



# Como formar? Para que formar?

Tecnologia e Ludicidade  
nos interencontros  
Comunicação-Design

Organização  
Alexandre Farbiarz  
Jackeline Lima Farbiarz



educ@midias.com



LINC  
Design







# Como formar? Para que formar?

Tecnologia e Ludicidade  
nos interencontros  
Comunicação-Design

## **Conselho Editorial da Obra**

**Alecir Francisco de Carvalho**

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

**Barbara Necyk**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/ESDI)

**Eliane Bettocchi Godinho**

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

**João Eduardo Chagas Sobral**

Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)

**Julie de Araújo Pires**

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ/EBA)

**Maira Lacerda**

Universidade Federal Fluminense (UFF/IACS/GCO)

**Marcelo Gonçalves Ribeiro**

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ/EBA)

**Maria Evany do Nascimento**

Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

**Renata Vilanova**

Universidade Federal Fluminense (UFF/TDT/GDI)

**Ricardo Artur P. Carvalho**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/ESDI)



# Como formar? Para que formar?

Tecnologia e Ludicidade  
nos interencontros  
Comunicação-Design

Organização  
Alexandre Farbiarz  
Jackeline Lima Farbiarz



educ@mídias.com



LINC  
Design

Garamond



FAPERJ

Copyright © 2022, dos autores

Direitos cedidos para esta edição à  
Editora Garamond Ltda.  
Caixa Postal: 40.854 | Cep: 20261-970  
Rio de Janeiro – RJ – Brasil  
Tel: (21) 2504-9211  
editora@garamond.com.br

**Revisão**

Betty Vibranovski

**Editoração Eletrônica**

Estúdio Garamond

**Capa**

Alexandre Farbiarz  
Jackeline Lima Farbiarz

**Projeto Gráfico**

Bruna Spinola Saddy  
Eduardo Figueira e Silva  
Fernanda Pereira da Silva

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO  
NA PUBLICAÇÃO (CIP) DE ACORDO COM ISBD

C735 Como formar? Para que formar? Tecnologia e ludicidade nos  
interencontros comunicação-design / organizado por Alexandre  
Farbiarz, Jackeline Lima Farbiarz. - São Paulo : Garamond, 2022.  
370 p. ; 17cm x 24cm.

ISBN: 978-65-5937-025-2

1. Educação. 2. Tecnologia. 3. Comunicação. 4. Design. I. Farbiarz,  
Alexandre. II. Farbiarz, Jackeline Lima. II. Título.

2022-2158

CDD 370  
CDU 37

Elaborado por Vagner Rodolfo da Silva - CRB-8/9410

Todos os direitos reservados. A reprodução não-autorizada desta publicação, por  
qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

# Sumário

Prefácio	7
Apresentação	11
Entre encontros: formações em formação <i>Jackeline Lima Farbiarz, Alexandre Farbiarz</i>	
Produção de sentidos a partir de conteúdo audiovisual: exemplo de abordagem em uma escola municipal do Estado do Rio de Janeiro <i>Paula Ceccon Thurler, Alexandre Farbiarz</i>	19
Sociolinguística interacional como metodologia de análise de crianças em interação com jogos infantis online <i>Daniela de Carvalho Marçal, Jackeline Lima Farbiarz, Alexandre Farbiarz</i>	63
O Cotidiano, a Mídia e a Escola <i>Fernanda Ribeiro Barros, Alexandre Farbiarz</i>	95
Entrevista coletiva com o jogo Dixit na pesquisa com alunos: cartas ilustradas provocando memórias e diálogos <i>Cynthia Macedo Dias, Jackeline Lima Farbiarz</i>	117

Cotidianos Escolares e Mídias Digitais	153
Representações docentes em Escolas Estaduais do Rio de Janeiro	
<i>Leandro Marlon Barbosa Assis, Alexandre Farbiarz</i>	
O TikTok como ferramenta de expansão da sala de aula	185
<i>Jader Lúcio da Silva Júnior, Alexandre Farbiarz</i>	
Reviravolta de espaços-tempos em ensino aprendizagem	215
<i>Felipe Filgueiras de Barros Santos, Jackeline Lima Farbiarz</i>	
Tecendo reflexões na pandemia: o que tem sido promovido pelas escolas?	253
<i>Eloisa Fatima Figueiredo Semblano Gonçalves, Alexandre Farbiarz</i>	
<i>Gamerama</i> : um estudo de caso de instalações presenciais	283
<i>Guilherme de Almeida Xavier, Jackeline Lima Farbiarz, Alexandre Farbiarz</i>	
Ensino por projeto, foco em competências, gamificação e tecnologias digitais no ensino de graduação: Projeto <i>Commercium &amp; Cognitionis</i>	323
<i>Alexandre Farbiarz, Jackeline Lima Farbiarz, Guilherme de Almeida Xavier, Cynthia Macedo Dias, Lucas Lopes Albuquerque Bastos, Eloisa Fatima Figueiredo Semblano Gonçalves</i>	
Sobre os autores	363



# Prefácio

É com alegria enorme que recebi e aceitei ao convite de Alexandre Farbiarz para prefaciá-la esta obra coletiva intitulada “Como formar? Para que formar? Tecnologia e Ludicidade nos interencontros Comunicação-Design”. O trabalho dos organizadores é admirável pelas suas implicações éticas, estéticas e políticas, mas também pela sua densidade e autoria no campo do Design e sua interface com Processos Educativos mediados por contextos lúdicos e Tecnologias Digitais em Rede.

Tais implicações passam, sobretudo, pela instituição de processos de formação em devir. Formar e se formar em contexto com as invenções cotidianas requer de nós a prática do “rigor outro”. Não confundamos formação com ensino e muito menos com aprendizagem. A intencionalidade de criar procedimentos de pesquisas em sintonia com práticas educativas lúdicas é o exercício de criar e mediar saberes nos formando e formando pela e com a experiência educativa que as próprias práticas e seus dispositivos e mediações podem se constituir como ambiências formativas, ou seja, arranjos espaço-temporais para estar com e em comunidade aprendendo, ensinando, vivenciando, mediando e sendo mediados.

Alexandre e Jackeline, que assinam com seus coletivos os capítulos desse livro, que comemoram os dez anos do projeto Tecnologia e Ludicidade em ambientes contemporâneos de ensino-aprendizagem, tem uma obra singular no campo da Comunicação, do Design e

da Educação nos brindando com uma obra de fato interdisciplinar. Não é muito comum, na comunidade científica em geral, encontramos trabalhos que façam diálogos pedagógicos com processos de produção de conhecimentos mais focados em pesquisas situadas em contextos educacionais com crianças, jovens e adultos na Educação Superior. Este livro, que tive a honra de ler em primeira mão, é uma importante síntese desse investimento tão autoral e singular.

Os grupos de pesquisa que assinam esta obra tratam situações de pesquisa-ação em contextos digitais e mediações lúdicas como agentes de uma grande rede. Rede de pessoas que trabalham juntas, agenciando com objetos técnicos (nas mais diferentes materialidades analógicas e ou digitais), processos pedagógicos e acontecimentos culturais. As teorias sociolinguísticas bricoladas com teorias da mídia-educação, a exemplo dos multiletramentos digitais críticos, inspiram práticas que dão materialidade a atos de currículos e práticas pedagógicas que investem em performances docentes e discentes, bem como em soluções educativas inovadoras. Inovadoras também por não dicotomizar a pesquisa acadêmica das salas de aulas escolares e universitárias na cibercultura.

Tratam na mesma horizontalidade as pessoas, suas agências, suas performances com objetos técnicos, suas materialidades didático-pedagógicas e curriculares. Aqui temos pistas de como a disrupção e a inovação podem se instituir em práticas escolares e acadêmicas. Os capítulos desse livro são frutos de pesquisas de mestrado e doutorado que se engendram em uma só obra. Não encontramos fragmentação, repetição e ajuntamentos. Encontramos singularidades que compõem um todo harmônico e muito bem pensado em intenção e rigor. Como disse antes, a obra é um inventário. Um belo case de uma obra de grupos de pesquisa que formam uma rede científica.

