigente ou pelo próprio desenvolvimento da técnica, dado através pensamento racional desenvolvido anteriormente como instrumento de dominação. A cultura, neste contexto, também se tornou industrializada, colaborando para a regressão do esclarecimento, pois se é a cultura vista como aquela que oferece uma boa formação, na forma industrializada, não há a possibilidade de autonomia, visto que ela gerencia as formas de pensar. Ou seja, ela adapta o sujeito a uma realidade existente. Para os autores, a Indústria Cultural está sempre voltada ao lucro, ao consumo, e conseqüentemente a serviço do comércio.

Segundo Adorno e Horkheimer (2006) a Indústria Cultural surge como uma nova forma de controle social e de manter o sistema capitalista através de técnicas que se utilizam da ideologia e do poder, apresentando a cultura contemporânea “a tudo um ar de semelhança.” (p. 99). Esses mecanismos são capazes de controlar a consciência individual, tornando aqueles que a consomem passivos do conteúdo transmitido e potenciais consumidores. Além disso, a Indústria Cultural é capaz, inclusive, de padronizar estilos em detrimento da hierarquia social do indivíduo, revelando para os autores como “barbárie estética” (p. 108). Por outro lado, ela é capaz também de trazer, para aquele que a consome, a sensação de formação e de escolha, ou seja, de estar aprendendo algo novo, assim como de poder escolher o que quer consumir, quando, na verdade, seus mecanismos direcionam os desejos dos indivíduos e criam a necessidade de compra. Portanto, percebe-se que seus mecanismos, através da própria

cultura, adquirem um importante papel na sociedade capitalista, uma vez que não há a racionalização da massa sobre estes processos enquanto consumidores passivos.

Para Marcuse, na sociedade industrial, há identificação: “uma identificação imediata do indivíduo com a sua sociedade e, através dela, com a sociedade em seu todo.” (p. 31). Em suas palavras, traduz esse processo como *mimese*:

Essa identificação imediata e automática (que pode ter sido característica das formas primitivas de associação) reaparece na civilização industrial elevada; [...] Neste processo, a dimensão "interior" da mente, na qual a oposição ao status quo pede criar raízes, é desbastada. A perda dessa dimensão, na qual o poder de pensamento negativo - o poder crítico da Razão - está à vontade, é a contrapartida ideológica do próprio processo material no qual a sociedade industrial desenvolvida silencia e reconcilia a oposição. O impacto do progresso transforma a Razão em submissão aos atos da vida e à capacidade dinâmica de produzir mais e maiores fatos do mesmo tipo de vida. A eficiência do sistema embota o reconhecimento individual de que ela não contém fato algum que não comunique o poder repressivo do todo. Se os indivíduos se encontram nas coisas que moldam a vida deles, não o fazem ditando, mas aceitando a lei das coisas - não a lei da Física, mas a lei da sociedade. (MARCUSE, 1973, p. 31)

Quando isso ocorre, segundo o autor, quando há uma única forma de pensar por um lado, e, por outro lado, uma estrutura de valores, crenças e ideias que se tornam homogêneos, dentro de uma ideologia pautada no próprio processo de produção:

Essa absorção da ideologia pela realidade não significa, contudo, o “fim da ideologia”. Pelo contrário, em sentido específico, a cultura industrial avançada é mais ideológica do que sua predecessora, visto que, atualmente, a ideologia está no próprio processo de produção. Esta proposição revela, de forma provocadora, os aspectos políticos da racionalidade tecnológica prevalecente. O aparato produtivo e as mercadorias e serviços que ele produz "vendem" ou impõem o sistema social como um todo. Os meios de transporte e comunicação em massa, as mercadorias casa, alimento e roupa, a produção irresistível da indústria de diversões e informação trazem consigo atitudes e hábitos prescritos, certas reações intelectuais e emocionais que prendem os consumidores mais ou menos agradavelmente aos produtores e, através destes, ao todo. Os produtos doutrina e manipulam; promovem uma falsa consciência que é imune à sua falsidade. E, ao ficarem esses produtos benéficos a disposição de maior número de indivíduos e de classes sociais, a doutrinação que eles portam deixa de ser publicidade; torna-se um estilo de vida. É um bom estilo de vida - muito melhor do que antes - e, como um bom estilo de vida, milita contra a transformação qualitativa. Surge assim um padrão de pensamento e comportamento unidimensionais no qual as ideias, as aspirações e os objetivos que por seu conteúdo transcendem o universo estabelecido da palavra e da ação são repelidos ou reduzidos a termos desse universo. São redefinidos pela racionalidade do sistema dado e de sua extensão quantitativa. (MARCUSE, 1973, p.31 e 32).

Para a superação desses modelos, Marcuse (1973) avança a partir das contribuições de Marx e ressalta a importância de, além da conscientização da classe trabalhadora sobre as estruturas tecnológicas, é preciso também uma mudança na própria estrutura tecnológica:

Na verdade, Marx era de opinião que a organização e a direção do aparato produtivo pelos "produtores imediatos" introduziriam uma modificação qualitativa na continuidade técnica, a saber, produção visando à satisfação de necessidades individuais livremente desenvolvidas. Contudo, essa modificação qualitativa compreende uma modificação na própria estrutura tecnológica, no mesmo grau em que o aparato técnico estabelecido engolfa a existência pública e privada em todas as esferas da sociedade. Isso significa que a tecnologia se torna o meio de controle e coesão em um universo político que incorpora as classes trabalhadoras. (MARCUSE, 1973, p. 41)

A mudança na estrutura tecnológica se torna essencial, pois:

[...] a necessidade de modificação qualitativa seria uma questão de vida ou morte. [...] Aqueles cuja vida é o inferno da Sociedade Afluente são mantidos na ordem por uma brutalidade que revive as práticas medievais e dos primórdios da era moderna. Quanto às outras criaturas não-privilegiadas, a sociedade cuida de sua necessidade de libertação satisfazendo às necessidades que tornam a servidão aceitável e talvez até mesmo imperceptível, e concretiza esse fato no próprio processo de produção. Sob o seu impacto, as classes trabalhadoras dos setores avançados da civilização industrial estão passando por uma transformação decisiva que se tornou o assunto de enorme pesquisa sociológica. (MARCUSE, 1973, p. 42)

Também, Marcuse (1973) destaca também a importância da “dessublimação” (p.69). Ao contrário da sublimação, processo em que a cultura do consumo e a ideologia dominante moldam as necessidades e desejos dos indivíduos às normas e valores específicos, o autor sugere um processo em que ocorre a libertação ou desbloqueio das energias e necessidades reprimidas, que inibem o potencial humano. Para isso, ele destaca ser importante o rompimento da dinâmica opressiva e a novas possibilidades de satisfação de necessidades individuais e sociais. Ou seja, sugere novas formas de existência e de relações sociais que superem as estruturas que tornam a sociedade unidimensional. Para a dessublimação, Marcuse (1973) destaca que as principais formas de expressão, muitas vezes bloqueadas, se dão através da arte, da sexualidade e da imaginação.

No entanto, essas mudanças não estão ocorrendo. Atualmente é possível notar novas formas de relações digitais, entre elas as formas de monetização. Jodi Dean (2005, 2014) destaca que ao lado da circulação de ideias, das imagens das palavras nas plataformas digitais, vigora a lógica do valor de troca. Neste contexto, quanto mais uma ideia é vista e compartilhada por seus usuários, maior valor ela terá, independentemente de seu conteúdo. Para que esses conteúdos sejam consumidos e melhor vendidos, seus criadores operam

suprindo a possibilidade de conteúdos subversivos, como a construção de vídeos mais rápidos, tornando o conteúdo mais complexo impossível de ser disseminado.

No texto, a autora desenvolve o conceito de capitalismo comunicativo para discutir sobre as relações digitais. Por um lado, ela defende que a facilidade de acesso às comunicações pode promover a democracia, pois permite que as pessoas compartilhem suas opiniões. Por outro, defende que os impactos das comunicações em rede podem tirar o foco do que realmente importa, através do fluxo massivo de conteúdo espetacular e do alto número de contribuições particulares sem reflexões, ou meios para se aprender sobre algo. Ou seja, a popularidade de determinado conteúdo se torna mais importante do que o próprio conteúdo. Para ela, a circulação de conteúdo político, por exemplo, em forma de mercadoria, desconecta a política pública e o debate público, tornando o engajamento político, através de um debate, quase inexistente para a população. Por um lado, através capitalismo comunicativo, pode haver a possibilidade de uma formação contra hegemônica, mas, por outro, pode desconectar os sujeitos dos debates públicos. Isso faz com que os indivíduos se sintam ativos, quando, na verdade, são passivos de determinado conteúdo, pois nem todas as ideias expressas nas redes ganham significado.

Para Zuboff (2020), ao mesmo tempo que os aparelhos eletrônicos são utilizados, os dados pessoais são extraídos e vendidos a grandes empresas. De volta, os indivíduos recebem, através de seus algoritmos, conteúdos que estimulam os interesses do poder econômico, e que moldam seu comportamento e desejos. Provas disso existem no documentário “O dilema das redes” (Netflix, 2020) ou em livros como “Dez argumentos para você deletar agora suas redes sociais” (LANIER, 2018) que estão em alta no mercado alertando sobre a exploração de dados pessoais e suas formas de utilização, revelando os impactos na privacidade individual. Estas séries e livros alertam como o uso de dados dos indivíduos têm sido utilizados, inclusive para manipulação política.

Nesse sentido, pode-se concluir destacando que cabe a reflexão sobre como o consumo de tecnologias digitais tem se dado desde a infância e até que ponto, através do processo educacional escolar e não-escolar, possibilita ou impede a dessublimação na sociedade atual. As crianças estão suscetíveis à lógica de sublimação de diversas maneiras, por exemplo, quando a escola prioriza os conteúdos escolares às vivências sociais das crianças dentro e fora da escola (e nesse estudo foi percebido que muitas passaram pelo luto, fome e outras

dificuldades que aparentemente não foram trabalhadas pela escola²⁴). Ou quando apontam, por exemplo, um comportamento não esperado como ruim, sem tentar compreender os motivos. O sucesso acadêmico dos estudantes, dados dentro da lógica produtiva, pode apagar suas realizações, dificuldades pessoais ou a própria qualidade de vida. A escola que tem, por exemplo, medidas rígidas para lidar com as brigas ou situações cotidianas, afetam as crianças inibido a capacidade de lidar com problemas cotidianos, a criatividade e a autonomia. Assim como o excessivo uso do celular ou computadores, comprometem o tempo livre e o desenvolvimento da capacidade de socialização, de criação, de imaginação e do autoconhecimento.

²⁴ Vale destacar aqui que não há incompatibilidade essencial entre conteúdos escolares e vivências sociais relevantes. Ou seja, a necessidade de trabalhar as questões relacionadas às vivências das crianças não quer dizer que o ensino de conteúdos escolares deva deixar de serem trabalhados. Podem, inclusive, serem alinhados a realidade e ao contexto social dos estudantes.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese buscou compreender como as experiências das crianças da Geração *Alpha* durante a pandemia impactaram sua formação, explorando os desafios, oportunidades e estratégias adotadas para lidar com a situação durante o ensino remoto. Para isso, buscou-se primeiramente compreender criticamente a definição de geração *Alpha* encontrada nos trabalhos acadêmicos e corporativos. Em seguida, buscou-se problematizar o conceito de gerações, bem como analisar quais foram as gerações nomeadas e quais foram os elementos que serviram de insumos para defini-las. Por fim, buscou-se compreender quais foram os desafios, oportunidades e estratégias adotadas pelas crianças entrevistadas para lidar com o ensino remoto.

A retomada sobre o conceito de história e suas contradições permitiu que a construção do conceito de Gerações, bem como o conceito de Geração *Alpha* fosse problematizado. Isso porque ao longo da análise, observou-se limitações teóricas dos autores que discutiram as gerações, bem como aqueles que realizaram a caracterização de Gerações que foram nomeadas ao longo do tempo. Percebeu-se que a universalidade trazida nas definições desses autores não se aplica à particularidade dos indivíduos. Isso é devido tanto às diferenças sociais, quanto à condição de acesso às tecnologias, que são definidas como comuns a determinado perfil geracional. Também, foi percebido que as contradições dos aspectos geracionais não são problematizadas em sua totalidade.

Os estudos acadêmicos geralmente têm como objetivo compreender e analisar as características, comportamentos, atitudes e valores da Geração *Alpha* em um contexto social amplo, buscando articular diferentes aspectos: o desenvolvimento infantil, os processos de socialização, de educação, construção da identidade e o impacto das tecnologias. Por outro lado, os estudos corporativos têm um enfoque mais pragmático e procuram compreender a Geração *Alpha* como um segmento de consumidores e potenciais clientes. Ou seja, ao mesmo tempo que buscam coletar dados de preferência e vendê-los, outras empresas os utilizam para o aprimoramento de estratégias de marketing, estimulando seu público ao consumo.

Os estudos acadêmicos são destinados para contribuir com o conhecimento acadêmico de diversos campos como o da sociologia, da psicologia, da educação, entre outros. Mais do que isso, eles ajudam a moldar políticas públicas, diretrizes educacionais e a compreender melhor as mudanças sociais. Por outro lado, os estudos corporativos são direcionados a empresas e organizações específicas que buscam atingir a Geração *Alpha* como mercado-alvo.

Eles são usados para desenvolver estratégias de marketing, produtos e serviços adaptados às preferências e comportamentos dessa geração.

Percebeu-se que quando se utiliza os estudos corporativos sem reflexão crítica para o desenvolvimento da educação, para do desenvolvimento de políticas ou estratégias educacionais, o processo de formação perde seu sentido, na medida que o conhecimento e a própria aprendizagem são transformados em mercadoria. Afinal, como se dá a formação das crianças? Quais lacunas precisam ser preenchidas? Os estudos que se utilizam dos dados corporativos revelam que o processo de ensino necessita de novas adequações dos espaços escolares para se adaptarem às novas tecnologias, com a premissa de que o perfil da Geração *Alpha* tem potencial para aprender de forma autônoma através delas.

No entanto, ainda que as tecnologias de fato possam colaborar com os processos de aprendizagem, há também outras questões que devem ser problematizadas e levadas em consideração na construção de políticas e estratégias educacionais: as formas de acesso e consumo das tecnologias, as formas como os dados são coletados e utilizados, o desenvolvimento de habilidades sociais e socioemocionais dos estudantes, as formas de construção do engajamento moral dos estudantes, as distrações que enfraquecem a formação dos estudantes, dentre outros.

A geração *Alpha*, ao ser caracterizada como um conjunto de crianças “hiperconectados”, faz com que as escolas busquem se adequar ao novo perfil geracional sem problematizar os conceitos, caracterizações ou contradições que demarcam essa geração e seus aspectos. Dessa forma, demarcam ainda mais a visão “adultocêntrica” do ser criança, ignorando seu tempo *aión* e sua capacidade lúdica de produzir as experiências que demarcam a infância e proporcionam inúmeras potencialidades formativas diferentes daquelas oferecidas pelas tecnologias, que por vezes resultam em experiências limitadas. Ainda, foi percebido que, quando as escolas e educadores se submetem à lógica do mercado, há o empobrecimento das aprendizagens, tendo em vista a fragmentação de conteúdos mais complexos e a submissão ao mundo capitalista.

Pode-se perceber com os dados coletados que as crianças entrevistadas tiveram uma variedade de experiências com o ensino remoto. Os principais obstáculos incluíam a falta de ajuda e explicação dos professores, problemas com a conectividade e velocidade da internet, dificuldade de concentração, barulhos em casa, dificuldade em tirar dúvidas com os professores, além da necessidade de cuidar dos irmãos e da falta de compreensão das tarefas solicitadas. A infância, um espaço marcado por tantas possibilidades, foi marcada durante a

pandemia pelo tédio, por sentimentos de solidão e tristeza por diversas crianças. No entanto, por outro lado, algumas crianças gostaram do aumento do tempo de contato com a família.

Percebeu-se que a formação das crianças ficou muito distante do que se esperava da Geração *Alpha*: nem todas tinham acesso aos aparelhos necessários, nem todas foram autônomas, nem todas dominavam os mecanismos tecnológicos, nem todas tiveram autonomia para aprender coisas novas e superar suas dificuldades. Durante a pandemia, as crianças enfrentaram desafios relacionados à continuidade de sua formação escolar. Além das múltiplas distrações que foram abordadas, elas tiveram dificuldades em lidar com suas emoções e desenvolver sua autonomia. Essas tarefas foram ainda mais complicadas não apenas devido ao isolamento social, mas também devido aos modelos escolares e morais impostos pela sociedade. A sensação é que não são as crianças da Geração *Alpha* que determinam seu perfil, mas sim os formuladores do conceito (geralmente de empresas) que traçam um perfil desejado por eles. Ou seja, traçam um perfil a ser alcançado para que eles possam utilizar futuramente nos mercados de trabalho ou nos mecanismos de consumo. E para isso, desde a infância, as crianças são estimuladas a utilizarem as novas tecnologias que, por sua vez, reconfiguram o tempo social e impõem aos usuários um uso do tempo.

De modo geral, os resultados da pesquisa indicam que o ensino remoto foi uma experiência desafiadora para muitas crianças. Os resultados da pesquisa também têm implicações para a política educacional, pois para a realização do ensino remoto, é importante garantir que as escolas e os estudantes tenham os recursos necessários para a formação. Os recursos não envolvem somente os materiais didáticos, a cobrança de realização de atividades ou acesso à internet, mas também o preparo de professores e famílias para mediar o ensino, a aprendizagem e as questões socioemocionais, que se intensificaram durante a pandemia, sobretudo com o isolamento social. No entanto, foi percebido que não houve relatos de crianças que narrassem a preocupação da escola com suas questões socioemocionais, se não a realização dos conteúdos escolares. Ou seja, não foram consideradas as necessidades emocionais e sociais das crianças durante o ensino remoto.

Ressalta-se esse dado como um ponto de atenção, pois a falta de tratamento dessas questões pode impactar não somente os momentos de socialização no período de volta às aulas, mas também o modo como essas crianças lidam ou lidarão com as relações sociais. Por exemplo, no que diz respeito às brigas na escola, as crianças mencionaram diversos motivos, como provocação, fofoca, falta de disciplina, preconceito e até mesmo brigas físicas. Quando questionadas sobre como evitar as brigas, as respostas incluíram evitar discussões, não retrucar, ter supervisão adequada, resolver os conflitos por meio do diálogo e até mesmo a

sugestão extrema de trazer uma arma para intimidar aqueles que brigam. Para acabar com a briga não basta falar que ela não deva existir e que precisa de mais amor. Deve ter consciência sobre as brigas, sobre como elas foram geradas.

Parece sempre que elas são aconselhadas a não fazerem determinada coisa (como brigar) e quando a coisa ocorre, elas devem ignorar ou ficarem caladas. O ensinamento moral parece sempre função somente da família, está sempre vinculado por todos (família, colegas e educadores) ao autoritarismo (não questione, não brigue, apenas obedeça) e não à reflexão de que algo precisa ser estudado, refletido, discutido e mudado. Quando a briga é exaltada e trazida como recorrente na fala dos estudantes, percebe-se que algumas questões não estão sendo trabalhadas na escola. Quando perguntados sobre uma possível solução para as brigas, estas estão relacionadas ao tratamento autoritário com as situações ou com o silenciamento do que está acontecendo, enfraquecendo ainda mais o engajamento moral dos estudantes. Ou seja, aquilo que já era fraco no ensino presencial, como a discussão sobre questões morais, violências, desigualdades, diversidades, tornou-se inexistente durante o ensino remoto. Assim como o luto decorrente da perda de possíveis familiares pertencentes a aproximadamente 700.000 mortes no Brasil devido a contaminação do coronavírus não foi tratado na volta as aulas. Revelou-se, portanto, a importância e a necessidade de abordar questões como resolução de conflitos, empatia e a educação emocional nas escolas.

Ainda, pode-se perceber que as tecnologias são importantes para as crianças, mas também podem ser prejudiciais se não forem usadas com ponderação. As crianças entrevistadas relataram que as tecnologias são importantes para se comunicar com amigos e familiares, aprender, pesquisar, ter acesso a informações e notícias, e se divertir. No entanto, também relataram que essas tecnologias podem roubar o tempo do dia, causar dor de cabeça, vício, cegueira, e levar a acidentes. Apesar de demonstrarem a percepção que o uso exacerbado dos celulares e computadores podem trazer impactos negativos para elas, não houve relato na fala das crianças sobre a percepção dos impactos dos recursos digitais na formação intelectual, como os processos subjetivos de alienação, padronização, estímulo ao consumo, entre outros, revelando que essas questões também não foram trabalhadas pela escola durante a pandemia.

Estes aspectos revelam a importância de uma educação digital que inclua não apenas o uso das tecnologias, mas também a compreensão de seus limites e possibilidades. Ainda, compreender essas experiências pode ajudar a melhorar as estratégias educacionais e a oferecer suporte adequado às crianças durante situações desafiadoras como a pandemia. Por fim, percebeu-se que as crianças entrevistadas possuem sonhos que refletem suas percepções

e esperanças em relação ao futuro, bem como suas ambições pessoais. Também, que possuem gostos específicos, como assistirem animes e lerem mangás.

Para Adorno, “o mais importante que a escola precisa fazer é dotar as pessoas de um modo de se relacionar com as coisas” (ADORNO, 2020, p.177). Ao escutar os estudantes, percebeu-se que os animes e mangás são destacados como algo prazeroso e, seja por seus exemplos ou por sua problematização (pois, como visto, ora eles os levam ao engajamento moral e ora resolvem os problemas encontrados com violência), assim como o jogo (em suas potencialidades retratadas neste estudo), poderiam ser trabalhados como ferramentas para que estudantes e professores pudessem refletir sobre os problemas encontrados na escola. Também, podem servir de insumos aos educadores para o enfrentamento das brigas ou para o desenvolvimento de projetos que trabalhem as habilidades sociais e emocionais das crianças, bem como a reflexão crítica dos produtos digitais que consomem.

Durante a análise dos dados coletados, percebeu-se que para identificar o perfil de uma criança ou de uma geração, precisamos compreender também a linguagem da Infância, bem como aquilo que está por trás de suas falas. O momento da infância é aquele pelo qual as crianças perpassam por experiências que as formam e a constituem. É o momento em que elas jogam, experienciando as regras sociais e sua subversão, e participam de rituais, articulando um passado que oferece estabilidade e identidade. (AGAMBEM, 2008).

Neste processo de construção, percebemos aspectos que fazem parte do cotidiano das crianças, bem como aspectos relacionados a sua identidade. No entanto, nem sempre a identidade da criança entrevistada foi criada por ela, mas sim reproduzida por ela, a partir de plataformas digitais e mídias que tem acesso (ou através dos espaços em que estes se fazem onipresentes) ou dos espaços que frequentam. Mais do que isso, a fala, a postura e as brincadeiras de amigos, professores e familiares também fazem parte de sua construção. Neste contexto, a formação da identidade é ou deveria ser resultado de continuidades e rupturas de rituais. No entanto, quando algo é reproduzido, percebe-se que esse processo se encontra afastado da experiência, dos processos reflexivos, do jogo que permite experimentar novas regras e dos rituais que dão a elas sentidos coletivos e historicamente assentados.

A criatividade ou pensamento desvinculados das mídias e dos jogos, quando possivelmente acontecem, estão intrinsecamente ligados aos momentos livres e de socialização com o outro. Nesses momentos a fala das crianças nos apresenta o encontro com o outro como novidade e não como algo que já nos parece familiar. Por exemplo, quando as crianças relatam conversar sobre como foi o dia com o amigo, conversar se alguma questão escolar está certa ou errada, conversar sobre a vida, conversar sobre os livros que estão lendo,

conversar sobre as amizades, conversar sobre o futuro, conflitos e fofocas. Ou seja, apesar de tudo as crianças se relacionam entre si e com os adultos, produzindo o novo.

Ainda, são nesses momentos que as crianças entram em confronto com o outro, compreendido por elas como momentos de brigas e discussões. Esses momentos estão vinculados ao comportamento social com o outro, seja ele intolerante, provocativo ou admirador. Dessa forma, eles podem ser compreendidos como formativos e colaboram para a construção de identidade na medida em que as crianças descobrem quem elas realmente são e como o mundo a sua volta é construído, através de momento em que precisam se posicionar, se defender, dialogar, perceber sobre o que as incomodam e o que é dito como certo ou errado.

Os momentos de brincadeira também foram vinculados ao tempo livre e ao prazer em estar com amigos ou familiares. Sabe-se que as brincadeiras são grandes potencializadoras de aprendizagem, pois, nesses momentos, elas estão afastadas de objetos industrializados. (BENJAMIN, 2002; AGAMBEM, 2005). Para Agamben (2005), tanto o lúdico quanto a tradição são importantes nas relações entre gerações e na transmissão cultural. Enquanto o lúdico é associado ao jogo, à atividade livre e prazerosa, instigando a mudança e inovação, o ritual está relacionado à preservação da continuidade e à fixação do passado. Assim como a importância da história e do passado, o lúdico não pode ser descartado nos espaços escolares pois há, através dele, a possibilidade de mudança da realidade. A reconstrução do passado e sua articulação da realidade pode trazer insumos para a transformação.

Por fim, não se descarta a possibilidade de que o celular também colabora para a formação da identidade da criança. No entanto, sua colaboração é dada de outras formas, resultando provavelmente em outras identidades. Diferentemente das telas, são nos momentos das brincadeiras e dos rituais com o outro que a criança tem a oportunidade de colocar-se como sujeito diante do outro, ou seja, nesses momentos, é possível negociar as relações de poder e autoridade (compreendidas sem o peso da autoridade adulta), se resignificar constantemente, entre outras possibilidades.

Ao contrário do que se esperava pelos estudiosos da Geração *Alpha*, foi percebido que aquilo que caracteriza os nativos digitais não se assemelha às práticas das crianças entrevistadas. Primeiramente porque nem todas as crianças possuíam aparelhos celulares, ou computadores. Algumas relatam ainda nunca terem utilizado um computador. Também porque, quando utilizam esses aparelhos, as crianças consomem aquilo que os algoritmos oferecem a elas através das plataformas digitais preferidas por elas: Youtube, TikTok,

Instagram. Também, fica evidente o quanto essas crianças consomem jogos de forma passiva, massiva e acrítica. Nem sempre parecem aprender algo relevante.

Nesse sentido, ao invés da criança ser compreendida através de um perfil geracional geralmente generalizado, ela deveria ser compreendida com enigma (LAROSSA, 2017), para que suas necessidades de fato fossem compreendidas e trabalhadas na escola. Ainda, sugere-se que as manifestações das crianças sejam compreendidas dentro do seu contexto e de suas possibilidades. Ou seja, as crianças não devem ser rotuladas, mas sim compreendidas pelas suas faltas ou pelo jogo de forças que as modelam e que fazem com que elas tenham determinadas atitudes e comportamentos.

No início desse estudo, foi realizada uma reflexão (articulada com a metáfora de Guimarães Rosa) sobre as possibilidades formativas: nem sempre é possível pegá-las quando estamos à margem do rio devido a velocidade das informações e a aceleração do tempo. Ou, nem sempre a terceira margem está disponível para todos. A partir dos estudos ao longo do trabalho, cabem aqui novas reflexões: Os estaleiros que dão acesso ao rio estão construídos sobre as bases do sistema capitalista. Nesse contexto, quem consegue chegar a terceira margem? Aqueles que sabem navegar sobre o rio, ou seja, aqueles que compreendem seus pontos de perigos e possibilidades. Em outras palavras, não basta ficar à margem do rio para coletar as experiências e possibilidades formativas que passam, pois, a coleta passiva faz com que aspectos indesejáveis da história se repitam. Nesse sentido, o indivíduo não deve ficar à margem do rio, para colher aquilo que é oferecido, ele precisa compreender como as coisas do mundo funcionam e como as informações chegam até ele.

Neste contexto, a escola e a sociedade exercem um papel fundamental. Percebeu-se nesse trabalho que as experiências que passam nas margens do rio (dada pela escola ou pelas próprias estruturas de organização social) não dão insumos para que as crianças aprendam a navegar, aprendam as regras do jogo. Elas são formadas para chegarem e ficarem à margem do rio, e nessa margem não são oferecidos a elas insumos para que consigam lidar com suas reais necessidades sociais, emocionais e culturais, pois aqueles que geram a velocidade das correntezas e depositam insumos no rio, estão preocupados com a produtividade que demarca o mercado do consumo. Elas não conseguem chegar à terceira margem, pois ainda falta ensiná-las as regras do jogo. Elas são coisificadas a todo momento para vender seus dados pessoais em troca de entretenimento, por exemplo. As próprias construções conceituais do conceito de Geração *Alpha* determinam um lugar que deve ser ocupado por essas crianças. Nesse sentido, destaca-se a importância de os professores também conhecerem as regras do jogo para que possam guiar as crianças à terceira margem e permitir que elas aproveitem das

possibilidades lúdicas da infância, compreendendo ao mesmo tempo as contradições do mundo que as cercam.

Ressalta-se também a importância do estudo crítico das mídias e suas plataformas, sobretudo quando elas são utilizadas para a mediação do ensino, como na pandemia. A reflexão deve estar voltada para como as formas de comunicação nos meios digitais proporcionam, de fato, uma comunicação dialógica, assim como as limitações que os meios digitais apresentam para atender as reais necessidades das crianças.

Apesar da relação com adultos ser potencialmente melhor para o desenvolvimento da autonomia moral, notou-se que as crianças reconhecem a autoridade de um adulto no processo de mediação das suas dificuldades ou nas decisões tomadas por elas. Ou seja, elas reconhecem a autoridade de forma heterônima. Nesse sentido, destaca-se também ser importante o engajamento moral dos educadores nos processos de mediação dos conflitos escolares, como as brigas, e nos processos de aprendizagem ou nas trocas realizadas entre as gerações, uma vez que há questões das quais as tecnologias não se preocupam, pois elas estão configuradas para viciar, fazendo declinarem capacidades importantes para o engajamento moral e a autonomia.

Ainda que este trabalho tenha apresentado os principais aspectos que demarcam uma geração de crianças específicas, para serem colocados como contraponto às análises do conceito de Geração *Alpha*, muitos deles, assim como muitas crianças ainda carecem de serem colocadas a luz de novos estudos, para que suas histórias sejam retratadas e para que muitas realidades sejam mudadas para melhor. Percebeu-se que o conceito de gerações e o engajamento moral dos estudantes, assim como as tecnologias utilizadas na mediação do ensino devem ser problematizados para a construção de práticas educacionais. Nesse sentido, levanta-se a necessidade de novos estudos que discutam caminhos possíveis para a construção de práticas que busquem as melhores condições de ensino e bem-estar dos alunos.

Dentre as principais contribuições desse trabalho, destaca-se que o perfil atribuído à geração *Alpha* cumpre uma função ideológica: ele foca as relações com as tecnologias e faz uma descrição de características das crianças que camufla problemas reais, como a violência, a heteronomia, as restrições culturais, a separação irrefletida entre o mundo adulto e da criança e as especificidades da infância. A tese também chama a atenção para questões cruciais: a escola precisa lidar com as tecnologias digitais como uma parte do cotidiano das crianças tornando-as menos usuárias e mais leitoras; a violência ocupa um lugar destacado no cotidiano das crianças, e tem várias manifestações. Raramente se lida com ela de forma produtiva. Ela se insere em um circuito: manifesta-se na cultura (animes, filmes etc), ocorre

na escola (brigas, negligências, desengajamento moral, entre outros), é estruturante da sociedade neoliberal; a ligação entre o mundo adulto e infantil ocorre em duas vias: pelo mundo digital, mediada por jogos, redes sociais etc; no mundo real, mediada por adultos que são pais e professores: em cada um há características distintas, mas nenhum deles parece estar produzindo condições para o desenvolvimento da autonomia, aspecto este que deveria ser a função da escola.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.. **Sociologia da Infância**: traçando algumas linhas. Rev. Contemporânea. Revista de Sociologia – UFSCar, v.8, n.2. 2018. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/653>. Acesso em: 20/07/2022.
- ADORNO, T W. Teoria da Semicultura. Trad. Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. In: **Educação e Sociedade: revista quadrimestral de ciência da educação**, ano XVII, No. 56, dezembro/96. Campinas: Editora Papyrus, 1996.
- ADORNO, T. W.. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M.. **Dialética do Esclarecimento**. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- ADORNO, T. W.. **Mínima Moralía**. Lisboa: Edições 70, 1951.
- AGAMBEN, G. **Infância e História**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- ALMEIDA, C. F.. Marcas de moda na formação da geração alpha. Dissertação de mestrado - **Universidade da Beira Interior**. Covilhã, 2019.
- ALVES, J. M.. Histórias em quadrinhos e educação infantil. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 21, n. 3, p. 2-9, set. 2001. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932001000300002&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 20/07/2022.
- AMARAL, A.; CARLOS, G. S.. Caracterizando o “estilo mangá” no contexto brasileiro: hibridização cultural na Turma da Mônica Jovem. *Rev. Vozes&Diálogo*. Itajaí, v. 12, n.1, jan./jun. 2013.
- ANDRADE, V. T.; MIRANDA, E. S.. O anime naruto no desenvolvimento de adolescentes sob a luz da teoria de Jung. **DSpace/Manakin Repository**. Psicologia. Unidade Serra. 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/123456789/3851>. Acesso em: 20/07/2022.
- ANDRADE, K. **TDIC no processo de alfabetização** – estudo de caso na rede pública de ensino de Guarapuava. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2020.
- ANTUNES, D. C., MAIA, A. F.. Big Data, exploração ubíqua e propaganda dirigida: novas facetas da indústria cultural. **Psicologia USP**, 29(2), 189-199, 2018.
- ARENDT, H. Entre o passado e o futuro. 8. ed. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- BARDIN, L.. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011.
- BATISTA, F.H.A. **Grupos Geracionais e o Comprometimento Organizacional**: um estudo em uma empresa metalúrgica de Caxias do Sul. Dissertação de Mestrado em Administração. Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul. 2010.

BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Obras Escolhidas I. 2º Ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, W. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

BRAGA, J.; LUCAS, R. J. L.. O Mangá e a Identidade Japonesa no Pós-guerra. In: **Intercom** – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XIV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste – Recife - PE – 14 a 16/06/2012.

CANAL TEC. **Free Fire, Roblox, GTA 5 e Fortnite**: qual jogo rende mais dinheiro?. 2021. Disponível em: <https://canaltech.com.br/games/free-fire-roblox-gta-5-e-fortnite-qual-jogo-rende-mais-dinheiro-192026/>. Acesso em: 20/07/2022.

CARACIOLA, C. B.. Geração Alpha e o Mercado de Luxo: Dolce & Gabbana e o Processo de Extensão, Posicionamento e Atração de Marcas de Luxo para o Universo Infantil. In: **Intercom** – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação 43º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2020.