Esta rede científica é uma parceria entre os grupos de pesquisa Design na Leitura de Sujeitos e Suportes em Interação (DeSSIn) e Educação para as Mídias em Comunicação (educ@mídias.com). Os grupos de pesquisa estão vinculados respectivamente aos laboratórios Linguagem, Interação e Construção de Sentidos no Design, do Programa de Pós-Graduação em Design da PUC-Rio, e Pesquisas Aplicadas em Mídia e Cotidiano, do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano da Universidade Federal Fluminense.

As abordagens realizadas nesta obra não esgotam as questões e os desafios da formação mediada, mas temos a certeza de que os capítulos aqui apresentados potencializarão novas conexões, cada vez que o leitor e a leitora, com seus engajamentos, dentro e fora dos cotidianos escolares e acadêmicos, se autorizarem no enfrentamento de pesquisa na e com a ação de seus protagonistas e invenções lúdicas.

Este livro não só narra experiências de pesquisa, formação e práticas educacionais lúdicas, mas se constitui em um inventário de uma pesquisa em rede. Fica bem clara a implicação com um rigor científico que dê conta seus lugares de fala, suas implicações com processos, com os contextos, com as pessoas aprendendo, ensinando e se formando juntas na interface escola básica/universidade/grupos de pesquisa/ciberespaço. Recomendo esta obra para educadores, gestores, docentes e pesquisadores interessados pelo campo de pesquisa mediada por design, comunicação e educação. Seu inventário é também um curso para quem pretende pesquisar em rede.

*Edméa Santos*  
*Professora titular-livre da UFRRJ*  
*Cidade maravilhosa, Brasil, março de 2022*  
[www.edmeasantos.pro.br](http://www.edmeasantos.pro.br)



# Apresentação

## Entre encontros: formações em formação

*Ser significa ser para o outro e, através dele, para si.*

*Mikhail Bakhtin, 1961*

O presente livro comemora os dez anos do projeto *Tecnologia e Ludicidade em ambientes contemporâneos de ensino-aprendizagem*, parceria entre os grupos de pesquisa Design na Leitura de Sujeitos e Suportes em Interação (DeSSIn) e Educação para as Mídias em Comunicação (educ@mídias.com). Os grupos de pesquisa estão vinculados respectivamente aos laboratórios Linguagem, Interação e Construção de Sentidos no Design, do Programa de Pós-Graduação em Design da PUC-Rio, e Pesquisas Aplicadas em Mídia e Cotidiano, do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano da Universidade Federal Fluminense.

O encontro entre os dois grupos ocorreu em torno de uma mesma inquietação: a responsabilidade de pesquisadores/orientadores na formação de futuros pesquisadores/profissionais, vinculados aos Programas de Pós-Graduação anteriormente mencionados. Responsabilidade esta resultante de perspectivas de reflexão e ação multifacetadas, oriundas de possibilidades tecnológicas plurais e,

cada dia mais, imediatas. Possibilidades estas decorrentes das constantes transformações atravessadas pela sociedade e pelos próprios campos de inserção dos grupos – Design e Comunicação Social –, o que exige ações na sociedade em constante atualização e a ressignificação contínua dos próprios campos em questão. Certo é que essas transformações vêm gerando demandas diferenciadas por parte dos seres-pessoas com os quais esses pesquisadores/profissionais em formação atuarão, chancelados pelos Programas de Pós-Graduação de que participam.

Nesse cenário, o Design, visto como um campo de natureza tecnológica e vocação interdisciplinar, habilitado a transformar circunstâncias existentes em almeçadas e em trabalhar com o cenário futuro (FRASCARA, 2000), e a Comunicação Social, vista como um campo de natureza social, que investiga os fenômenos comunicacionais de massa e seus significados junto às experiências e práticas que demarcam a cultura contemporânea (MELO, 1978) foram assumidos, no projeto *Tecnologia e Ludicidade em ambientes contemporâneos de ensino-aprendizagem*, como campos/agentes produtores-mediadores das tecnologias que fundamentam as transformações. Entende-se aqui essas tecnologias como produtos, objetos, meios, sistemas e serviços (como gêneros midiáticos) que propõem formas, funcionalidades e modos comunicacionais diversificados; que geram a demanda por pesquisadores/profissionais habilitados a refletir e atuar junto a situações complexas, que requerem profissionais conscientes de seus papéis como construtores de sentidos sociais, mantenedores ou anunciadores de práticas sociais.

Se a inquietação que originou o projeto esteve no *Como formar?*, o recorte do projeto se deu inicialmente na resposta à pergunta *Para que*

*formar?*. As possibilidades eram vastas; contudo, a formação comum dos pesquisadores/orientadores em Educação e Linguagem levou a opção por direcionar o projeto para questões pertinentes a situações de ensino-aprendizagem, priorizando assim a orientação de propostas para o mestrado e para o doutorado destinadas aos grupos de pesquisa, originárias de possíveis orientandos dedicados ao ingresso no mercado de trabalho como docentes ou ao aprofundamento de suas ações já como docentes, na perspectiva da reflexão na ação (SCHÖN, 2000).

Nesse sentido, configurou-se como uma facilidade o fato de os pesquisadores/orientadores ocuparem lugares educativos distintos (JOSSO, 1999), o que antecipou a resposta à pergunta *A partir de onde falar?*. A soma dos integrantes dos grupos de pesquisa possibilitou o encontro com vieses de cotidianos bastante diferenciados, considerando que as realidades dos Ensino Superior Privado (Comunitário) e Público influenciam de formas diversas a significação de produtos, objetos, meios, sistemas e serviços, como gêneros midiáticos.

As perguntas seguintes estiveram no *O que privilegiar como objeto de estudo? Que temáticas assumir no âmbito do projeto Tecnologia e Ludicidade em ambientes contemporâneos de ensino-aprendizagem que potencializassem a formação de pesquisadores/docentes em tempos de atravessamento tecnológico e de ressignificação dos próprios campos de inserção dos grupos de pesquisa?* Assim, os grupos assumiram como foco das pesquisas reflexões, análises e proposições de ações que derivam de encontros com seres-pessoas em situação de ensino-aprendizagem, inscritos em realidades de sala de aula de Cursos Livres, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Médio Politécnico e Educação Superior.



As pesquisas que compõem o projeto abordam práticas de ensino-aprendizagem que percebem os produtos, objetos, meios, sistemas e serviços como mediadores de relações de ensino-aprendizagem calcadas na diversidade dos seres-pessoas, em seus repertórios sociais e culturais. Elas oportunizam não apenas o reconhecimento das inteligências múltiplas (GARDNER, 1995) como também, e principalmente, a produção/leitura crítica de gêneros midiáticos e práticas multimodais ancoradas em tecnologias na perspectiva da ludicidade. Sustenta-se nos grupos que esses gêneros e práticas são elementos culturais que transformam os fazeres humanos e seus modos de relacionamento com o conhecimento. Isso em prol da constituição de situações de ensino-aprendizagem que privilegiem uma formação multimodal, multimídia, colaborativa e emancipatória.

Desse momento em diante, a pergunta que se fez presente disse respeito ao *Como proceder?*. O percurso adotado foi o da pesquisa qualitativa interpretativa (DENZIN; LINCOLN, 2006), vivenciada por meio de pesquisas de campo, documental e/ou laboratorial. Elas tiveram lugar em contextos situacionais de ensino-aprendizagem, foram elaboradas sobre produtos, objetos, meios, sistemas e serviços neles inseridos, ou ainda aconteceram junto aos agentes (seres-pessoas) que neles se inscrevem, embora não necessariamente em observação direta de seus contextos situacionais. Especialmente, os dois grupos se dedicaram à significação das relações vivenciadas nos ambientes formativos.

Os autores dos textos são pesquisadores que se dedicaram à escuta, à observação e/ou à ação sobre/no local real da ação/interação, observando-o, registrando-o em sua espontaneidade e participando de sua concretização. Em seus cotidianos eles se dedicam à gamificação



da disciplina *Linguagens Visuais e Gráficas* do curso de Jornalismo da UFF, das disciplinas *Design de Jogos* e *Design por um Instante* do curso de Design da PUC-Rio, da disciplina *Audiovisual* para alunos de Ensino Médio da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – EPSJV/Fiocruz. Eles também atuam na formação continuada de professores em espaços como a Secretaria Municipal de Educação de Niterói e a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro.

Nos grupos de pesquisa, eles assumiram o pressuposto de que os contextos situacionais de ensino-aprendizagem passam por processos de realinhamento das práticas vivenciadas em seus cotidianos e de que seus agentes, na grande maioria das vezes, não foram formados vivenciando as possibilidades tecnológicas multifacetadas inscritas na contemporaneidade, estando em processo de aprendizagem na ação. Exceção feita àqueles agentes, como eles mesmos, que buscam na Pós-Graduação o caminho para a ressignificação da própria formação para atuação na docência.

Em suma, o que se divide aqui é o resultado de pesquisas com percursos metodológicos distintos que sustentam que a tecnologia está a serviço dos espaços contemporâneos de ensino-aprendizagem e que buscam compartilhar reflexões e, em alguns casos, formas de ação desenvolvidas junto e no contexto situacional observado. Defende-se que cabe à Universidade, em seu papel de formação, ir ao encontro de gente, de seres-pessoas, para juntos significarem as tecnologias, as práticas e os espaços de ensino-aprendizagem com suas características específicas, únicas, resultantes do entendimento de que é papel da Educação promover relações de ensino-aprendizagem compromissadas com o encontro de seres, seres-pessoas que se

sintam reconhecidas, que sejam parte ativa nas práticas de ensino-aprendizagem, que se sintam bem no estar e que vivenciem contextos situacionais de ensino-aprendizagem lúdicos.

Enfim, almeja-se que este livro contribua para uma formação que experimente no diálogo uma atuação antecipatória responsável e interdisciplinar com vistas ao pluralismo, à diversidade e à equidade nos espaços contemporâneos de ensino-aprendizagem em ressignificação.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. Reformulação do livro sobre Dostoievsky. In **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes. 2003 [1961].
- DENZIN, Norman; LINCOLN, Yonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In DENZIN, Norman; LINCOLN, Yonna (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FRASCARA, Jorge. **Diseño Gráfico y comunicacion**. 7 ed., Buenos Aires: Ediciones Infinito, 2000.
- GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a Teoria na Prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 1999.
- MARQUES DE MELO, José. **Comunicação Social: teoria e pesquisa**. 6 ed., Petrópolis: Vozes, 1978.

SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

*Rio de Janeiro, 6 de outubro de 2020*

*Jackeline Lima Farbiarz e Alexandre Farbiarz*



# Produção de sentidos a partir de conteúdo audiovisual

## Exemplo de abordagem em uma escola municipal do Estado do Rio de Janeiro<sup>1</sup>

*Paula Ceccon Thurler*

*Alexandre Farbiarz*

### Introdução

O crescente acesso de crianças a conteúdos audiovisuais, sejam eles pela TV ou pela Internet, tem possibilitado modificações na forma como as crianças usam as mídias e aprendem a partir delas, como comentam Kellner e Share (2008, p. 688).

As inovações tecnológicas, a expansão dos impérios globais da mídia, uma explosão de novos tipos de mídia e um ilimitado bombardeio comercial a crianças têm contribuído, atualmente, para a formação de um ambiente em que a juventude está crescendo num mundo mediado, muito diferente do de qualquer geração anterior.

---

1 Este capítulo é baseado na dissertação de mestrado: THURLER, Paula Ceccon. Vozes sobre imagens: produção de sentidos a partir do audiovisual na infância. Orientador: Alexandre Farbiarz. 2018. Dissertação (Mestrado em Mídia e Cotidiano) – Instituto de Arte e Comunicação Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/8128>.

Diante desse cenário, é preciso destacar as peculiaridades do processo de produção de sentidos das crianças a partir dos conteúdos midiáticos. Como reforçam Belloni e Gomes (2008, p. 719), “[...] as crianças percebem as mensagens midiáticas à sua maneira, de acordo com as mediações que se estabelecem em seu grupo familiar, social, escolar, de pares”.

Assim, analisando a produção de sentido de crianças a partir dos conteúdos midiáticos aos quais têm acesso cotidianamente e entendendo que tais conteúdos são, em sua maioria, de natureza audiovisual, buscamos analisar as características do processo comunicativo de um grupo de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior do Rio de Janeiro.

Considerando as múltiplas possibilidades de produção de sentidos e de ressignificação a partir da mídia e percebendo que, atualmente, as crianças estão imersas em um mundo mediado, do qual recebem informações por diversas fontes a todo tempo, este capítulo busca analisar a produção de sentidos desse grupo de crianças a partir de conteúdos audiovisuais assistidos por elas em seu cotidiano.

Vale esclarecer que as considerações ou percepções resultantes desta pesquisa não almejam estabelecer um padrão de audiência da infância contemporânea nem mesmo um perfil da produção de sentidos das crianças brasileiras dessa faixa etária a partir dos conteúdos midiáticos audiovisuais. Aliás, compartilhamos da ideia de Fernandes (2012, p. 39), de que as peculiaridades sociais e culturais não nos permitem falar de uma infância, mas sim de “infâncias”, dadas as características próprias de cada época, momento histórico, lugar ou classe social, por exemplo.

Portanto, o que se pretende é mostrar características próprias desse grupo específico de crianças e relacioná-las a um viés teórico, como forma de colaborar com os estudos sobre produção de sentidos na infância já desenvolvidos no país, principalmente. É importante deixar claro também que nossas considerações visam ser apenas uma das possibilidades de análise desse grupo, deixando abertas outras formas de se olhar a produção das crianças a partir do que assistem.

Acreditamos que a produção de sentidos carrega fortes relações com as mediações estabelecidas ao longo do processo comunicativo. Ressaltamos a relevância do olhar atento a fontes de mediação quando se deseja verificar produções de sentido no cotidiano.

## **A pesquisa de campo**

Na primeira etapa da pesquisa, foram realizadas entrevistas individuais com as crianças, abordando temas como seus hábitos e preferências, o uso de suportes móveis (celular, tablet, notebook) para assistir a conteúdos audiovisuais e a relação destes conteúdos com o consumo de produtos ligados a eles. Já na segunda etapa foram realizadas atividades de grupo com algumas crianças, o que nos permitiu verificar características da produção de sentidos do grupo, além de questões relacionadas às mediações e à leitura crítica da mídia. A realização desta pesquisa foi formalmente autorizada pela Direção da Escola, conforme orientação obtida nas Secretarias de Educação e de Ciência e Tecnologia do município.

Para a realização da pesquisa de campo, delimitamos a faixa etária de 8-9 anos de idade, alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. A escolha foi orientada, primeiramente, pelos estudos de Freitas (2005) sobre Vygotsky, que reforça a relevância da interação social no

desenvolvimento do ser humano. Para Vygotsky, o nível de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades de uma criança deve ser avaliado de acordo com sua capacidade de realizar atividades por meio da troca em grupo.

Em relação à metodologia escolhida para esta pesquisa, levando em conta a necessidade de ouvir a voz das crianças em pesquisas acadêmicas que tratem sobre infância, sobretudo no campo da Comunicação, concordamos com Duarte (2008, p. 22), quando definiu sua metodologia para pesquisa sobre a relação das crianças com a televisão:

No que diz respeito à metodologia de pesquisa, entendemos que a melhor forma de investigar as relações que os televidentes estabelecem com a produção audiovisual é perguntando a eles o que pensam sobre o que veem.