CARVALHO, S. M. S. de .; CARDDOSO, A. L. M. de S. .; MIGUEL, M. C. . A geração *Alpha* no (re)inventar da nova biblioteca escolar: um chamado à ‘missão’ da biblioteca, um chamado ao real ofícios dos bibliotecários. **Comunicação & Informação**, Goiânia, Goiás, v. 24, 2021. DOI: 10.5216/ci.v24.64527. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/ci/article/view/64527>. Acesso em: 13 jun. 2022.

CERETTA, S. B.; FROEMMING, L. M. Geração Z: Compreendendo os hábitos de consumo da geração emergente. **Revista Eletrônica do Mestrado Profissional em Administração da Universidade Potiguar**, Natal, ano 3, n. 2, p. 15-24, abr./set. 2011. Disponível em: <https://repositorio.unp.br/index.php/raunp/article/view/70>. Acesso em: 13 junh. 2022.

CETIC. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação sob os auspícios da UNESCO. **TIC DOMICÍLIOS 2019**: Principais resultados. On-line. 2020. Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/educacao/indicadores/>. Acesso em: 03/03/2022.

CETIC. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação sob os auspícios da UNESCO. **TIC DOMICÍLIOS 2020** - lançamento dos resultados. On-line. 2021a. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2020_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em: 03/03/2022.

CETIC. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação sob os auspícios da UNESCO. **TIC Educação 2020** - Edição COVID-19 metodologia adaptada. On-line. 2021b. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2020_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em: 03/03/2022.

CNE. Parecer 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN112020.pdf?query=AEE. Acesso em: 24 jul. 2022.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. São Paulo: Artmed, 2011.

COULDRY, Nick; MEJIAS, Ulises A. *The costs of connection: how data is colonizing human life and appropriating it for capitalism*. Stanford: Stanford University Press, 2019.

COSTA, R.; MAGERA CONCEIÇÃO, M. .; TELESIPACHECO CONCEIÇÃO, J.; PEREIRA ALVES, M. de F. .; DE CASTRO, P. . Geração x y z e alpha – ações para preservação do meio ambiente através da educação. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar** - ISSN 2675-6218, [S. l.], v. 2, n. 5, p. e25362, 2021. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/362>. Acesso em: 24 maio de 2022.

DAGNINO, R. O Pensamento Latino-Americano em Ciência, Tecnologia e Sociedade (Placts) e a Obra De Andrew Feenberg. In: **A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia**. Ricardo T. Neder (org.). Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina, 2010.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Pragmatismo, teoria crítica e educação**: ação pedagógica como mediação de significados. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

DEAN, J.. COMMUNICATIVE CAPITALISM AND CLASS STRUGGLE. In: **Spheres journal for digital cultures**. 2014.

DEAN, J.. COMMUNICATIVE CAPITALISM: CIRCULATION AND THE FORECLOSURE OF POLITICS. In: **Cultural Politics**. Volume 1, Issue 1. 2005.

EISNER, W. **Quadrinhos e arte sequencial**. 3ª Ed. Editora Martins Fontes. 1999.

FURTADO, C. C.. “GERAÇÃO ALPHA E A LEITURA LITERÁRIA: os aplicativos de literatura - serviço incentivam a prática?,”. **Repositório - FEBAB**, 2019. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/2998>. Acesso em 13 de abril de 2022.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da Caixa Preta**. Ensaios para uma futura filosofia da fotografia. 1985.

FLUSSER, V. **O Mundo Codificado**: por uma filosofia do design e da comunicação. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: História da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1987.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **A educação escolar em tempos de pandemia**. 2020. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-2>. Acesso em: 09/07/2021.

FURTADO, C. cordeiro. Geração Alpha e a leitura literária: os aplicativos de literatura - serviços incentivam a prática?. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, [S. l.], v. 15, p. 418–431, 2019. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1342>. Acesso em: 23 abril de 2022.

FURTADO, C. C.; OLIVEIRA, L. Literatura-serviço: a literatura infantil para a geração Alpha. **Páginas a&b**: arquivos e bibliotecas, 2020. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/paginasaeb/article/view/7820>. Acesso em: 24 maio 2022.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar, Escrever, Esquecer**. São Paulo: Ed. 34, 2006.

- GOERGEN, Pedro. Pós-modernidade, ética e educação. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- GHIARDO, Felipe. “Generaciones y juventud: una relectura desde Mannheim y Ortega y Gasset”. Última Década N°20. Viña del Mar: Ediciones CIDPA, 2004.
- GLOOB. Instituto Play. **Prazer, somos a Geração Alpha**. 2016. Disponível em: <https://gente.globo.com/prazer-somos-a-geracao-Alpha/>. Acesso em: 15/10/2021.
- GOMES, F. A. R.; CRESTO, V.. Avaliação do Desempenho dos Fundos Long-Short no Brasil. **Revista Brasileira de Finanças**, vol. 8, núm. 4, 2010.
- HABERMAS, J. *Teoria de la accion comunicativa*. Tomos I e II, Madrid: Taurus, 1992.
- HEINZ. **Papinha Heinz papinhas apresenta Alpha A nova geração** - o filme. Campanha de divulgação. 2013.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 4. ed. – Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo : Ed. Perspectiva, 1999.
- IBGE. Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2019. **Pesquisa por Amostra de Domicílios contínua**. 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf. Acesso em: 03/03/2022,
- INEP. Censo escolar 2021: Divulgação de resultados. In: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. 2022.
- INTERNETMATTERS. **O que é Gacha Life?** O que os pais precisam saber. 2022. Disponível em: <https://www.internetmatters.org/pt/hub/news-blogs/what-is-gacha-life-what-parents-need-to-know/>. Acesso em: 20/07/2022.
- JUNIOR, F. M. M. S.. Tiktok e música pop: relações entre mídia, plataformas e produção de conteúdo no meio digital. **Revista Tropos: Comunicação, Sociedade e Cultura**, v.10, nº1, edição de Julho de 2021.
- KOHAN, W. O. A infância da Educação: o conceito devir-criança. In: **Lugares da Infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- LANIER, Jaron. Dez argumentos para você deletar agora suas redes sociais. Tradução de Bruno Casotti. 1ª ed. - Rio de Janeiro: Intrínseca, 2018.
- LARROSA, J.. **Pedagogia Profana**: danças piruletas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, 6ª edição.
- LÉVY, P.. **O que é o virtual**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LIMA, R. O. M. de et al.. A importância dos jogos digitais como ferramenta pedagógica para a geração alpha. **Anais VI JOIN / Brasil - Portugal...** Campina Grande: Realize Editora, 2019.
- MACHADO, V. C.. O brincar de uma (in)fância conectada. Dissertação de mestrado - Programa de pós-graduação em Educação Escolar. Unesp, Araraquara, 2022.

- MAIA, A. F. Aceleração: reflexões sobre o tempo na cultura digital. In: **Impulso**, Piracicaba, 27(69), 121-131, 2017.
- MANNHEIM, Karl. O problema das gerações. [tradução: Maria da Graça Barbedo]. In: **Sociologia do conhecimento** – II volume. Porto: RES-Editora, s.d., p. 115-176.
- MARCUSE, H. A ideologia da sociedade industrial. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- MARINHO, A. R. B. **Círculo de cultura: origem histórica e perspectivas epistemológicas**. Dissertação de mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação. USP. 2009.
- MCCRINDLE, Mark; WOLFINGER, Emily. **The ABC of XYZ: Understanding the global generations**. Sydney: UNSW Press Book, 2009.
- MENETTI, Sandra Aparecida Pagliaci Pulino. **O Comprometimento Organizacional da Geração Y no Setor de Conhecimento**. Dissertação de Mestrado em Administração. São Caetano do Sul: Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2013.
- MORACE, F. **Consumo autoral: os novos núcleos geracionais**. 1. ed. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2018.
- MORAES, J. A. DE; TESTA, R. R. A sociedade contemporânea à luz da ética informacional. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 42, n. 3, p. e56496, 15 dez. 2020.
- MY NEWS. **Geração Covid – Impacto da pandemia na primeira infância**. Vídeo online, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2eEkn_66FgM. Acesso em: 13/06/2022.
- NASCIMENTO, L. C. N. et. al. Saturação teórica em pesquisa qualitativa: relato de experiência na entrevista com escolares. **Ver. Bras. Enferm.** 2018; 71(1):243-8. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/SrfhX6q9vTKG5cCRQbTFNwJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 13 de junho de 2022.
- NEGROPONTE, N. **A vida digital**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- NETFLIX. **O Dilema das Redes**. Disponível em: <https://www.netflix.com/br/title/81254224>. Acesso em: 26 set. 2020.
- OLIVEIRA, G. da S. Geração Alpha entre a realidade e o virtual: o sujeito digital. 2019. In: **Unijui**. Monografia – curso de Psicologia. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/5811>. Acesso em: 23/07/2023.
- PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração dos nativos digitais**. Porto Alegre: ARTMED, 2011.
- PRENSKY, M. **Digital natives, digital immigrants part 2**. On the Horizon, v. 9, n. 6, p. 1-6, 2001.
- PACHECO, E. SOLÉ, G.. Ser professor da geração Alpha - os desafios da profissionalização para a docência e a promoção de competências em História e Geografia. In: **Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática Estudios en homenaje al profesor Ramón López** Facal. 2021.

PRIOSTE, C. **O adolescente e a internet: laços e embaraços no mundo virtual**. São Paulo: Edusp, 2016.

PRIOSTE, C.; RAIÇA, D. Inclusão digital e os principais desafios educacionais brasileiros. Revista on line de **Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 860–880, 2017.

PWC. **O abismo digital no Brasil**: Como a desigualdade de acesso à internet, a infraestrutura inadequada e a educação deficitária limitam nossas opções para o futuro. 2022. Disponível em: <https://www.pwc.com.br/pt/estudos/preocupacoes-ceos/mais-temas/2022/o-abismo-digital-no-brasil.html>. Acesso em: 13/06/2022.

RANGEL, Maysa Fagundes Pereira. **Comportamento infantil contemporâneo: características da geração Alpha da perspectiva dos pais**. Dissertação (Mestrado em Psicologia: Psicologia Clínica) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia: Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

ROCHA, P. G. A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DA GERAÇÃO ALPHA. In: **Web-Revista SOCIODIALETO –NUPESD / LALIMU**, v. 11, nº 31, 2020.

Repórter Justiça. Geração Alpha. 2019. **Canal Rádio e TV justiça**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kGuZfW2O-34>. Acesso em: 18/11/2021.

ROBERTSON, A.. Os pais guiam a Roblox e como seus filhos podem brincar com segurança. **Internetmatters**. 2022. Disponível em: <https://www.internetmatters.org/pt/hub/esafety-news/parents-guide-to-roblox-and-how-your-kids-can-play-it-safely/>. Acesso em: 20/07/2022.

ROSA, J. G.. A terceira margem do rio. In: **Ficção completa**: volume II. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SANTOS, G. A.. **O uso da música sobre a capacidade de concentração dos alunos da Geração Alpha**. Trabalho de conclusão de curso. Curso de Pós-graduação em Tecnologias para Educação Profissional. Instituto Federal de Santa Catarina, 2019.

SANTOS, M. O. dos; GANZAROLLI, M. E.. Histórias em quadrinhos: formando leitores. **Transinformação**. v. 23, n. 1, pp. 63-75. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tinf/a/D9KdmXLWyZcPhMcvH5cgpSg/abstract/?lang=pt#ModalArticles>. Acesso em: 20/07/2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - SEDUC. **Resultados SARESP 2021**. 2022. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/03/SARESP-2021.pdf>. Acesso em: 04/03/1994.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: Primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SCHWEPPENHÄUSER, G.. A filosofia moral negativa de Theodor W. Adorno. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 83, p. 391–415, ago. 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos e identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA FILHO, E.A.. **Não conheci ideologias por querer: entendendo os animes como veículos de propaganda ideológica**. Universidade Federal do Ceará -CAMPUS SOBRAL. Trabalho de monografia – Graduação em psicologia. 2017. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/42481/1/2017_tcc_easilvafilho.pdf. Acesso em: 17 de setembro 2022.

SOUZA, B. de; KRATZ, K.. Geração Alpha e sua influência no consumo de seus pais: um estudo de como as propagandas interferem nesta relação. Trabalho de Conclusão de curso. Curso de Administração. in: **UFSC**, 2018.

TAPSCOTT, DON – **A hora da geração digital**: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota Técnica: Impactos da Pandemia na Alfabetização de Crianças** - Fevereiro de 2021. 2021a. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/02/digital-nota-tecnica-alfabetizacao-1.pdf>. Acesso em: 03/03/2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota Técnica: Taxas de Atendimento Escolar** - Dezembro de 2021. 2021b. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/12/nota-tecnica-taxas-de-atendimento-escolar.pdf?utm_source=site&utm_id=nota. Acesso em: 03/03/2022.

TOSI, R. I.. **Imagens transgeracionais Alpha**: estudo das conexões sociais na cultura audiovisual. 2020. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

TÜRCKE, Christoph. **Hiperativos: abaixo a cultura do déficit de atenção**. Rio de Janeiro: Record, 2016.

TÜRCKE, C. **Sociedade excitada**: filosofia da sensação. Trad. A. Zuin, F. Durão, F. Fontanella & M. Frungillo. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010.

TURKLE, Sherry. **Alone Together: Why We Expect More From Technology and Less From Each Other**. New York, Basic Books, 2011.

TV Cultura Papo de mãe. **O que você sabe sobre a geração Alpha?**. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bZI4yU9m9fA>. Acesso em: 17/11/2021.

UNICEF (Fundo das Nações Unidas para infância). **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil**: Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. 2021.

VIEGAS, Raissa Oliveira de Melo Costa. **Geração Alpha: um estudo de caso no núcleo de educação infantil da UFRN**. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia), Departamento de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

WELLER, Wivian. **A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim**. Soc. estado., Brasília, v. 25, n. 2, p. 205-224, ago. 2010. Disponível em <http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922010000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 13 jun. 2022.

ZANONI, A. A.. O mangá como arte, história e narrativa: relações entre o “eu” e o “outro”. **Revista Angelus Novus**. ano XI, n. 16, 2020.

ZOURABICHVILI, F.. Devir. In: **Deleuze: uma filosofia do acontecimento**. São Paulo, editora 34, 1º edição, 2016.

ZUBOFF, S. **A era do capitalismo de vigilância**: a luta por um futuro humano na nova fronteira. Trad. George Schlesinger. 1ª ed. – Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

ZUIN, A. A. S.. **Cyberbullying contra professores: dilema de autoridade dos educadores na era da concentração dispersa**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

ZUIN, A. A.S.. **Fúria narcísica entre alunos e professores**: as práticas de cyberbullying e os tabus presentes na profissão de ensinar. São Carlos: Edufscar, 2021.

ZUIN, A. Á. S.. **Violência e tabu entre professores e alunos**: a internet e a reconfiguração do elo pedagógico. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO E ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA PAÍS OU RESPONSÁVEIS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS

O(A) seu(sua) filho(a) está sendo convidado para participar voluntariamente da pesquisa “Formação da Geração *Alpha* durante a pandemia de COVID-19”, cuja pesquisadora responsável é Andréa Calderan, RG: 49.673.608-5, sob orientação do Prof. Dr. Ari Fernando Maia. Trata-se de uma pesquisa de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Araraquara/SP.

O objetivo da pesquisa é de analisar, interpretar e debater quais foram as experiências formativas, as limitações e as contradições do ensino remoto para as crianças da denominada Geração *Alpha*. O(A) seu(sua) filho(a) está sendo convidado porque ele se encaixa na faixa etária conceitual da denominada Geração *Alpha*, ou seja, aqueles nascidos a partir de 2010, e porque passou pelo ensino remoto (em casa) durante a pandemia de COVID-19.

O(A) Sr(a). tem de plena liberdade de recusar a participação do seu(sua) filho(a) ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que ele(a) recebe na escola.

Caso aceite participar, a participação do seu(sua) filho(a) consiste em responder perguntas de uma entrevista que será realizada pela pesquisadora. As perguntas da entrevista serão sobre o perfil do(a) participante, principais sentimentos e vivências durante a pandemia, sobre como foi o ensino remoto durante a pandemia e sobre os hábitos e gostos da criança, bem como a forma que utilizam ou não as tecnologias digitais. A entrevista será realizada individualmente na escola, agendada em horários que não atrapalhem o andamento das atividades escolares e serão gravadas com a utilização de um gravador de voz. Em seguida, a entrevista será transcrita e enviada ao participante, bem como aos responsáveis, a fim de garantir a fidedignidade, bem como realizar possíveis correções, alterações ou acréscimos.

A participação do seu filho(a) será voluntária e nós nos comprometemos com o código de ética profissional, assegurando total sigilo quanto aos dados obtidos durante a pesquisa. A identidade do seu filho(a) será preservada, assim como, o nome da instituição, para os quais utilizaremos nomes fictícios. Os dados obtidos serão tabulados e os resultados serão divulgados na tese de doutorado da pesquisadora. Caso seja mencionado nomes de pessoas ou lugares, a eles serão atribuídos nomes fictícios. Garantimos ao(à) Senhor(a) a manutenção do sigilo e da privacidade da participação do seu filho(a) e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica. O Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) deverá manter em arquivo o projeto, o protocolo e os relatórios correspondentes, por um período de 5 anos após o encerramento do estudo, podendo esse arquivamento processar-se em meio digital conforme estipula a Res. 466/2012.X, X-1 3c. A pesquisa respeitará as normas estabelecidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Nesta pesquisa, os riscos e desconfortos para seu filho(a) serão mínimos. Durante a entrevista, seu filho(a) poderá se sentir desconforto ou vergonha ao responder algumas perguntas. Também, poderá sentir cansaço devido o grande número de perguntas. Pretende-se amenizar esses desconfortos dando a opção para que ele(a) de desistência, não responder alguma questão ou continuar a entrevista em outro momento, bem como assegurar total sigilo de sua identidade.

Tendo em vista que ainda estamos durante a pandemia de COVID-19, para a realização da entrevista, serão adotadas medidas sanitárias para a prevenção e gerenciamento de todas as atividades de pesquisa, garantindo ações primordiais à saúde, minimizando prejuízos e potenciais riscos, além de prover cuidado e preservar a integridade e assistência dos participantes e de todos(as) envolvidos na pesquisa. Por isso, serão tomadas as seguintes medidas minimizadoras de riscos: Entrevistas agendadas em locais ventilados, uso de máscaras/EPIs, distanciamento físico de 1,5 m entre pesquisador e participante, uso de desinfecção com álcool gel entre cada procedimento, entre outras possíveis medidas obrigatórias solicitadas pela unidade escolar e pelos participantes.

Entre os benefícios, espera-se que com a coleta de dados e desenvolvimento da pesquisa, este estudo possa contribuir para demonstrar informações de fundamental relevância para a educação ou para a sociedade geral, sendo assim, verificar as experiências formativas, as limitações e as contradições do ensino remoto serão de fundamental importância para compreender os impactos causados pela pandemia na educação e na sociedade.

Se julgar necessário, o(a) Senhor(a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre a participação do seu filho(a), consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida.

Este estudo também poderá ser encerrado antes do prazo se houver dúvidas relativas à segurança das realizações, ou por razões administrativas. Qualquer que seja o motivo, o estudo somente será interrompido depois da avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista (UNESP), ou da Diretoria de Ensino de Pirassununga, a não ser que exista razões de segurança que exijam a interrupção imediata do estudo.

A participação neste estudo está livre de despesas e compensações financeiras. A indenização ao participante será obrigatória, caso se faça necessária. Você receberá uma via deste termo. Você poderá comunicar desistência ou esclarecer qualquer questionamento sobre o estudo com a pesquisadora, Andréa Calderan, pelo telefone (19) 99647-3112, no endereço eletrônico: an.calderan@gmail.com ou pessoalmente na escola.

Caso autorize a participação do seu(sua) filho(a), preencha os espaços abaixo.

Eu,

_____, RG Nº _____ declaro que concordo que meu(minha) filho(a)

_____ (nome completo do menor de 18 anos), nascido em ____/____/_____, participe desse estudo por meio das respostas dadas por ele(a) através da entrevista, sabendo que a identidade dele(a) será mantida em absoluto sigilo. Também, declaro que a pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 –

CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico:
comitedeetica@fclar.unesp.br.

_____, ____/____/____
Local
Data

Assinatura do Responsável Legal

Assinatura da pesquisadora responsável
Andréa Calderan

APÊNDICE B: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A CRIANÇA

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA CRIANÇA

Você está sendo convidado(a) para participar voluntariamente da pesquisa “Formação da Geração *Alpha* durante a pandemia de COVID-19”, em que eu sou a pesquisadora responsável é Andréa Calderan, RG: 49.673.608-5, sob orientação do Prof. Dr. Ari Fernando Maia. Trata-se de uma pesquisa de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Araraquara/SP.

O objetivo da pesquisa é de analisar, interpretar e debater quais foram as suas experiências durante a pandemia e durante o ensino remoto. Você está sendo convidado porque se encaixa na faixa etária conceitual da denominada Geração *Alpha*, ou seja, aqueles nascidos a partir de 2010, e porque passou pelo ensino remoto (em casa) durante a pandemia de COVID-19.

Você tem de plena liberdade de aceitar, de se recusar a participar ou retirar sua participação em qualquer fase da pesquisa e sem que seja prejudicado na escola. Ninguém ficará bravo ou desapontado com você se você disser não. A escolha é sua. Você pode pensar nisto e falar depois se você quiser. Você pode dizer sim agora e mudar de ideia depois e tudo continuará bem.

Caso aceite participar, você terá que responder perguntas de uma entrevista que será realizada pela pesquisadora. As perguntas da entrevista serão sobre o seu perfil, sobre seus principais sentimentos e vivências durante a pandemia, sobre como foi o ensino remoto durante a pandemia e sobre seus hábitos e gostos, e como você utiliza ou não as tecnologias digitais (computador, celular, tablet). A entrevista será realizada individualmente, agendada em horários que não atrapalhem o andamento das atividades escolares e serão gravadas com a utilização de um gravador de voz. Em seguida, a entrevista será transcrita e enviada a você, bem como ao seu responsável, a fim de garantir que a transcrição registra exatamente o que foi falado durante a entrevista e, caso queira, você pode pedir possíveis correções, realizar alterações ou acrescentar algo que gostaria. A pesquisa respeitará as normas estabelecidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Não falaremos que você está na pesquisa com mais ninguém e sua voz não irá aparecer em nenhum lugar. Se você citar nomes de outras pessoas ou lugares, ou até mesmo seu nome, será colocado no lugar nome fictícios. Depois que a pesquisa acabar, os resultados serão informados para você e seus pais, também poderá ser publicada na tese de doutorado, em uma revista, livro ou conferência.

Nesta pesquisa, os riscos e desconfortos serão mínimos. Durante a entrevista, você poderá sentir desconforto ou vergonha ao responder algumas perguntas. Também, poderá sentir cansaço devido ao grande número de perguntas. Pretende-se amenizar esses desconfortos dando a você a opção de desistir, de não responder alguma questão ou continuar a entrevista em outro momento, bem como preservar sua identidade, ou seja, na divulgação dos resultados ninguém saberá que determinada informação foi falada por você. Você pode utilizar o tempo que julgar necessário para tomar a decisão de participar ou não da pesquisa.

Tendo em vista que ainda estamos durante a pandemia de COVID-19, para a realização da entrevista, serão adotadas medidas para a prevenção em todas as atividades da pesquisa, garantindo ações primordiais à saúde, minimizando prejuízos e

potenciais riscos, além de ter cuidado e preservação à você e todos(as) envolvidos na pesquisa. Por isso, serão tomadas as seguintes medidas minimizadoras de riscos: a entrevista será agendada em locais ventilados, usaremos de máscaras, distanciamento físico de 1,5 m entre pesquisador e você, uso de desinfecção com álcool gel entre cada procedimento, entre outras possíveis medidas obrigatórias pela escola ou pedidas por você.

Entre os benefícios, você não terá nenhuma recompensa direta, mas espera-se que com a coleta de dados e desenvolvimento da pesquisa, este estudo possa contribuir para demonstrar informações de fundamental importância para a educação ou para a sociedade geral, sendo assim, verificar as experiências formativas, as limitações e as contradições do ensino remoto serão de fundamental importância para compreender os impactos causados pela pandemia na educação e na sociedade.

A participação neste estudo não te trará gastos ou recompensas. A indenização ao participante será obrigatória, caso se faça necessária. Você receberá uma cópia desse termo. Você poderá comunicar desistência ou esclarecer qualquer questionamento sobre o estudo com a pesquisadora, Andréa Calderan, pelo telefone (19) 99647-3112, pelo endereço eletrônico: an.calderan@gmail.com, ou pessoalmente na escola.

Caso aceite participar da entrevista, preencha os espaços abaixo:

Eu,

_____, entendi que a pesquisa é sobre minha formação durante a pandemia e que terei que dar uma entrevista. Por isso, aceito participar da pesquisa e declaro estar ciente dos objetivos desta e estar ciente de como será minha participação neste estudo.

_____, ____/____/____
Local

Data

Assinatura da criança

Assinatura do responsável

Assinatura do pesquisador responsável
Andréa Calderan

APÊNDICE C: CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA À ESCOLA**CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA À ESCOLA ESTADUAL [nome da escola]**

Prezado diretor,

Venho por meio desta, apresentar-me como aluna Andréa Calderan que irá desenvolver um projeto de pesquisa intitulado “Formação da Geração *Alpha* durante a pandemia de COVID-19”, sob orientação do Prof^o Dr. Ari Fernando Maia. O objetivo é de analisar, interpretar e debater quais foram as experiências formativas, as limitações e as contradições do ensino remoto para as crianças da denominada Geração *Alpha*. Para isto, realizarei entrevistas semiestruturadas com alunos do 6^o ano do Ensino Fundamental que aceitarem o convite de participação, para compreender quais foram as experiências desses durante a pandemia, e com os docentes desses alunos que também aceitarem o convite, para compreender como os professores se organizaram para recebê-los. Os sujeitos serão contatados pela pesquisadora que explicará os objetivos da pesquisa e coletará as respectivas autorizações. As entrevistas serão agendadas em horários que não atrapalhem o andamento das atividades escolares e serão gravadas com a utilização de um gravador de voz. Em seguida, as entrevistas serão transcritas e enviadas aos participantes, bem como aos responsáveis, a fim de garantir a fidedignidade, bem como possibilitar possíveis correções, alterações ou acréscimos. As identidades dos sujeitos serão preservadas, assim como, o nome da instituição, para os quais utilizaremos nomes fictícios. Estima-se que o tempo das entrevistas será em torno de 30 minutos. A pesquisa será submetida a plataforma Brasil (Comitê de Ética), e contará com termos de consentimento e autorização da escola, das famílias, dos professores e dos alunos. Estou cursando o terceiro ano do curso de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – UNESP/Araraquara) e acredito que essa pesquisa possa colaborar para compreender os impactos da pandemia na formação das crianças da Geração *Alpha*. É com este intuito que apresento meus objetivos de pesquisa e solicito a vossa colaboração para que possa realizar a pesquisa assim que ocorrer a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, já me dispondo apresentar o parecer de aprovação. Comprometo-me, ao final da pesquisa, retornar os resultados para a instituição e para os participantes, com o intuito de reverter numa reflexão conjunta das informações coletadas. Na certeza de contar com sua valiosa contribuição, coloco-me a sua inteira disposição para quaisquer esclarecimentos. Atenciosamente,

Andréa Calderan

Pós-Graduanda de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (UNESP/Araraquara)

Ari Fernando Maia

Orientador e Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (UNESP/Araraquara)

APÊNDICE D: CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA À DIRETORIA DE ENSINO

CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA À DIRETORIA DE ENSINO

Prezada supervisora de Ensino,

Venho por meio desta, apresentar-me como aluna Andréa Calderan que irá desenvolver um projeto de pesquisa intitulado “Formação da Geração *Alpha* durante a pandemia de COVID-19”, sob orientação do Prof^o Dr. Ari Fernando Maia. O objetivo é de analisar, interpretar e debater quais foram as experiências formativas, as limitações e as contradições do ensino remoto para as crianças da denominada Geração *Alpha*. Para isto, realizarei entrevistas semiestruturadas com alunos do 6^o ano do Ensino Fundamental que aceitarem o convite de participação, para compreender quais foram as experiências desses durante a pandemia, e com os docentes desses alunos que também aceitarem o convite, para compreender como os professores se organizaram para recebê-los. Os sujeitos serão contatados pela pesquisadora que explicará os objetivos da pesquisa e coletará as respectivas autorizações. As entrevistas serão agendadas em horários que não atrapalhem o andamento das atividades escolares e serão gravadas com a utilização de um gravador de voz. Em seguida, as entrevistas serão transcritas e enviadas aos participantes, bem como aos responsáveis, a fim de garantir a fidedignidade, bem como possibilitar possíveis correções, alterações ou acréscimos. As identidades dos sujeitos serão preservadas, assim como, o nome da instituição, para os quais utilizaremos nomes fictícios. Estima-se que o tempo das entrevistas será em torno de 30 minutos. A pesquisa será submetida a plataforma Brasil (Comitê de Ética), e contará com termos de consentimento e autorização da escola, das famílias, dos professores e dos alunos. Estou cursando o terceiro ano do curso de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – UNESP/Araraquara) e acredito que essa pesquisa possa colaborar para compreender os impactos da pandemia na formação das crianças da Geração *Alpha*. É com este intuito que apresento meus objetivos de pesquisa e solicito a vossa colaboração para que possa realizar a pesquisa assim ocorrer a aprovação deste projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, já me dispondo apresentar o parecer de aprovação. Comprometo-me, ao final da pesquisa, retornar os resultados para a instituição e para os participantes, com o intuito de reverter numa reflexão conjunta das informações coletadas. Na certeza de contar com sua valiosa contribuição, coloco-me a sua inteira disposição para quaisquer esclarecimentos. Atenciosamente,

Andréa Calderan

Pós-Graduanda de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (UNESP/Araraquara)

Ari Fernando Maia

Orientador e Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (UNESP/Araraquara)

APÊNDICE E: ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA AS CRIANÇAS

Roteiro de entrevista semiestruturada para as crianças

- 1) Você aceita participar da pesquisa? Lembrando que se você não quiser participar ou não quiser responder alguma pergunta, você pode.

Perfil da criança

- 1) Como você gostaria de ser identificado(a)? Não precisa ser seu nome.
- 2) Quantos anos você tem?
- 3) Sua família recebe bolsa família?
- 4) Quem mora na sua casa? Você tem irmãos?
- 5) Você tem TV?
- 6) Você tem acesso à internet? Ou precisa ir em outro lugar para ter acesso?

Sobre a pandemia de COVID-19

- 7) Você consegue me explicar por que tivemos que ficar em casa nesses últimos 2 anos?
- 8) Como você ficou sabendo de tudo isso e como você se atualizava das notícias sobre a Covid-19?
- 9) Você sentiu medo? Por quê?
- 10) Você tinha alguma expectativa ou desejo nesse período? Qual?
- 11) Como foi esses últimos anos para você?
- 12) Quais foram os sentimentos que você mais teve?

Sobre o ensino remoto

- 13) Como foi sua rotina nesse tempo que você ficou em casa? O que você mais fazia e o que você não gostava de fazer?
- 14) Como você se sentia? Do que você sentia mais falta?
- 15) Como você tinha acesso às atividades da escola?
- 16) [se for por aparelhos] Você tinha que compartilhar com mais alguém o aparelho?
- 17) De quem são esses aparelhos?
- 18) Você realizava as atividades da escola? Se sim, como você realizava as atividades?
- 19) O que mais atrapalhou? Por quê?
- 20) Você conseguia realizar as atividades que a professora passava?
- 21) Alguém te ajudava? Quem? Se não, o que você fazia?
- 22) Vocês podiam deixar de realizar as atividades da escola, mesmo quando estavam em casa? Por quê?
- 23) Você acha que suas notas ou sua aprendizagem melhoraram ou pioraram quando você tinha que estudar em casa? Por quê?
- 24) Está feliz em voltar para escola? Por quê?
- 25) Se você pudesse mudar algo na sua escola, o que você mudaria? Por quê?
- 26) O que você aprende fora da escola?
- 27) E com seus colegas? Do que vocês gostam de conversar ou fazer?

Usos e acessos às tecnologias pelas crianças

- 28) Você tem celular, TV, computador ou tablet? Se sim, o que mais gosta de fazer neles?
- 29) Se der algum problema neles, você saberia arrumar?

- 30) Qual é a diferença que você acha que tem entre computador, tablet, TV e celular?
- 31) Você acha que eles são importantes? Por quê?
- 32) Você gosta de brincar? Do que? Com quem?
- 33) O que você mais gosta de fazer e o que você menos gosta de fazer? Por quê?
- 34) Você gosta de ler? Se sim, sobre o que?
- 35) Me fale uma pessoa ou um personagem que te inspira e por quê?
- 36) Se você pudesse realizar um sonho ou fazer um pedido, qual seria?
- 37) Ser criança é diferente de ser adulto? Por quê?
- 38) Qual profissão você gostaria de ter?

APÊNDICE F: NOMES FICTÍCIOS ESCOLHIDOS PELAS CRIANÇAS

	Nome escolhido	Motivo da escolha do nome fictício	Tempo de duração da entrevista	Idade	Recebe bolsa família ou algum auxílio financeiro do governo	Com que mora	Acesso à internet
1.	Carol	Ah, porque eu gosto desse nome.	17min54s	12	Sim	Mãe, meu pai, irmã.	Roteador
2.	Duda	Qualquer um.	18h55s	13	Sim	Mãe, quatro irmãos, padrasto.	Roteador.
3.	Itachi	Personagem de anime (Naruto)	18min22s	11	Não	Vó, tio, duas tias, irmão e vô	3G
4.	Jaqueline	Não foi falado sobre isso.	18min22s	11	Não	Mãe, pai, dois irmãos e o avô.	Roteador e 3G.
5.	Alexandra	"Porque é o nome da minha amiga e eu gosto."	23min12s	11	Sim	10 pessoas: Primo, tia, tios, padrasto, mãe e cinco irmãos.	Roteador.
6.	Kleber	"Porque assim ninguém vai saber que é eu."	48min42s	12	Não sabe.	Mãe, irmão, irmã, bisavó e avô.	Roteador.
7.	Minecraft	Nome do jogo que gosta.	26min 18s	13	Não.	Tia, esposo dela e irmão.	Roteador e 3G.
8.	Mônica	Personagem da Turma da Mônica.	24min 17s	11	Não	Vó e primo.	Roteador.
9.	Vitória	Só por escolher mesmo.	18min55s	11	Não.	Madrinha, padrinho e avô de consideração.	Roteador.
10.	Gabriel	Porque eu acho um nome bonito.	24min10s	12	Sim	Mãe e irmão	Roteador
11.	Wimawari	Porque é um personagem que eu gosto muito. (personagem de anime)	24min 44s	11	Não sabe.	Pai, mãe e irmão.	Roteador.
12.	Adriana	"Não sei, porque é um nome que veio na minha cabeça."	26min46s	11	Não.	Irmã, mãe e pai.	Roteador e 3G.
13.	Alec	Nome que usa no jogo Roblox. É o nome de um personagem que gosta (Shadowhunters)	45min32s	11	Não	Mãe	Roteador.