Assim, assumindo o protagonismo da fala das crianças, o desenvolvimento da pesquisa de campo teve como base a metodologia de Observação Participante, que, como define Cruz Neto (1994, p. 59), “[...] se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos”. A escolha desse método se justifica pela necessidade de ouvir das próprias crianças suas preferências em relação aos conteúdos audiovisuais, bem como suas percepções e produções de sentidos a partir desses conteúdos.

## **A escola**

A pesquisa de campo que integra este estudo foi realizada em uma escola pública municipal de Nova Friburgo, cidade da Região Serrana do estado do Rio de Janeiro, que fica a cerca de 135 quilômetros da



capital. De acordo com dados do Censo 2010 do IBGE (2010), a cidade tem cerca de 182 mil habitantes, número que a coloca na 15ª posição em número de habitantes entre as 92 cidades do estado. Em 2018, ainda segundo dados do IBGE, Nova Friburgo tinha um PIB (Produto Interno Bruto) per capita de R\$ 27.435,52, ficando na 38ª posição no estado do Rio.

A escola da rede municipal de ensino de Nova Friburgo fica no 6º Distrito, Conselheiro Paulino, um dos bairros que concentrava, à época da pesquisa, grande número de confecções, depósitos e lojas de moda íntima. Segundo dados da prefeitura disponíveis à época da realização da pesquisa, o distrito de Conselheiro Paulino também abrigava o maior número de indústrias do setor metalmeccânico na cidade. Ainda de acordo com a página online do município, a produção industrial de Nova Friburgo representava 41% do PIB da cidade, perdendo apenas para o setor de serviços, de acordo com dados da Firjan (Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro).

A escola contava, em 2017, com cerca de 760 alunos, distribuídos em três turnos, com turmas do primeiro ao quinto anos do Ensino Fundamental. Nesta pesquisa, o nome real das crianças foi substituído por outros nomes, criados aleatoriamente, para garantir seu anonimato e segurança diante da divulgação dos dados contidos na pesquisa. A escolha pelo uso de nomes próprios em vez de códigos foi a forma encontrada de mostrar o protagonismo que elas têm no trabalho, ressaltando o caráter humano de suas falas.

Sobre a educação local, a taxa de escolarização (para crianças de 6 a 14 anos) de Nova Friburgo era, em 2010, de 98,7% segundo o Censo

Demográfico 2010<sup>2</sup> do IBGE (2010), o que posicionava a cidade na 12ª posição entre as cidades do estado. Em 2019, os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública do município alcançaram nota média de 5,9 no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) (IDEB, 2019), o que posiciona a cidade em 20º lugar no ranking.

## Atividades Desenvolvidas

A pesquisa de campo teve início em junho de 2017, com alunos<sup>3</sup> de duas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental da escola. Foram realizadas entrevistas estruturadas<sup>4</sup> com 48 crianças, como forma de mapear sua relação com os meios de comunicação e com narrativas audiovisuais assistidas. Durante as entrevistas, foram abordadas questões como as principais atividades de lazer das crianças, o hábito de assistir TV e as preferências entre os programas, o uso de suportes móveis (celular, tablet, notebook) para assistir a conteúdos audiovisuais e a relação desses conteúdos com o consumo de produtos ligados a eles. O corpus dessa etapa da pesquisa, de 48 crianças entrevistadas, corresponde a cerca de um terço do universo total de alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental dessa escola.

Optamos por fazer entrevistas individuais com o objetivo de criar um cenário completo da audiência, com preferências de todas as crianças ouvidas – o que não seria possível em uma atividade de

---

2 <https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/rj/nova-friburgo/panorama>.

3 A faixa etária dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental entrevistados vai de 9 a 11 anos. Três crianças cujos pais autorizaram a participação na pesquisa não foram ouvidos nesta etapa, pois não estavam na escola nos dias das entrevistas.

4 Os pais/responsáveis de todas as crianças entrevistadas assinaram termo de autorização para a realização das entrevistas.

grupo, em que há conversas paralelas e, assim, não conseguiríamos captar todas as falas que surgem. Além disso, a conversa individual permite que a criança confesse alguns pontos sobre os quais talvez não tivesse coragem de comentar na presença dos amigos, como podemos perceber na fala de José Alexandre, de 11 anos: “[...] alguns eu tenho vergonha de falar que vejo, tipo Bob Esponja, que é de criança. Falo mais de A Bela e a Fera e Turma da Mônica”.

Nesse tipo de encontro, também é possível captar ainda mais a sinceridade das crianças, como mostra o comentário de Noah, de 9 anos, quando questionado se alguém da família conversa com ele sobre o que assistem juntos na TV: “Às vezes eu finjo que tô (sic.) prestando atenção no que ele (pai) fala, porque eu presto mais atenção nos gatos”.

É importante deixar claro que as falas das crianças foram incluídas neste texto conforme foram pronunciadas. Eventuais discordâncias ou inconsistências gramaticais ou de vocabulário foram mantidas, seguidas da sigla “sic.”, tanto nos resultados das entrevistas individuais quanto nos da segunda etapa da pesquisa de campo.

Como percepções iniciais, ressaltamos que as crianças manifestaram satisfação por estarem sendo ouvidas, principalmente por alguém de fora do ambiente escolar. Elas demonstraram também que gostam de ensinar e agem, em muitos casos relatados, como uma espécie de “formadores de opinião”, o que foi possível perceber a partir de respostas que mostravam, por exemplo, que eles explicam os desenhos/novelas/jogos que assistem para os pais/avós ou irmãos menores e, além disso, gostam de ensinar amigos ou familiares a usarem melhor as tecnologias ou acessarem a Internet.

Outro ponto que chamou a atenção foi o fato de algumas crianças terem demonstrado que se sentem capacitadas, à sua maneira, para avaliar os conteúdos audiovisuais que assistem. Na fala de algumas delas, havia críticas a novelas que consideram “malfeitas”; explicações sobre determinados conteúdos que avaliam como “fatos reais, mas é montagem” ou ainda comentários sobre delimitação de faixa etária de alguns programas, como, por exemplo, “esse desenho é de criança”.

Também verificamos que todas as crianças entrevistadas diziam assistir à TV e que cerca de 75% afirmaram assistir a conteúdos audiovisuais na TV e na Internet, em suportes como celular, tablet ou computador. Além disso, aproximadamente 17% comentaram que assistiam ao mesmo conteúdo ora na TV, ora na Internet. Acreditamos que esse número provavelmente é maior, dada a possibilidade de acesso aos conteúdos por meio de diversas plataformas, porém estamos indicando o número de crianças que abertamente confessaram que assistiam ao mesmo conteúdo na TV e na Internet.

Do total de crianças entrevistadas, apenas 33% (16 crianças) afirmaram não terem produtos relacionados a algum programa que já assistiram. A maioria (77%) já teve pelo menos um item – como brinquedo, estojo, mochila, toalha – de personagens, desenhos ou programas que acompanha por algum meio de comunicação. Respostas como “Tenho a coleção toda do Max Steel<sup>5</sup>!” (Ricardo, 10 anos) e “Sou apaixonada pela Polly<sup>6</sup>, tenho 21 bonecas e tenho bastante coisa dela e também da gatinha Marie<sup>7</sup>” (Érica, 9 anos) revelam que

---

5 Max Steel é uma franquia de bonecos da empresa Mattel.

6 Polly Pocket é uma franquia de bonecas da empresa Mattel.

7 Personagem do filme “Aristogatas” (The Aristocats), de Walt Disney.

práticas consumistas já se mostram presentes na vida do sujeito da contemporaneidade desde a infância.

Para discutir a questão do consumo no grupo de crianças entrevistado, julgamos importante detalhar algumas características e aspectos do grupo – como idade, classe social, formas e frequência de acesso às mídias.

Em relação à classe social, como foram entrevistadas apenas as crianças e não houve perguntas direcionadas especificamente à definição de classe ou renda, nossa observação foi feita tendo como base a análise da profissão dos pais e dos bairros onde moram – de acordo com as informações passadas pelas próprias crianças. Tais dados nos permitiram inferir que se tratam, em sua maioria, de famílias de renda baixa. Entre as informações coletadas, destacamos que cerca de 63% das mães citadas trabalham como costureiras em confecções de moda íntima<sup>8</sup> e 17% das crianças não mencionaram a figura paterna como parte do ambiente familiar, o que permite supor que, em alguns casos, há apenas uma fonte de renda na família.

Cientes de que os relatos das crianças podem não refletir a realidade de todos os entrevistados, para fins acadêmicos, considerando a observação acima relatada sobre a predominância de famílias de baixa renda nesse grupo, supomos que, nesse caso específico, o consumo não tem relações fortes com o poder de compra. Avaliamos que o consumo nesse grupo aparece como possibilitador de determinado

---

8 O setor de moda íntima é um dos principais setores da economia de Nova Friburgo. O piso salarial de costureira era, em julho de 2016, de cerca de R\$ 1.100,00, de acordo com dados divulgados por um veículo de imprensa [site de notícias locais ‘Nova Friburgo em Foco’] a partir de informações do Sindicato dos Vestuários de Nova Friburgo. Não foram encontrados dados mais recentes nem publicações oficiais sobre o tema no site do sindicato.

sentimento ou sensação e como resposta das crianças aos estímulos da publicidade – sobretudo àqueles presentes nos conteúdos audiovisuais aos quais têm acesso, seja pela televisão ou pela Internet.

Em uma das respostas, de um menino de 12 anos, é interessante notar como as mensagens (publicitárias e não publicitárias) dos meios de comunicação fizeram com que a criança guardasse informações relevantes para o momento da compra do produto, mesmo se, a exemplo do que ocorreu durante a entrevista para esta pesquisa, ele esquecesse o nome do desenho. Ao ter habilidades para descrever seus produtos como “mochila e caderno do desenho do passarinho vermelho” (Otávio, 12 anos), é possível afirmar que tais referências ficaram marcadas para ele, que, como sujeito do consumo, provavelmente vivenciou uma sensação de completude ao adquirir ou ganhar o produto. No caso em questão, o menino se referia ao personagem da série de jogos Angry Birds<sup>9</sup>, tendo lembrado do nome ao longo da entrevista.

Sobre as formas e frequência de acesso às mídias, registramos, a partir das entrevistas realizadas em junho, que todas as crianças do grupo afirmaram ter acesso à TV em casa e assistir diariamente a conteúdos variados nesse suporte. Apenas cerca de 10% das crianças entrevistadas (cinco crianças) não tinham acesso à Internet em casa, sendo, portanto, o hábito de acessar a rede uma prática diária da maioria dos entrevistados (43 crianças), que dividiam o acesso entre aparelhos como computador, notebook, celular, tablet e televisão.

A partir dos relatos das crianças, notamos que o acesso a diversos conteúdos audiovisuais – pela TV e pela Internet – funciona como

---

9 Angry Birds é uma série de jogos desenvolvidos pela Rovio Entertainment.

mais uma janela por onde publicidade e consumo entram em seu cotidiano, estimulando a cultura de consumo. Além disso, ao corroborar para a diversificação dos conteúdos apresentados, a multiplicidade de suportes midiáticos possibilita também o acesso múltiplo das crianças – em momentos e formatos variados – aos conteúdos publicitários.

Na primeira semana de dezembro de 2017, foi realizada a segunda etapa da pesquisa de campo na escola. Dez alunos das duas turmas participantes da primeira etapa foram selecionados aleatoriamente e divididos em dois grupos de cinco crianças – seis meninas e quatro meninos, sendo que em cada um dos grupos havia três meninas e dois meninos.

O principal objetivo, nessa etapa, era verificar a produção de sentidos das crianças a partir de conteúdos audiovisuais mencionados por elas mesmas na primeira etapa da pesquisa – momento em que foram entrevistadas para que se criasse uma espécie de pesquisa de audiência. Além disso, buscamos também, nessa etapa, aprofundar pontos levantados nas entrevistas.

Para a atividade dessa etapa da pesquisa, selecionamos três conteúdos audiovisuais bastante citados nas entrevistas – “Chiquititas”, “Balanço Geral” e “Minecraft”. A seleção levou em conta a diversidade dos formatos e temáticas abordadas e, além disso, as plataformas utilizadas para assistir a esses conteúdos.

A novela “Chiquititas”, apesar de ter sido desenvolvida para exibição na TV, foi mencionada nas entrevistas por algumas crianças como conteúdo assistido também no YouTube – no celular, no computador ou no tablet. O noticiário de TV “Balanço Geral” apareceu na fala das crianças como programa de televisão assistido exclusivamente em sua plataforma “padrão”, principalmente na companhia

de familiares – “com minha mãe e minha irmã” (Loren, 9 anos) ou “com meus pais” (Joaquim, 10 anos). E o “Minecraft” surgiu nas respostas como conteúdo assistido online em plataformas diferentes, assim como “Chiquititas”, porém diferenciando-se pela natureza do conteúdo: enquanto a novela foi criada para ser exibida na TV e era assistida também online, o vídeo com histórias a partir do game já nasceu no mundo virtual.

A variedade de plataformas pelas quais se tem acesso a conteúdos audiovisuais e o uso de mais de uma plataforma para assistir a determinados conteúdos – ora na TV, ora no celular, ora no computador – revelam traços da contemporaneidade, como comenta Dalethese (2017, p. 18), ao citar Martín-Barbero:

Quando Martín-Barbero (2006, p. 54) diz que ‘a tecnologia remete, hoje, não a alguns aparelhos, mas, sim, a novos modos de percepção e de linguagem, a novas sensibilidades e escritas’, ele nos sugere a mudança na natureza da comunicação nos tempos atuais. Para o antropólogo, a revolução das técnicas inaugura novos modelos de sociedade proporcionados pela alteração nos modos de se comunicar. As novas tecnologias como as múltiplas mídias de hoje em dia exercem papéis fundamentais de mediadores na constituição da cultura.

Dessa forma, ao identificar o uso de diferentes aparelhos de formas variadas na assistência de conteúdos audiovisuais no cotidiano dessas crianças, podemos afirmar que há uma mudança não apenas na maneira de assistir a tais conteúdos, mas também – e principalmente – na forma como se comunicam, como recebem e trocam informações e como produzem sentidos a partir delas.

Consideramos, portanto, que, a partir de tais mudanças, foi criado um processo híbrido de assistência do audiovisual: uma mistura (ou



hibridização) de diferentes telas, não necessariamente de forma simultânea, mas que são usadas de forma complementar e, em determinados momentos, para assistir ao mesmo conteúdo. O processo é híbrido porque mescla telas e porque implica formas diversas de assistir aos conteúdos audiovisuais. E, assim, diversas formas de produzir sentidos a partir deles. Algumas falas das crianças permitem pontuar algumas dessas mudanças, como:

[...] a gente fala sobre as coisas engraçadas, divertidas, às vezes tem uns programas que meus amigos conhecem e eu não, eu até escrevo e pesquiso pra conhecer... (Ludmila, 9 anos)

Converso, mas só depois que acabo minha atividade, a gente fala quando a gente vai ver o vídeo, combina de ver o filme junto no YouTube – se aceitar a gente vê, se não a gente vê outro dia. (Junior, 9 anos)

Quando meu primo tá (sic.) lá, ele tem celular também, a gente fica vendo o mesmo filme, tem um jogo online que a gente joga também, que é o Minecraft. (Júnior, 9 anos)

Na fala de Ludmila, podemos encontrar menção ao uso de aplicativos de busca da Internet para complementar uma conversa sobre os programas assistidos – “escrevo e pesquiso pra conhecer”. Esse hábito também foi citado por outras crianças nas duas etapas da entrevista, como solução quando precisavam de alguma informação à qual não tiveram acesso pelas mediações disponíveis.