14.	Alice	Não foi falado sobre isso.	34min44s	11	Não	Mãe, pai e irmã.	Roteador.
15.	Aluno	"Sei lá, porque não tem outro nome discreto."	29min16s	12	Sim	Mãe, irmã, irmão e tio.	Roteador.
16.	Ana	Nome bonito.	27min56s	11	Sim	Mãe, pai e irmãos.	Roteador e 3G.
17.	Beatriz	Nome bonito e é nome de uma parente.	49min08s	11	Não sabe.	Mãe, pai e irmã.	Roteador.
18.	CSG	Nome que usa no jogo.	31min21s	11	Não	Mãe e irmã.	Roteador.
19.	Felipe	É um nome bonito.	Parte 1: 19min56s Parte 2: 35min37s	11	Sim	Mãe, pai, três irmãos.	Roteador.
20.	Gabriela	Parte retirada para garantia de anonimato.	47min10s	11	Não	Mãe, pai e irmã	Roteador
21.	GHS	Nick de jogo.	22min27s	11	Não.	Mãe e pai.	Roteador e 3G.
22.	Julia	"Qualquer um"	32min15s	12	Sim.	Mãe, pai, avó, avô, irmãos e sobrinhos.	Roteador e 3G.
23.	Lolo	Porque gosta muito desse nome.	32min55s	11	Não	Mãe e irmãos.	3G
24.	Lorenzo	Nome de parente.	34min47s	11	Não	Mãe, pai, irmãos.	Roteador
25.	Luís	Acha o nome bonito.	24min55s	11	Não	Mãe, padrasto, vó, vô, irmãos e primo.	Roteador.
26.	Luiza	"é o nome da minha youtuber favorita."	32min17s	11	Não	Mãe, pai e irmã.	Roteador e 3G.
27.	Miguel	Não foi falado sobre isso.	33min38s	11	Sim	Mãe, irmão e primo.	Roteador.
28.	Pamela	Porque gosta desse nome.	26min30s	13	Sim	Mãe e irmãos.	3G.
29.	Sasuke	Personagem de anime (Naruto)	23min02s	11	Não	Vó, avô, tios e tias.	Roteador
30.	Vitor	Nome de parente.	32min10s	11	Não sabe.	Mãe e pai.	Roteador

31.	Vitória	Não foi falado sobre isso.	23min36s	11	Sim.	Mãe, pai e irmão.	Roteador e 3G (?)
32.	Lorena	Porque quando a mãe engravidou, ela ia se chamar assim.	31min9s	12	Sim.	Mãe, pai e irmão.	Roteador e 3G.
33.	Gustavo	Não foi gravada essa parte.	35min3s	12	Sim	Mãe, pai e irmão.	Roteador e 3G.
34.	Naruto	Porque gosta de assistir Naruto.	Parte 1: 27min39s Parte 2: 22min03s	12	Sim	Mãe.	Roteador.
35.	Eitor	Nome de parente que tem nome bonito.	30min14s	11	Não.	Pai, mãe e irmão.	Roteador e 3G.
36.	Hinata	Personagem de anime (Naruto)	31min17s	11	Não.	Pai, irmão e vó.	Roteador e 3G.
37.	Jhenifer	Um nome que gosta.	53min49s	12	Sim.	Mãe, avó, tia, cinco primos, tios.	3G.
38.	Luan	Um nome que sempre quis ter.	32min25s	13	Sim.	Vó e tio.	3G
39.	Ster	Acha o nome bonito.	51min11s	11	Não.	Mãe, dois irmãos e padrasto.	Roteador.
40.	Boruto	Personagem de anime (Naruto)	Parte 1: 28min52s Parte 2: 8min30s	11	Não	Pai, mãe e irmãos.	Roteador

APÊNDICE G: SOBRE A PANDEMIA DE COVID-19

Identificação	Por que tivemos que ficar em casa nos últimos dois anos	Como ficou sabendo	Como se atualizava das informações
Carol	Por causa de um vírus que meio que se espalhou pro mundo inteiro e um vírus bem mortal.	Pelo jornal.	Internet ou jornal (televisão).
Duda	"Pra prevenir pra gente não pegar o novo vírus, porque não tava existindo máscara ainda, aí depois começou a lançar máscara e o álcool em gel. Aí acho que foi depois de um ano que eles fizeram a primeira, a segunda e a terceira vacina."	Televisão e a mãe também explicou. E, antes de acabar a escola, a professora tinha explicado.	Televisão.
Itachi	"Porque senão a doença ia espalhar pra todo mundo e todo mundo ia ficar doente."	Pelo jornal e pelas redes sociais.	Jornal (televisão)
Jaqueline	Por causa do COVID.	Escola.	Pelas pessoas (escola, mãe e pai).
Alexandra	"por causa que o coronavírus ele é um vírus que pode espalhar pra várias pessoas e várias pessoas tinham pegado. "	Mãe, padrasto e TV.	TV, aula online (a professora avisava)
Kleber	"Por causa da covid! Por causa da pandemia, porque tinha muita gente se contaminando, aí o perigo de ir pra escola e alguém se contaminando. A primeira vítima aqui de [nome da cidade], foi um amigo meu, foi amigo de um amigo meu. Ele era professor que ajuda o outro. Ah, professor. Não é o professor que dá aula em si, é um outro professor, um professor auxiliar, ele ajuda."	"Jornal e maldito chineses!" "Não, eu não assisti jornal, minha vó que me falou. Minha vó assiste muito Datena. hurgh!"	Jornal com a avó.
Minecraft	"Por causa da pandemia"	"Ficou passando pelo jornal"	"Minha tia dizia isso [o que tinha que fazer]"
Mônica	"é porque, tipo, se as pessoas ficarem se unindo, aí pega covid."	"Passava na TV muito"	Jornal (televisão)
Vitória	"Pelo motivo que, não tinha como ir para a escola, não tinha como sair muito pra alguns lugares né, por que senão o vírus ia se contagiar mais rápido. Então a gente precisava usar máscara, álcool em gel, então não tinha como ficar pra rua, por que senão aí que ia pegar mesmo o vírus."	Pela TV.	Pelas pessoas e pela TV.
Gabriel	Porque se a gente saísse o vírus ia pegar a gente, e a gente ia poder morrer.	"Passou no jornal [...] e pelas outras pessoas também"	Pela televisão.
Wimawari	Porque a gente não podia sair para vários lugares, por causa da pandemia, porque era uma doença muito contagiosa.	Noticiário.	Noticiário e a avó [o sempre falava.

Adriana	"Pra prevenir a contaminação do coronavírus."	Jornal (TV)	"Olhava na internet, às vezes [...] Eu ia pelo Google, pela aba de notícias também, pelo G1."
Alec	"Porque tinha muitas pessoas morrendo, pois a pandemia, matava e o vírus que nós nunca se envolvemos, porque não é olho nu, sem microscópio essas coisas assim, não dá pra ver, então, nós temos que prevenir ficando em casa, pois uma pessoa pode passar pro outro."	"jornais, estudos. E boatos também."	"Pelo jornal. E pelo meu celular também, pelo Google que eu tenho, ele informa um monte de novidades. Você vai para baixo e parece um monte de coisas."
Alice	Pra se proteger, não contaminar outras pessoas e se contaminar.	Primeiro eu vi na TV. E depois eu pra checar se era verdade essa notícia, comecei a procurar pelo celular.	"Eu sempre pesquisava, se eu via na TV, eu pesquisava no Google mesmo. [...] Mais pela TV que sempre estava ligada, assim."
Aluno	"Por causa que a covid estava atacando bastante aqui no Brasil e não podia ir muito para a escola por causa da aglomeração."	"Pela televisão, a gente assiste e lá eles começam a falar sobre a covid."	"Assistindo pela tv, às vezes aparecia no google falando sobre a covid."
Ana	Por causa da pandemia, "tinha que usar máscara, pra não pegar essa doença né, e também você tinha que ficar dentro de casa."	Na escola e no jornal.	A mãe via no grupo no Facebook e jornal.
Beatriz	"Eu acho porque tipo ninguém gosta de morrer, né? [risada] então por isso que todo mundo ficou em casa, mas com tédio ficar em casa, porque ninguém podia trabalhar, ninguém podia ir pra escola e etc."	Pela mãe.	A mãe falava.
CSG	"Por causa da pandemia, covid, até o dia que liberar, poder sair, ir pra escola eu acho que é isso. "	Tv, jornal, Facebook e Instagram.	Ouvia notícias, "mas eu não sei direito ainda." (não consegue entender. Busca informações nas redes sociais.
Felipe	Por causa do coronavírus	Facebook.	Família falava o que tinha que fazer, geralmente a mãe
Gabriela	"Eu não sei. Por causa do corona lá da China, que eles fizeram algum erro lá."	"reportagens da televisão, notícias"	Reportagens, WhatsApp.

GHS	"Por causa desse Covid que tava matando bastante pessoas, infectando. Aí a escola parou acho que uns dois mês (sic) ou dois anos, não lembro muito bem. Aí eu quase perdi bastante matéria e não fiquei muito, essa covid atacou muita gente e minha mãe quase não queria sair de casa. (Sic)"	"pessoas que estavam falando, jornal, bastante coisa, na rede."	Jornal (televisão) e redes.
Julia	"Para não pegar essa covid também e não passar para a família."	"Passava na TV toda hora"	"Minha mãe olhava na TV quando podia, passava na tv e no Facebook também."
Lolo	"Porque tinha um vírus que contaminava e até matava, e a gente tinha que ficar em casa isolados para não pegar esse vírus."	"A escola falou"	Pela TV (jornal do SBT, do Marcão do povo).
Lorenzo	"Por causa da COVID."	Jornal.	Jornal
Luís	"Porque minha mãe não gosta que eu fique na rua, por isso que eu fico em casa. [...] Por causa da pandemia mesmo que tinha que ficar um tempo em casa. [...] Por causa do coronavírus que ainda estava alto"	Pela mãe.	Pela mãe. "Eu não assisto jornal."
Luiza	"Por causa da pandemia, era perigoso a gente ficar doente e até falecer."	Através das lições que as professoras mandavam.	Pesquisava no Facebook e na TV.
Miguel	"Porque não podia sair se não ficava infectado, ia pro hospital e se não conseguisse curar, ia morrer."	TV (jornal do SBT)	Pelos amigos da escola.
Pamela	"Pra não pegar Covid"	Internet e TV	Aparecia na internet.
Sasuke	"Porque minha avó não deixava eu (sic) sair. [...] Por causa do coronavírus?! Que o coronavírus pegava nas pessoas pela boca e pelo nariz, eu acho."	Avó falou.	Avó falou.
Vitor	"Ixi, sei não."	"Minha mãe falava que era pra mim (sic) ficar de máscara."	Pela internet. "Eu estava assim, tipo assim, mexo no Google, no Facebook, TikTok, YouTube. [...] aparecia."
Vitória	"Porque se a gente sair, a gente pega doença e é difícil de curar."	"Quando minha amiga chegou em casa, ela tinha feito uma máscara e me explicou."	"Às vezes pelo celular e pela televisão."
Lorena	"Porque o coronavírus foi aquela, meio que aquela doença que matou muita gente né? Foi falta de ar, tosse, espirro. E por causa disso, pra gente não ter que pegar, correr o risco de pegar o corona era mais fácil ficar em casa que era mais seguro."	Durante a pandemia assistiu muito jornal.	Notícias do jornal e pela mãe.
Gustavo	"Porque o coronavírus chegou no mundo, daí pra ela não se espalhar tinha que todo mundo ficar em casa."	Pela TV (jornais).	Pelo jornal (TV).

Naruto	"Pra não pegar covid?"	TV.	Pela mãe. "Ela falava. Eu não ligava muito." "Ela falava o que via na TV ou em algum lugar."
Eitor	"Por causa do vírus, que tava matando pessoas."	Pela internet (google, jornal)	Pesquisava no celular ou aparecia na TV.
Hinata	"É, não podia ir pra escola por causa da pandemia, porque era muito perigoso pegar covid, ainda mais que meu irmão é diabético então é mais fácil dele pegar."	Jornais e reportagens.	Pesquisava na internet.
Jhenifer	"nós temos que ficar em casa pra não pegar e mesmo se pegar não transmitir para as outras pessoas dentro de casa, então para nós nos protegermos, toda vez que nós temos que sair, nós temos que usar máscara, e temos que nos prevenir o máximo que for possível para nós não pegarmos e não transmitirmos para as outras pessoas."	Pela mãe.	Jornal (TV) e celular.
Luan	"Ah, sei lá, tinha que ser né, porque se a gente não ficasse o perigo era grande. Porque acho que pegar, minha vó já é de idade... aí já era, e tinha uma tia minha que também pegou isso aí, mas graças a Deus melhorou, aí depois até eu fiquei em casa com medo né, porque minha tia pegou."	Pelo celular (Google).	Google.
Ster	"Porque surgiu um vírus que nem quando surgiu a gripe espanhola (sic), eles não tiveram que ficar em quarentena? A gente também teve por causa do vírus."	TV.	Google e TV.
Boruto	"Porque o coronavírus está dominando a cidade. [...] Está dominando o mundo!"	Jornal (TV) e Youtube.	Não foi falado sobre isso.

APÊNDICE H: SENTIMENTOS DURANTE A PANDEMIA

Identificação	Sentimentos que mais teve e motivo	Expectativa	Como foi os últimos anos
Carol	Medo de perder meus familiares. Alegria por estar mais perto da família	Que a pandemia acabasse logo	Foi bem estranho, porque eu sempre estava acostumada a estar na escola e meio que, eu acabei tendo algumas é... dificuldades de se comunicar.
Duda	Não senti medo, pois não acreditava que o Covid poderia pegar nela. Saudades dos amigos.	Voltar para a escola logo. Parar de usar máscara.	Difícil, não podia sair, abraçar, beijar.
Itachi	Saudades do futebol e do pai.	Nenhuma.	Foi bom. Só uma parte foi ruim: "Porque antes da pandemia o meu pai tinha falecido. [...] Hoje eu to melhor, mas antes. Ficava com saudades dele, aí eu começava a chorar."
Jaqueline	Tranquila. Feliz, porque podia brincar com os irmãos e assistir filmes.	Que o covid acabasse. Parar de usar máscara.	Não acordava cedo, ficava o dia inteiro em casa.
Alexandra	Um pouco triste e um pouco de felicidade.	Voltar para escola.	Legal "Ah, teve tempo de eu brincar, teve tempo de eu ajudar minha mãe."
Kleber	Medo de perder familiares e tristeza.	"Fazer dezoito anos e matar os chineses. [...] Se não tivesse esses chineses de laboratório, não teria covid!"	"Bem difíceis, [...] perdi meu bisavô, minha prima, não me sinto muito confortável em falar."
Minecraft	Se sentia mal, "porque minha tia pegou meu celular [...] porque eu e meu irmão não arrumava a casa direito." Raiva, "Por causa do meu irmão. Ele fica me irritando toda hora. Andréa: O que ele faz? Minecraft: Ele fica mexendo comigo. Quando ele me chama "Minecraft", aí eu falo "Que?", aí ele não responde! Aí eu falo "Que foi, caramba!". [risada]"	Informações retiradas para preservação da identidade da criança.	Informações retiradas para preservação da identidade da criança.
Mônica	Medo da mãe pegar covid na clínica (de reabilitação - drogas).	"que a pandemia passava (sic) rápido. Porque é muito chato ficar em casa! [...] porque eu quero sair pra rua, ficar brincando."	Foi chato! Medo da minha mãe pegar.

Vitória	Receio de pegar Covid. Saudade "De todo mundo da escola, dos amigos de tudo. Tristeza, porque teve algumas pessoas que morreram né, então a gente fica triste pelas pessoas. E acho que, felicidade também né, de ficar em casa."	Voltar para escola logo.	Ruim e bom "Porque eu tive que ficar em casa, não podia sair, não podia ver ninguém. E foi bom porque descansa mais, convive mais com a família né."
Gabriel	Medo, "Porque eu fiquei com medo da covid me pegar." "Eu sentia um aperto aqui dentro [colocou a mão no peito]. [...] É tipo um aperto no coração, que não deixava o coração bater. [...] Eu pegava, ficava assistindo vídeo ou fazendo lição, para aliviar."	"Que a pandemia acabasse e nós voltasse (sic) a estudar."	"Mais ou menos [...] porque eu fiquei em casa e queria ficar indo para a escola e eu não podia sair de casa, porque eu poderia pegar a covid.[...] Porque eu queria aprender para ser alguém na vida."
Wimawari	"Só foi chato ficar em casa, porque a gente não podia sair, a gente não podia ver as amigas, ir pra vários lugares legal (sic), ficar de máscara, que é ruim."	Poder sair.	"Ficava em casa, quase não fazia nada, assim, tinha muita coisa assim."
Adriana	Raiva e tristeza. "eu sentia medo da minha família pegar Covid, né."	Queria que a pandemia acabasse logo.	"Foram bons, ficando em casa. A parte de ficar em casa foi ruim, porque eu não via amigos familiares, nada, só dentro de casa."
Alec	"Porque eu mesmo não tenho medo de pegar doença. E porque mesmo só minha mãe é do grupo de risco e eu mesmo sou, eu sou muito, muito, muito dificilmente pegar doença. [...] eu sei que ela é uma mulher forte e não vai desistir tão fácil assim." Felicidade, "porque eu estava junto com a minha mãe e com a minha família."	"Que a pandemia acabasse logo e protegeria a minha família."	"Bom [...] Porque eu consegui aprender muito das coisas que minha mãe aprendeu no passado e porque eu ajudava ela. [...] Uma geografia mais avançada, matemática, raiz quadrada de algumas coisas. É... história sobre Porto Ferreira, essas coisas."
Alice	"eu pensei que aquilo ia passar algum dia. Não ia ficar pra sempre. Que ia passar e só ia demorar um pouco." "um pouco de desespero. Porque muita gente da minha família pegou, e aí, por muita gente ter pegado o sentimento que eu mais tive foi desespero, sem saber que ia acontecer, se ia ficar bem, se não ia ficar."	"Que voltasse tudo ao normal"	"Bem entediante."

Aluno	"É que minha tia também pegou covid né? e aí eu fiquei um pouco com medo." Raiva, "É porque às vezes também eu vou lá arrumar o quarto e às vezes não dá certo e eu fico com raiva e também às vezes quando eu bato o dedo numa coisa assim eu também fico com raiva." Felicidade, "Por que eu comemorei com minha família né? A gente fez um bolo lá em casa, a gente comemorou um pouquinho lá...o aniversário da minha irmã."	"voltar pra escola, com meus amigos, aprender, essas coisas."	"Ah, até que foi bem né! Estudando, passando, comemorando com a minha família, foi tudo bem."
Ana	Sentiu medo, "Porque eu pensei que ia pegar isso e ia morrer, pensei que ia pegar em alguma da minha família também." Tristeza, "Porque Às vezes meu pai e minha mãe brigavam também, e os meus irmãos me chateavam também, me xingavam."	Não.	"Foi bem divertido também. [...] Eu brincava com meu sobrinho, jogava no celular com meus amigos."
Beatriz	Um pouco de medo, "de pegar esse negócio e morrer." Amor, "Porque eu estava com meus pais, com meus irmãos, às vezes eu odeio os meus irmãos, mas tudo bem. E o meu gatinho."	"eu desejava que tudo se passava e eu continuava sem máscara. Máscara é chato, mas eu já me acostumei."	"Ah foi mais ou menos, porque eu fico em casa, eu fiquei tédio, porque eu só fiquei vendo celular, às vezes minha mãe escondia o celular, aí eu ficava sem celular, aí o meu celular quebrava e aí eu ficava só dormindo, comendo, celular, dormindo, comendo, celular etc."
CSG	Não lembra.	"queria ver meus amigos mesmo, que a covid acabasse daqui a um ano, aqui 2021 na verdade, mas tá bom."	Foi bom, "Consegui brincar muito com meus amigos, mas com meus amigos da escola assim, não...bem raramente."
Felipe	Sentia falta do avô.	Passar a pandemia	"Meio ruim [...] Por causa da pandemia. Atrasou tudo de vim para a escola."
Gabriela	Um pouco de medo de pegar covid. Felicidade, por "Ficar perto da minha família, porque eu só ia pra escola e voltava, aí quando tava na pandemia dava pra conversas com minha mãe, minhas irmãs."	Não.	"Muito difícil[...] por causa do corona."
GHS	Um pouco de medo de pegar na família e nele. "Eu fiquei bastante triste pelos outros que estavam morrendo, que morreu mais da metade. E fiquei triste porque a minha tia tinha que pegado, só que aí ela conseguiu escapar."	"Eu queria é aquele negócio pra jogar, como é? Eu queria um computador.[...] É porque eu via muita gente jogando. Eu tive um só que o meu quebrou. Eu gostava bastante de jogar [GTA RP]."	"É, eu perdi bastante coisa. [...] Da escola, por causa da covid."

Julia	"Eu ficava triste, porque eu ficava longe dos meus amigos, longe da escola, longe de sair de casa."	Nenhuma.	"Ah, foi ruim, porque eu tive que ficar longe dos meus amigos da escola, ficar sem sair com os amigos, com a família e ficar sem brincar fora de casa [na quadra ou no sítio do avô."
Lolo	"estava quase todo mundo morrendo, deu aquele medo. "	"Só que minha mãe não morresse, nenhum parente."	"Bom, eu não fiquei fazendo nada, só assistindo."
Lorenzo	Medo, porque tinha pessoas morrendo.	"Sair pra comer pastel!"	"Não foi bom. Porque meu vô morreu."
Luís	Mais ou menos medo. Felicidade por ficar com a família.	"Que a pandemia acabasse."	Sentiu felicidade, "Porque assim eu ficava mais tempo com a minha família."
Luiza	Medo "Porque metade da minha família tinha pegado covid, só que não faleceram." [respondeu emocionada] Triste, "porque eu não tinha muito contato com os meus amigos."	"Que acabasse o covid. Pra ninguém mais morrer."	"Ah foi bem difícil né, ficar fora da escola."
Miguel	Sentiu medo, "Porque é caso de vida ou morte, alguém pode morrer da minha família."	"Que voltasse tudo ao normal"	"Foram horríveis. [...] Porque não podia fazer nada direito, pra ir no mercado tinha que usar máscara, tinham vezes que eu até ficava sufocado quando eu ficava na escola, porque eu estudava no [nome da escola]."
Pamela	Medo de pegar Covid. Tristeza, pois tinha que ficar em casa e não podia sair.	Queria sair.	"Bem chato. [...] Não podia sair [ir para cidade, praça]."
Sasuke	Um pouco de medo "ah vai que eu pegue dor no ouvido né?" e ansioso.	"Eu queria sair. [...] Queria brincar com meus amigos."	"Muito ruim. [...] Porque eu tive que ficar em casa sem fazer nada praticamente."
Vitor	Alegria "Porque é bem melhor ficar em casa que na escola. [...] aqui eu tenho que fazer lição. Aí em casa eu fico de boa."	Não tinha.	"Foi bom. [...] É, foi mais ou menos, né? Porque, foi bom porque eu fiquei em casa. Aí o lado ruim foi que porque a minha avó morreu. "
Vitória	Às vezes sentia medo e felicidade: "De pegar covid ou pegar minha família, porque minha mãe trabalha muito e ela chega tarde Às vezes. [...] De jantar juntos, brincar, conversar."	Não tinha.	"Foi bom, porque eu passei um tempo com a minha família."

Lorena	Medo da mãe pegar covid quando ia trabalhar e morrer. Preocupação, porque a mãe estava grávida e uma mulher grávida tinha morrido porque tomou vacina. Felicidade porque a mãe não teve reação com a vacina, e nem o bebê.	"voltar pra escola, com meus amigos, aprender, essas coisas."	"Foi um pouco difícil, porque coronavírus, difícil, também não podendo ir para escola, mas pelo menos eu consegui [voltar para escola]." "Na pandemia eu ficava bem isolada, por quê como não tinha muita coisa pra fazer em casa eu ficava mais no tédio. [...] Era uma coisa que quando a gente não tem nada pra fazer a gente fica: Cara, o que eu posso fazer, alguma coisa de bom, eu quero fazer alguma coisa."
Gustavo.	Medo da família pegar Covid-19. Felicidade "porque eu ficava mais perto da minha família, a gente conversava [...], expressava um com o outro, acho esse momento legal." "Andréa: E você gostava de se expressar? Gustavo: Sim, porque Às vezes você fica segurando as coisas, fica dentro de você, você fica pensando toda hora e fica ruim. Se você não se expressa fica ruim, às vezes que eu expresso sai da minha mente, eu não penso mais. Andréa: Você pode dar um exemplo? Gustavo: É que eu tava com muito medo do meu vô pegar coronavírus e morrer, aí quando eu falei pro meu pai e pra minha mãe eu parei de ter tanto medo assim."	Ter um computador: "Porque era chato ficar em casa, não tinha muita coisa pra fazer e também as aulas online no celular não é tão bom, então eu sempre quis ter o computador, no celular ficava travando muito."	"Ficava sem fazer nada." Foi triste, pois o pai perdeu o emprego.
Naruto	Sentiu um pouco de medo no começo da pandemia, de perder a mãe.	Nenhum.	Não foi falado sobre isso.
Eitor	Medo, porque falaram que estava matando pessoas. Sentia falta de abraços, "Por causa do carinho, tipo com minhas avós que eu não podia ver, já peguei covid também, eu sei como é." Tristeza, porque não podia ver os familiares.	Que o vírus acabasse, abraçar pessoas.	"Ah, muito perigoso, né? Aí teve esse negócio da quarentena que não teve aula, ficamos sem aprender muitas coisas."
Hinata	Medo de perder pessoas próximas. "Olha, por um lado eu tive tédio, por outro lado felicidade também. [...] Porque não tinha nada pra fazer dentro de casa mesmo. [...] Porque estaria [sic] dentro de casa, mas junto com a família, porque quase não tinha tempo pra família."	Que a pandemia acabasse.	"Ah, foi tranquilo até porque a gente não podia sair de casa e até que eu me acostumei mais em casa, então pra mim acho que foi tranquilo e essas coisas. "

Jhenifer	Medo, pois já perdeu um irmão e um tio, e não gostaria de perder a família.	Que a pandemia acabasse. "voltar pra escola e terminar meus estudos pra depois correr atras dos meus objetivos."	"Em casa perto da minha mãe foi bom, porque assim eu e ela sempre conversávamos, ela sempre me dá bons conselhos, quando eu fico em dúvida ela sempre está do meu lado, quando eu preciso ela sempre está ali, sempre pra me apoiar, sempre pra me acolher, de braços abertos e eu tenho que agradecer muito a minha mãe por isso"
Luan	"Luan: Sentimentos? Quando eu fico em casa eu quero ir pra escola e quando estou na escola eu quero ir pra casa, agora mesmo quando eu for embora eu vou querer vir pra escola, que já estou sentindo falta, mas aí chego em casa quando não tem nada pra fazer ou mexo no celular ou vou jogar futebol."	Não foi falado sobre isso.	"Ah, foi daora [sic]. Ah, me diverti bastante também, acho que eu vou até mudar de escola por causa que [sic] acordo muito cedo, não gosto de acordar cedo, ah acordar cedo tá bom, mas é o período inteiro."
Ster	Medo da mãe sair de casa para trabalhar e pegar COVID-19. Saudades do pai.	"Viajar para as Maldivas. [...] Não sei, lá não tem muitas pessoas, eu sempre quis viajar pra lá. [...] Não tem muito vírus."	Tranquilo, "A maioria do tempo, a minha mãe ficava pouco em casa, como eu não estava indo pra escola no período, estava fazendo aula online, eu não precisava me preocupar muito com os estudos, porque a maioria Às vezes, eu sou inteligente né, então nunca precisei me preocupar muito com os estudos."
Boruto	Medo dos familiares pegar Covid.	Voltar para escola, mas quando está na escola quer voltar para casa.	Ruim. Na diversão, brincar essas coisas, não podia sair pra rua, não comer, comer muito, porque se não acabava a comida, também você ficava sem comer. Era só um pratinho por dia que podia comer lá em casa, porque não podia comer muito. Saudades da professora.

APÊNDICE I: ENSINO REMOTO E PANDEMIA

Identificação	Ensino Remoto	Dificuldades	Quem ajudava em casa	Outras estratégias caso alguém não pudesse ajudar	Aparelho utilizado nas atividades online
Carol	Atividades em folha, online e ao vivo duas/três vezes por semana.	Celular lento. Às vezes a internet bugava e não dava para entender muito. Precisava sair e não conseguia assistir a aula online.	Mãe	Pesquisava sobre o assunto na internet.	Celular da mãe.
Duda	Aula online.	Era difícil os professores ajudarem. Minha irmã tinha mais dificuldade, porque ela estava aprendendo a ler. Nem sempre a família conseguia ensinar.	Mãe de vez em quando.	Padrasto, primas ou deixava em branco.	Celular. Dividia com os irmãos.
Itachi	Atividades em folha (retirada na escola)	Não tinha muita explicação da professora para entender, tinha que pensar mais.	Irmão.	Fazia todas.	Celular próprio.
Jaqueline	"Era por, antes era pra ser por chamada de vídeo, só que algumas pessoas da minha sala não tinham condições. Aí foi por papel."	A professora demorava para responder.	Mãe.	"Aí eu assistia o vídeo bem direito, quando eu não entendia eu assistia três vezes ou meu vô me ajudava."	Celular.
Alexandra	"Ah, eu pegava meu caderno, sentava no sofá e começava a estudar, porque a professora ficava falando matemática e tudo.". Aula online e copiava no caderno.	A pandemia. "era mais fácil o professor passar na lousa e a gente copiar. [...] Em casa o professor tem que ficar falando e a gente copiando, se ele fala rápido demais, não tem como a gente copiar.". Era difícil de acompanhar. Barulho em casa.	Irmão e mãe.	Esperava o irmão chegar.	Celular próprio.
Kleber	Participava de algumas aulas online. "Ela só explicava. A gente tinha que guardar pra gente depois fazer." A irmã realizava as atividades por ele.	"Ah, porque, tipo, ao mesmo tempo que era legal em casa, era mais chato. Andréa: Por quê? Kleber: Porque lá você tinha que aguentar meu irmão de mal humor,	Vó e mãe.	Não fazia.	Celular da mãe. Notebook.

		minha irmã de mal humor. [...] quando eu precisava usar o PC, minha irmã não deixava eu usar o PC." "Era muito difícil [as lições]"			
Minecraft	Retirava as atividades na escola. "Eu adoro fazer lição lá em casa. Assim quando chega uma folha pra mim, eu já faço tudo de uma vez, num dia só. Aí eu já guardava no saquinho e levava. [...] era fácil!"	"Ai, muito barulho! Panelas, varrendo a casa, é brigando, é xingando. [risada] [...] aí eu fazia a lição lá pra mais tarde, porque de tarde eles ficam deitados na cama assistindo, aí fica um silêncio."	Ninguém.	"É, também eu não acertava todas as lições, tem algumas que eu tirava cinco, zero, um, sete [risada]. "	Retirava as atividades na escola.
Mônica	"Tinha que buscar na escola" e aula online (WhatsApp) de terça e sexta, das 13h às 14h. As lições online eram diferentes das que buscava na escola.	Não soube explicar. Algumas ficavam para trás porque era muito difícil.	Irmão.	Pesquisava no Google.	Celular próprio. Tinha que compartilhar com o primo.
Vitória	Tinha aula online só pra quem quisesse. Ia buscar as atividades na escola "Eu ia lá buscar, um dia da semana e na outra semana eu levava." "Lia, fazia, quando eu não sabia eu pedia ajuda. Quando a minha mãe não sabia ou alguém que eu perguntava, eu mandava mensagem para o professor. Mas todas as lições eu consegui fazer."	"ficar em casa sem os professores ensinando".	Mãe.	Enviava mensagem para professora.	Celular da mãe.
Gabriel	A mãe retirava as atividades em folha na escola. "Era uma folhinha que tinha é... de matemática era continha, de português era negócio para nós ler."	"É quando minha irmã ia pra escola, que eu chegava, aí eu precisava fazer a lição, só que eu não conseguia eu precisava da ajuda dela."	Irmã. "Ela me ensinava as coisas, aí eu tentava fazer sozinho, aí eu conseguia, aí eu ia pegando e fazendo as outras que eu conseguia e o que eu não conseguia, eu deixava pra ela me ajudar."		"O celular era meu e da minha mãe."

Wimawari	Aula online uma ou duas vezes por semana. Atividades pelo celular.	Internet falhava: "nem quase tudo eu enviava. Assim, o meu pai quando ia buscar, minha mãe já falava pra eu levar. Assim, eu terminava num dia, ele levava no outro. Eu terminei hoje, ele leva amanhã. Sempre no dia de segunda, assim, pra buscar e fazer durante a semana." "Wimawari: Porque eu nunca precisei usar óculos, mas quando eu fiquei em casa, eu precisei, aí até hoje eu ainda uso." Andréa: Você acha que sua vista piorou nesse tempo que ficou em casa? Wimawari: [balançou a cabeça para cima e para baixo]"	Mãe e Às vezes o pai.	Não foi falado sobre isso.	Celular próprio.
Adriana	Aulas online todos os dias. "A professora ligava a câmera no Google Meet e ela ia explicando a matéria, e a gente ia escrevendo no caderno ou no livro." Google Classroom e Google Meet.	Não relatou dificuldades.	Mãe.	Procurava o pai. Chegou a pesquisar no Google, mas raramente.	Celular próprio. "eu fazia tudo pelo computador e pelo celular. Pelo celular ficava tudo bem mais fácil. Eu não precisava usar caderno, então não atrapalhou nada. Eu não gosto de escrever no papel."
Alec	Eles mandavam no WhatsApp ou mandaram nós fazer alguma coisa, pelo WhatsApp.	O tempo: "Porque eu faço capoeira, e tem vezes que eu tenho que ir pra capoeira. Tem vez que é certinho, tem vez que é cinco e meia."	Mãe.	Não foi falado sobre isso.	Celular próprio.

Alice	Vídeo aula, Google Classroom e retirada de atividades na escola. Aula online às sextas-feiras.	Nem sempre conseguia realizar as atividades, pois "Porque tinha, por causa das dúvidas que eu nem sempre tirava todas. Eu não conseguia fazer algumas das lições, mas a maioria eu sempre fiz." "à internet não estava funcionando muito bem, não dava pra ver as aulas. E eu não conseguia tirar minhas dúvidas."	Irmã.	Pedia para pai ou mãe. Ou tentava fazer sozinha mesmo. Às vezes pesquisava na internet.	Celular da mãe ou do pai.
Aluno	Assistia há explicação e fazia na folha. "Pela internet, eu olhava lá as coisas da escola e ficava assistindo lá." "Eu assistia as aulas, eu ouvia, pesquisava Às vezes as coisas da biologia lá da aula." Também retirava na escola. "Era assim, você catava a lição na escola e ia pra casa, você tinha duas semanas pra poder fazer a lição inteira, aí você voltava, dava a lição e catava mais."	"Às vezes eu tinha que parar minha lição e olhar meu irmão rapidinho né, minha irmã rapidinho, aí depois eu continuava." A professora demorava para responder as dúvidas pelo WhatsApp.	Mãe	"Pesquisava no google no celular dela porque não tinha o meu na época, aí eu pesquisava no celular dela."	Celular da mãe.
Ana	Tinha acesso às atividades pela internet (WhatsApp da mãe) e retirava atividade na escola.	Barulho em casa.	Mãe.	Irmã.	Celular da mãe.
Beatriz	"Nossa, eu nunca fazia por causa da preguiça. Eu nunca fazia. Tinha um bolão de folhas que a escola entregava, mas olha como é injusto essa história porque, ela a minha professora né, que eu estudava em outra escola, ela falou assim que, quando a gente estava em remoto, ela falou que cada, que se a gente não entregasse as tarefas na semana era cinco faltas. E se eu ficasse com mais falta eu não ia passa pro sexto ano,	"É porque na escola, a professora está falando né? E em casa ninguém está falando pra gente. Eu acho meio difícil assim."	Às vezes a mãe, mas "eu quase nem fazia, então eu não pedia ajuda."	Não se aplica.	Celular da mãe e celular próprio (mas quebrou).

	mas eu passei."				
CSG	Retirava atividades na escola, assistia explicação em vídeo. "tinha que fazer tudo na marra mesmo, minha mãe mandava, nossa... pior coisa." "quando faço a lição eu fico com muito tédio."	"Era mais difícil, porque a gente ainda não tinha aprendido" "É que a professora no WhatsApp ela também não explicava direito, minha mãe, meu pai, faz tempo que eles não fazem, aí complicou só pra mim mesmo. [...] Eu fazia só o que eu soubesse mesmo."	Pai.	Fazia o que sabia e esperava a mãe chegar.	Celular próprio.
Felipe	Pela internet. "as professoras falava, mas respondia lá no caderno." A mãe buscava na escola e a irmã fazia para ele. "tirava foto do caderno enviava pra sora. (sic)" "Eu não fazia, a minha irmã que fazia."	"não tinha a professora pra ajudar."	Írmã.	Deixava sem fazer, "puxava no Google."	Celular da mãe.
Gabriela	Retirava na escola. ": Era de segunda a quarta, aí você fazia a lição de segunda e levava quarta, aí ele corrigia e dava outra lição..."	Tinha bastante. "Porque eu não prestava muita atenção, tive que ir até no [...] psicólogo."	Mãe e irmã.	Esperava a mãe ou irmã chegarem. Ou pesquisava no Google: "Eu tipo... eu tinha um aplicativo [Brainly] que você ia lá e colocava a dúvida de matemática lição tal, tal, aí você ia lá e só copiava."	Usava mais o celular da mãe, pois o grupo da escola estava no celular dela.

GHS	"meu pai ia na escola, ele pegava as tarefas, trazia, eu fazia, meu pai ia depois do outro dia levar e pegar já outro pra me trazer. Depois eu fazia e levava. [...] uma vez por semana."	"em casa, eu não tinha quase ninguém pra me ajudar, porque eu ficava sozinho, minha mãe trabalhava e meu pai. Aí de vez em quando atrapalhava um pouco porque eu não conseguia fazer. Eu tinha que esperar ele chegar, pra eles pra me ajudar, pra ver se estava certo, aí se passasse uma semana, minha mãe ia entregar"	Pai.	Tentava fazer sozinho.	Celular próprio.
Julia	"minha mãe ia buscar na escola."	"Ah, porque tem algumas lições que são meio difíceis, tipo de Geografia e Ciências só." "Os meus irmãos ficavam correndo para lá e para cá, e eu não consigo fazer Às vezes."	Mãe.	"Eu fazia do jeito que entendi." Não pesquisava no celular "porque minha mãe me xingava."	Celular próprio.
Lolo	"A minha mãe ia lá pegar a lição impressa, aí eu fazia, e no outro dia minha mãe ia levar." "ela [a professora] passava o nome de um youtuber, aí lá aprendia mais, a gente ia lá, via o vídeo e a gente aprendia. " "Bom, eu separava um tempo para poder fazer, eu ia fazendo de pouquinho em pouquinho e era ruim, aí eu separava um tempinho e fazia tudo."	"é um pouco estranho mesmo sem a professora [...] Porque se você tiver dúvida você já vai lá e pergunta na hora, não tem que ficar esperando o tempo. Porque lá [no grupo de WhatsApp] você tinha o tempo, uma hora para você fazer as perguntas."	Mãe.	Fazia sozinha.	Celular do irmão.
Lorenzo	Atividades em folha.	"Minha mãe não gostava muito de ajudar não. [...] Porque era pra colocar uma coisa, eu entendia outra e colocava outra e [ela] começa a gritar." Achava difícil.	Mãe.	"Ficava um saquinho assim inteiro sem fazer e Às vezes não fazia tudo, fazia pela metade. Às vezes eu pulava." Às vezes a mãe pesquisava a resposta no Google para ele escrever.	Celular compartilhado pela família.

Luís	"Eu ia lá na escola e buscava, porque a escola ficava perto da minha casa, aí eu ia lá e pegava as lições."	Quando tinha um conteúdo novo "eu não conseguia fazer. Porque Às vezes minha mãe e meu padrasto estavam ocupados, aí eu não conseguia fazer." "Às vezes o barulho, porque passava carro, moto, caminhão."	Mãe e padrasto.	Fazia sozinho ou pulava a pergunta.	Celular próprio.
Luíza	"Ou era online ou minha mãe ia lá na escola pegar uns papéis, aí eu fazia a lição no papel e minha mãe levava de volta pra escola. [...] A professora ligava ou pra um aluno de cada vez ou pra todos juntos. [duas ou três vezes por semana]"	"O barulho. [...] Porque minha irmã ficava correndo pela casa, brincando com a minha cachorra."	Mãe.	Ia na casa da vó ou da tia. Também pesquisava na internet, mas preferia perguntar para alguém "Porque tem coisas na internet que eles falam a mentira, já aconteceu muito comigo. Eu pesquisava sobre uma coisa, e dava uma informação, daí quando eu ia perguntar pros meus pais eles falavam outras coisas, bem diferente."	Celular da mãe.
Miguel	"Por uma folha, minha mãe ia buscar na escola, aí eu pegava a folha e fazia em casa."	Era difícil: "Porque tinha umas questões que eu não sabia, aí eu tinha que pedir pra minha mãe, aí ela falou que eu tenho que aprender sozinho senão eu não vou aprender." "Às vezes a minha mãe me explicava, eu sabia ler quando eu estava lá, aí Às vezes eu lia sozinho, porque tinha algumas palavras que eu não sabia ler, eram muito difíceis."	Mãe.	Perguntava para o primo.	Celular da mãe.
Pamela	Tinha acesso às atividades pelo celular (WhatsApp) e retirava as atividades na	Não foi falado sobre isso.	Mãe	Pesquisava no Google.	Celular próprio.

	escola.				
Sasuke	Retirava as atividades na escola.	"Meu pai e minha mãe não conseguem me ajudar."	Mãe (morava na casa ao lado)	Pedia para o pai ou deixava sem fazer.	Retirava as atividades na escola.
Vitor	"A minha mãe ia lá na escola e buscava sabe, folha. Aí eu respondia. [...] Aí na outra semana aí tinha mais. Cada semana tinha acho que umas trinta folhas pra fazer."	Conseguia fazer, mas algumas eram difíceis. "Tinha algumas que eu ficava pra trás. Porque a semana é muito corrida assim. Porque eu tenho que sair, aí tinha vez que eu ia viajar e não levava lição pra fazer. Já ficava atrasado."	Mãe e pai.	"eu precisava no Google. Aí se eu não conseguia fazer, aí eu deixava em branco."	Celular próprio.
Vitória	"Eu fazia aulas online com a minha professora quando ela falava lá no WhatsApp, aí eu ficava lá com ela enquanto eu fazia as provas e as lições, e ela explicava pra mim." [...] Uma vez na semana, eu acho. Era bem difícil ela fazer aula online." Retirava atividades na escola "Vinha livro, umas quatro páginas de lição, e eu tinha que fazer."	Não foi falado sobre isso.	Irmão e mãe.	"Eu pesquisava no Google."	Celular próprio.
Lorena	"as professoras faziam as apostilas e mandavam pra gente e mandavam o vídeo explicando como é que fazia [pelo WhatsApp]." Quando acabava, devolvia a apostila na escola para a professora corrigir.	Tinha preguiça quando realizava a lição sozinha, porque achava que lição "era uma coisa muito chata, não era uma coisa muito importante na vida." "Porque eu achava que aquilo lá era meio que uma perda de tempo, porque eu claramente ia esquecer tudo que eu já aprendi ali mesmo."	Mãe. Prima mais velha.	"Bem, eu acho que eu ia continuar na mesma que eu tava no meio do ano. Fazendo tudo errado e tendo preguiça de fazer."	Celular próprio.
Gustavo	"Eles mandavam tipo só uma folhinha dessas e tinha muito o que fazer, era as coisas mais básicas, mas o ensino não era muito bom não."	Celular ficava travando. A professora demorava para responder. Não conseguia compreender muito bem quando a professora explicava por mensagem.	Fazia sozinho e se tivesse dúvidas, perguntava para professora.	Esperava a professora responder.	Celular próprio.

Naruto	Aula virtual "Tinha o grupo, aí mandava aula. Aí tinha que fazer." Mandavam vídeo no grupo do WhatsApp. E a mãe retirava na escola."	Para aprender.	Mãe.	Perguntava para o professor.	Celular da mãe.
Eitor	Começou com atividades em folha, e depois online, enviando fotos ou encontros pelo Google Meet.	"eu não conseguia fazer muito, me perdia na parte do celular que era um monte de texto". A professora não explicava "muito certo". Algumas atividades ficavam pra trás porque não conseguia encontrá-las ou compreendê-las."	Pai e mãe.	Pesquisava no Google.	Celular próprio.
Hinata	Aula online todos os dias. Algumas atividades eram retiradas na escola para realizar em casa.	"algumas eu tinha dificuldade de fazer, então eu deixava pra fazer depois as que eu tinha dificuldade, que aí eu perguntava pra ela, ela tirava um tempo só pra mim e explicava direitinho pra mim." "Por ser online não é a mesma coisa de estar lá junto com a professora e ela explicando, eu acho que online você não entende muito. [...] eu tenho esse pressentimento que quando o estudo é online não dá pra entender direito."	Pai, irmão, mãe, avó.	Pesquisava na internet (Google e Youtube).	Celular próprio (mas quebrou)
Jhenifer	Retirava na escola.	"Porque tem algumas pessoas que tem muita dificuldade, eu de vez enquanto tinha, de vez enquanto não. Meus primos também tinham e de vez enquanto não e até as professoras falaram que a maioria teve dificuldade por causa da pandemia, que não entendia, e toda vez que ligava, travava." Barulho em casa.	Mãe, tios.	Perguntava para amiga. Pesquisava no Google.	Celular próprio.

		Online, "a professora falava e sempre cortava."			
Luan	Pelo celular (WhatsApp). "Achava chato assim, nossa senhora, a tia xingava ["Faz direito, errou, vai e corrige."] mais no celular do que aqui na escola."	Relatou que amigos iam na casa dele realizar as atividades da escola, pois não tinham acesso a celular. O celular travava porque era velho.	Pai e madrasta.	Pesquisava.	Celular próprio.
Ster	Google Classroom, a professora mandava em PDF, copiava no caderno e respondia. Às segundas, a professora enviava a correção da semana anterior.	"Porque era difícil acessar, porque ela mandava mensagem só que a gente tinha que atualizar."	Irmão, mãe, padrasto.	Pesquisava no Google, e no Brainly.	Celular próprio.
Boruto	Online e contava com ajuda de uma professora particular. A professora escrevia na lousa e ele copiava no caderno.	A câmera não pegava muito bem a lousa, travava.	Professora particular.	Não foi falado sobre isso.	Compartilhava o celular da sobrinha e emprestava o computador da irmã.

APÊNDICE J: RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E APRENDIZAGEM

Identificação	Contato com o(a) professor	Acesso as explicações	Aprendizagem/nota
Carol	Online. WhatsApp.	Pelo grupo de WhatsApp.	Caíram. Tinha gente que não fez as atividades e mesmo assim passaram de ano, mas ficaram com dificuldade.
Duda	Aula online.	Online	Melhoraram.
Itachi	Online. WhatsApp.	WhatsApp	Caíram.
Jaqueline	WhatsApp.	WhatsApp.	"No período que eu estava em casa ficou igual ao que tava antes. Aí quando eu vim pra escola melhorou."
Alexandra	Online.	Aula Online	"Melhorou! Por causa que aí eu prestava atenção e fazia as coisas direito e mandava pra professora. "
Kleber	Online. ClassRoom.	Vídeo chamada.	Caíram. "Minha nota chegou a ser zero. [...] Minhas notas pioraram muito."
Minecraft	Não tinha.	Não tinha.	Aprendeu "Menos! Porque eu ainda sou burra. [risada] [...] é porque eu vou fazer 14 no sexto [ano]."
Mônica	Online. WhatsApp.	Online	"Pioraram!". Sentiu que aprendeu menos.
Vitória	WhatsApp.	Vinha na folha.	"Pioraram. Tipo, eu nunca tirei nota baixa, mas eu tirava seis quando eu tava em casa e na escola eu tirava mais que seis. Não tirava só seis em casa, mas tinha coisa que eu tirava seis e eu nunca tinha tirado seis. A minha nota mais baixa foi sete, então diminuiu."
Gabriel	Não tinha.	Não foi falado sobre isso.	"Piorou, [...] Porque quando eu fazia alguma coisa errada e minha irmã não sabia, eu tinha que ir pra escola e deixar a lição lá e eu não fazia essa lição, porque não tinha como perguntar pra "sora" (sic)"
Wimawari	Não tinha, pois tinha vergonha.	Aula Online	"Algumas vezes elas subia (sic), algumas vezes elas descia (sic). Andréa: E por que você acha que isso acontecia? Wimawari: Não sei, porque eu sempre fazia tudo certinho, mas Às vezes eu esquecia uma coisinha ou outra."
Adriana	Online. "ela mandava se estava certo, se estava errado."	Não foi falado sobre isso.	Sentia que aprendia normal. "Minhas notas sempre foi nota boa, então, melhoraram né. [...] porque eu tinha mais tempo pra estudar."
Alec	Pelo WhatsApp.	"Eles mandavam um vídeo explicativo, mas esse vídeo explicativo tinha todas as respostas, era só você olhar."	Melhorou "Pois eu pude estudar muitas coisas novas e podia aprender animação também."

Alice	WhatsApp.	"A explicação normalmente vinha numa outra folhinha que era meio que uma rotina de estudos que a gente tinha, então explicação já vinha atrás da folha de como fazer as lições. E aí tinha explicação, eu lia e se eu não entendia direito eu pesquisava no Google ou pedia ajuda pra minha irmã."	"Menos. [...] Porque, por causa das dúvidas e aqui na escola eu posso tirar todas as minhas dúvidas. E fica bem mais prático pra... a professora está dando aula, aí eu não entendi aquilo, eu posso perguntar na hora. Quando eu estava em casa eu não entendia aquilo, eu não podia perguntar na hora porque nem era sempre que a minha professora estava on-line. Então ficava mais difícil."
Aluno	WhatsApp.	"A professora mandava áudio ou às vezes um vídeo explicando, aí eu assistia ou escutava pra tentar aprender a lição mesmo estando a distância."	Melhoraram., a mãe ajudava e "Eu tirava cinco na escola e agora estou tirando sete, oito dentro de casa."
Ana	WhatsApp.	Quando tinha dúvida, perguntava pelo WhatsApp.	Aprendeu menos, "Porque na escola a professora explica, nós entendemos mais rápido, mais fácil, agora em casa não."
Beatriz	WhatsApp.	Não tinha.	Piorou e melhorou, "Porque quando eu voltei pra escola eu sabia ler, um pouco né, mas quando eu estava em casa, eu não aprendia peste nenhuma."
CSG	WhatsApp.	"Nossa, a professora não explicava direito no vídeo, tinha que fazer tudo na marra mesmo, minha mãe mandava, nossa... pior coisa."	Piorou, "Ah porque a professora não explicava direito, aí tinha que só eu fazer mesmo, meu pai e minha mãe."
Felipe	WhatsApp.	Online, pelo WhatsApp.	"Em casa eu não aprendia nada."
Gabriela	WhatsApp e chamada de vídeo duas vezes por semana.	"Tinha pelo grupo do WhatsApp, a professora mandava a explicação, e mandava a explicação em pdf, e quando tinha dúvida só deslizava assim pra baixo e ia aparecendo."	"pioraram porque quando era online a professora mandava e não dava pra entender muito, e eu não estudava porque eu não tinha livro, a professora não mandava livro, aí era meio difícil."

GHS	WhatsApp.	"Eu quase nem perguntava muito não, mas ela falou que qualquer dúvida eu podia perguntar, mas eu quase não perguntava."	"Menos, [...] Porque a explicação da professora ajudava bastante. E como na escola nós aprendia mais do que as atividades, era melhor na escola pra aprender mais."
Julia	WhatsApp.	"Eles mandavam em um grupo no celular."	Não lembra.
Lolo	Na escola, "Porque quando eu ia lá buscar a lição, eu ia com a minha mãe, ela me dava "oi", falava se "está tudo bem?"."	"Ela ia lá, eu sentava em uma cadeira, ela explicava a lição, chegava em casa e fazia." Também pelo WhatsApp, no celular do irmão.	Aprendia menos, "Porque na escola eles ensinam melhor né, eles têm essa capacidade de ensinarem melhor, do que você ir se aprender (sic), ficando lá tentando, assistindo vídeo, mas é melhor eles irem lá e ensinarem."
Lorenzo	WhatsApp.	Vídeo no Youtube.	Menos, as notas pioraram pela falta de explicação.
Luís	Não tinha como perguntar.	Não falou sobre isso.	"Não melhorou, mas também não piorou."
Luiza	Online.	Online.	Melhoraram, porque "na escola não dava pra aprender muito por causa do barulho, dos alunos gritando, em casa tem menos barulho."
Miguel	WhatsApp.	"Ela gravava um vídeo e mandava no grupo do WhatsApp, aí eu via."	Aprendeu menos, "Porque a gente ficou uns dois anos sem ir pra escola e sem estudar, era só na folhinha e não tinha como as professoras explicarem, aí eu entendia tudo errado Às vezes."
Pamela	WhatsApp.	WhatsApp e chamada de vídeo (toda quinta)	Pioraram, na escola aprendia mais.
Sasuke	Não tinha.	Vinha na folha.	Pioraram, "Por causa que eu não consegui estudar direito, né? [...] Porque é melhor você estudar com a professora ajudando."
Vitor	WhatsApp.	Nas folhas "pequeninha, mas tinha." e pelo WhatsApp se perguntasse.	"Piorou um pouquinho. Porque em casa, tipo assim, você não tem a "sora" pra ela explicar pra você. Aí aqui na escola tem, que ela te explica tudo certinho."
Vitória	WhatsApp.	"Sem a explicação, e Às vezes o meu irmão me ajudava."	"eu tirava nota ruim em casa. [...] Porque eu pesquisei no Google, eu acho que a professora achou que eu pesquisei, realmente no Google e me deu nota baixa."
Lorena	WhatsApp.	Vídeos no WhatsApp.	Menos, "Antes da pandemia eu era muito focada nos estudos. Eu era muito boa, só que quando começou a pandemia eu fiquei com uma preguiça, não queria fazer, eu até tirei uma nota zero por causa disso."
Gustavo	WhatsApp.	WhatsApp e na folha.	Aprendeu menos.
Naruto	WhatsApp.	Vídeo enviado pelo WhatsApp.	Pioraram. Não soube explicar o porquê.
Eitor	WhatsApp e Google Meet.	Google Meet.	Melhoraram. Não soube explicar.

Hinata	Online	Aula online, WhatsApp.	Melhoraram. Não soube explicar.
Jhenifer	Mensagem/ligação/WhatsApp/Google Meet.	Google Meet.	Pioraram, "Ah porque eu de vez em quando vazia de qualquer jeito e entregava lá, ou me concentrava bastante, já fazia e entregava."
Luan	WhatsApp	Áudio no WhatsApp.	Melhorou, pois era menos bagunceiro e conseguia prestar mais atenção.
Ster	ClassRoom.	Vídeo da professora explicando.	Melhoraram durante a pandemia, porque as notas eram baseadas na participação.
Boruto	Google Meet. ClassRoom.	Online.	Melhoraram, porque estava fazendo toda a lição.

APÊNDICE K: HÁBITOS

Identificação	Rotina durante a pandemia	O que mais fez	O que mais gosta(va) de fazer	O que menos gosta de fazer
Carol	Às vezes cuidava da irmã. Se distraía com o celular.	Conhecia jogos novos, ficava bastante no celular, conversava para matar a saudade e lia para se distrair	estudar, mexer no celular, conversar com meus amigos.	Algumas tarefas da escola, pois achava difícil. Eu não gosto de fazer muita bagunça, eu não faço, não gosto. Não gosto de desrespeitar, acho que só.
Duda	Comia, assistia TV, tomava banho e fazia o resto das coisas.	Mexia no celular, pois era a única coisa que tinha de legal.	Desenhar.	Olhar dos irmãos. Era difícil porque eles não obedeciam, aí ficava com raiva e deixava eles fazerem o que quiserem.
Itachi	Acordava, escovava o dente, arrumava minha cama e ia tomar café. Aí eu assistia um pouco de televisão, passava o almoço eu ia fazer minhas tarefas.	Ficava jogando no videogame.	Jogar	Focar em casa, porque não tinha nada para fazer.
Jaqueline	"eu acordava, aí eu ia no banheiro, tomava café, tomava banho, assistia TV, brincava com meus irmãos, e depois eu ficava no celular e ficava brincando depois, tomava banho de novo, jantava e dormia."	Mexer no celular.	Comer.	Arrumar o quarto. "É muito chato!"
Alexandra	"Eu tomava café, fazia algumas coisas em casa e ia pro celular pra estudar."	Brincou. Na pandemia ajudava a mãe a fazer janta e olhar dos irmãos.	Andar de Skate.	Ficar em casa sem fazer nada: "Ah, não tinha nada para fazer, então eu ficava entediada!"
Kleber	"Não fazia lição. [...]" "Digamos que assim, eu e minha mãe tinha um acordo: se eu fizesse lição eu ia pro meu tio ou pra minha amiga, se eu não fizesse lição, nada, eu não ia para nenhum dos dois." "Eu ficava quieto dentro de casa, ficava assistindo."	Não foi falado sobre isso.	Mexer no celular.	Capinar. "Um monte de coisa. [...] Aguentar minha vó, minha bisavó, meu irmão, meu vô, minha irmã. Ai, um monte de gente. Meu pai de vez em quando."
Minecraft	"Mexia no celular e fazia serviço. [...] Ah, não só eu, como meu irmão. Lavava banheiro, varria a casa, passar pano."	Mexer no celular.	Arrumar a casa e ficar no celular.	Ir para rua. "até que eu ia, mas minha tia não deixa mais."

Mônica	"Eu brincava dentro de casa junto com meu sobrinho e, só! Ficava mexendo no celular."	Mexer no celular.	"Comer e dormir"	"Ficar estudando em casa. [...] Arrumar a casa."
Vitória	"A eu acordava, tomava o café, aí se minha madrinha pedisse pra eu ajudar ela, eu ajudava. Depois eu almoçava, depois do almoço eu assistia ou fazia alguma coisa, ia andar por aí [risada] e depois, aí tipo, depois que eu assistia eu ia andar, aí depois eu assistia de novo, aí depois eu ia caminhar porque a gente sempre passeia com os cachorros, toda a tarde nós passeia (sic). Ai quando chegava jantava, depois tomava banho de novo, assistia e ia dormir. "	Assistir.	Mexer no celular, dormir e comer.	"Ficar à toa, a e fazer serviço. [...] passar pano, varrer casa, lavar a louça, fazer comida, tudo essas coisas aí. [risada]"
Gabriel	"Eu brincava, fazia lição e dormia. E comia."	Brincar. ""Brincava lá na minha área de bola, de fingir que estava tendo apocalipse." Sentia falta do pai, pois ele morreu.	Brincar.	"o que eu não gostava de fazer, era quando, quando, eu ia para um canto e minha mãe ficava conversando, aí eu não gostava, eu ficava sentado, cansado." "O que eu não gosto é de mexer no celular. [...] Porque ele pode atrapalhar minha visão."
Wimawari	"Eu sempre acordava oito horas e fazia aula as 10h, aula online, mas eu sempre fazia as atividades certinho, porque meu pai sempre buscava na minha antiga escola, aí eu sempre fazia, entregava, tirava foto pelo Google Classroom."	Não foi falado sobre isso.	Ficar no celular e brincar.	Não sabe.
Adriana	"Eu acordava, ajudava minha mãe nas tarefas, almoçava e ia fazer lição. Meio-dia, meio-dia e meio começava a aula."	"Ficava jogando junto com minha irmã. [...] A gente gosta de ficar jogando online pelo celular e ficar também brincando com a boneca dela."	Ler e mexer no celular. Prefere ler.	Lavar a louça.
Alec	"Eu acordava escovando os dentes, tomava café e ajuda a minha mãe [...] erguendo as coisas de casa, ver minha casa. [...] Aí depois que eu tinha tempo livre e jogava no celular, pois não tinha muito nada pra fazer,	Jogava no celular. Conversava com amigos (WhatsApp e Facebook)	Brincar e conversar com amigos.	Comer verdura. Copiar texto.

	não tinha criança nenhuma pra brincar."			
Alice	"Eu acordava, tomava o meu café e eu assisti um vídeo aula que minha escola dava, pra poder tirar as dúvidas e depois eu pegava as lições e ia começar a fazer. Depois eu mexo um pouco no celular e eu brincava um pouco. Brincava com meus cachorros e depois eu ficava assistindo TV. Aí depois eu tomava banho e eu ficava lendo."	Assistir TV.	Brincar.	"Lição. [...] Porque quando eu tinha uma dúvida e eu não conseguia explicar direito porque o professor não estava ali todo, todo momento, então, eu sempre ficava com um pouco de dúvida então eu não conseguia fazer muito bem as lições. Por isso mais ou menos." "Eu não gosto de...quando eu estou fazendo alguma coisa no celular e a mãe fala "a vai fazer outra coisa", porque já mexeu muito no celular. E quando eu estou fazendo alguma coisa importante ou ela precisa usar o celular e aí depois, quando eu peço ela fala, já mexeu muito com o celular hoje, por isso."
Aluno	"Eu acordava, eu arrumava a cama, aí depois eu arrumava a sala, aí mais tarde depois do almoço eu lavava a louça e ficava mexendo no celular, aí Às vezes minha mãe deixava eu sair pra brincar com meus amigos."	"Eu ficava jogando, às vezes eu fazia serviço e brincava na rua."	"ficar mexendo no celular e brincar na rua mesmo."	"Às vezes era arrumar a casa porque dava preguiça, e lavar a louça também, dava um pouco de preguiça."
Ana	"Eu acordava, ia tomar café, depois escovava o dente, aí demorava um pouquinho, demorava e eu ficava assistindo um pouco no celular, aí eu depois do almoço, aí eu comia e depois ia fazer a lição."	Ficava no celular.	Mexer no celular.	Limpar a casa. Ficar na rua.
Beatriz	"A minha rotina era acordar uma hora da tarde, às vezes quatro horas da tarde ou meio-dia, os horários aí e eu acordava e escovava meus dentes, ia fazer minhas necessidades e eu mexia no celular, eu ficava até mexendo no celular até a minha mãe deixar eu sair. A minha mãe, ela tem	Mexer no celular, assistir.	Tomar banho.	Trabalho (lavar louça) "eu tenho uma preguicinha."

	que ficar cuidando da loja do meu pai, aí não tem como sair. Então eu fico, aí eu vou pro mercado e volto."			
CSG	"Minha rotina era acordar, limpar um pouco a casa, lavar a louça, aí ficava em tarde tranquilo, era só esperar minha mãe."	Dormir.	Ficar no celular.	Lição.
Felipe	"quando não podia sair pra rua por causa da pandemia eu ficava dentro da minha casa brincando sozinho, que antes eu tinha bolinha de gude eu brincava com minhas irmãs, com meus irmão, eu tinha um Skate, isso."	Mexia no celular do pai.	Ficar no celular, "Se eu tivesse celular eu ficava o dia inteiro."	Não gostava de ficar trancado por causa da pandemia. "Eu queria ir para casa do meu vô." Andar de bike: "É chato, ficar pedalando, virando toda hora. Meu pai deixa eu ir à esquina e na outra, não deixa nem eu sair pra lá, no outro quarteirão chamar meu amigo lá."
Gabriela	"eu tomava meu café, porque eu tenho minha dieta agora, oito e meia eu tomava o café da manhã, dez horas comia uma maçã e meio-dia almoço, e chegava umas três horas, uma maçã de novo, e três horas outra maçã e cinco horas comia um pão integral, e sete horas eu jantava e dez horas um leite desnatado e um Danone sem gordura. [...] Porque eu tenho colesterol e tava muito alto e aí tem que dar um baixada."	Assistia anime (Naruto - uma amiga recomendou)	"Eu gosto de falar com as pessoas, interagir, porque eu me sinto bem melhor com pessoas boas que sozinha." Gosta de ouvir músicas de anime.	"Lição. Porque era muita."
GHS	"Acordava, escovava o dente, tomava café, ia jogar pouco. Depois eu pegava uns cadernos que eu tinha trazido e ia rever um pouco da matéria, pra ver se conseguia e depois que eu terminasse eu jogava, depois almoçava, escovava os dentes e aí eu ia brincando, de algumas formas."	Não foi falado sobre isso.	Ficar mexendo no celular.	"Ficar saindo muito de casa. [...] Porque em casa eu já fico lá, qualquer coisa eu fico deitado. Qualquer coisa eu como alguma coisa, qualquer coisa eu bebo água. Qualquer coisa mexo no celular e qualquer coisa eu descanso um pouco. Qualquer coisa depois eu vou brincar na rua."
Julia	"Eu... na verdade eu não fazia quase nada em casa né, [...] Eu acordava, eu tomava café, eu ia limpar a casa para minha mãe que	Não foi falado sobre isso.	Ficar deitada.	Fazer comida.

	ela ia trabalhar, eu terminava e ia mexer um pouco no celular, assistir tv e depois eu ia dormir."			
Lolo	"Eu acordava, eu assistia o Marcão do Povo, aí depois passava alguns desenhos, aí eu ia tomar banho, eu comia e deitava para assistir, começava a passar outros tipos de desenhos, aí eu começava a assistir e depois casos de família. Aí eu dormia um pouco, tomava outro banho e comia, assistia e ia dormir."	Não foi falado sobre isso.	Assistir desenhos. Tomar banho.	Ter que lavar louça no frio, fazer serviços de casa.
Lorenzo	"Escovava o dente e ia no banheiro. Mexia um pouco no celular e na televisão. Às vezes minha mãe saía para ir no mercado de máscara, comprava as coisas, fazia comida, nós comia (sic), aí ficava a tarde inteira mexendo no celular. Aí depois quando chegava a hora de comer, nós comia e dormia (sic)."	Mexer no celular.	Jogar no celular.	Varrer a casa e lavar a louça. Fazer lição.
Luís	"A minha rotina era, acordar, tomar café, depois escovar os dentes, arrumar meu quarto e ajudar minha mãe. [...] Eu ajudava olhando a minha irmã, lavando a louça, varrendo o chão da casa."	Brincar.	Brincar com o primo.	Ficar em casa. "Iria para casa da minha avó." ou brincar.
Luiza	"Eu acordava, ia comer, e ia assistir o jornal pra saber sobre as informações. [...] Brincava com a minha irmã [de boneca]."	Não foi falado sobre isso.	Andar de patins.	Não sei, gosto de várias coisas.
Miguel	"Eu acordava, escovava os dentes, Às vezes eu tomava café da manhã Às vezes não, aí eu ia mexer no celular e ficava até mais tarde. Quando era umas quatro ou cinco horas, eu parava de mexer no celular e ia assistir tv com a minha mãe, aí umas oito horas eu vou dormir."	"Assistia no celular."	"Acordar e dar bom dia pra minha mãe, eu gosto, mexer no celular também, assistir televisão." Brincar de pega-pega.	"quando minha mãe fala "vai fazer o arroz", aí eu não gosto."
Pamela.	"ah! Eu só ficava mexendo no celular."	Mexia no celular.	Ir na casa da avó.	Limpar a casa. Não poder sair de casa.

Sasuke	"Bom, eu acordava, aí eu escovava os dentes, lavava o rosto e aí eu ficava lá mexendo no celular, aí às vezes eu ligava a TV e ficava assistindo."	Jogava no celular.	"Brincar com meus amigos e jogar no celular."	Ficar parado.
Vitor	"O dia inteiro no celular. Só. Não fazia mais nada." [...] "Ah eu acordava, eu tomava café da manhã, jogava, aí eu dormia um pouquinho almoçava, jogava, aí chegava na janta eu comia, jogava um pouquinho e já ia dormir."	Jogar.	Jogar.	"Serviço [...] Limpar a casa."
Vitória	"Era bom, eu fazia a lição um dia sim e um dia não, dentro de casa."	Brincava com minha amiga, conversava com meus pais, jogava no computador do meu irmão, ficava no celular."	"Ficar no celular, comer e dormir."	"Ficar muito pra rua. Porque é muito barulho, tem muitas pessoas, eu não gosto."
Lorena	Dormia tarde, acordava as dez ou onze horas da manhã, almoçava, fazia lição, ficava a tarde inteira assistindo TV ou brincava com a cachorra. Jantava, ia dormir tarde (ficava assistindo vídeos e anime)	Não foi falado sobre isso.	Brincar com o irmão e ler livro.	Ter que arrumar a casa, "porque é cansativo."
Gustavo	"Eu acordava, tomava café, aí eu ficava assistindo TV, conversando, brincando com meu irmãozinho, depois nós almoçávamos e depois na maioria das vezes assistia um filme, comia uma pipoca e jantava, daí tomava um banho e ia dormir."	Não foi falado sobre isso.	Conversar com a família, ver filme.	Não soube responder.
Naruto	"Andrea: Então vamos ver, você acordava... Naruto: Ficava no celular. Andrea: Aí você almoçava... Naruto: E depois eu almoçava e eu ia pro celular de novo. Andrea: Celular de novo? Naruto: É o vício é uma coisa difícil. Andrea: A você se considera viciado? Naruto: Considero muito."	Ficava no celular.	Dormir, "Porque geralmente não consigo dormir, fico muito tempo olhando pro teto. Fico com tédio. [...] É uma coisa que não dá. Hum. Não pode fazer nada você tem que ficar na cama tentando dormir, você rola, rola e não dorme. E você fica falando que eu preferia ficar no celular, que ficar tentando dormir que eu não conseguia."	Há algumas disciplinas escolares que não gosta, como português "tem que fazer texto, tem que copiar, tem que ler. É uma coisa que eu não gosto muito."