As duas falas de Júnior exemplificam uma das características das relações contemporâneas, formadas por momentos “online e off-line”. Quando ele comenta que combina com um amigo, na escola, de assistir a um vídeo juntos no YouTube, quando estiverem em casa, é possível ver essa complementação da convivência, que não

se encerra no encontro “físico” na escola. O comentário leva a crer, além disso, que tal atividade de assistir a filmes juntos pode não ocorrer apenas com amigos que ele conhece pessoalmente, mas também com “amigos virtuais”. Não foi possível, no entanto, extrair essa informação do menino durante a entrevista. A segunda fala de Júnior mostra comportamento similar, porém com uma diferença: ele e seu primo estão no mesmo ambiente e assistem ao mesmo conteúdo em aparelhos diferentes.

Levando em conta tais mudanças, verificamos que, para efeitos de pesquisa, seria necessário desenvolver uma forma que fugisse da tradicional pergunta “Que mensagem esse vídeo passa pra você?”, para extrair das crianças os sentimentos, a lógica e as criações envolvidas no processo de produção de sentido. A partir de uma sugestão da professora Rosália Duarte, optamos por utilizar emojis na atividade, tendo em vista se encaixarem no principal objetivo pretendido: entender os sentidos produzidos pelas crianças a partir dos conteúdos assistidos. Assim, foi possível utilizar códigos que eles mesmos usam em seu cotidiano nessa etapa da pesquisa.

De acordo com pesquisa de Miller, Thebault-Spieker, Chang, Johnson, Terveen e Hecht (2016, p. 260), da Universidade de Minnesota (EUA), os emojis surgiram no Japão, nos anos 1990, e têm aumentado sua relevância na comunicação contemporânea.

Os emojis foram criados no final da década de 1990 no Japão, mas não foram incluídos oficialmente no “Unicode Standard” até 2009 (Davis and Edberg, 2015). Eles se tornaram bastante populares desde então, com, por exemplo, mais de 2% dos tweets (Novak et al., 2015) e quase metade do texto no Instagram (Dimson, 2015) contendo emoji.

Para se ter uma ideia, ainda de acordo com os autores, o Dicionário de Oxford declarou um emoji (o “face with tears of joy”<sup>10</sup>) como a “palavra do ano” de 2015.

Figura 1 - “Face with tears of joy”.<sup>11</sup>



Fonte: Emojipedia.

Por entender a recorrência do uso da linguagem de emoji na comunicação à época da pesquisa e ainda hoje, inclusive na das crianças, optamos por utilizar algumas figuras desse tipo para auxiliar na descrição dos sentimentos e percepções delas a partir dos conteúdos assistidos. A seleção levou em consideração alguns dos emojis mais conhecidos, segundo dados de pesquisa<sup>12</sup> divulgada em 2017 pelo Facebook, e mais facilmente identificáveis, mas buscou selecionar também os que poderiam remeter a uma variedade de significados plausíveis de serem referidos pelas crianças na atividade (Figuras 2 a 8).

---

10 Denominação retirada do site Emojipedia, uma espécie de enciclopédia de emoji. “rosto com lágrimas de alegria” [Tradução Livre]. Disponível em: <https://emojipedia.org/>.

11 Rosto com lágrimas de alegria [Tradução Livre].

12 De acordo com dados de pesquisa realizada pelo Facebook e divulgada em julho de 2017, os emojis “Grinning Face With Smiling Eyes” e “Smiling Face With Heart-Eye” estavam entre os mais usados mundialmente na rede social Facebook e no aplicativo de mensagens Messenger nos últimos 30 dias antes da divulgação da pesquisa, sendo o “Smiling Face With Heart-Eye” o mais utilizado nessas plataformas pelos brasileiros. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/2017/07/dia-mundial-do-emoji-facebook-revela-os-mais-usados-no-brasil-e-no-mundo.ghtml>.

Como formar? Para que formar?

Figura 2 - “Crying face”.<sup>13</sup>



Fonte: Emojipedia.

Figura 3 - “Astonished face”.<sup>14</sup>



Fonte: Emojipedia.

Figura 4 - “Smiling face with heart eyes”.<sup>15</sup>



Fonte: Emojipedia.

Figura 5 - “Thinking face”.<sup>16</sup>



Fonte: Emojipedia.

Figura 6 - “See-no-evil monkey”.<sup>17</sup>



Fonte: Emojipedia.

Figura 7 - “Grinning face with big eyes”.<sup>18</sup>



Fonte: Emojipedia.

Figura 8 - “Angry face”.<sup>19</sup>



Fonte: Emojipedia.

Porém, por entender que a possibilidade de interpretações divergentes da mesma imagem poderia causar equívocos, primeiramente

---

13 Rosto chorando [Tradução Livre].

14 Rosto assustado [Tradução Livre].

15 Rosto sorrindo com olhos de coração [Tradução Livre].

16 Rosto pensando [Tradução Livre].

17 Macaco que não vê o mal [Tradução Livre].

18 Rosto sorridente com olhos grandes [Tradução Livre].

19 Rosto com raiva [Tradução Livre].

definimos, em comum acordo com cada grupo de crianças, quais seriam os significados atribuídos a cada imagem. Assim, criamos uma espécie de “dicionário de emoji” daquele grupo – com adjetivos mencionados pelas próprias crianças. Esse material revelou o que, de fato, aquelas imagens representavam para elas naquele momento. Além disso, a construção desse material nos permitiu perceber a riqueza de adjetivos encontrados pelas crianças para definir os emojis, como a “crying face<sup>20</sup>” (Figura 2), que, em um dos grupos, além dos adjetivos que nos pareceriam usuais – como “triste”, “magoado” ou “chorando” –, ganhou também a classificação de “decepcionado”, ou ainda a “astonished face<sup>21</sup>” (Figura 3), descrita como “arrependido”, e não só como surpreso ou assustado, o que seria mais esperado.

O primeiro vídeo exibido para as crianças foi parte do capítulo 301 de Chiquititas<sup>22</sup>. A cena selecionada é o início desse capítulo (cerca de dois minutos de duração) e mostra o retorno do personagem Duda<sup>23</sup> ao orfanato depois de uma temporada na Europa. De acordo com descrição do site UOL<sup>24</sup>, Duda é “mimado e esnobe” e se sente superior aos outros. Ainda de acordo com o perfil do personagem, seu pai é falecido e sua mãe é “viciada em trabalho, nunca tendo tempo para o filho”. De volta ao Brasil, Duda reencontra seus amigos

---

20 Denominação retirada do site Emojipedia, uma espécie de enciclopédia de emoji. Tradução nossa: “rosto chorando”. Disponível em: <https://emojipedia.org/>.

21 Denominação retirada do site Emojipedia, uma espécie de enciclopédia de emoji. Tradução nossa: “rosto surpreso”. Disponível em: <https://emojipedia.org/>.

22 Capítulo está disponível no canal da novela no YouTube e pode ser acessado pelo link <https://www.youtube.com/watch?v=a9uAfoHnyLo>.

23 Personagem interpretado pelo ator Filipe Bragança.

24 Um dos maiores portais de notícias na Internet do Brasil.

do orfanato e conhece Marian<sup>25</sup>, sob os olhares desconfiados de Pata<sup>26</sup>.

A cena segue com uma conversa de Duda com Mili no pátio. Mili diz que está muito feliz com a volta do menino, ao que ele responde que não consegue ficar longe do Brasil. Os dois conversam sobre valorizar amizades e sobre a relação de Duda com sua mãe, enquanto Marian espia a conversa.

O segundo vídeo<sup>27</sup> apresentado, do Balanço Geral SP, mostra o flagrante de uma equipe de reportagem aérea que, do helicóptero, identificou uma equipe do Corpo de Bombeiros resgatando uma mulher e seu filho recém-nascido. Todo o vídeo tem a narração realizada pelo apresentador do programa que, direto do estúdio, conversa com o repórter que está no helicóptero e comenta que os bombeiros haviam acabado de realizar o parto da mulher. O vídeo exibido para as crianças foi um trecho da transmissão de cerca de quatro minutos.