Eitor	"Eu acordava e ia fazer as coisas em casa pra ajudar minha mãe, e depois... o negócio da lição"	"ajudava minha mãe a fazer as coisas em casa. [...] Eu ficava com meu irmão, ou assistindo tv, ou mexendo no celular. "Pra comemorar alguma festa, chácara, ou também vez em quando ir pra casa dos familiares, festival, negócio de festa. [...] Porque é muito melhor que ir pra rua, porque lá é só sua família, você consegue entender, têm os primos pra brincar também, que é mais ou menos da mesma idade que eu."	Sair com a família.	Limpar banheiro. Ficar sozinho.
Hinata	"Sim, eu acordava, geralmente eu tomava banho, tomava café da manhã, bem óbvio, e ia pra aula, que a aula [online] começava às sete horas."	Jogava e ficava com a família.	Dançar.	Lavar banheiro.
Jhenifer	Estudava, ajudava em casa, treinava (cantava).	Cantar.	Quando a forçam a fazer alguma coisa, como dançar.	Não foi falado sobre isso.
Luan	Acordava, brincava com os irmãos, soltava pipa.	Jogava bola.	Não foi falado sobre isso.	"ficar em casa com meus irmãos, porque meus irmãos mexiam muito nas minhas coisas e eu não gostava, por isso que eu saí de lá." "porque eu dobrava todas as minhas roupas, aí meus irmãos iam lá e bagunçam tudo, aí eu não posso falar nada que meu pai me xinga, aí eu fico quieto e saio até, aí depois arrumo, depois bagunçam."
Ster	"A minha rotina, eu acordava as nove horas da manhã quando eu estudava remoto, a aula cai (sic) só meio-dia, aí eu acordava as nove horas, ajudava a minha mãe a arrumar casa, eu só arrumo a minha cama e o banheiro, [...] aí umas onze horas eu ia ajudar meu irmão pequeno a fazer a lição dele, aí quando terminava a lição dele, já estava mandando a minha lição já, porque eu sou rápida para fazer lição. Eu terminava rapidinho, aí eu entrava na aula online já com a lição feita, aí a professora explicava, eu sempre tive uma dúvida ou outra na aula, e eu sempre perguntava e ela falou "nossa essa menina gosta de estudar né"."			

	Não foi falado sobre os outros aspectos.			
Boruto	"Acordava, depois tinha aula online, depois brincava, esperava um pouco, aí deitava um pouco, dormia, né!? Umas duas horinhas, professora chegava, estudava com ela, depois dormia de novo, chegava de novo, depois dormia de novo, era assim."	Não foi falado sobre isso.	Andar de bicicleta.	Ficar dentro de casa. Queria brincar com os amigos na rua.

APÊNDICE L: ESTUDAR EM CASA VERSUS ESTUDAR NA ESCOLA

Identificação	Em casa	Sobre precisar estudar em casa durante a pandemia	Na escola	O que mudaria na escola
Carol	Achava as tarefas mais difíceis. Não tem o professor. Ficou mais difícil de compreender os assuntos.	É melhor estudar e passar de ano sem nenhuma dificuldade.	Sempre tem um professor explicando direitinho. É um ambiente gostoso de ficar. Tem amizades e é mais divertido. O professor ta (sic) falando, os alunos estão falando muito alto, acaba atrapalhando o professor ou fica muita baderna e o professor não consegue explicar nada.	Brigas e desperdício de comida.
Duda	Era mais fácil porque as primas ajudavam.	Não foi falado sobre isso.	Tem amigos para conversar e pode aprender várias coisas. Fazer novos amigos. Os alunos atrapalham, fica mais difícil de aprender.	Brigas.
Itachi	Não tinha muita explicação da professora. Saudade da escola, amigos.	Se não realizasse as atividades, ficava de castigo e tinha que fazer para passar de ano.	Tem amigos.	Horários. Porque das sete às quatro não dá para fazer nada (fora da escola).
Jaqueline	Prefere ficar em casa. Podia brincar com os irmãos e assistir filme. Sentia saudades dos amigos da escola.	Não podia deixar de realizar, pois "a atividade da escola era a mesma coisa que se você tivesse na escola fazendo a lição."	Na escola é mais legal. "porque na escola a gente tem mais contato com os amigos e é mais fácil de fazer a lição, por causa que os professores estão ali.". "na escola a gente tem contato mais com os professores, a gente consegue se expressar melhor.". Amigos dão motivação para estudar.	Horário do recreio: "porque é tudo junto e na hora que os outros vai (sic) comer, a fila fica muito grande."
Alexandra	Sentia falta da escola, dos professores, da lição e dos	"Se não a gente tirava nota zero e a gente não passava de ano, a gente	"aqui na escola a gente se sente mais confortável, porque tipo assim, às vezes a	Brigas.

	colegas.	ficava repetindo."	gente tava (sic) em vídeo chamada e tem pessoas lá em casa que ficam falando alto."	
Kleber	<p>"Tem que aguentar minha vó falando, [...] minha vó xingando e falando pra minha bisavó xingando, meu vô reclamando, [...]"</p> <p>"Digamos que assim, eu e minha mãe tinha um acordo: se eu fizesse lição eu ia pro meu tio ou pra minha amiga, se eu não fizesse lição, nada, eu não ia para nenhum dos dois."</p>	"Não podia [deixar de realizar as atividades], porque senão minhas notas iam cair e caiu.	<p>"eu não gostava muito de ficar em casa, tipo, eu não obedeco na escola, eu não faço tudo, não faço nada na escola, mas até que eu gosto de ficar aqui, porque aqui, tipo, parece meu segundo lugar, porque aqui não tem minha avó pra reclamar, então, aqui é melhor."</p> <p>"Andréa: O que torna a escola legal? Kleber: A merenda! A merendeira é legal. Seria mais legal ter a merendeira lá em casa com minha vó do que."</p> <p>"Eu não gosto de fazer lição. [...] É estranho, eu não gosto de fazer lição, mas eu venho pra escola. Aí, tipo, eu chego. Um exemplo. Chega na escola sete horas da manhã. Sete e cinco minha mãe está vindo me buscar. [...]Porque eu ligo pra vir me buscar, eu invento uma desculpa."</p>	"Colocar uma piscina e um aquecedor em todas as salas. [...] Nesse frio está todo mundo ligando o ventilador no frio. Ontem fez um frio de manhã, chegamos na sala com o ventilador ligado."
Minecraft	Sentia falta da escola, pois "Porque era mais legal. Pelo menos você brincava, corria, conversava com suas amigas."	"tem que fazer a lição da escola, se não repete."	Tem biblioteca, livros, professores, comida e amigas.	"A metade da escola. [...] crianças, os comportamentos[...] aqui nessa escola falta disciplina, respeito, educação."
Mônica	"Tipo, não podia conversar com meus amigos da escola, só.". Sentia falta dos amigos da escola.	Não podia deixar de realizar as atividades, pois "porque aí ia ser muito complicado eu vim pro sexto ano, passar de ano."	<p>"Dentro de casa não tem os amigos pra te ajudar e na escola tinha os amigos pra te ajudar."</p> <p>"é muito legal vir pra escola do que ficar online"</p> <p>"tem um pouco mais de lições para aprender e na folhinha não tinha muito."</p>	Não cortar fila.

Vitória	Ficar em casa é chato. "Porque não tem nada pra fazer né. Na escola pelo menos nós faz (sic) lição." Sentia falta "Da escola, como falei, dos amigos, a de todo mundo, todo mundo que eu convivia sem ser em casa."	"Se eu não fizer as atividades eu fico sem nota no final do ano. [...] Aprender, se eu não fizer (sic) nada eu não aprendo nada."	O professor "explica tudo. Em casa tem a explicação no papel, mas não é igual a explicação do professor." "conversar com os amigos né, porque em casa eu não conversava com ninguém e agora eu converso."	"Brigas. Muita briga." Recreio "Ta sempre bagunçado [...] Eu acho que a gente podia, primeiro: Antes de pôr o primeiro e tal pra descer o resto, deixar todo o sexto ano entrar lá dentro e quando todo o sexto ano entrar, vai colocar os outros pra descer. Porque senão os pequenos, os outros lá de cima, eles veem os mais grandes e cortam a fila dos pequenos do sexto, tipo eu sou do sexto né [risada] então todo mundo corta a fila, deixa entrar, Às vezes o monitor nem vê. (sic)"
Gabriel	"e em casa a gente não consegue fazer isso [tirar dúvida com professor]. " "minha irmã mandava eu olhar no celular, só que eu não queria, aí eu fazia pela cabeça."	"se eu não fizesse eu poderia tirar uma nota muito ruim e repetir de ano, e eu não quero fazer isso."	"na escola a professora tira sua dúvida" "eu gosto de ver meus amigos da escola também, e da diretora, e do [nome do inspetor de aluno]." Meus colegas "me ajudam com a matéria que eu não sei."	As brigas, "porque a pessoa pode morrer brigando".
Wimawari	"Estudar online é tipo rápido, porque a gente estudava tipo das 10h às 11h. Quando não das 10h, era das 11h até o 12h."	"Porque às vezes eu ia repetir de ano e eu nunca quero repetir de ano. [...] eu quero ter um futuro na vida."	"E lá na minha escola eu estudava das 7h da manhã, até o 12h" Prefere aula na escola, por causa "de tudo" (professores e amigos). "Andréa: Como você se sente quando vem para a escola? Wimawari: Me sinto livre! Porque nunca sai muito de casa, quando saía era uma vez ou outra."	Brigas, "Porque eu não gosto muito de briga, tipo assim, às vezes eu mexo com as pessoas, mas as pessoas quando eu não mecho com elas, elas mechem comigo, aí nisso acaba dando briga."

Adriana	<p>"Bem até. Mas aí tinha as partes chatas, eu não gostava muito de fazer muita lição, mas eu fazia." "Tinha mais tempo pra estudar." "eu acho melhor estudar em casa. Fica mais fácil para estudar, silêncio toda hora, a hora que você quer estudar, você vai lá e estuda e fica bem mais fácil."</p>	<p>"Tinha que fazer, pra não repetir de ano né."</p>	<p>"na escola os alunos ficam conversando, tem os amigos e é mais tempo também." "Na escola tem horário pra tudo né." "É que agora a gente tem que acordar cedo, vir para escola, entrar em sala de aula, tem as pessoas na sala também, dá pra ver pessoalmente."</p>	<p>"As brigas, está tendo muita briga no sexto ano por coisa boba. Aí começam a brigar e fica aquele rolo."</p>
Alec	<p>Sentia falta dos amigos da escola.</p>	<p>"o ensino é a melhor coisa que tem. Porque vai te dar um futuro."</p>	<p>"tenho meus amigos. Tenho simplesmente uma melhor amiga que literalmente fala que é uma mãe. Só que ela é a filha praticamente. [...] Porque eu acho que tenho muito mais responsabilidade do que ela e porque ela é muito nervosa."</p>	<p>O comportamento dos alunos, tem vez que na nossa classe, não dá pra ter aula. Um fica jogando borracha um no outro, lápis, fica fazendo barulho, gritando na orelha dos outro, fica xingando o professor, fica xingando um ao outro.</p>
Alice	<p>Não tem professor, então sempre ficava com dúvidas. "Sentia falta de ter contato com outras pessoas." "ficar em casa e ver por pelo celular e a gente não tinha contato assim pessoalmente com a pessoa. Só virtualmente mesmo." "ficar em casa é muito estressante. [...] Porque você não pode ter contato com outras pessoas. Você fica só em casa e também fica no tédio, sem ter nada pra fazer e aí bastante entediante. [...] Ficar andando de um lado pro outro sem ter nada pra fazer."</p>	<p>"Porque aprender alguma coisa nova todo dia é bom. E é importante a gente aprender pra gente poder sempre levar pra nossa vida assim. Muita coisa que a gente estuda, a gente acha que a gente nunca vai, vai usar lá no mundo lá fora, mas de vez em quando a gente usa, pra fazer alguma coisa, e essas coisa mesmo."</p>	<p>"aqui na escola fica mais fácil de eu aprender, de eu poder tirar minhas dúvidas pra eu poder aprender de tudo, né? Em casa eu nem sempre aprendia tudo que era pra eu aprender mesmo."</p>	<p>"Brigas, [...] porque sempre tem algumas brigas que não são por motivo nenhum"</p>

Aluno	"Aprendia mais online, porque minha mãe me ajudava."	"Não, tinha que fazer sempre porque era muito difícil, muito corrido. [...] tinha que fazer a lição, arrumar a casa, olhar meu irmão, aí era muito corrido pra mim, aí eu tentei falar pra minha mãe pra ela diminuir um pouco minhas tarefas, aí ela tirou a da louça, que a louça que me prendia mais."	"Na escola eu não aprendia muito não, porque às vezes eu ficava conversando aí. Às vezes não prestava muito atenção na matéria, mas agora tô prestando porque quero passar de ano. [...] me distraía, meu amigo me chamava pra conversar e eu conversava um pouco e não prestava atenção na matéria." "em casa você pode parar a matéria e fazer qualquer coisa, na escola você tem que continuar na [palavra incompreensível] entendeu? fazer a lição sem parar."	Colocaria passeio, colocaria pão com manteiga e café com chocolate na cantina e só.
Ana	Não foi falado sobre isso.	"Às vezes eu deixava sem fazer, mas depois eu pensei que não podia deixar mais. [...] Porque minha mãe falava pra não deixar a lição sem fazer, porque depois você vai se arrepender. [...] eu quero aprender mais."	"tem mais gente próximo. [...] Nossos amigos, meus amigos." "uma ou outra ajuda na lição lá na sala"	"Ah eu deixava uma sala pra alguns bagunceiros e sala pra quem não é bagunceiro também. Porque na minha sala tem muito arteiro, muito que faz bagunça, igual eu, a menina trouxe remédio pra outra menina que estava com dor de cabeça, aí eu também fiquei porque a sala estava muito bagunceira, todo mundo gritando."
Beatriz	"É porque eu acho, porque lá tipo não tinha nada pra fazer, eu só tinha que fazer as lições. E às vezes o celular tava perto de mim, eu pegava ele e não fazia lição, mas eu queria fazer a lição. Mas é o celular, a culpa foi do seu celular, não foi culpa minha."	Tinha preguiça.	Relatou conflitos no espaço escolar.	Não foi falado sobre isso.
CSG	"Não gostava de fazer lição [...] queria ver os meus amigos, conversar um pouco com eles, a única coisa que eu gostava lá era fazer a lição a qualquer hora, a única coisa que eu gostava." 'Os amigos ali do lado, a	Não podia deixar de realizar as atividades, pois "minha mãe e meu pai brigavam, pegavam no meu pé."	"a professora explica mais direito do que fazer em vídeo assim."	Brigas

	professora, estava sentindo saudade de tudo."			
Felipe	A mãe ficava apressando. Era difícil.	Não foi falado sobre isso.	Gosta de "andar de skate". "Porque a escola praticamente é legal, fica mais na escola do que em casa." O que tem de legal na escola: A escola, os brinquedos, skate, basquete, pebolim, mesa de pebolim, mesa de pingue-pongue. A matéria preferida era geografia, por causa do professor: "Porque ele faz rima, eu gosto de rimar também."	O próprio comportamento, "Porque eu falo demais. E porque eu não presto atenção na aula direito." e dos outros "Porque a maioria faz bagunça."
Gabriela	"O vizinho do lado, porque o vizinho da frente na verdade, ele tava construindo a casa dele ainda, aí era martelada... minha irmã escutando música... aí era muito difícil prestar atenção na lição... aí o expulsava minha irmã do quarto ou fechava a porta." "em casa era um tédio, era só ficar deitada na cama olhando pra parede" Sentia falta dos amigos.	Não foi falado sobre isso.	"se eu tivesse na escola eu ia prestar mais atenção, online fica mais difícil de entender, a professora explicava, mas quando você perguntava ela falava, "Olha o áudio que eu mandei!", mas tipo, eu escutava o áudio, mas ela não falava nada da lição, aí eu perguntava pra minha mãe ou pra minha irmã, ou pesquisava no google." "aqui eu sou mais feliz, dá pra entender o que a professora fala, porque no celular você perguntava as perguntas pra ela e ela não respondia."	"Os alunos que falam besteira, fazem bagunça. [...] Eu fico um pouco incomodada, porque a biblioteca abriu e estavam me perguntando se tinha pornografia... aí eu falei, gente isso é biblioteca pra estudar não pra ficar olhando essas porcarias."
GHS	"Sentia falta dos meus amigos da escola, da professora. E da merenda da escola."	"se eu não fizesse eu podia tirar nota baixa ou reprovar de ano. Porque ainda mais que não está indo pra escola."	Amigos novos, gosta dos professores, dos diretores. "Estou resolvendo uma conta e eu não sei essa conta. Eles vêm aqui me ajuda e eu sei. Aí eu estou fazendo tipo caçar palavras e eu não acho duas ou três palavras, eles vão lá me ajuda. Eu acho. E do pra professora."	Até agora eu não sei o que, tudo daqui é bom.
Julia	"Quando eu estava em casa, meus irmãos me desconcentravam, e eu não conseguia prestar atenção e ninguém estava falando como que era isso, como que era	Não podia deixar de realizar as atividades, "Porque senão, eu não ia saber as coisas "	"E na escola é diferente, dá para a gente prestar atenção, é quieto e a professora explica como que é a prova. [...] a professora explicava melhor, dava para prestar atenção."	"Eu ia por suco na merenda, só mudar algumas coisas do café da manhã e ia ter educação física todo dia. [...] porque é muito legal, fica longe da sala."

	aquilo. ."			
Lolo	Gostava, "Porque não fazia lição, não tinha que copiar muita coisa." Sentia falta "Dos meus colegas de classe e da minha professora."	"Porque a minha mãe disse que eu já não estava indo para a escola, tinha que pelo menos fazer as lições, pelo menos isso. [...] Porque se não eu sairia perdida, [...] Quando nós voltamos, ela [a professora] perguntou se a gente tinha pesquisado, [...] e foi bem melhor, porque nós ficamos mais a frente, a gente conseguiu entender."	"aqui na escola pra mim é melhor, porque eu aprendo, eu estudo, tem mais pessoas para conversar, agora em casa, eu ficava só assistindo TV e fazendo nada."	"As brigas, muitas brigas. [...] Porque as meninas gostam de brigar, por causa dos meninos. E eu acho que não tem nada a ver as brigas por esse motivo."
Lorenzo	"A falta de explicação dentro de casa faz a escola ser melhor. Às vezes não explica direito, a lição vem errada, e aí tem que dar o meu jeito."	Fazia "A força, porque eu não queria fazer não."	"Dá preguiça de acordar de manhã." Tem amigos e dá para brincar. Às vezes não faz as atividades, porque dá preguiça: "quando estou com preguiça eu não faço nada não. Ele [o professor] não pode fazer eu fazer na força." "nós come (sic) e brinca. Joga pebolim."	"Na escola o café da manhã: leite com Nescau e pão de manteiga são só com manteiga. na quadra deixar os pequenos jogar mais. Porque os grandes jogam demais."
Luís	Sentia falta do almoço da escola "o almoço que elas fazem é gostoso, a comida é boa." "Eu realizava em casa mesmo. Eu sentava lá na sala numa mesa, um lugar que é quietinho, aí eu fazia as lições." "É que em casa não dá assim para aprender a lição direito"	Não foi falado sobre isso.	O que atrapalha são "os alunos fazendo bagunça." "Ah, eu gosto de ficar na escola, os alunos atrapalhando, eu não gosto muito (sic), mas dá pra fazer a lição." "aqui na escola dá [para aprender], [...] já tem o professor ensinando. Aí já fica melhor.""	"Só a fila do almoço. [...] Fica muito grande. São muitos alunos que ficam empurrando, às vezes demoram abrir o portão que entra na merenda, Às vezes demora e os alunos ficam empurrando e cortando fila."
Luiza	Sentia falta dos amigos da escola: "Em casa não tem ninguém pra ficar, só minha mãe, meu pai, minha irmã, na escola tem um monte de gente."	Não podia deixar de realizar as atividades, "Porque eram duas semanas para devolver a lição, então se eu não fizesse quando chegasse as provas eu ia ficar com nota baixa por não ter devolvido as lições."	"Ah, tem mais pessoas, mais amigos."	"ah podia ter um professor pra todas as matérias.[...] aí não precisaria ficar um tempo sem fazer nada na troca de sala, na troca de aula."

Miguel	Tinha saudade dos amigos, de brincar: "Porque sem os meus amigos era chato lá." "lá em casa não, ela só explica um negócio, eu não consigo ver direito o vídeo, aí eu vou fazer negócio e faço tudo incorreto Às vezes." "não tinha professora pra chamar atenção quando eu estava conversando, a minha mãe colocava o vídeo, aí eu conversava com ela e eu não entendia uma parte."	Não podia deixar de estudar, "Porque minha mãe chamava a minha atenção. Tipo, eu não gostava de fazer, aí minha mãe falava assim "ô você já fez a lição", aí eu tinha que fazer né, porque senão eu ia apanhar." "Porque senão quando crescer não vai ser ninguém na vida, porque não vai conseguir fazer as coisas."	"Porque na escola, eu fico lá e a professora explica tudo e aí depois nós temos que fazer sozinhos,"	"Eu botava bilhar na escola."
Pamela	"Lá em casa, só é uma pessoa para fazer."	Não podia deixar de realizar as atividades, "Porque a minha mãe não deixava."	Estudar na escola "é um montão de gente, né? [...] o colega do lado ajuda."	Café, porque o leite é ruim.
Sasuke	Não se aplica.	"Não é muito bom deixar né, mas...eu tinha que fazer, mas não é muito bom deixar sem fazer. Porque suas notas vão baixando, você tem que fazer pra sua nota aumentar."	Tem a professora para explicar. "Porque essa escola aqui é muito legal. [...] Não sei, só gosto."	Horário.
Vitor	Sentia falta "De ir pra escola, porque fica chato quando você fica tanto tempo em casa. Fica chato." "Na escola melhor. Porque em casa tem várias coisas que podem te entreter. Melhor que lição. Celular, televisão, brincar, brinquedo."	"Era obrigado a fazer. Pra você aprender. [...] Tentava ensinar mesmo quando estava em casa. [...] foi importante [continuar estudando]."	"na escola tem um monte de gente. Aí tem mais coisa pra fazer porque em casa eu fico só jogando." "Fiquei aprendendo um monte de coisa. Eu aprendi coisa que eu não sabia."	As brigas, porque tem gente que te machuca feio em briga.
Vitoria	"Não sei, eu sempre me distraía com meus cachorros, porque eles ficavam em cima, e eu sempre me distraía."	"Porque sei lá, tem que fazer pra tirar nota boa."	"eu prefiro mais a escola, porque tem meus amigos pra conversa, pra me ajudar melhor."	"Acho que a comida do café da manhã, porque a bolacha é muito seca, aí eu daria uma bolacha recheada."

Lorena	Tinha mais preguiça e tédio.	"Por quê se eu não fizesse eu ia acabar repetindo de ano, mas como eu tava fazendo eu acabei passando."	Consegue ficar mais focada: "o professor explicando bem direitinho, a gente conseguindo fazer e eu tendo um estudo muito bom.". Os amigos também ajudam bastante a focar.	"Acho que não mudaria nada. A escola aqui ela é ótima."
Gustavo	Poder estar com a família e era mais confortável.	Não foi falado sobre isso.	Pode fazer trabalho em dupla. "eu sinto que eu aprendo mais a explicação é melhor, a professora no ensino do celular explicava, mas explicava mais ou menos, aqui é ponto por ponto."	Nada.
Naruto	Sentia falta da aula de matemática. Preferia ficar em casa porque tem o celular.	Ah, tipo, se eu não fizesse e eu voltasse pra escola eu ia ter mais dificuldade, eu acho. Por que se eu fizesse todas eu ia saber mais entendeu? Um pouco mais. Seria melhor.	Aqui na escola tem aula de matemática eu gosto. E no recreio tem o pebolim. Que eu também gosto.	Ah, uma coisa que eu queria mudar. Porque quando que eu chego na escola, o portão está fechado. E espera aí to pensando. Eu gostaria que quanto eu chegasse na escola que o portão tivesse aberto.
Eitor	Não foi falado especificamente sobre isso.	Não foi falado sobre isso.	a professora ajudava bastante a fazer as atividades, explicar certinho, de vez em quando ela conversava pra poder ensinar aquilo.	Horário. "Porque é ruim você acordar às sete, eu acordo cinco horas pra pegar o ponto, que o ônibus passa seis horas, aí tem que acordar, aí depois eu fico cansado até quatro horas da tarde, a escola, por isso que eu acho ruim."
Hinata	Sentia falta dos colegas da escola, de brincar com eles.	Não foi falado sobre isso.	Aprende mais quando está na escola. "é escola nova, então amizades novas, essas coisas, tipo, também tem professores novos, e por mais que não pareça eu gosto de escola, só que eu não gosto muito de estudar."	Não soube responder.

Jhenifer	"Porque em casa tinha um pouco de dificuldade, era barulho em casa ou se não criança gritando lá onde a professora estava, então não dava pra escutar."	"porque valia nota né, vai lá que a gente ganhava uma nota baixa ou nota alta, eu sempre pensava mais nas minhas notas, e a minha mãe sempre me falando que era pra eu concentrar nos estudos pra eu ganhar notas boas, não ganhar notas ruins, e eu vou indo em frente [...]"	"É um pouco mais tranquilo né, a professora explica direito, se tiver dificuldade ela vai até a sua mesa e explica melhor." "eu estou na escola, estudando, fazendo novas amizades, logo, logo eu não sei, não tenho muita certeza se vou passar de ano, mas espero que minhas notas sejam boas, pra eu mostrar pra minha mãe e falar pra pessoas que me põe pra baixo, "não, eu consegui".	Brigas e preconceito. "ter lugares pra gente treinar bastante. Dança, balé, canto, hip-hop, tocar violão, piano"
Luan	Não foi falado sobre isso.	Não foi falado sobre isso.	Muita lição.	Professora que xinga.
Ster	"a falta da professora gritando no meu ouvido, falando "não você está fazendo errado"."	"Ster: Assim, poder a gente pode [deixar de realizar as atividades], só que eu sempre fazia. Meu irmão falou assim "ah, você sabia que não precisa copiar no caderno, [...] eu não sei mexer muito nessas coisas de tecnologia, aí eu copiava mesmo, aí eu falei, é mais fácil assim né, porque em uma prova, você não vai sair do link só pra pesquisar um negócio, pesquisar no google, aí você vai ter que voltar e fazer tudo de novo."	"Porque a gente pode ir a qualquer momento na professora, não é com a aula do classroom, na sala de aula a gente pode perguntar pra ela, e lá a gente não podia ter contato físico. Isso era uma coisa que me afetava bastante, porque eu e a minha melhor amiga, [nome da melhor amiga] nós éramos muito juntas sabe, a gente fazia tudo uma com a outra, a gente sentava assim, ela sentava na minha frente e eu sentava atrás, na época eu acho que eu consegui enxergar bastante a lousa, hoje em dia eu tenho dificuldade pra enxergar."	Brigas.
Boruto	Fazia todas as lições.	"Acho que não, porque se eu deixava a minha mãe metia o fumo em mim."	"Boruto: Saudades da minha professora, da tia [nome] e da [nome]. Andréa: E por que você gosta delas? Boruto: Sinto saudades delas. Ah, porque elas me entendiam, não é igual os professores dessa escola que não entendem. Tem uma professora da escola aqui que entende, duas! Andréa: E o que você gostaria que os professores entendessem? Boruto: Que eu não gosto de ser, de ficar	Mudaria o horário, para poder dormir mais. Colocaria excursão para museus e zoológico/parque.

			dentro de sala.	
--	--	--	-----------------	--

			Andréa: Hmm, você acha que dar essa voltinha te ajuda?	
--	--	--	---	--

			Boruto: Aham!	
--	--	--	---------------	--

			Andréa: Te ajuda como?	
--	--	--	------------------------	--

			Boruto: Se acalmar, respirar um ar um pouco.	
--	--	--	---	--

APÊNDICE M: SOCIALIZAÇÃO

Identificação	Em casa/outro espaço sem ser escolar	Na escola	Relação com os amigos
Carol	Durante a pandemia podia passar mais tempo com a família.	Aprende a ter mais paciência com os amigos e eles ajudam nas questões escolares. Desrespeito: O professor está falando e os alunos estão falando muito alto, acaba atrapalhando o professor ou fica muita baderna e o professor não consegue explicar nada.	Gosta de conversar sobre: livros, filmes, sobre a nossa vida. Gostam de andar de skate e andar por aí.
Duda	Família, primas. A mãe ensina a ter educação e a respeitar os alunos.	Fazer novos amigos, conversar, aprender coisas novas.	Conversa sobre internet, brincadeiras novas. Não gosta de briga.
Itachi	Sem amigos não tem graça.	Jogar futebol.	Jogar futebol, conversar sobre jogo.
Jaqueline	Brincar com irmãos.	Conversar com amigos, contato com os professores.	Brincar e conversar sobre o que aconteceu, rir do que aconteceu: "Ontem minha amiga caiu, aí depois a gente ficou rindo que ela caiu." Com os amigos aprende a conviver com pessoas, não xingar, respeitar a opinião deles.
Alexandra	brincar, ajudar a mãe.	"Se tivesse com dúvida em alguma continha de matemática, alguém podia me ajudar, se a professora tivesse ocupada."; Jogar pebolim.	Brincar, conversar sobre lição, brigas. Aprende a ser mais feliz.
Kleber		"Eu aprendi a pular o muro da escola." "[...] eles [colegas] só me ensinam merda."	"Não tenho amigo. [...] Eles não ficam perto de mim." "Digamos que tem aqui, nessa escola, muita gente brigando comigo, me xingando, zuando porque eu raspei a jaca [apontou para a cabeça], aí o pessoal fica me zuando, fica dando tapa muito forte, entendeu?"
Minecraft	Ajuda a tia, conversa com as amigas, vai à casa da avó das amigas brincar com gatinhos.	"Andar no corredor da escola, na biblioteca". "A minha tia falou assim que eu to aprendendo a falar palavrão, xingamento, aqui na escola. Porque aqui na escola tem muita gente que fica empurrando, xingando, aí minha tia falou que eu aprendi aqui na escola. Eu falei "eu não!".	Gosta de conversar com as amigas sobre "as nossas famílias. Elas me perguntam se eu estou bem, eu falo que sim. Aí elas falam como que é que são minha família, eu falo que está bem. Aí elas ficam falando quantos irmãos que eu tenho, contando comigo é seis. Ai, essas coisas. Aí a gente vai pra casa da vó delas."

Mônica	Encontrava os amigos na rua e pelo WhatsApp.	"eu sou péssima em matemática. Às vezes eu sou boa. Aí eles me ajudam na lição de matemática."	Gosta de brincar com os amigos: Pega-pega, pé na lata, esconde-esconde.
Vitória	"Ser mais organizado e ficar mais educado né, a educação que eles dão, que os pais dão pra gente. Ser obediente na escola, fazer as lição (sic) pra quando crescer né, ter um trabalho, acho que é só. (sic)"	Conversar com amigos.	Vitória: Fazer? Dançar. Eu e as minhas amigas dançamos muito. E conversar também. Ai o que a gente mais gosta de dançar? TikTok. A gente conversa de tudo.
Gabriel	"eu aprendi a ler fora da escola, minha irmã escrevia e eu tentava ler." "Eu aprendi a não magoar os outros, porque se magoar, o coração fica apertadinho."	"Eu aprendi que se eu pegar e cortar a fila de alguém, eu posso voltar pro final da fila e ser o último a comer, porque eu roubei fila."	"me ensinaram a mexer um pouco no celular, que eu não sabia." "Eles me ajudam com a matéria que eu não sei."
Wimawari	"Aprendo às vezes com a minha mãe, com meu pai, quando a gente sai para algum lugar, Às vezes eu pergunto "o que é isso mãe? O que é aquilo?", aí ela me fala."	"[...] eu não tenho muitos amigos. Tenho um ou dois só."	"Nós conversa (sic) algumas coisas que a gente faz, algumas coisas tipo da aula, mas não é muita coisa."
Adriana	Brincava e jogava com a irmã.	Prefere estudar com amigos, "Pra poder conversar, tirar dúvida com os amigos." "Se a professora não está disponível na hora, a gente vai se ajudando, né."	"A gente conversa sobre os assuntos da escola. Ficar fofocando também. [risada]. [...] "Ah, você ficou sabendo de tal coisa?", "Não, me conta!". Aprende a "Saber a dialogar, conversar, né." Gostam de andar pela escola: "A gente vai olhando o que está acontecendo, vai conversando."
Alec	Capoeira.	Trabalho em equipe, a não deixar os colegas irritados, se não eles querem matar a gente.	Conversam sobre anime, basquete e skate. Gostam de jogar pebolim e "E ver as tretas!": "[...] tem vez que tem brigas, que são razões óbvias. [...] Não deve brigar, mas você vê os outros lutando meio assim, é divertido."
Alice	"E eram sempre as mesmas pessoas, a minha família e os meus cachorros. Então eu sempre ficava, é, meio que sozinha lá." "Eu senti que a gente [colegas da escola e professora] estava separado, assim, a gente nunca podia conversar, a gente nunca podia conversar mesmo." Aprende a conviver com outras pessoas, "porque se a gente não entende muito bem essa convivência, você vai sair chutando todo mundo"	"aqui na escola pelo menos eu posso conversar com outras pessoas diferentes, fazer novos amigos e essas coisas." "quando a gente não sabe alguma coisa a gente pode perguntar pro colega ou o colega não sabe a gente pode explicar e fica mais fácil também da gente aprender, porque você tendo o seu colega vocês podem aprender juntos e se ele tiver uma dúvida você vai saber tirar a dúvida dele."	Gosta de conversar sobre tudo o "que está acontecendo na sala de aula. Aconteceu no intervalo. Tudo que está acontecendo." "Eu aprendo que se você tem colegas você consegue aprender um pouco mais do que o professor está ensinando de uma forma mais divertida porque você vai estar conversando com alguém da sua idade. Aí a pessoa vai poder te entender, fica mais fácil dela poder te ajudar com a dúvida." "A, eu gosto de conversar bastante. sobre um pouco"

	que vem pela frente. E conviver com a pessoa, você tem que entender que ela também tem a sua opinião e não é só você. É mais ou menos isso."		de tudo. Do que está acontecendo na escola, em casa, é um pouco de tudo. [...] A gente gosta bastante de brincar."
Aluno	"eu aprendo a ter educação com a minha mãe, com a minha irmã eu tenho que aprender a respeitar eles e cuidar né, cuidar do meu irmão, da minha irmã e olhar pra minha mãe." "Com a minha mãe eu aprendo educação, ela me dá educação, habilidade pra tentar fazer a lição, essas coisas."	"ver meus amigos, conhecer meus professores novos, fazendo amigos novos, conhecendo a escola."	"Às vezes eu acordo de manhã e meu celular não carrega e aí eu fico sentindo falta de ficar jogando com meus amigos e aí às vezes também minha mãe não deixa eu (sic) sair e aí dá falta né?" "Aprendo bastante, às vezes quando eu preciso da ajuda deles eles me ajudam, aí às vezes eu ajudo eles (sic)." "a gente gosta de brincar, mexer no celular, escutar música...jogar...essas coisas. [...]FreeFire, Roblox, Blockman, Minecraft, esses jogos aí. [...] Conversar?! sobre jogos, música, matéria, esses assuntos."
Ana	Não foi falado sobre isso.	"É, nós ficamos aí brincando, um correndo atrás do outros."	"Às vezes eu trago o celular pra escola, aí eu não fico muito conversando com eles, fico mais com a minha irmã."
Beatriz	"eu não gosto muito de ficar presa. Eu queria andar, tipo e ir pro mercado, ir pro parque, que tem perto da minha casa e outros lugares." "não tinha nada para fazer e eu só podia ficar no meu celular. Então, então eu ainda fico né, eu ficava acordada e não dormia e por aí. Mas, às vezes, ficar acordada é bom tá? [...] Eu comia miojo! Porque só tinha miojo e era por meu irmão, mas eu não gosto de dividir." "Eu sentia falta de sair, ter minhas amigas né, porque eu estudava em outra escola."	Relatou discussões e conflitos que estava tendo.	Relatou conflitos que teve e tem com amigos.
CSG	Conseguiu brincar com os amigos (sem ser os da escola).	"Eu fico mais com eles [amigos], faço mais amizades, aí até o final do ano, aí depois nós vemos o que acontece." "O que me deixa mais feliz são meus amigos, mas tem uns amigos meus que não prestam também, tipo que ficam só brigando comigo, aí não tem como."	Gostam de "brincar, ficar juntos, ficar jogando, é um monte de coisa na verdade pra falar a real. [...] a gente fala sobre muitos jogos."

Felipe	<p>Ficava com o avô (conversavam bastante, o avô contava histórias e brincavam). Queria ir sempre na casa do avô, pois "Porque lá eu brincava com meu irmão, com meu vô. Com a minha avó."</p> <p>"Ele [avô] brincava de lutinha, mas não de machucar. Ele brincava de catar assim ó no colo, erguer assim.". O avô morava em um sítio, lá ele o ajudava o avô: "Ajudava ele a catar bosta de cachorro. Aí ele falava "você limpou tudo Felipe? Você e seu irmão?" Eu falava "limpamo", "Regou a planta?", "regamo". "O que vocês quer fazer? Jogar brilhar primeiro, aí depois ir pescar?" e a gente falava "jogar bilhar primeiro pra depois ir pescar." Aí nós ia pescar.[...] eu cheguei até brincar no barco assim, ó, dentro do rio com o meu irmão."</p> <p>Ficava na rua brincando.</p> <p>A mãe ensina: "Ficar quieto dentro da sala de aula, pra mim não brigar, não arrumar rolo com os outro."</p>	<p>Andréa: Entendi. Você falou que seu comportamento não é muito bom, você acha que você sente que você atrapalha os outros alunos? Felipe: Aham.</p> <p>Andréa: Por quê? Eles ficam bravos com você? Felipe: Aham. Eles próprio mesmo fala, que é eu que não fico quieto, que é isso, que é aquilo. Manda eu calar a boca.</p> <p>Andréa: E o que você fala para eles? Felipe: Falo nada, só xingo! Palavão, falo palavão pra eles. Mande tomar naquele lugar.</p> <p>Andréa: Por quê? Felipe: Porque eles provocam.</p>	<p>Gostam de brincar de polícia e ladrão. Gostam de conversar "Sobre casa, carro, moto, quando nós crescer, na onde nós vai trabalhar."</p>
Gabriela	<p>"cozinhar com minha mãe que ela me ensinou, de receitas, sobre a escola."</p>	<p>Se sente insegura, por causa de "pessoas tóxicas" que mexem com ela. "Hoje ele puxou minha touca, esquentou a caneta e colocou no meu pescoço, tá doendo um pouco agora. [...] porque ele não gosta de mim, fica me provocando falando do meu cabelo." "Andar pela escola, a gente vai lá na quadra, fica lá na mesinha... Fica observando os alunos, as maquetes lá..."</p>	<p>"Algumas pessoas falam de anime, e outras falam coisas normal também [...] Algumas amigas minhas me entende." "eu tinha uma amiga que era muito depressiva e ela falava pra mim que ia se matar e eu ficava desesperada, não sabia o que fazer, não sabia se eu ia na casa dela ou ficava na minha, ela postava nos status... tipo mensagens tristes, e eu ficava meio preocupada. [...] O apoio dos amigos [fez ela melhorar], ela também tinha outros amigos que davam conselhos que não era pra ela fazer isso porque ela ia fazer muita falta, que não era pra ela fazer isso."</p>

GHS	Com a família.	Amigos, professores e diretores.	"Gosto de fazer atividade em grupos, brincar. E fazer jogos que a professora da em dupla." "Eu gosto de conversar sobre jogos e sobre trabalhos de escola. [...] No Intervalo nós gostamos de brincar ou de pega-pega ou de vôlei, ou nós joga (sic) Uno."
Julia	"Não saia mais para a rua, não andava mais de bicicleta, não fazia mais nada. Só limpava casa, mexia no celular e dormia."	"agora eu posso brincar com os meus amigos, posso entender mais a lição."	Aprende com os amigos que "não pode fazer coisa errada. Que tem que estudar. Que não pode ir para os lugares os outros falam estranho." Gostam de sair juntos sem os pais: "Nós vamos lá no calçadão ou nós saímos para comer alguma coisa." "Eles falam o monte de coisa, o próximo dia que a gente vai sair, se eles vão para o bailinho. [...] Minha mãe só deixa quando ela vai junto. [...] Nós ficamos dançando e nós ficamos conversando lá. [...] eu não faço quase nada lá, porque lá não pode beber, não pode fazer nada. Nós só vamos quando tem MC só."
Lolo	"A gente aprende que tem que ter respeito com os mais velhos, isso a gente aprende na escola, mas a gente tem que ter educação com todos, não ficar falando mal dos outros. Você tem que chegar e falar para pessoa, e não ficar cochichando para outra pessoa." Os adultos "Eles ensinam como manter a casa limpa, como conversar, como estudar, porque eles falam que estudar é a coisa mais importante do mundo."	"agora eu consigo ver meus colegas, alguns professores novos. Que é bem legal, porque os professores são super atenciosos, bem legais, eu gosto de todos os professores" "a gente gosta de ficar brincando de pega-pega."	"Gosto de ficar conversando, menos na sala de aula. [...] quando acaba a matéria do professor, quando eu já terminei de copiar, a gente pode conversar um pouco, aí sim." "a gente aprende muita dança, aí a gente fica conversando sobre [...] amizade, porque tem amizades que ficam meio chatas. [...] Algumas amizades gostam de ser mandonas, e a gente conversa sobre essa amizade, aí a gente vê se vai continuar essa amizade."
Lorenzo	Gostava de ficar junto com a família, comer lanche. A casa da vó parecia mais legal: "ficava correndo, brincando, mexendo na geladeira pra ver se tinha coisa pra comer." Em casa não brincavam, "Porque lá tem as coisas né, celular, televisão. Lá [na casa da avó] eles querem se divertir mesmo. "	Com amigos.	Conversa sobre "brincadeira, jogo e lá na minha casa, brincar."

Luís	Podia ficar com a família: "Ah, é que eu gosto de ficar com eles, eu me sinto mais feliz. [...] Tem vezes que a gente faz meio que um cinema lá em casa quando está chovendo, a gente fica lá com os cobertores na sala, come pipoca e assiste um filme."	"Tem meus colegas."	Aprende "Que tem que respeitar uns aos outros, se colocar no lugar do próximo, dos amigos." Brincam de pega-pega no intervalo da escola. Não gosta de conversar "Eu pessoalmente não fico muito conversando com eles, eu sou mais na minha mesmo."
Luiza	Não tinha contato com os amigos.	Tem amigas.	Gostam de brincar de pega-pega. Conversam sobre jogos "Roblox, Minecraft, vários jogos que a gente joga."
Miguel	Não podia "Sair, brincar com meus amigos, porque eles moram lá no [nome de rua], e eu tinha que ir a pé." Gosta de ficar com a família "Porque eles são legais." "Quando eu respondo à minha mãe, ela fala "não pode fazer isso, não pode fazer aquilo", daí eu paro de fazer." Gosta de aprender com os adultos, "Porque eles sabem mais." e se sente mais seguros com eles.	"Porque aqui eu posso brincar com meus amigos, e quando eu não entendo um negócio, eu pergunto para a professora de volta e ela fala." "quando a gente desce pro recreio o meu amigo vai pra biblioteca, outro vai comer, outro fica brincando com os outros amigos, aí depois a gente se encontra de volta."	"Porque tipo assim, quando a gente está fazendo uma atividade, eu pergunto pra eles se está certo ou errado, aí Às vezes eles me perguntam também." Gostam de brincar de pega-pega, conversar sobre como foi o dia.
Pamela	Gosta de ir para cidade, praça, com amigas e irmã. Gosta de andar pelas ruas. Gostava de ir à casa da avó e ficar conversando com ela. Aprende a ter respeito com a mãe, porque ela (a mãe) a trata com respeito.	"A gente fica brincando no recreio mesmo. [...] No pebolim. É, no pebolim. [...] E mexer com alguém também. [...] nós fica (sic) assim relando a mão assim, mexendo."	Gosta de ir para praça com amiga e irmã conversar e comer salgado.
Sasuke	"Eu entendo mais de educação física, aí eu aprendo um pouco de educação física lá fora também. [...] Na rua brincando."	Não foi falado sobre isso.	Gosta de "Brincar, jogar bola." e conversar "De um jogo de celular que nós jogamos."
Vitor	Não foi falado especificamente sobre isso.	Os amigos ajudam/motivam a querer estudar.	Conversam pelo jogo "Ah tipo é, como que você está? Você está bem? Assim." "Jogar Uno nas mesinhas. Conversar sobre jogos (tiro, terror)."
Vitória	Podia ficar com a família.	Feliz em ter voltado para escola "Por causa dos meus amigos, eu fico com eles no recreio e no café da manhã.	""A gente brincava de professoras Às vezes, a gente ficava no celular conversando. Eu me sentia bem, porque ela me faz rir muito. [...] ela faz umas piadas, aí eu dou uma risada.". Gostam

			de conversar "sobre a nossa vida, sobre os livros da biblioteca que a gente vai ler e vai indo."
Lorena	"Já quando a gente ficava em casa, não tinha ninguém além da minha mãe e do meu pai."	"na escola a gente aprendia, brincava muito lá. E eu tinha meus amigos."	"alguns ali podem saber de algo, ou eu posso saber se alguma coisa que ele ainda não saiba." "A gente gosta bastante mesmo é de conversar [coisa da vida e coisa de anime]. De vez em quando a gente vai pra biblioteca pra ler algum livro."
Gustavo	Pode passar mais tempo com a família, se expressar, conversar. Aprende "Essas coisas de moral, tipo não entrar no carro de estranhos, [...]"	Tem menos tempo com a família. Pode ver amigos, cumprimentar.	Conversam "De jogo, Às vezes nós vem na biblioteca ver os livros e tal, no intervalo a gente joga uno."
Naruto	Gosta de mexer no celular.	"se tem uma coisa que eu não sei eu pergunto pro meu amigo e ele sabe e aí eu aprendo com ele."	Gosta de brincar de pebolim e pode perguntar para os amigos sobre conteúdos escolares. Relatou que não gosta de conversar com os amigos, conversa somente o necessário.
Eitor	Andréa: Por que você prefere sua família a seus amigos da rua? Eitor: Porque minha família é onde eu sou acolhido. Com a família, aprende a "Ser educado, ser alguém na vida também, acho que só isso."	"por causa da pandemia não conseguia conversar muito com eles, eles moram do lado da minha casa, mas não tava podendo sair, aí é até melhor reencontrar, pra conversar, brincar. "	"De vez em quando eles me ensinam a fazer um jogo novo, que a gente brinca na rua, eles ensinam, eles ensinam de vez em quando a fazer uns passos com a bola." Conversam sobre futebol e coisas engraçadas (TikTok)
Hinata	"Nós assistíamos filmes, nós brincávamos, jogava, até cozinhava, limpava a casa juntos. "	"Dentro da sala geralmente a gente conversa sobre a matéria e acho que fora da sala... fora da sala a gente conversa um pouco sobre a matéria e depois a gente tenta se distrair um pouco. [...] Geralmente alguns brincam de pega-pega, alguns descansam sentados, tipo eu agora na hora do recreio, depois de comer, tem que ver com a [nome de aluna] porque a gente está treinando dança pra apresentar, acho que quando acabar esse mês, aí a gente toda hora no almoço vai pegar a dança pra tentar guardar na mente, né?! "	Brincar de pular corda, pega-pega gelinho. "uma coisa que eu aprendi com eles é que não pode deixar ninguém te abalar, te deixar pra baixo, e também como eu aprendi isso eu tento passar isso pra outra pessoa também, conforme eu vou aprendendo eu também vou tentando passar pra outra pessoa." "Com adulto, você aprende a como lidar na vida, como se sustentar, essas coisas, e com, vamos dizer, crianças, você aprende a não deixar os outros te abalarem."

Jhenifer	Aprende em casa com a mãe a "Sempre pensar no próximo, quando precisar sempre está ali também, ser muito carinhosa, não ser muito estressada, controlar um pouquinho os estresses, e a minha mãe me ensinou a ser uma pessoa melhor." Tocar violão.	"Fiz novas amizades aqui, novas amizades também que eu nunca tinha feito amizade com professores, [...] Na outra escola não, eram todos bravos não queriam saber de nada."	Aprende a "não ser egoísta, nunca colocar o próximo pra baixo." "Nós conversamos um pouquinho meio de papo, em família, um pouquinho de sentimentos, alguns dos sonhos, tem alguns que querem ser advogados, alguns policiais. Eu apoio muito, eu sempre falo é só não desistir, concentrar bastante nos seus estudos, que logo, logo lá na frente você vai conseguir."
Luan	"em casa também, mas em casa eu ajudo minha vó, faço comida pra ela."	"melhor do que ficar em casa, meus amigos vêm tudo pra cá [sic]." "na escola não ensina a ter amor, carinho, afeto pelo outro."	"tem uns amigos que eu briguei, ele ficava [trecho incompreensível] aí depois ele parou de falar com a gente do nada, aí é ruim, aí depois tromba [sic] com ele aqui na escola e ele fica olhando de cara feia."
Ster	Não foi falado especificamente sobre isso.	Não foi falado sobre isso.	Conversar sobre Harry Potter.
Boruto	Aprende a empinar bicicleta. Aprende a mexer no celular sozinho "mexendo, fuçando".	"Porque você entra na escola, você tem uma sensação ruim, você não consegue respirar, por causa dos alunos querer te bater, já levei soco na barriga hoje. Tem uma sensação ruim, que as meninas te bate, aí você não consegue vir pra escola por causa da sensação ruim."	"Jogar bola, essas coisas. Jogar bola, brincar. Mexer com as meninas também. A melhor coisa. Menina corre atrás. Tipo pega-pega. Se mexe com as meninas. Fala. Oh bobalhona. Bobalhona é sua mãe. Corre atrás."

APÊNDICE N: ACESSO E PREFERÊNCIAS ÀS/NAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Identificação	Tecnologias que tem em casa	O que mais gosta de fazer nelas
Carol	TV, Celular, computador (não usa)	Conversar, assistir vídeos ou jogar jogos. Assistir filmes.
Duda	TV, Celular.	Jogar Freefire, jogo de cozinha, ver filme, ideias incríveis. Aprender a fazer desenho ou coisas recicláveis. Assistir novela: Poliana moça.
Itachi	Celular, TV, computador.	Ver vídeos, falar com amigos, jogar CSGo, assistir anime.
Jaqueline	Celular, TV, computador (quebrado), tablet.	Assistir TikTok e WhatsApp (conversar com amigas). Assistir um canal que se chama "One, Two, Three, Four" (Youtube), onde passa a rotina de uma pessoa. Jogar.
Alexandra	Tv, celular.	Jogar Minicraft. Assistir desenho (detetives do prédio azul).
Kleber	Tv, celular, computador (do tio).	Minecraft, GTA, assistir Geléia (Youtuber de Minecraft), Renato Garcia (Youtuber que mostra a vida pessoal), escutar músicas ("funk pesado!");
Minecraft	Celular e TV.	Jogar (jogo de tocar piano e de culinária), ver vídeos da Disney (Moana, Frozen, Rapunzel e Cinderela), assistir Naruto e conversar com amigos. Na TV assiste jornal e novelas (O Clone, novelas da Globo).
Mônica	Celular e Tv.	Assistir vídeo "tem uns vídeos lá que fica passando, aí eu fico assistindo. Eu não sei o nome.". Os vídeos preferidos são de comédia. Na TV gosta mais de assistir filmes ("de gente matando [...] matando as pessoas", porque "puxei de família").
Vitória	Celular, TV e computador.	No celular eu gosto de mexer em tudo. Ver TikTok, vem Instagram, Facebook, ver vídeo no YouTube (dia-dia, rotina, desafio, mentira ou verdade). "Na TV eu assisto o que passa, por que não tem aqueles negócios lá, não tem internet, na TV não."
Gabriel	Celular e TV.	Conversar com a irmã e jogar FreeFire. Assistir desenho (Mcqueen) e filme.
Wimawari	Celular, TV, computador ("só minha mãe tem" - ela não deixa usar).	Conversar com as primas, jogar e assistir. Assistir desenhos que a irmã gosta.
Adriana	Celular, TV e computador.	Jogar Roblox: "É uma plataforma online que dá pra você jogar com amigos, interagir.". Joga jogo brocável: "Brocáveis chama. É tipo uma cidade o jogo. Tem como você ir no mercado, um monte de coisa. [...] Tem como você ter uma casa própria, trabalhar, mudar a roupa do personagem." Conversar.
Alec	Celular, TV, computador e Tablet.	"No computador eu gosto de editar alguns desenhos meus. No tablet também. No celular, eu gosto de jogar alguns jogos junto com meus amigos ou conversar ou ver Facebook. E na TV eu gosto de assistir meus animes."
Alice	Celular, TV e computador.	Jogar jogo de sobrevivência (Minecraft), assistir séries (Stranger Things). Usa o computador usa quando tem trabalho: "Eu...primeiro eu pesquiso sobre o que é e como a gente não tem impressora, então eu vou escrevendo tudo que eu vou achando, aí eu vou escrevendo, porque fica mais fácil. [...] Tem uma hora que eu explico com as minhas palavras, tem hora que eu copio um pouco."
Aluno	Celular e TV.	"Bem, gosto de jogar, conversar no WhatsApp e ficar assistindo TikTok, Kwai, Youtube [Renato Garcia, trolagem, desafios, carro, moto]."; Conversar "Com meu amigo [nome], com minha mãe, com meu primo e às vezes com meu vô."

		Músicas: funk, forró TikTok.
Ana	Celular, TV e computador.	Jogar Freefire, assistir TikTok e mexer no facebook. Não gosta de mexer no computador, pois "porque tem que ficar apertando uns botões lá e eu não tenho paciência."
Beatriz	Celular, computador.	"eu ficava vendo TikTok, eu ficava vendo YouTube. Eu ficava jogando. Eu ficava jogando vários jogos, eu baixava cada jogo da Play Store, e tipo, se eu não gostasse, eu já tirava. porque [inaudível] celular é quebrado, pra caramba. Já quebrou ele e foi Deus." "eu gosto muito de ver filme [terror, anime, ação, aventura], né? Por que não tinha nada pra fazer né? Então eu pegava escrevia os filmes, é que não tinha tantos filmes assim porque eu já quase assisti todos no YouTube né? E não tinha tantos filmes legais, então eu pesquisava [inaudível] que era um Youtuber [Derrotando Filmes] superlegal, que eu gostava dele." Joga Ghacha Life.
CSG	Celular e TV.	Jogar (jogos de carros), assistir o pessoal jogando jogos de carro, escutar músicas pesadas, quando está entediado.
Felipe	Celular e TV.	Ver TikTok (danças e gravar vídeos) e jogar FreeFire, SubwaySurfers, Minecraft, ClashRoyale, lego. Gosta de sertanejo.
Gabriela	Celular e TV.	Jogar GachaLife (jogo para montar histórias), assistir animação, anime.
GHS	Celular e TV.	"eu gosto de conversar no WhatsApp, ver vídeo no YouTube [Renato Garcia - "Ele faz tipo, vídeo dele comprando carro, fazendo caçador de lenda. Grau de moto, ele faz vídeo dando grau de moto. Atira na nos amigos dele de Airsoft. E faz vídeo comendo também, de vez em quando."] e jogar. [...] Eu gosto de jogar FreeFire, GTA e FIFA no PS4."
Julia	Celular, TV e computador.	"jogar FreeFire ou jogar Fortnite. [...] Ficar vendo as novidades que tem no insta e no face, e ficar conversando com os amigos. [...] Assistir temporadas e animes [Naruto - "Foi aparecendo muito no meu celular e eu acabei assistindo."
Lolo	Tv.	"Assistir os programas favoritos, tipo série, os desenhos animados e o jornal." Quando pega o celular do pai, assiste "blogueira fazendo maquiagem, ou de fazendo receitas caseiras, brincadeiras, trolagens."
Lorenzo	Celular da irmã, TV.	Jogar Freefire e TopEleven. Assiste "Um youtuber chamado Dedeco [joga fifa, pesca e futebol], futebol."
Luís	Celular e TV.	"Jogar DragonCity. [...] Assistir na Netflix. Filme mais animado, não aqueles de terror. [...] Porque esses filmes mais alegres, Às vezes alguns tem um pouquinho de comédia, aí eu dou risada né, eu acho mais legal que os outros..." "eu tenho WhatsApp, mas não uso."
Luiza	Celular e TV.	Jogar Roblox e Minecraft. Mais assiste TV do que mexe no celular. Gosta de assistir desenhos.
Miguel	Celular e TV.	"Eu gosto de jogar FreeFire e jogar Stumble Guys com meu irmão. [...] Às vezes eu assisto Kwai também." No you tube gosta de assistir Paulinho loko e manteiga (jogam GTA e Minecraft). Assistir vídeos de curiosidades.
Pamela	Celular, TV e computador.	"Mexer no WhatsApp, no TikTok [assistir as meninas dançando.]" Assistir o que aparece. No computador escuta músicas (forró, funk).
Sasuke	Celular, TV e computador.	Jogar "Stumble Guys [...] E ver TikTok. [...] Assistir um Youtuber. [...] jogar Roblox."
Vitor	Celular, Tv e computador.	Jogar "Stumble Guys", assistir Naruto.
Vitória	Celular, TV e computador.	"Ficar vendo vídeo no Youtube, no TikTok, ficar conversando com meus amigos. [...] Pelo WhatsApp." Vídeo de Minecraft, é um jogo. [...] No TikTok, [...] Os que aparecem lá [K-pop, sobre pessoas com os animais], vai rolando e aparece uns

		vídeos legais e eu vou vendo". Roblox, Minecraft.
Lorena	TV e celular.	Assistir vídeos no Youtube: "Era meio que um vídeo ensinando como fazer umas coisinhas lá. [...] tinha tanto de cozinhar, arrumar alguma coisa né, tipo um vaso quebrou. Era muita coisa." Assistir Poliana Moça: "Ela é meio que legal né, tem muita coisa ali boa, mas como tô vindo pra escola tô tendo que dormir muito mais cedo." Jogar "Subway Surfers, Minecraft e FreeFire."
Gustavo	TV, celular, tablet e computador.	WhatsApp, assistir filme, jogar videogame, anime, animação e ação.
Naruto	TV, celular.	Assiste Youtube (pessoas jogando), joga Terrário (jogo quase igual ao Minecraft). Aprende algumas palavras em inglês (mas na escola aprende outras palavras); Aprende em jogos: "Ah, tem um jogo. Tem um jogo que eu aprendi por células. É um jogo que vai evoluindo, entendeu? Você tem um mundo, aí você vai evoluindo o mundo, entendeu? Tipo, começou o mundo e como eu ta agora. Tem as células Procarióticas e não procarióticas, é alguma coisa assim. Só que eu não jogo mais, faz tempo que eu não jogo.", porque cansou. Relatou que gosta de jogar, independente se estiver aprendendo alguma coisa ou não.
Eitor	Tv, celular, computador.	Jogar Clash Royale, Standoff. Assistir filme, anime. Utiliza o computador para atividades da escola.
Hinata	TV, celular, computador.	Jogar jogos de carta, baralho, Soul Knight (de luta), FreeFire, Minecraft, assistir anime, ler mangá de anime. Assistir Youtubers.
Jhenifer	TV e celular.	Gravar vídeos pro TikTok, jogar.
Luan	TV e celular.	Jogar e escutar música.
Ster	Tv, celular e tablet.	Ler, assistir TikTok (gosta de assistir teatro).
Boruto	Tv, celular.	Jogar, assistir Youtube e TikTok. Assiste live de Minecraft e jogos.

APÊNDICE O: UTILIZAÇÃO E FUNÇÕES DAS TECNOLOGIAS

Identificação	Se quebrar, saberia consertar	Diferenças entre aparelhos (TV, celular, computador, tablet)	Principal função dos aparelhos	Importância das tecnologias
Carol	Não.	Alguns jogos só rodam no computador. Algumas coisas só funcionam no celular e no computador não. Ou no computador sim e no celular não.	Tirar dúvidas, contato fácil com pessoas de longe.	Usa mais o celular. As tecnologias são importantes para matar a saudade de um parente que está longe.
Duda	Não.	No celular pode tocar na tela, é mais fácil. No computador é um pouco dificultado, porque são teclas, você não pode tocar.	Eles têm a mesma função, não muda nada.	São importantes para aprender, para pesquisar.
Itachi	Não.	Que você pode fazer várias coisas, em um, em outro. Pode fazer uma coisa em um, que não tem no outro.	Não foi falado sobre isso.	Às vezes. Porque não tem graça só ficar e não fazer mais nada.
Jaqueline	Não.	Acha que é a mesma coisa.	Alguns tem a mesma função e outros não: no celular, tablet e computador pode mexer no WhatsApp, e na TV não.	Não, "porque elas tiram tempo do nosso dia". [...] "A gente só fica no celular e não faz outras coisas".
Alexandra	Algumas coisas. Aprendeu com a mãe ou com o irmão.	"Computador a gente tem que mexer no teclado, e se ele dá algum problema, a gente tem que levar pra arrumar. O tablet, acho que não tem muito problema, nem o celular que a gente já ta acostumado. [...] A TV se quebrar, tem algumas coisas que a gente pode arrumar, tem algumas coisas que a gente tem que chamar o electricista."	"Funções diferentes! Computador a gente tem que mexer no teclado, o tablet é igual o celular, pra mim é igual. E a TV a gente tem que mexer no controle."	Sim, "Porque tem jornal que pode contar tudo o que está acontecendo na cidade." Extra: relatou que aprende mais na escola do que no celular.

Kleber	Mais ou menos ou não saberia.	"Não sei."	"Ah, algumas são importantes, porque uma hora ou outra vai, a tecnologia vai acabar, uma hora ou outra."	Kleber: Uma hora ou outra não vai mais existir tecnologia. Quer dizer, vai existir só que o celular vai ser caro pra caramba e vai, tipo colhedeira manual, vai ter colhedeira automática. Iphone vai existir o Iphone 500 daqui a pouco, porque já ta no Iphone 13 que vem só o celular na caixa, porque aí você tem que comprar a caixa do carregador, a ponta que conecta na tomada, o fio do carregador, as duas pontas do carregador. Faltava não vir a bateria, mas a bateria vem no celular já. Andréa: Ah, então você acha que está cada vez mais difícil de ter essas tecnologias? Kleber: Tá. A Samsung é a única que vem completa do celular, que vem o carregador.
Minecraft	Sim, "mas ele nunca deu problema!"	Não soube responder.	Celular: joga e conversa com amigos. Nunca mexeu em um computador.	Para ter contato com outras pessoas.
Mônica	Não.	"Só muda as câmeras. A TV é um pouco grande, o celular é um pouco pequeno, e no tablet é tipo um pouquinho grande."	Acha que eles têm a mesma função.	"Não sei. Eu não entendo muito de tecnologia". O celular é importante, pois "se alguma pessoa está precisando de alguma coisa, pega e liga. Se precisa de alguma receita, acessa no Youtube. Só isso."
Vitória	Não.	"A TV tem controle pra mexer. O celular você mexe com a mão. O computador é com teclado."	"Tem TV que não tem internet né. Tem Netflix e tal. E o celular tem, se você baixar tem. No computador também tem."	"Porque se precisar pesquisa alguma coisa você usa né. Pra ver algum vídeo que precisa da escola. Fazer uma pesquisa. Ah, e pra conversar com pessoas, se você precisar se comunicar com a pessoa você usa o celular, ou o notebook. "

Gabriel	Não.	O celular é pequeno. O tablet é um pouquinho maior. Só que computador é maior que o tablet. E a televisão é maior que o computador, aí enxerga melhor.	"[...] é tudo igual, só aumenta o tamanho.[...]" Assistir e jogar.	"Mais ou menos. [...] Porque hoje em dia a pessoa pode morrer mexendo no celular quando sai na rua. [...] antigamente não existia celular, a pessoa podia olhar para os dois lados, aí se agora que a pessoa ta (sic) com celular, ela não olha, ela só fica conversando. ela prefere olhar no celular do que ver a rua, se está passando carro ou não." "Andréa: você falou para mim que sua irmã falava para você pesquisar lá no celular, você acha que isso ajuda ou atrapalha, poder pesquisar no celular?" Gabriel: Atrapalha, porque se eu pesquisar, eu vou saber tudo antes. Eu poderia fazer os negócios na minha própria cabeça."
Wimawari	Não foi falado sobre isso.	"acho que dá pra fazer a mesma coisa quando tem WhatsApp, dá pra conversar, assim. No tablet acho que dá mais pra jogar, no computador é mais pra serviço, no celular é caso de emergência."		São importante, pois "caso aconteça alguma coisa, a gente sempre tem um celular por perto, caso se a gente é assaltado, a gente pode ligar para a polícia, quando acontece algum incêndio, tem como a gente ligar para a emergência, assim, quando a gente passa mal assim, tem como a gente chamar a emergência também."
Adriana	No computador não. No celular sim.	"Na TV não tem muito essa opção de mexer nos jogos, é mais ver filmes, séries, novela. No computador tem como ter todos esses jogos, mas fica ruim para jogar, porque pra jogar, você tem que ficar apertando as teclas.[...] Celular é mais fácil pra jogar."	Eles tem funções diferentes.	Não foi falado sobre isso.
Alec	Sim "Eu sou a que mais usa a tecnologia da minha casa então. Além de ter um irmão meu, mais velho, que precisa mexer muito, é minha mãe	"TV não dá pra mexer nela, literalmente. Não dá pra você ficar cutucando o dedo, essas coisas. Celular, você pode se comunicar com seus amigos de muito longe. Tablet: muitas vezes você também pode usar	"Para fazer as atividades da escola o "computador é melhor. [...] é mais fácil pra pesquisar. [...] Pois além de você conseguir ver os sites com clareza, eles às vezes, tem alguns computadores que	Não foi falado sobre isso.

	ensina e eu vejo vídeo no YouTube que também conserta eles. E também aprendi muito com o professor [nome], que eu agradeço muito a ele."	isso. Computador você pode editar muitas animações que você queira aprender."	identificam se são falsos ou verdadeiros."	
Alice	Não.	"Eu acho que tem, porque um computador ele tem alguns jogos que você pode jogar só no computador e tem jogo que você só pode jogar só no celular. Então aí tem uma diferença também e que num computador, a bateria dura bem mais, bem mais do que no celular."	Não foi falado sobre isso.	"Porque na pandemia a gente usou bastante, porque senão a gente não conseguiria aprender nada. E que também ficou muito mais prático pra gente poder conversar com uma pessoa que pode estar em outro país, usando o WhatsApp. Ou Facebook, INSTAGRAM e ficou bem mais fácil. A internet auxilia muito pra gente poder ter o contato com outras pessoas, conhecer novas pessoas e é isso."
Aluno	Sim, pesquisa no Google.	"É, é que o tablet não tem como jogar esse jogo aí que tem muita memória, o celular tem, e no pc tem mais giga então tem como você jogar outros jogos que não tem no celular e nem no tablet."	"É tudo igual, mas...tem mais memória, mas é tudo igual." "Eu prefiro pesquisar no celular né, porque o celular é mais inteligente. [...] Porque ele é mais avançado, ele tem mais, é...ele sabe de tudo. [...] tem coisas novas aí também que colocaram no mundo, que os adultos ainda não sabem, mas o celular sabe porque ele tá sabendo de tudo."	"A pessoa tá lá na China e você tá aqui no Brasil tem como vocês se comunicarem graças ao celular e o computador. [...] tem como você jogar com a pessoa."
Ana	Não.	"O celular é mais fácil de mexer, a TV também é fácil de mexer e o computador é mais difícil pra mim."	"Mesma função, porque "o brilho do celular, da TV e do coisa é da mesma coisa."	Sim, "Porque às vezes nós precisamos deles né, pra fazer algumas coisas e também às vezes não precisa. [...] Quando nós tivermos um negócio muito importante que tem que usar o celular, ou a TV, ou o computador."
Beatriz	Não.	" E eu não gosto muito de jogar pelo computador, porque não sei mexer nos negócios lá do teclado"	Não foi falado sobre isso.	Não foi falado sobre isso.