O último vídeo exibido foi do canal do Beto Gamer<sup>28</sup>, que tinha, à época da pesquisa, cerca de 1,8 milhão de inscritos no YouTube e publicava narrativas produzidas a partir de jogos de videogame. O canal transforma a movimentação dos jogadores dentro do game em vídeos com histórias, em que os personagens inclusive ganham as

---

25 De acordo com o PORTAL UOL (2013), Marian é uma das vilãs da telenovela. Depois de ter sido rejeitada por duas famílias adotivas por seu temperamento, vai para o orfanato Raio de Luz, onde também consegue inimizadas.

26 Ainda de acordo com o PORTAL UOL (2013), Pata é rebelde e arredia, porém fiel aos amigos que tem. É irmã do personagem Mosca.

27 Reportagem disponível no canal do Balanço Geral no YouTube, no link: <https://www.youtube.com/watch?v=B3Wl1DGNU2E>.

28 [https://www.youtube.com/channel/UCPl\\_3zCQnCB4Iv79UD\\_i-5A](https://www.youtube.com/channel/UCPl_3zCQnCB4Iv79UD_i-5A)

vozes dos jogadores, que são incluídas na edição do conteúdo. Como o jogo Minecraft foi um dos conteúdos audiovisuais mais citados pelas crianças na primeira etapa da pesquisa, entendemos que não poderia ficar de fora também dessa etapa. Por isso, o vídeo selecionado é de uma história vivida dentro do mundo Minecraft.

Foram exibidos para as crianças os primeiros cinco minutos do vídeo “Cuidado com a rachadura no Minecraft! Maior terremoto do mundo (recorde mundial)”<sup>29</sup>, que tinha, até a data da conclusão desta pesquisa, em maio de 2018, mais de dois milhões de visualizações. Na história, o personagem controlado pelo Beto Gamer vai até a casa do amigo Robin Hood, controlado pelo também famoso Robin Hood Gamer<sup>30</sup>, onde conversam sobre um terremoto sobre o qual ouviram em um noticiário na TV. Os dois discutem sobre como construir casas fortes e resistentes a terremotos.

É importante destacar que, claramente, o vídeo do Minecraft foi o que mais atraiu a atenção dos dois grupos de crianças, como manifestaram espontaneamente algumas delas: “Esse foi o mais legal de todos” (Juan, 9 anos); “Foi o mais divertido!” (Cassiana, 9 anos).

Após a exibição de cada vídeo, as crianças eram questionadas se tinham gostado do que assistiram e deveriam escolher pelo menos um emoji para representar a mensagem que o vídeo havia transmitido a elas. Nas tabelas abaixo, é possível verificar os emojis atribuídos pelos dois grupos a cada vídeo assistido. O número representa o número de menções àquele emoji para o vídeo indicado na coluna.

---








29 O vídeo, do canal Beto Gamer, pode ser acessado pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=d3sULaz84kI>.

30 Robin Hood Gamer é um canal de games do YouTube, com cerca de 3,4 milhões de inscritos até a data desta pesquisa. Link para o canal: <https://www.youtube.com/user/RobinHoodGamer1/about>.

Como formar? Para que formar?

Importante deixar claro que algumas crianças citaram mais de um emoji e outras não quiseram comentar em alguns momentos, motivo pelo qual os números inseridos nas tabelas não refletem exatamente o número de crianças de cada grupo.

Tabela 1 - Emojis atribuídos pelos Grupos a cada vídeo assistido.

Emoji	Chiquititas		Balanço Geral		Minecraft	
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 1	Grupo 2
	2		3	1	3	1
	1	1				1
	2	1		1		
	3	1	4	3	5	2
	1	1				
		1				
	3	1			1	

Fonte: Autores.

Depois de as crianças indicarem os emojis, seguimos um roteiro de perguntas previamente elaboradas sobre cada um dos vídeos, buscando respostas sobre as mediações envolvidas no processo de assistência, as representações identificadas por elas nas imagens, as relações estabelecidas entre os conteúdos assistidos e o cotidiano das crianças. Além disso, as crianças eram convidadas a criar finais



diferentes para a novela, enredos de histórias a partir de games ou propor notícias para serem exibidas, como exercício de estímulo à criatividade e como forma de verificar como elas entendiam o processo criativo dos conteúdos aos quais tinham acesso.

Além dos três vídeos exibidos, utilizamos a imagem de uma personagem icônica de uma das novelas mais citadas pelas crianças: Bibi Perigosa, da novela “A Força do Querer”<sup>31</sup>, da TV Globo, que estava sendo exibida quando da realização das entrevistas individuais.

A imagem, impressa em papel, foi mostrada para as crianças como última atividade de cada grupo, seguida da pergunta “Vocês conhecem essa pessoa?”. Vale destacar que a imagem era da atriz caracterizada como Bibi Perigosa, para marcar que estávamos falando da personagem em si, e não da atriz Juliana Paes. Tal fato não impediu que algumas crianças citassem (ou tentassem lembrar) o nome da atriz, mas o objetivo era verificar se elas se recordariam da personagem para, assim, iniciarmos uma conversa sobre a novela.

Além de permitir um conhecimento mais amplo sobre o que as crianças assistem, os diálogos espontâneos que surgiram no fim das atividades permitiram perceber a habilidade que elas têm de compartilhar conteúdos a que assistem, bem como de colocar suas percepções e produções de sentido em discussão, mesmo sem serem diretamente questionadas sobre determinado assunto ou conteúdo.

---

31 Bibi Perigosa, interpretada pela atriz Juliana Paes, foi a protagonista da telenovela brasileira “A Força do Querer”, produzida e exibida pela TV Globo entre abril e outubro de 2017 no horário das 21h, com classificação indicativa de 12 anos.

## **Discussão dos Resultados**

Como forma de organizar a análise a partir do material coletado, separamos este tópico em duas seções: Mediações e Produção de Sentidos. Mesclaremos aqui insumos coletados nas duas etapas da pesquisa.

### **Mediações**

Como resultado das relações sociais nas quais o sujeito contemporâneo está imerso, a produção de sentidos é mediada de diversas maneiras e por diversas fontes cotidianamente. Nesse sentido, Barros (2012, p. 96) reforça a necessidade de levar em conta tais mediações para estudar os fenômenos comunicacionais e a relação dos sujeitos com eles.

Nosso objeto de estudos não pode ficar restrito à dimensão técnica dos meios; os processos midiáticos no atual cenário de midiaticização da sociedade precisam ser vistos desde a perspectiva das mediações socioculturais que envolvem a comunicação na contemporaneidade.

Levando em consideração as fontes de mediação familiar, escolar, do cotidiano e meta-mediações – identificadas a partir de autores como Orozco Gómez (1991, 2014), Martín-Barbero (1997), Belloni e Gomes (2008), Braga (2002), Duarte (2008) e Fernandes (2012) –, buscamos identificar indícios dessas mediações a partir das atividades realizadas na escola. Assim, destacamos marcas de mediações institucionais – familiar, escolar e da Igreja – nos discursos das crianças. Vale destacar que a mediação da Igreja surgiu nos diálogos das crianças e, por isso, julgamos necessário abordá-la de forma separada neste capítulo.

Importante esclarecer que todas essas mediações atuam simultaneamente nos processos comunicacionais, inclusive junto de outras que não foram destacadas aqui. O que fizemos neste capítulo foi identificar, para fins heurísticos, algumas delas separadamente e analisá-las.

## **Mediação Familiar**

Em seus estudos sobre recepção televisiva, Orozco Gómez (2014) definiu a família enquanto grupo de interlocução e a inseriu no que ele denominou processos de recepção televisivas de primeira e segunda ordens. Como processo de primeira ordem, o autor define as ações que acontecem em contato com a tela, suscetíveis a mediações situacionais e, também, resultantes de decisões e/ou opiniões prévias. Já as recepções de segunda ordem, que ocorrem em um momento posterior àquele em que se assiste à TV, incluem ações de compartilhamento, resignificação e evocação mental/recordação das informações assistidas.