CSG	Às vezes.	"Nossa, pior coisa que eu odeio mais é o computador e celular que tem mais diferença ainda, porque tem jogos que dá pra você jogar no computador, que eles são mais legais, tem jogos no celular que é mais chatinho assim."	Mesma função.	Sim, Mais pros estudos de hoje em dia, aí melhora um pouco mais pra gente saber, aí tem as pesquisas que deixa a gente, como que fala mesmo, deixa a gente mais...[...] tipo, eu pesquiso alguma coisa pra eu saber um pouco mais sobre aquela coisa.". Trouxe como exemplo a calculadora e o Google Maps para encontrar os lugares.
Felipe	Não.	Andréa: E você mexe bastante nessas tecnologias ou não muito? Felipe: Não. Eu não tenho celular pra mexer.	Não falou sobre isso.	São importantes. 'Porque ele faz o joguinho faz distrair a mente da gente, o jogo faz bem e faz as pessoas ficar calma."
Gabriela	Não.	"A diferença entre o telefone e a TV é que na TV precisa daquele controle e no celular não precisa. E no computador é igual no celular só que é mais."	"Algumas são diferentes, o computador tem como imprimir a foto, você pega uma foto dela e tem tipo um negócio desse e você joga essa foto pra lá e ele imprime, eu acho que é desse jeito que funciona."	"Algumas. De estudar, coisa importante, notícia essas coisas, e algumas pessoas pesquisam essas coisas tipo pornografia essas coisas... [...] Ver outras pessoas nuas não é legal não.[...] [nome], ele vê anime Hentai que é pornografia, e ele fala que se homem não vê essas coisas não é homem."
GHS	Às vezes.	"É porque é tudo diferente de mexer. No celular é digital, no computador é as teclas. E na televisão eu não sei muito, é no controle."	Tem funções diferentes 'Porque cada um tem as suas coisas. O celular talvez pode ser mais fácil do que no computador. No computador pode ser mais fácil do que a televisão."	São importantes, "Porque ajuda bastante pessoas. Dá pra fazer bastante coisa. [...] Tipo, a pessoa não está sabendo uma coisa, vai lá no Google pesquisa o que que é aí se for verdadeiro. É? E se não for verdadeiro, não é."
Julia	Não.	"Ah, são todos bons, mas uns abrem mais jogos, o outro cabe menos, o outro dá para assistir filme e o monte de coisas."	"em alguns tablets só dá pra baixar jogo, não dá pra mexer no WhatsApp, o celular dá, e a televisão também não dá, só dá para assistir só."	Não soube dizer, mas acha que são importantes. Não gosta muito das tecnologias: "porque uma hora enjoa outra hora não, aí dá saudade aí assisti de volta. [...] Eu gosto mesmo é de andar de bicicleta com meus amigos, só isso que eu gosto. [...]tela deixa com dor de cabeça ou deixa cego e andar de bicicleta não, você pode ir para os lugares que você quer com os amigos. Curtir um momento

				bom."
Lolo	Não.	"o celular dá para você conversar com as pessoas que você conhece, pela TV não, você já conversa com pessoas que você nem conhece, é famoso e tal. Agora, no computador, você... é meio difícil de responder essa pergunta. [...] pra mim é a mesma coisa também."	Funções iguais "Só a parte de conversar com as outras pessoas, e ter redes sociais, conversar com as pessoas, ligar."	"São... agora são. [...] Tem gente que vai morar fora, e você sentir saudade, tem como ligar, não precisa ir para lá. Pra se sentir mais perto, e para deixar a pessoa mais feliz, porque sem pelo menos assistir um vídeo, é um pouco de tristeza né."
Lorenzo	Não.	"Iguais, menos televisão. [...] Porque televisão não é o que você quer, é o que está passando. Já tablete e celular, você que escolhe o que você quer assistir e tudo. [...] Relar na tela e controle, que não tem celular. Tem celular que tem, tem celular não. Na televisão não pode."	Não foi falado sobre isso.	São importantes, "Porque ela te avisa das notícias e das coisas que está acontecendo no mundo."
Luís	Não	"A diferença do celular e o computador é que tem alguns jogos que não dá para jogar no celular, aí joga no computador."	Alguns tem a mesma função e outros não.	São importantes, "Porque sem tecnologia, meio que não tem como a gente sobreviver, porque a gente precisa de tecnologia para várias coisas. Exemplo, quando pedia comida, andava muito até chegar em tal lugar, agora pede pelo celular. [...] Para se comunicar, conversar com uma pessoa, porque não precisa ir na casa da pessoa para conversar, conversa pelo celular. [...] Facilita no dia a dia."
Luíza	Não.	"O celular dá pra instalar poucas coisas por causa da memória, o tablet já dá pra instalar mais coisas, e o computador é mais difícil de mexer."	"Ah, o computador tem o teclado, daí não tem que clicar na tela que nem o tablet e o celular, e o tablet é quase igual ao celular, só muda memória dele." "Andréa: E por que você acha que o computador é difícil de mexer? Luíza: Porque tem botões nele que a gente não sabe pra que serve e aí	"Porque às vezes a tecnologia consegue ensinar um pouco a gente. [...] ela ensina pra gente várias coisas que a gente não consegue aprender na escola, tipo... ah, to sem ideia agora, só que tem várias coisas que eu já vi." "Andréa: Você acha que a escola deveria trabalhar mais com as tecnologias? Luíza: Uhum. Luíza: Porque o professor não ficaria

			aperta pra saber e tem vezes que o computador dá um bug nele."	falando, falando, porque tem vezes que o professor fica até rouco de tanto falar. Luiza: Com as tecnologias é só pesquisar."
Miguel	Não	"O computador tem mais gigas e o celular menos." "Tem, é mais difícil de jogar FreeFire com o computador."	"De se divertir, também negócio de trabalho, se você tiver trabalhando, tem como entrar no celular."	"Se você não tivesse celular você tinha que ir andando até o negócio que paga conta, só que lá no celular dá pra você pagar conta." "Tipo, hoje eu tenho que fazer um negócio que é em grupo, aí eu pesquiso lá [no celular], aí aparece, aí eu escrevo e uma amiga apresenta."
Pamela	Não	"a TV não tem como mexer muito. O computador e o celular têm."	"O celular e o computador são quase igual (sic), só muda no lugar que mexe. Porque no computador tem Facebook, tem WhatsApp, tem como abaixar TikTok, agora na TV não tem como."	São importantes, "porque tem como conversar, tipo assim, se o pai tiver longe tem como conversar com os pais. E é isso."
Sasuke	Não foi falado sobre isso.	"O celular é pequeno e a tela é muito pequena pra jogar, o computador já é uma tela maior aí é mais fácil de jogar, e você usa o teclado também, a tv eu só uso só pra assistir. "	"No celular tem como jogar, no computador também, e na tv não, é só você assistir."	"Muito não, tem gente que não tem e vive bem."
Vitor	Mais ou menos ou não saberia.	"Porque pelo celular é mais tecnológico, você só mexe o dedo pra você jogar. Aí no, aí no computador tem as teclas pra você mexer. "	"Tem função diferente também."	São importantes, "Algumas são importantes para a vida das pessoas. Melhorar os meus estudos."
Vitória	Não.	"É que o computador e a televisão não acabam a bateria, aí dá para assistir na hora que quiser."	Mesma função "só muda a bateria mesmo."	São importantes, "Pra gente aprender algumas coisas que a gente não aprende Às vezes. Sei lá, não sair de casa na covid, porque tem gente que não respeita né. Eu vejo lá as coisas e eu leio."

Lorena	Depende. Aplicativos sim, problemas físicos não.	"Deve ser por causa do tamanho. Ou porque o computador tem a tela e o teclado. Mas fora isso é tudo igual."	"Um pouco igual né. Porque o computador ele tem o Google, Slide, essas coisas, tem muita coisa no computador."	"Lorena: Porque, pensa só, se não tivesse tecnologia a gente não teria tudo isso que a gente tem hoje mesmo. Andrea: O que por exemplo? Lorena: O celular, hoje um dia tem muita gente que trabalha com o celular né. Imagina, se não existisse o celular, como é que elas iam trabalhar sem o celular?"
Gustavo	Não.	"O tamanho, não sei especificar... o computador tem mais memória e o tamanho da tela."	"Eu acho, por exemplo, tem jogos que eu não consigo jogar nem celular nem no tablete, só no computador, mas nada demais."	"Tanto pra pesquisa como pra você saber das coisas, tipo o tapa que o Smith deu no outro lá eu fiquei sabendo no computador."
Naruto	Não foi falado sobre isso.	Tamanho das telas: "As diferenças do celular, pra mim, é que ele é pequeno. Dá pra você colocar no bolso. O tablet da pra levar na bolsa só que é grande. E a TV também, é grande pra caramba."	"Porque tem jogo que são para notebook ou tablet, não pra celulares. E é esse pra mim."	"São, tipo, alguém precisa fazer uma conta, usa o celular. Pra alguém que precisar alguma coisa. Ah, que lugar eu vou comer, pesquiso no Google, está ligado? Então é uma coisa bem importante eu acho."
Eitor	Acha que no celular sim.	"Pelo computador e pelo celular, eu acho o celular mais fácil, pra escrever lá, você aperta pra digitar, é tipo um computador, lá você consegue apertar os botões lá de "xizinho" e já sai da coisa, aí não, no computador tem botão mó diferente lá que não dá pra entender muito, por isso que eu acho melhor o celular."	Acha que eles têm a mesma função.	"Pra fazer pergunta, esses negócios pra se conectar com o mundo, é como aquele negócio lá do espaço, que de vez em quando vai gente visitar a lua, os astronautas, é bom pra isso, quando passa desastres naturais também, tem que estar conectado com as coisas que acontecem."
Hinata	Não.	"É... a tv é uma coisa que não dá pra jogar, mas tem como jogar sim, mas precisa de outro aparelho, que no caso é o Xbox, Xbox também, essas coisas, computador dá pra usar igual o WhatsApp também, o WhatsApp o celular, computador é a mesma coisa, tablet também."	Funções parecidas.	"Ah, porque tem gente que também... não é só ficar trabalhando, estudando, essas coisas, a gente também precisa de distração."

Jhenifer	Não	"O computador dá pra instalar bastante aplicativo, a câmera também é maior do que a do telefone, e lá também dá pra ver as coisas mais grandes (sic), mesmo que você não enxergue, dá pra enxergar porque a letra fica maior, e no celular não, a letra fica bem pequena e não consegue enxergar e nem nada."	Acha que eles têm a mesma função.	Algumas, "Porque algumas são fakes, algumas não, algumas só querem ir lá e... tem algumas que pedem CPF e documento, e só pede isso pra pegar né, e depois da ruim pra gente." A parte boa é que tem uns aplicativos que são muito confiáveis, que quando pedem eles já não mostram pra ninguém, os dados ninguém consegue ver, ninguém consegue hackear nem nada.
Luan	Sim, o pai trabalha com isso e ensinou ele a arrumar.	"A tv se tiver internet dá pra assistir filme, no celular e no Youtube não tem, no Youtube não tem filme, aí pra mim o tablet pra eu jogar, no celular escutar música e na tv filme."	Não foi falado sobre isso.	"Porque, depende, porque tem várias pessoas que estão usando a tecnologia para coisa ruim, mas tem, assim, dá pra divertir as crianças, quando a gente não tem nada pra fazer tem vários jogos pra baixar, quando a gente não tem nada pra fazer vai assistir filme, desestressa quando a gente está nervoso, a gente vai assistir um negócio lá que desestressa a gente, tem um joguinho, o FreeFire, não sei se você já ouviu falar, desestressa, eu pelo menos quando estou muito bravo, desestressa eu [sic]. "
Ster	Não.	"O computador ele tem os botões, a gente tem que apertar os botões pra funcionar, pra mudar de página, é uma setinha que tem, você tem que clicar. Já no celular e no tablet é só você arrastar para o lado, que nem a televisão você precisa usar um controle, mas essa televisão tem um negócio de clicar na tela, é bom isso."	"Não, porque as mesmas coisas que tem na televisão tem no celular. [...] Computador também né, porque o celular também tem o Youtube e o tablet tem como baixar os jogos."	"Ster: Como que a gente ia saber que os dinossauros morreram por uma causa, tipo uma aeronave caindo do céu matando os dinossauros, como você acha que a gente ia saber disso? É pela tecnologia. Andréa: Quando não existia celular, será como que eles faziam? Ster: Eu acho que eles buscaram informações com as pessoas que viveram antes né."

Boruto	Sim, "Tipo, se bugar, eu mexo, assim, rapidão, assim, que nem um, vamos dizer, é que nem aqueles hackers lá. Consigo mexer assim ó, assim rapidão, aperta um botão e já era.	Acho que eles têm a mesma função.	"Por quê? Pesquisa. E também copiar as coisas que você não tem copiado. Só. E também pra distrair a sua cabeça. Tipo você vai pra diretoria, está assim imaginando coisas, você está distraído. Não. Ah você não tem como se distrair, a única coisa que você distrai, jogo e YouTube. E fone."	
--------	--	-----------------------------------	---	--

APÊNDICE P: BRINCAR

Identificação	Gosta de brincar	Do que brinca	Com quem	Informações Extra
Carol	Não muito.	Boneca, professora.	Irmã	Enxerga o skate como um esporte e não uma brincadeira.
Duda	Sim	Pega-pega ou de verdade ou desafio.	Amigos.	Não se aplica.
Itachi	Sim	Pega-pega, esconde-esconde, futebol, basquete.	Amigos.	Prefere brincar do que ficar nas tecnologias.
Jaqueline	Sim	esconde-esconde	irmãos e primos.	Não se aplica.
Alexandra	Sim	Andar de bicicleta e Skate.	Amiga	Não gosta de brincar de pega-pega, pois "cansa muito rápido [...] skate é pouco pra gente cansar". Prefere brincar do que mexer nas tecnologias, "Porque se ficar no celular não vai adiantar nada, brincando a gente já ta mexendo o corpo. No celular não tem muita coisa pra fazer.".
Kleber	Mais ou menos.	Andar de bicicleta.		Não se aplica.
Minecraft	Não, porque "Não sou uma criança."	"eu gostava mais de brincar de boneca, eu era sempre apegada a brincar de boneca. [...] Agora eu sou mais ligada a mexer no celular, a ficar trancada no quarto."	Não se aplica.	Prefere mexer no celular do que brincar com as amigas.
Mônica	Sim	"pega-pega, pic-esconde, gato mia, cobra-cega, pega-lata e esconde-esconde."	Amigos da rua.	Prefere mexer no celular do que brincar, "porque dá pra assistir kawai, mexer no Facebook e no WhatsApp."
Vitória	Sim	esconde-esconde, brincadeira de rua.	Sozinha não, eu brinco com os outros.	Não se aplica.
Gabriel	Sim	pega-pega, esconde-esconde, pega-pega gelinho, pique-esconde.	Amigos.	Não se aplica.
Wimawari	Não muito.	Boneca, bola, andar de bicicleta.	Irmã.	"Quando acaba a internet eu durmo ou brinco com minha irmã, porque eu sou muito mais entretida na internet. Eu não gosto muito mais assim... É porque eu to crescendo, eu não gosto muito

				de brincar assim, eu brinco uma vez ou outra."
Adriana	Sim	"De brincar de escolinha com a minha irmã, porque ela fica me pedindo todo dia."	Irmã.	Não se aplica.
Alec	"Eu não brinco muito."	Basquete e futebol.	Primos e amigos.	Não se aplica.
Alice	Sim	Pega-pegas, correr, pular. Brinquedo: boneca.	Amigos, primas.	"Toda hora tem gente correndo no pátio. É, tem gente correndo na sala de aula, toda hora." "Porque brincar a gente pode se divertir mais e pela TV a gente só fica assistindo. E acontece muita coisa. Quando a gente brinca, a gente se diverte, a gente... a imaginação toma conta da gente um pouco. Andrea: É, como que a imaginação toma conta? Alice: É tipo, quando a gente não tem uma certa coisa, a gente pega outra coisa e imagina que é aquilo. Então aí a gente pode se divertir, imaginar bastante, fica bem mais divertido."
Aluno	Sim	"pega-pegas, futebol, esporte numa quadra que você tem que jogar, é tipo futebol só que você joga com a mão, handebol, aí nós jogamos queimada, aí eu jogo vôlei".	Amigos e "Às vezes brinco com a minha mãe de fazer cosquinha."	"Brincar é mais livre", celular não.
Ana	Às vezes.	Bola.	Sobrinho.	Prefere brincar no celular.
Beatriz	Sim	"eu ficava brincando sozinha, fingindo que lá era uma casa gigante e que tinha várias pessoas ou às vezes eu brincava de boneca ou com vários brinquedos que eu tinha, que eu tenho, quer dizer." Gosta de brincar de esconde-esconde, pega-pegas, pular corda.	Sozinha.	"Eu prefiro ficar no computador, porque o celular já foi."
CSG	Sim	futebol, pega-pegas, esconde-esconde, soltar pipa.	Amigos da rua.	"Prefiro mais brincar do que ficar no celular, mas eu não tô conseguindo mais brincar com meus amigos. "
Felipe		Bolinha de gude, pega-pegas, esconde-esconde, skate. Brincava com o tio: "Nós fica brincando de polícia. Aí eu faço barulho da moto, ele faz barulho do carro. Ele faz [barulho de carro], eu faço [barulho de moto], aí nós brinca. [...] Aí ele breca e faz [barulho de carro brecando]."	Irmão.	Durante a pandemia "Eu brincava, porque minha parede não era assim, era só tijolo. Eu contava quantos tijolo tinha e somava."

Gabriela	Sim	Boneca.	Sozinha.	Prefere ficar no "celular, porque tem coisas mais interessantes, tipo jogos."
GHS	Sim	"Eu gosto de jogar bola, brincar de esconde-esconde, gosto de pega-pega gelinho pega-pega corrente, batatinha frita e gosta de jogar onda seis corte e queimada."	Amigos da rua ou da escola.	Prefere ficar no celular jogando.
Julia	Sim	De esporte: futebol e basquete.	Irmãos e amigos.	Não se aplica.
Lolo	Sim	Vôlei, pega-pega, pular corda e esconde-esconde.	Amigos, primas, irmã, na rua.	Não se aplica.
Lorenzo	Às vezes.	Pega-pega, pegar lixo na rua (reciclável) com o avô. Jogar bola, esconde-esconde na rua ("é público e tem mais espaço."	Amigos.	Prefere ficar no celular do que brincar.
Luíz	Sim	"Eu gosto de subir em árvore, correr, andar de bicicleta."	Primo	"A gente brinca... é que a gente mora em uma parte rural, aí gente brinca bastante no mato." Prefere brincar do que ler ou mexer nas tecnologias.
Luiza	Sim	"pega-pega, esconde-esconde, corrida."	Amiga da escola. Irmã.	Prefere brincar do que ficar nas tecnologias.
Miguel	Sim	"De pega-pega, esconde-esconde, jogar FreeFire e Stumble Guys."	Irmão e amigos.	Prefere "Brincar de correr, porque aí é mais saudável né?!"
Pamela	Sim	Futebol.	Amigos da rua.	Não se aplica.
Sasuke	Sim	"Jogar bola, esconde-esconde."	Amigos e irmã.	Prefere brincar "é mais legal"
Vitor	Sim	"Jogar bola, pega-pega, esconde-esconde, essas coisas."	Primos e prima.	Prefere brincar do que ficar nas tecnologias. "Porque brincar você tá lá com os seus amigos, aí tem um monte de gente, mas só que quando você joga é só você que está jogando."
Vitoria	Sim	"Pega-pega Às vezes, brincar de pega varetas quando tem.". Esconde-esconde.	Amigos.	Prefere brincar com os amigos do que ficar no celular. "Porque é mais importante que o celular. A amizade é mais importante que o celular"
Lorena	Sim	pega-pega, esconde-esconde ou cobra-cega.	Primos e irmão.	"se a criança não brinca, ela meio que não tem uma infância, Porque, tipo assim, a criança que não tem infância, eu penso que se a gente não tem infância, a gente não tem meio que muita experiência, né, com isso. Tipo, uma menina não brincava quando era criança, aí ela vai crescer, virar adulta, vai ter um filho. Como é que ela vai, né, saber ali o que fazer com a criança?"
Gustavo	Sim	"Eu gosto de jogar Fortnite e gosto de brincar com meu irmãozinho de futebol."	Irmão.	Prefere os jogos eletrônicos.

Naruto	Sim	Queimada, pebolim.	Amigos (intervalo e aula de educação física).	Não brinca em casa, só fica no celular.
Eitor	Sim	Pega-pegas e esconde-esconde.	Amigos.	Não gosta de brincar com brinquedos. Prefere brincar com amigos, pois "Porque no celular às vezes você fica entediado, mas na rua com os amigos não."
Hinata	Sim	Pega-pegas, pular corda, jogar futebol.	Irmão (mas ele não quer mais brincar), na escola.	"Em casa eu descanso. [...] como, deitado pra dormir, ou tem vezes que eu vou assistir na tv."
Jhenifer	De vez em quando	Pular corda ou esconde-esconde.	Na rua, com amigos.	"Prefiro mais ficar no celular, porque na rua é muito perigoso também."
Luan	Não	Jogar futebol	Amigos do bairro.	Prefere jogar bola do que as tecnologias.
Ster	Sim	Esconde-esconde.	Irmãos.	Prefere ficar no celular do que brincar. Prefere ler um livro do que ficar no celular.
Boruto	Sim	Esconde-esconde, pega-pegas e queimada.	Amigos da fazenda.	"A criança precisa brincar normalmente. Porque se a criança não brincar, ela não tem infância. Eu falo isso pros meus pais, porque eles não deixam eu brincar algumas vezes. Que nem hoje, vou pedir pra minha mãe se eu posso ir pra fazenda, se ela não deixar..."

APÊNDICE Q: BRIGAS

Identificação	Trouxe como algo que mudaria na escola	Motivo das brigas	Sugestão de como parar com as brigas
Carol	Sim	Brigam por qualquer coisinha. Falta paciência.	Não retrucar. Ignorar.
Duda	Sim	As pessoas inventam fofoca para arrumar briga.	É difícil parar, porque eles acreditam na fofoca.
Itachi	Não foi falado sobre isso.	Não foi falado sobre isso.	Não foi falado sobre isso.
Jaqueline	Sim	Porque as pessoas têm muito ódio: "a pessoa só olhou pra ela e ela já quer arranjar briga."	"as pessoas ficarem parando de fazer isso com os outros e respeitar um ao ou... os próximos."
Alexandra	Sim	São as meninas. "Coisa atoa!"	"O diretor ir ficar passando em cada sala a cada 5 mi... em 5 minutos "
Kleber	Não foi falado sobre isso.	"Kleber: Porque um provoca o outro, outro dia eu quase briguei com um moleque, sabia? Kleber: Porque um provoca o outro, outro dia eu quase briguei com um moleque, sabia? Andréa: Por quê? Kleber: Porque eu comecei a zuar ele, porque o moleque começou a zoar eu e aí eu parti pra cima. Só que eu fiquei assim "Filho da puta", fiquei batendo a cabeça dele na parede. Tanto é que ele saiu chorando, eu peguei ele pela a orelha e ficava assim tá, tá, tá, fiquei batendo. Aí teve uma hora que eu puxei a orelha dele que eu só ouvi a orelha dele "tec". Aí eu soltei na hora. Andréa: E qual sentimento você tinha na hora da briga? Kleber: Ah, alívio."	"Ah, trazer um revólver pra cá e dar um tiro pro alto a cada briga que tivesse.[...] : Porque assim não ia ter briga, só que, ia ter que trazer de reserva trezentas munição (sic). Três oitão, se você não sabe, é aqueles de tambor, que você tem que colocar oito munição por tambor. Aí você coloca, atira, e você já descarrega "piu, piu, piu". Andréa: Como você sabe de tudo isso? Kleber: Filme policial, essas coisas. Eu assisto série policial com a minha mãe."
Minecraft	Sim	"Aqui nessa escola falta disciplina, respeito, educação. [...] Brigas, xingamentos, chutes e essas coisas."	Não soube responder.
Mônica	Não diretamente.	"Porque tem um monte de gente que mexe, né? [...] ficar provocando [...] às vezes tem [motivo]".	Não soube responder.
Vitória	Sim	"Motivo bobo. [...] Às vezes é por causa de menino. Às vezes é por causa que uma xingou a outra. Às vezes é por causa que a pessoa inventou alguma coisa, Às vezes é raiva né. Ou é pra defender alguma pessoa, tipo a pessoa bate na pessoa e o amigo dessa pessoa que apanhou vem bater na pessoa pra defender,	"Todo mundo ser amigo. Não ficar com gracinha sabe? De não ser amigo e tal, isso daí eu acho."

		sabe?"	
Gabriel	Sim	"Porque um começa a brincadeira de ficar dando soco no outro, e depois torna real a briga."	É, se uma pessoa for mexer com outro, vai arrumar briga, então ela não pode mexer, tem que ficar quieta no canto dela.
Wimawari	Sim	"Porque eu não gosto muito de briga, tipo assim, Às vezes eu mexo com as pessoas, mas as pessoas quando eu não mexo com elas, elas mexem comigo, aí nisso acaba dando briga." "Andréa: Por que você mexe com as pessoas? Wimawari: Não sei, acho que é pra chamar atenção, porque muito assim, eu nunca tive muitos amigos, eu sou mais quietona na minha. Andréa: Hmm. Então você mexe com os outros para fazer amigos? É uma tentativa para fazer amigos? Wimawari: É!"	"Não sei. Só sei que eu queria que as brigas parassem."
Adriana	Sim	"Na maioria das vezes por pouca coisa. "Ah, você esbarrou em mim" e começam a brigar. Ou a pessoa começa a empurrar, sabe? Pra briga?"	"Ter mais supervisão, ter gente passando na sala falando o que que é ruim nas brigas e incentivar a não brigar. Ensinar a resolver na conversa."
Alec	Fala sobre o comportamento.	"Tem vez que na nossa classe, não dá pra ter aula. Um fica jogando borracha um no outro, lápis, fica fazendo barulho, gritando na orelha dos outro, fica xingando o professor, fica xingando um ao outro."	Eles terem mais respeito.
Alice	Sim	"Porque sempre tem algumas brigas que não são por motivo nenhum. Tipo, a pessoa está olhando pra outra e já começa a brigar. Sem motivo. Que nem acontece na minha sala. Tem um menino que ele sempre quer arranjar briga e o povo vai na onda dele. [...] não entendo muito bem, isso. Não sei por quê."	"Ao invés de brigar, por que não conversar? Por ter conversado, num ficar brigando atoa, e só perguntar por que fez aquilo ou ir pro... ou ir pra diretoria, explicar o que está acontecendo ao invés de brigar."
Aluno	Não diretamente.	"Ah porquê... a maioria das brigas é lá no sexto B, então...por causa de lá (sic), aí as brigas começam a acontecer, ainda mais que o menino gordinho lá deu um soco na cara do outro."	"Ah, podia parar, todo mundo conversar, na base da conversar sem machucar o outro. [...] a conversa leva tudo."
Ana	Não diretamente.	"Porque ó, igual eu, hoje eu ia resolver [conversando] porque a menina estava colocando eu num (sic) rolo que não era meu."	Não soube responder.
Beatriz	Não foi falado sobre isso.		

CSG	Sim	Eu também não sei, eles me irritam e eu não faço nada	"Tentar mais para de...nossa, como que fala mesmo? eu esqueci é...tentar mais ficar mais próximo dos amigos, mais bonzinhos assim, pra parar de brigar com nós (sic), essas coisas." "É tipo, umas pessoas que têm defici, que tem... meio que uma demência assim sabe...é foi isso...dá sermão só pra essas crianças pra ver se elas para, aí fazer alguma coisa, aí tivesse um...nossa, uma pessoa que perguntava se estava tudo bem assim, aí pronto, até que ia melhorar a escola."
Felipe	Não foi falado sobre isso.	Não foi falado sobre isso.	Não foi falado sobre isso.
Gabriela	Não diretamente.	"Porque uma pessoa julga a outra, tipo, uma pessoa fala, e tem muito julgamento do outro. [...] Porque não gostam um do outro, pelo jeito da pessoa."	"Dar conselho, tipo falar que aqui é um lugar pra estudar e não pra ficar brigando."
GHS	Não diretamente.	"Ah, eu acho muito feio porque eles brigam por causa de bobeira."	"O povo parar de ficar xingando muito não ficar conversando com pessoas que a pessoa não gosta de você, não ficar conversando muito com elas. Não fica pirraçando a pessoa. Não fica tacando, tipo coisa nela."
Julia	Não diretamente.	"Por causa de macho. Por ficarem dando em cima de mulher dos outros, só por causa disso."	"Cada uma fica na tua, e só sai quando ir pra diretoria, e diretora resolve."
Lolo	Sim	"Porque uma fica falando com o menino, e menina não gosta, aí fica esse negócio chato, aí brigam."	"Os pais dessem um jeito de falar com seus filhos direito, para pararem de pensar nesse negócio de namoro, porque estão muito novos ainda."
Lorenzo	Não diretamente.	"Porque eles não conversam direito e começam a socar um no outro."	"Dialogar mais. [...] Porque, senão, pode causar algum perigo. [...] conversar e resolver, ir na diretoria e falar coisa."
Luís	Não diretamente.	"Ah, Às vezes porque uma pessoa falou alguma coisa lá que é mentira."	Não foi falado sobre isso.
Luíza	Não diretamente.	"tem briga que é por coisinha de nada, já teve briga na minha sala por causa de um lápis. [...] Acho que com o tempo da pandemia as pessoas ficaram mais bravas. [...] Ah, não tinha muita coisa pra fazer, daí as pessoas voltam e querem arrumar briga, conseguir tudo que quer."	Não soube responder.

Miguel	Não diretamente.	"Por causa de menina. [...] Tipo assim, um cara tá namorando com uma menina, e o outro cara não sabe, aí eles falam assim "ô você é muito bonita e não sei o que", aí o outro cara fala "ô você tá falando com a minha namorada aí", o outro quer pagar de valentão na frente da menina, aí depois ele vai querer bater de frente e não consegue."	Não soube responder.
Pamela	Não diretamente.	"Porque um fica discutindo com o outro, aí onde começa a briga. [...] Porque um começa a xingar, o outro leva pra mente, aí depois ele começa discuti. Aí sai tudo no tapa."	"Evitar discutir. Bater boca."
Sasuke	Não.	Relatou que antes tinha mais brigas, agora não. Não soube explicar o motivo.	Não foi falado sobre isso.
Vitor	Sim	"Por causa de menino, coisa boba. [...] Vitor: Uma empurra o outro, um xingar o outro. Eu já quase arrumei briga porque eu, porque eu olhei pro cara e o cara ficou me xingando. Só que eu olhei."	Não soube responder.
Vitória	Não diretamente.	"Acho, é mais do sexto. [...] Porque tem gente mais bagunceira no sexto. [...] Por causa de homem." [...] "Porque tem gente que namora e a outra menina dá em cima do namorado, aí dá briga. É o que eu mais vejo por aí."	"Não sei, acho que parar de namorar né, porque não tem idade."
Lorena	Não.	"De vez em quando tem uma aí, mas já já acaba a briga aí."	Não foi falado sobre isso.
Gustavo	Não diretamente.	"Eu acho que é por... tipo... digamos que é assim por vaidade, a pessoa xinga você aí você vai e xinga de volta, eu acho que se xinga você tem que falar pro professor, meu pai e minha mãe sempre me falaram isso, xingou não xinga de volta, ignora e fala pra professora, falei pra professora já era, não vai acontecer mais nada."	"Acho que é começar a ignorar, daí não vai mais acontecer e o professor tem que ser rígido com alguns alunos, tipo tem uns três alunos lá na minha sala que é muito bagunceiro e o professor não fala nada, acho que tinha que ser mais rígido com certos. Ai toda a sala fica quieta, e melhora a explicação. Tipo, eu gosto muito do professor de [nome da matéria], mas a última aula dele ele não conseguiu dar aula de tanta bagunça, jogando papel, lápis nos outro..."
Naruto	Não	Não soube responder.	Não foi falado sobre isso.
Eitor	Não	"Por causa da intriguinha, porque a pessoa não pode olhar pra outra que já começa a encher o saco, brigar. [...] Por causa de ranço, vez em quando umas gracinhas lá que o pessoal começa a comentar, aí está achando que está falando mal da outra, aí começa a brigar."	Dar expulsão.

Hinata	Não	"A maioria das brigas são meninas e são do sexto ano também. [...] Eu acho que por motivo besta, porque não tem motivo pra brigar toda hora."	"teria que evitar de deixar essas duas pessoas perto, eu acho que é isso."
Jhenifer	Sim	Brigas e preconceito. "Jhenifer: Porque preconceito machuca muito né, principalmente quando é moreno, é branco ou tem cabelo cacheado, ou cacheado crespo. Várias pessoas estão ali pra pisar e pra colocar pra baixo, então isso eu não gosto muito e queria que mudasse. Andréa: Você já presenciou essas situações? Jhenifer: Olha, teve uns dias desses que na rua também, só porque eu sou um pouquinho moreninha e a pessoa que me xingou de "preta". "Pra mim é porque elas são meio tontas, querendo colocar as pessoas pra baixo."	"Andréa: Mas quem que era, aqui da escola? Jhenifer: Do lado de fora, tem algumas pessoas que eu não conheço muito que só chegam perto de mim para me atormentar e como eu sou mole e não consigo de defender, eu só abaixo a cabeça e vou. Andréa: Você prefere ficar quieta na sua, por quê? Jhenifer: Ah pra não dar mais briga e acabar cada um indo pra cima do outro." Evitar de preconceito, mesmo que seja morena ou branca, eu sou humana de qualquer jeito, eu não sou um bicho, isso que eu queria mudar, em tudo, em tudo.
Luan	Não diretamente.	"Porque aqui tem muito moleque sem noção, não é só moleque não, é menina também, tem menina folgada, ah sei lá."	Ah, tem que provar, mas é porque eles não... pôs câmera, mas eles não olham. Não é a escola tia, os alunos têm que tomar vergonha na cara, não é escola, por que o que a mãe não ensinou a escola vai ensinar?
Ster	Sim	"Porque as brigas, elas não dão certo. Nesses dias eu venho vendo uma menina que ela é super quietinha, do nada meteram ela em uma briga, ela ficou com medo, deu pra ver, ela foi correndo pra diretoria. [...] Por causa de homem, eu tenho certeza." "Eu já vi um monte de briga falando "ah que tal e tal, você roubou meu namorado", eu fico assim, gente você tem onze anos, mas eu não falo nada."	"Eu sei que tem muitas pessoas que estão em uma classe só de brigas, tipo sexto A dá muita briga lá, então eu acho que tem que colocar as pessoas que dão certo em uma sala só, entendeu. Ir arrumando assim, pra não dar bagunça." "se a escola estivesse um pouco mais de amor, não teria tanta briga."
Boruto	Não foi falado sobre isso.		

APÊNDICE R: HÁBITOS DE LEITURA

Identificação	Gosta/Possui o hábito de ler	Sobre o que	Como tem acesso a livros
Carol	Sim	Terror e ficção	O pai pega na biblioteca da cidade
Duda	Às vezes. Muito barulho em casa.	Animes	Escola
Itachi	Não.	Mangá.	A tia compra.
Jaqueline	Sim	Turminha da Mônica.	A mãe compra.
Alexandra	Sim	Livro de matemática. Turma da Mônica.	O irmão tem em casa.
Kleber	Mais ou menos.	Gibi. Quadrinhos. Turma da Mônica.	Não foi falado sobre isso.
Minecraft	Sim	Livros, histórias em quadrinho, mangá.	Não foi falado sobre isso.
Mônica	Não.	Só a lições.	Não foi falado sobre isso.
Vitória	Sim	Gibi.	Em casa. "Só que faz tempo que eu não leio, porque acabou tudo, eu li tudo [risada]."
Gabriel	Sim	Gibi. Turma da Mônica. Livro "Tom e o cachorro"	Biblioteca da escola.
Wimawari	"Não muito, mas eu gosto. [...] Tipo assim, eu gosto de ler porque dá pra mim aprender (sic) a ler mais, assim, e estudar um pouco mais, e pra passar o tempo também."	Livros para a irmã.	Não foi falado sobre isso.
Adriana	Sim.	Poesia	"A vezes eu compro ou eu pego os livros da escola pra ler."
Alec	Às vezes, mas tem dia que não.	Biologia, matemática avançada, [inaudível] do Brasil, histórias de [nome da cidade].	Tem em casa (livros da mãe).
Alice	Sim	"Bastante aventura e ficção científica."	Não foi falado sobre isso.
Aluno	Não.	Gibi.	A escola dava.
Ana	Não.	Não se aplica.	Não foi falado sobre isso.
Beatriz	Sim	Mangá (o irmão apresentou).	Em casa e na escola.
CSG	Mais ou menos.	Diário de um banana.	Não foi falado sobre isso.
Felipe	Não muito.	Gibis.	Não foi falado sobre isso.
Gabriela	Sim	Mangá.	Na biblioteca da escola.

GHS	Sim	Livros que a professora passa, notícias pelo celular.	Escola, celular.
Julia	Não.	Não se aplica.	Não foi falado sobre isso.
Lolo	Não.	Princesas da Disney, contos e mistérios.	Se tivesse mais livros leria mais.
Lorenzo	Não.	Tarefas da escola.	Não foi falado sobre isso.
Luís	Mais ou menos.	Sobre animais.	
Luiza	Sim.	Livros de história. Gibi.	Na biblioteca da escola.
Miguel	Não	Gibi	Não foi falado sobre isso.
Pamela	Pouco	"Aí eu pesquiso no Google e fico lendo, as coisas, historinhas."	Google.
Sasuke	Não.	"Ler é chato"	Não foi falado sobre isso.
Vitor	Sim	Terror, comédia, romance.	Não foi falado sobre isso.
Vitória	Pouco.	Romance, anime.	"Eu quase não leio, eu só fui na biblioteca ontem para pegar um livro com a minha amiga, aí eu só li esse livro."
Lorena.	Sim.	Suspense, ação ou mágica.	Biblioteca da escola.
Gustavo	Mais ou menos.	Mangá (Naruto)	Família compra um mangá toda semana.
Naruto	Não.	Mangá.	No celular. Antigamente lia mais, mas agora parou porque se sentiu entediado.
Eitor	Sim.	"Esses livrinhos, negócio de reportagem também, eu gosto muito de floresta, eu gosto de revista de policial, essas coisas."	Internet, livros e revistas (casa do avô).
Hinata	Sim	Mangá	Online.
Jhenifer	Sim	Histórias românticas, contos de fada.	Apenas relatou que ainda não foi a biblioteca da escola.
Luan	Não.	Prefere fazer outra coisa do que ler.	Não foi falado sobre isso.
Ster	Sim.	Fantasia, mágica, contos, terror.	Baixa livros no celular e biblioteca da escola.
Boruto	Sim	Diário de um Banana.	Não foi falado sobre isso.

APÊNDICE S: INSPIRAÇÕES

Identificação	Pessoa ou personagem que se inspira	Motivo	O que gostaria de ser quando crescer/sonho	Motivo
Carol	Meus pais.	“Eles são pessoas boas, eu quero ser igual eles. Também me inspira muito o jeito que eles trabalham, principalmente da minha mãe. Ela é tatuadora, gosta bastante de desenhar.”	Desenhista ou cientista.	Não aplica.
Duda	Virgínia (Youtuber)	Ela é sincera, não mente e é difícil ela brigar.	Ser médica, veterinária ou advogada	Para ajudar as pessoas e animais.
Itachi	Navas (goleiro do PSG)	Porque ele também é um goleiro.	Jogar no Barcelona. Veterinária.	Não aplica.
Jaqueline	Jaqueline Sobrinho. (Youtuber)	ela faz as coisas e não liga para o que os outros falam.	Ser professora.	Uma professora de outra escola, que é muito legal. "que a gente vai ensinar uma pessoa, que pode melhorar o futuro dela."
Alexandra	Minha mãe.	"Por causa (sic) que ela sempre está ali do meu lado, sempre cuidando dos meus irmãos, de mim e do meu padrasto."	Realizar o sonho da mãe (ela não sabia qual é o sonho da mãe, mas "ela sempre faz as coisas por mim, então, eu podia realizar um sonho dela."). Ser skatista.	Não aplica.
Kleber	Minha tia.	"Porque ela faz brigadeiro, ela sabe fazer brigadeiro, ela faz bolo pra vender."	Ter 18 anos, ter uma mansão de luxo e vários carros. Caminhoneiro ou MC	"Pra mim MC é aquele cantor de Funk, que eu falei que eu gosto de pesadão. É, aí pra mim é só. Caminhoneiro pra mim é por causa do meu pai, ele também é caminhoneiro."
Minecraft	Naruto e mangá	"Porque é muito legal eles. [...] O Naruto tem um poder forte de ajudar as pessoas, ele é o melhor dos outros, é o Naruto. [...] Eu ajudaria o mundo e as pessoas."	"O que é profissão?" Ser cantora e "trabalhar igual a minha irmã: Lanche ou [nome do restaurante].	Gosta de funk e música evangélica. "Porque eu sou evangélica, mas a minha tia não ta mais me levando pra igreja, aí eu falei assim "Ah, já que a minha tia não ta mais me levando pra igreja, eu vou escutar músicas de funk agora, igualzinho meus irmãos". Agora só ouço música de Funk, mas um dia eu sei que vou me arrepender de fazer isso, porque sou evangélica. Eu sou evangélica e escuto música de funk [risada fechada]."

Mônica	Turma da Mônica Mili (Chiquititas).	"Porque é legal o jeito que ele falam." "Porque ela é mais cuidadosa, cuida de todo mundo do orfanato."	"eu ajudasse todos os pobres que mora na rua, morador de rua." Professora.	"porque dá dó quando vê eles. Tipo, pedindo dinheiro no meio da rua." "Porque eu acho legal. [...] ela tem que.. dá muito trabalho ser professora. Tem muito aluno que não deixa ela dar aula. Tem que ter muita paciência e tem que ter muita possibilidade na cabeça para criar as atividades."
Vitória	Minha mãe.	"Porque ela trabalha muito pra conquistar o que ela quer, trabalha muito pra cuidar de mim, pra arranjar dinheiro pra mim, mas eu ganho pensão também do meu pai. Olho as coisas que ela faz pra eu aprender que nem ela, ser que nem ela."	"A eu queria conhecer um Youtuber que eu gosto muito na internet. É o Iguinho. É, mas ele não é grande, não é pequeno também. Ele tem dezesseis anos acho. Eu queria conhecer ele." Eu quero ser veterinária.	"Não é conhecer ele, ele, ele, eu queria conhecer a mansão DAB, que é uma mansão que tem na internet, eu queria conhecer essa mansão.[...] Eles fazem desafio, a pessoa pergunta pra pessoa, vários vídeos." "Gosto, tenho sete cachorros e dois gatos. E mais um boi, só que o boi ta lá em São Carlos. Por que foi levar ele pra domar lá, por boi ficar, pra gente conseguir fazer, tipo, se falar pra ele deitar ele deita e tal, isso daí."
Gabriel	Mcqueen	"Porque eu vejo ele apostando corrida e ganha de todas"	Conhecer a Disney. Ser policial.	"Porque lá tem meus personagens favoritos também: o Mickey, Pateta.[...] eu acho eles muito engraçados e fofinhos." "Porque os bandidos ficam roubando todo mundo. Aí se eu for ser, eu vou ajudar todo mundo a pegar os bandidos."
Wimawari	Hinata, do Naruto	"Porque eu acho ela bem bonita, legal, gentil, tímida."	"Me tornar médica"	"Porque eu quero ajudar as pessoas, salvar muita gente, cuidar de cada um."
Adriana	Mãe.	Inspira a "A fazer o que eu quero, seguir meu sonho."	Ser veterinária. Ser rica.	"Desde pequenininha eu sempre gostei de brincar com animais, ter animais. Hoje eu tenho dois hamster e dois periquitos. Eu gosto muito deles." "Porque aí eu poderia fazer tudo o que eu quero, né, comprar as coisas que eu quero. Eu compraria uma casa só pros meus bichos."

Alec	Mãe, Naruto e Itachi.	<p>"Porque ela é muito orgulhosa e sempre, sempre foi uma mulher gentil de força, não precisa de homem nenhum pra ela conseguir as coisas que ela quer. Independente, conseguiu sempre o dinheiro dela."</p> <p>"Naruto porque ele nunca desiste dos seus sonhos, sempre corre atrás e corre atrás dos seus amigos, quando eles estão em perigo. E Itachi porque mesmo que na série ele tenha matado a família dele, ele foi obrigado e simplesmente, você que ele é uma pessoa totalmente legal. Que não tem culpa de nada, que é uma pessoa que é muito gente boa, sempre gostou do irmãozinho, sempre? Só que aí mandaram ele matar toda a família dele. Mas assim, ele foi obrigado. Mas antes dele matar os pais deles ele chorou, falou que ele não queria matar eles. E falou também que ele ia matar eles, mas com uma condição: ele ia deixar o irmão dele vivo."</p>	<p>Ser um gamer com muito dinheiro. Ser policial, general de policial.</p>	<p>"Para poder ajudar minha mãe que está doente. Que tem chance de morrer em meses.[Lúpus] [...] É por causa da depressão dela também."</p> <p>"Pois eles conseguem ajudar as pessoas muito. E eu vou poder comandar um monte de pessoas e parar, e parar com esse racismo que tem muito hoje em dia. Porque eu vou ser uma general, além de ser negra, eu vou ser uma mulher. Eu vou ajudar a muitas mulheres a serem independentes. [...] A não ter medo de fazer as coisas que os homens ficam julgando, tipo, jogadora de futebol, essas coisas."</p>
Alice	Senhor madrugada (Chaves)	<p>"Porque ele já foi um pouco de tudo. Já foi carpinteiro, sapateiro, lutador de boxe. Então ele inspira que você pode ser o que você quiser, não tem limite pra isso."</p>	<p>"viajar para a Itália. Porque eu gosto bastante da cultura de lá. Mais por isso mesmo, tipo, eu queria conhecer um lugar diferente, alguma coisa assim."</p> <p>Arqueóloga.</p>	<p>"A, eu sempre gostei muito de ver filme em que as pessoas viajam pra outros países e essas coisas.[...] E dos filmes que eu estava assistindo, uma pessoa viajou pra Itália. E eu decidi pesquisar e eu descobri um pouco sobre a cultura da Itália, tudo que veio de lá e veio pro Brasil e essas coisas. E aí eu gostei bastante. Sempre ir, ficar lá."</p> <p>"No terceiro ano, a gente estava aprendendo bastante sobre arqueologia. E. pesquisei e descobri que é um emprego bem legal que você pode ir. Tem várias áreas de arqueologia e eu gosto sempre de explorar uma coisa nova. Tem aventuras e essas coisas."</p>
Aluno	Alok (DJ)	<p>Porque ele faz musica e tem bastante jogos.</p>	<p>"Ter um pc, e que minha família esteja cheia de saúde e ser rico também."</p>	<p>"Se eu fosse rico?! É, eu daria dinheiro para construir novos hospitais, daria...comprar cobertura para os pobres, aqueles que moram na rua, essas</p>

			Youtuber de jogos.	coisas.[...] E pra mim o que sobrasse ia comprar pra mim é...leite, comida." "eu quero jogar no computador, que tem jogos ali que eu quero jogar e não consigo instalar [no celular]."
Ana	Mãe	"Eu não sei, mas ela fala às vezes as coisas pra mim, aí eu quero fazer, e ela fala faz vai ser melhor pra você."	Ser advogada.	"Não sei, veio na minha cabeça de repente, eu gostei do tipo como eles fazem. [...] Quando...meu cunhado foi preso, aí minha irmã estava atrás de uma advogada e ela conheceu e eu fui lá com ela, aí como eu vi ela fazendo uns negócios lá, eu gostei."
Beatriz	Mae	"Porque minha mãe, é tipo, quando a menina me bateu eu achei que minha mãe ia brigar comigo né? Porque ela sempre fala pra mim não mexer com os outros, mas aí ela ficou brava porque a menina me bateu e a menina não tem direito de bater. Aí ela ficou brava e falou que quando a menina ia mexer comigo era pra mim bater a porrada nela, mas eu não ia fazer isso né? E aí ela falou assim, que eu esqueci, e me falou pra mim não desistir."	Ser atriz ou veterinária ou militar.	": É por duas coisas, porque é legal, né? Eu não sei muito mexer em arma e também porque meu irmão vai ser militar e eu quero estar com ele."
CSG	Youtubers e TikTokers de jogo.	"me inspiram porque eu acho que também quero fazer isso, mas um dia sim."	Conseguir um computador. Ainda não tem uma profissão em mente.	Usar para jogar.
Felipe	Meu tio.	"Quando eu estou com dificuldade, ele vai lá e me ajuda. Ou fazer aniversário, vou fazer doze anos e ele vai, ele vai comprar um presente."	Ter um estudo bom, ser bombeiro, caminhoneiro ou polícia.	"Prender os ladrão. E ajudar quem bate o carro, quem capota, caminhoneiro, descarregar as coisa, viajar porque quase caminhoneiro não fica em casa."
Gabriela	Hinata.	"porque ele é confiante, gosta de vôlei, mas eu gosto mais de basquete."	"Eu faria as pessoas más virarem boas, tipo as que destroem a vida, vão pro mau caminho essas coisas." Jogar basquete.	Não foi falado sobre isso.
GHS	Ruan (jogador de Freefire)	"Porque o meu sonho era jogar um jogo. Um dos meus sonhos era jogar esse jogo e conseguir pegar mestre e não ligar para o que os outros falarem. E tinha gente que que ficava falando, aí	O pedido era ter um computador ou ter um PS5. Ser jogador de futebol.	Para jogar.

		ele falou pra mim não ficar ligando falou pra mim sempre segui meu foco. Que eu ia um dia eu ia conseguir pegar mestre e pra mim não desistir. Porque um dia eu estava quase desistindo e faltou pra mim não desistir. Aí até que chegou um dia eu peguei consegui pegar mestre duas vezes."		
Julia	Os guardiões "o Papai Noel, Jack Fords o Coelho da Páscoa e a Fada do Dente.'	Inspiram a "Virar uma pessoa boa igual a eles, deixar todo mundo feliz, dar as coisas para os outros."	Ser cantora MC ou veterinária.	O pai incentiva "Porque ele tem uma mesa de som, igual ao do Pedro Sampaio. [...] Ele me ajuda a fazer uma música para ver se pega na rádio." "Porque eu sei cuidar dos cachorros, sei dar vacina, tudo isso. Eu já trabalhei em uma veterinária com a minha mãe, aí eu a ajudava a tratar dos animais."
Lolo	Mãe.	"Ela é batalhadora, ela enfrenta as coisas, ela não deixa ninguém abalar ela sabe. [...] Ser uma mulher guerreira, [...] não depender dos outros, depender de si próprio."	Youtuber. Ser dançarina (pop ou funk).	Fazer vídeos de trolagem e de receitas.
Lorenzo	Homem-Aranha	"Ele vai pra escola, chega em casa e salva a vida de pessoas só."	"ter um celular pra mim mesmo, só pra mim." "ser jogador de FreeFire profissional [...] ser jogador de futebol"	Não foi falado sobre isso.
Luís	O Goku do Dragon Ball	"Porque ele sempre protege a família dele né, acho que é isso."	Ficar rico. Jogar basquete.	"Ah é que eu sempre sonhei em ser rico. [...] Se eu fosse rico, a primeira coisa que eu ia fazer é viajar. Para um shopping [...] a praia." "Quem me inspirou foi o Michael Jordan, um jogador de basquete."
Luiza	Monica.	"Porque ela inspira a não ficar brava com os outros, mas tem vezes que ela fica porque a pessoa passa dos limites, aí ela inspira a não ficar brigando muito e a conversar mais com as pessoas, brincar mais."	"Não sei...acho que nevasse aqui no Brasil." Ser escritora.	"Porque eu nunca vi neve." - Viu a neve pelo jornal. Gosta de escrever sobre histórias que inventa. O último texto que escreveu foi história de terror.

Miguel	Anime Sete pecados capitais, o Meliodas	"Porque o Meliodas passa por muita dificuldade e mesmo assim ele se supera. Tipo assim, quando alguma pessoa pisa em você, você vai lá dar a volta por cima e mostra pra pessoa que você não é aquilo que ele pensou."	"ter uma fonte de chocolate, aquelas lá que você bota assim e vai subindo um monte de chocolate e depois descendo." "Ser do exercito."	"Porque é gostoso chocolate, aí eu queria chocolate com morango." "Porque lá defende vidas. [...] Eu vi um vídeo no kwai que apareceu “caras do exército fazendo não sei o que pra salvar o mundo”, aí eles estavam fazendo um negócio lá, mexendo no computador, estava vindo um meteoro e eles tiraram o meteoro, lançaram um laser e acabou com tudo (sic). "
Pamela	Pai e mãe.	"Ah porque tudo que eu faço eles concordam comigo. [...] porque eu não queria cantar. Aí eles me colocaram pra cantar e eu comecei a gostar de cantar, aí eles gostou (sic) também de me ver cantando."	Jogadora de futebol.	Realiza treino de futebol.
Sasuke	Youtuber (MisterBeast)	"Ah, porque ele era pobre, aí ele criou um canal no Youtube, aí ele foi fazendo vídeos e vídeos e até que hoje ele tá mó rico (sic)."	Médico	"É que minha mãe assisti um programa lá de cirurgia e eu fico vendo."
Vitor	Neymar (jogador de futebol.)	"Porque eu quero ser jogador de futebol.[...] ser um bom jogador. "	Dar um futuro bom para mãe. Comprar a casa, carro, celular novo. Ser jogador de futebol ou juiz "do martelinho."	Não soube dizer o que é um futuro bom. "Minha mãe, minha mãe que me falou." (sobre ser juiz)
Vitória	Mãe.	"Porque ela é muito legal, ela tem caráter, ela é carinhosa, muito legal."	Ser desenhista. Ser faxineira.	"eu via pelo Youtube, aí antes eu não sabia desenhar, e comecei a aprender e fui aprendendo." "Faxineira acho que é bem fácil."
Lorena	Professores.	"Porque eles sempre falam como eles se formaram e isso me inspira bastante a correr atrás do meu sonho."	Ser veterinária.	Gosta dos animais.
Gustavo	Pai.	"Ele sempre buscou o melhor pra mim, ele me inspira a sempre buscar o melhor, tipo nós morava em [nome da cidade] e agora nós mudou pra cá porque ele arrumou um emprego melhor e muitas pessoas Às vezes não tem coragem de ficar andando, andando, e acho que isso me inspirou a nunca desistir mesmo, a buscar o melhor."	Morar nos EUA Bombeiro	"Às vezes eu tô jogando lá conversando com a galera ai aparece um americano lá, falando português e começa a falar de lá... e pelo o inglês também pela escola. Eu acho lá uma cidade mais respeitada, eu vou usar como exemplo o posto de gasolina, você mesmo coloca a gasolina, já aqui no Brasil se tivesse isso aqui já era... e pela neve, eu sempre quis conhecer a neve." "Bombeiro, eu acho bonito salvar a vida das

				peessoas, e o uniforme eu acho bonito."
Naruto	Nada.	"Andrea: O que move você a fazer as coisas? Tem alguma coisa que te move a você querer fazer as coisas? Naruto: Ir pra escola. Eu quero ir pra escola pra me formar. Andrea: E depois? Naruto: Pra que eu quero me formar? Pra achar um emprego. Pra que eu quero trabalho? Pelo dinheiro, é isso. Tudo vai, até o final no dinheiro."	Nunca morrer ou ser a pessoa mais rica.	Ter vida boa. "Pra ser a pessoa mais rica, você tem que estudar, se formar, aí achar um emprego. Aí você vai bem nesse emprego, ser promovido, aí tem que fazer os negócios." "Andrea: E quanto você acha que ela precisa ter de dinheiro pra ser rica? Naruto: Muito. Milhões."
Eitor	Delegado Cunha	"Pra não deixar o crime acontecer, que tava passando aí que tem uma quadrilha de gente roubando pessoas, teve uma pessoa que matou uma pessoa esses dias, essas coisas."	Ser policial.	Não foi falado sobre isso.
Hinata	Naruto.	"Porque ele cresceu um menino sem pai nem mãe, porque os pais dele morreram, mesmo assim ele não desistiu, ele continuou lutando para se tornar o líder, da...ah, esqueci, tipo na vida real não seria líder, seria o melhor, seria uma pessoa melhor."	Ser secretária ou cozinheira.	Não foi falado sobre isso.
Jhenifer	Cooky (cantor K-pop)	"Pra mim tem uma pessoa, que são sete, cada um deles inspira bastante, o meu é o Cooky o nosso coelhinho, o meu coelhinho e das outras também. Ele sempre apoia, sempre fala que vai ter algumas pessoas que vão nos pisar, e ele e os amigos dele também são os únicos que apoiam a gente e sempre falam que nós temos que seguir os nossos sonhos e correr atrás dos nossos objetivos e não deixar ninguém colocar a gente pra baixo."	Ser cantora. Ser compositora.	Não foi falado sobre isso diretamente.

Luan.	<p>"Luan: Aquele vídeo lá que tem um boneco preto que ninguém ajuda ele, que tem uma música que...tem um trequinho, passa um monte de gente mas não ajuda ele, que uns carinhas batem nele. Andréa: É um vídeo no Youtube? Luan: É. Andréa: Como que é? Luan: Tem uma música ainda de Deus lá, do Jó, é um personagem lá neguinho, eu não lembro, e eu também gosto de assistir a rima de Salvador. Andréa: Sobre o quê? Luan: É rima, ele ensina." Ele ajuda a não desistir dos sonhos.</p>		<p>Ser jogador de futebol profissional. Se não der, qualquer coisa que ganhe dinheiro está bom.</p>	<p>"Ah, porque sim, eu queria jogar no Corinthians, eu gosto muito do Corinthians, aí eu vejo ele perdendo e falo "se eu tivesse lá ele não ia perder". Gostaria de ter piscina em casa e roupas que sempre desejou ter.</p>
Ster	Santos Dummit	<p>"Porque ele tinha conhecimento, ele sabia de muita coisa, e ele me inspira a ser um pouco mais inteligente, pra um dia eu conseguir criar alguma coisa que alguém ainda não tenha criado, tipo uma televisão que a gente pode levar no chuveiro, sei lá."</p>	<p>Acabar com a discórdia do Brasil. Ser médica.</p>	<p>"A maioria das brigas são por mulher no mundo, você sabe né, mulher, homem essas coisas, ou se não, Bolsonaro versus Lula, Biscoito ou Bolacha, essas coisas, essas brigas bestas." "Porque o médico dá à luz a gente, porque a gente nasceu por causa do médico, pelos menos aconteceu no meu caso, eu estou viva graças ao médico."</p>
Boruto	Boruto	<p>"Porque eu já vi ele. Eu gosto dele como amigo, porque eu vejo ele todos os animes, ele é filho do pai ele é filho do Naruto. Ele já lutou, ele tem a kunai, eu até já fiz uma kunai dele. Foi papel."</p>	<p>Conhecer o Boruto. Médio e jogador de futebol</p>	<p>"Andrea: Mas ele não é um personagem? Boruto: É. Aí eu queria que ele viesse aqui conhecer na vida real. Ou se não eu fosse pro personagem."</p>

APÊNDICE T: DIFERENÇAS ENTRE SER CRIANÇA E SER ADULTO

Identificação	Ser criança	Ser adulto
Carol	Criança tem menos responsabilidade. Por enquanto é só se preocupar em se divertir.	Adulto tem mais responsabilidade. A preocupação do adulto é pagar conta.
Duda	Criança brinca, estuda. Ser criança é melhor.	Adultos trabalham e dá dinheiro pra casa.
Itachi	Crianças vão para escola e fazem as brincadeiras delas.	Adulto trabalha, chega cansado, paga contas, tem que lavar roupas e fazer comida.
Jaqueline	Criança não trabalha, não tem muitas responsabilidades.	Têm muitas responsabilidades.
Alexandra	São feliz.	"Adultos já teve (sic) os tempo de crianças [...] Os adultos são mais maduros, as crianças não."
Kleber	"Adulto trabalha, criança não. Adulto tem namorada e se fode. Criança não. Adulto tem que tirar carteira, criança não. Adulto tem que ir pro exército, criança não. Meu pai ta pensando em me colocar no exército, mas eu não quero. [...] Ele falou que se eu não começar a me comportar aqui, ele vai me colocar no militar." Quer ser adulto logo, pois, "já pode ter 18 anos, tirar sua carta de moto. Pra mim eu só vou ter moto ou carro, entendeu?"	
Minecraft	"desde o primeiro um ano e eu sou criancinha desde um aninho, eu gostava muito de brincar, de mexer no celular, de andar e falar. Algumas crianças também são assim, os adultos não."	"Os adultos são diferentes, eles trabalham, eles vão pro shopping, eles vão pro show, vão pra balada, e crianças é só socada na casa [risada], brincando, fazendo lição, mexendo no celular. Eu gosto de ser criança."
Mônica	"adulto já tem que fazer um monte de coisa, já criança fica mais tranquilo. Os adultos falam que as crianças tem que ficar só brincando, não se preocupar com assunto de adulto."	
Vitória	"Porque adulto é mais maduro, criança é mais [inaudível]. Tem criança que é madura, tem criança que é menos madura."	
Gabriel	"Já a criança, ela pode fazer o que ela quiser, brincar, mexer no celular."	"Ser adulto é porque a gente fica trabalhando, tem que fazer os negócios na empresa."
Wimawari	Porque a vida de adulto é muito corrida, porque a gente tem que trabalhar, logo voltar, cuida de casa, cuidar de filho. E assim, vida de criança não, porque a gente só brinca.	
Adriana	"Você tem que estudar, brincar e ser criança. Aproveitar." Em comum: "Adquirir conhecimento. Todo dia uma coisa nova."	"quando você é adulto, você tem mais responsabilidades. [...] Tem que trabalhar, pra sustentar a casa, pagar conta."
Alec	"Nós só tem (sic) que fazer a nossa parte e estudar. [...] Pra nós ser alguém no futuro"	"têm que trabalhar duro, firme, essas coisas.[...] para sustentar, e eles para fazerem nós ser alguém no futuro, alguém no futuro inspirados a eles."
Alice	"Quando você é criança, você não tem tantas responsabilidades. Você pode brincar, se divertir, não fica se preocupando tanto com as coisas.[...] . A responsabilidade de uma criança é guardar os seus períodos brinquedos, é toma cuidado no que vê na internet, essas coisas."	"Porque quando você é adulto você tem muitas responsabilidades. [...] A responsabilidade de um adulto é que tem casa, trabalho, carro, essas coisas."
Aluno	"nós só brincamos, mexemos no celular e fazemos um pouco de serviço" Quer trabalhar em uma empresa da cidade, "Porque eu tenho que trabalhar, tô tentando ajudar minha família."	"quando a gente é adulto a gente trabalha bastante e a gente chega em casa cansado e a gente quer descansar, a gente não pode, aí a gente tem que ficar só trabalhando, ralando o peito."

Ana	<p>Ana: Porque não muda nada, igual você, você é adulta, não é? Andréa: Aham. Ana: Então, eu também sou criança, mas não muda nada, você é menina e eu também sou menina. Andréa: Que mais? Você acha que adulto e criança têm as mesmas responsabilidades? Ana: Não, porque adulto tem mais responsabilidade que criança. Andréa: Quais as responsabilidades que você acha que são comuns, entre adultos e criança? Ana: A responsabilidade de cuidar um do outro. Andréa: E quais responsabilidades são diferentes? Ana: Diferentes? Porque adulto tem mais responsabilidade e criança não. Andréa: Quais responsabilidades você acha que você tem? Ana: Ah, eu tenho responsabilidade também de cuidar da minha sobrinha pequenininha, bebê.</p>	
Beatriz	"ela não precisa pagar conta, não precisa trabalhar, não precisa fazer isso e aquilo e por aí."	"E adultos tem que pagar conta, tem que trabalhar, tem que tem que arrumar uma casa, tem que fazer várias coisas pra sobreviver."
CSG	Não tem diferença. Só uma coisa muda: trabalhar. "é igual é a limpeza, o horário assim, eu acho que muda tudo menos o trabalho."	
Felipe	"E as crianças não, né? As crianças está estudando pra ver se forma pra fazer a faculdade, pra ser alguém na vida."	"É que os adultos faz tudo, trabalha."
Gabriela	Criança tem menos responsabilidade. "criança é diferente, é sair com os amigos, ficar em casa assistindo e essas coisas." Gostaria de continuar sendo criança "Porque criança aproveita mais a vida.""	Adulto tem mais responsabilidade. "E adulto é quando tá de férias em casa, aí fica mais com a família."
GHS	"Enquanto a criança estuda, brinca, come e dorme." Prefere ser criança, "Porque criança não precisa fazer quase nada de trabalhar. Só ir pra escola, comer, deitar. E descansar... e jogar."	"adulto tem que resolver bastante coisa, pagar conta, água, essas coisas. "
Julia	Criança não tem muitas responsabilidades: "as crianças só querem brincar e que se foda." Prefere ser criança, "porque eu posso brincar e não preciso fazer nada, os adultos fazem tudo."	Adulto tem mais responsabilidades: "adultos tipo, tem filhos e tem que cuidar da casa" Conversa de adulto: "falar de beber, de marcar de sair, de ficar bêbado, de ir trabalhar essas coisas."
Lolo	"eu acho que sim, ser criança, você estuda - não que adulto não estude -, mas que você consiga brincar melhor, e ter uma relação melhor do que os adultos. Porque você não precisa trabalhar, você brinca, você... essa pergunta é meio difícil um pouco... e você também... não precisa ter aquela relação amorosa[...] não é que eu não goste, é que eu acho muito grude."	
Lorenzo	Porque as crianças vão pra escola e adultos trabalha.	"as coisas de hoje em dia que nós tem (sic) eles não tinham: Celular."
Luís	"Porque as crianças, elas não trabalham, elas ficam mais estudando. "	"Os adultos também Às vezes não tem tempo para brincar, para se divertirem com as crianças, com os filhos. [...] Por causa do trabalho." Eles trabalham para "Para ganhar dinheiro, colocar comida dentro de casa, pagas as contas."
Luiza	"Criança tem menos [responsabilidade], que daí pode brincar e se divertir."	"Adulto tem mais responsabilidade. [...] Adulto tem que trabalhar."
Miguel	"Porque criança é só brincar e às vezes a mãe fala pra fazer um negócio aí vai lá fazer"	"o adulto tem que trabalhar, dormir, acordar cedo, aí receber, pagar conta, fazer um monte de negócio."
Pamela	"Porque o adulto pode fazer o que quiser e nós não.[...] saí pra tudo quanto é lugar. E nós não pode."	
Sasuke	Porque quando você é adulto você tem que trabalhar, aí quando você é criança não precisa fazer isso, é só estudar.	

Vitor	"Ser criança é bom que você não trabalha, você não faz muito serviço. Que você brinca também, você é jovem."	"Criança é melhor. É porque adulto trabalha. [...] é chato trabalhar. [...] porque você tem que fazer o serviço você cansa, dói as partes do corpo."
Vitória	"criança você pode brincar, pode aproveitar a vida "	"adulto tem que trabalhar para pode se sustentar né." [...] "eles trabalham mais do que brincam, não tem muito tempo Às vezes."
Lorena	"Porque criança ela é mais na base da brincadeira né, ela sempre brinca, faz alguma coisas que só criança faz."	"Já agora a vida adulta é bem diferente, porque o adulto tem que trabalhar, pagar conta, cuidar da casa, essas coisas." "Andrea: E você acha que seria bom um adulto brincar? Lorena: Eu acho que ele poderia lembrar um pouco da infância dele."
Gustavo	"Os adultos tem responsabilidades que por exemplo eu não tenho"	"trabalhar, colocar comida na mesa, pagar energia, etc..."
Naruto	"Criança não, não tem que se preocupar com nada, tem comida em casa, tem que tomar banho, não tem que ser preocupar com esse negócio."	"Tem que pagar conta. [...] Porque tem que pensar nas contas, tem que pensar no dinheiro, tem que pensar em tudo, entendeu? Tem que pensar: Se eu ficar muito tempo no banheiro, vou gastar energia, gastar água que vai fazer as contas, e se a pessoa não tiver muito dinheiro, se lasca. Ou se não pensar muito, se gastar muito aí."
Eitor	"Pelo trabalho, pagar conta, criança consegue brincar mais, adulto já não consegue, pela idade, tem vezes que adulto reclama de dor nas costas, essas coisas, cansa porque trabalha muito, acho que só isso."	
Hinata	Hinata: Porque tem mais responsabilidades, tem serviço, tem que cuidar das coisas e etc, como criança também tem que aprender já lidar, porque quando crescer já vai estar sabendo como lidar com as coisas.	
Jhenifer	"porque adulto tem bastante problemas, as crianças não, as crianças têm tempo para brincar, pra estudar. Os adultos não, os adultos são muito na correria, além de ir trabalhar, cuidar das crianças, ainda ter de resolver algumas coisas na cidade, e não tem muito tempo pra ficar com as crianças, então é muito corrido."	
Luan	Não foi falado sobre isso.	
Ster	"Você não precisa trabalhar, se importar com carta, com o futuro, você tem só que estudar e focar na escola."	"Porque ser adulto você tem que ter muita responsabilidade, você vai ter que tirar a carta, você vai ter que terminar os estudos, porque quando você vira adulto com dezoito anos você ainda tem que terminar o terceiro colegial, não vai acontecer no meu caso eu vou ter terminado quando eu tiver dezoito, se eu não repetir de ano, aí eu já vou terminar."
Boruto	Criança é diferente de ser adulto, porque a criança dá muito trabalho e adulto da menos.	