Extrapolando os conceitos de Orozco Gómez para outras telas além da tela da TV, podemos considerar que também há processos de primeira e segunda ordens na assistência de conteúdos em outros suportes. Independentemente da plataforma, é correto afirmar que há produção de sentidos, interpretação e resignificação tanto durante o momento de assistência do conteúdo quanto depois de seu consumo.

Assim, entendemos que a mediação familiar pode se mostrar presente no momento da assistência ou no pós-assistência. Além disso, as mediações podem ocorrer em apenas um dos momentos, mas serem evocadas em outro – por meio da recordação de mensagens

recebidas durante a exibição de um conteúdo, em um momento posterior de discussão sobre elas, por exemplo.

Encontramos diferentes indícios de mediação familiar em comentários feitos pelas crianças ao longo das atividades. Respostas como as de Juan (9 anos) e Elton (11 anos) mostram formas diversas de presença dos familiares durante o processo de assistência dos conteúdos.

**Pesquisadora:** Juan, você assiste Balanço Geral?

**Juan:** Sim, só de vez em quando com a minha mãe... porque minha mãe sai cedo pra ir trabalhar, aí eu vou pra casa da minha avó, aí ela fica assistindo de vez em quando lá e eu assisto com ela...

**Pesquisadora:** Elton, o que você assiste na Internet?

**Elton:** Trailer de filme de carro no YouTube, Carros 3... o filme inteiro vai dar no cinema!

**Pesquisadora:** Você assiste sozinho ou com mais alguém?

**Elton:** Sozinho, meu pai fica mexendo no celular.

A partir dos dois diálogos, é possível identificar a presença de familiares nas cenas relatadas pelas crianças. Porém, enquanto o comentário de Juan dá conta de uma assistência compartilhada (com a mãe ou com a avó), no mesmo aparelho e no mesmo cômodo da casa, inclusive, o comentário de Elton mostra um distanciamento maior do responsável em relação ao que ele assiste. É claro que não podemos comparar os dois casos. Primeiramente, porque não sabemos mais detalhes do contexto de cada processo de assistência. E, além disso, porque trata-se de conteúdos diferentes, vistos em plataformas também diferentes. Importante ressaltar que mencionamos os diálogos

de Juan e Elton não como forma de afirmar que há sempre mediação direta em assistências de TV ou que isso não ocorre quando se fala de conteúdo de Internet. Mas sim como forma de exemplificar formas diferentes de mediação relatadas pelas crianças.

Para o caso de Elton, cujo pai está no mesmo ambiente durante o período da assistência, mas está “mexendo no celular”, entendemos que há uma mediação que está presente apenas fisicamente, já que se encontra distante no sentido de participar daquele momento. Chamaremos aqui esse tipo de mediação de mediação *in absentia*, por entender que a presença do familiar – no caso de Elton, do pai – não é nula, dada sua existência física no ambiente, mas é ausente, por estar focada em outra ação que não a assistência do filho.

Ao questionarmos as crianças sobre como seriam as notícias caso fossem elas mesmas as responsáveis pelos noticiários a que assistem, Antônia (9 anos) respondeu: “Eu colocaria que, tipo assim, que as pessoas podiam ser muito destratadas (sic.) ... e também o que sempre foi passado quando nossas mães nasceram, e tudo o que possa ter na frente”.

Na fala de Antônia, podemos identificar a mediação familiar de forma indireta. Quando ela comenta que os noticiários poderiam exibir “o que sempre foi passado quando nossas mães nasceram”, parece claro um tom nostálgico que não poderia vir da própria Antônia, já que ela não teve acesso a todos esses conteúdos, por não serem de sua época. A fala da menina leva a crer que a mediação familiar estabelecida é majoritariamente promotora de mensagens que valoram os conteúdos “antigos” em detrimento dos que as crianças têm acesso atualmente. Nesse caso, entendemos que a mediação foi evocada, por lembrança, em um momento diferente daquele em que ela ocorreu, e

ressignificada pela menina ao ser questionada durante a atividade.

Em uma das falas de Otávio (12 anos), identificamos um exemplo de mediação direta, ocorrida no momento da assistência, na recepção de primeira ordem, conforme definiu Orozco Gómez: “Às vezes, meu pai me ensina o que deve fazer e o que não fazer, o que mostra na reportagem”. Percebemos também o uso dos meios de comunicação como ferramenta pedagógica pelos pais. O que nos parece é que o pai de Otávio, ao se deparar com notícias sobre temas classificados por ele como negativos, usou do exemplo visto na TV para orientar o filho de acordo com seus valores.

Ao revisarem estudos sobre o papel da família na mediação entre as crianças e a TV, Bryce e Leichter (1983) analisaram o que consideraram os dois principais rumos tomados pelas pesquisas na área no período. O primeiro, de acordo com os autores, era baseado na ideia de que a intervenção verbal de um adulto pode reforçar o aprendizado a partir da televisão. Já o segundo questionava se, de fato, ocorrem interações educacionais em relação à TV no ambiente familiar. Ao comentar sobre uma das pesquisas estudadas, verificaram que os autores reconhecem a variedade das interações entre pais e filhos, pois “[...] eles reconhecem que a mediação familiar não é sempre verbal, explícita e instigada pelo responsável, mas pode ser, ao contrário, comportamental, implícita e instigada por outros membros da família”<sup>32</sup> (BRYCE; LEICHTER, 1983, p. 313) [Tradução Livre].

Na discussão sobre a novela “Força do Querer”, iniciada após a apresentação da imagem da personagem Bibi Perigosa, conseguimos

---

32 They acknowledge that family mediation is not always verbal, explicit, and instigated by the parent, but may instead be behavioral, implicit, and instigated by other family members.

identificar, na fala de uma das alunas, marcas de uma orientação recebida provavelmente de um adulto membro do ambiente familiar. A exemplo do que verificamos nos relatos sobre o noticiário Balanço Geral, o discurso de Antônia (9 anos) nos indica que a novela também seria usada como instrumento pedagógico. É o que podemos inferir a partir da menção feita pela aluna a uma mediação – que pode ter sido explícita ou implícita, ou ainda que pode ter sido recebida de forma indireta (pela participação em conversas de adultos) –, mas que foi compartilhada de forma explícita por ela em sua fala: “Tipo, eles explicavam um monte de coisa, sobre tráfico de drogas, tipo explicavam coisas que a gente não aprende em muitos lugares [...]”.

Ao comentarem sobre a atuação da mídia como transmissora de valores, Duarte, Migliora e Leite (2008, p. 103) relativizam seu poder, contrapondo com a força da capacidade de criação e ressignificação do sujeito nos momentos vários de recepção.

Em sociedades como a nossa, as mídias atuam como campo de problematização moral, participando da construção e veiculação de guias de valor [...]. No entanto, ao contrário do que se pensa, a atuação das mídias nesse processo não é mais poderosa do que a dos demais espaços de mesma natureza, pois, embora sejam apresentados de forma mais atraente e sedutora, os guias de valor veiculados em narrativas televisivas (ficcionais ou não) são os mesmos que circulam pelas demais instâncias da sociedade. Além disso, guias de valor refletem uma cultura moral e global coerente, mas nunca homogênea, pois trata-se de ‘uma cultura que permite usar de modo singularizado alguns de seus elementos e recusar outros’.

Dessa forma, destacam-se ainda mais as produções e criações envolvidas nos processos de recepção, marcados pela existência de

mediações de fontes e tempos variados. Como ressalta Fernandes (2012, p. 20), “[...] as práticas cotidianas e o espaço doméstico são também espaço de produção de sentido e que nem todo consumo é interiorização dos valores da classe dominante, efeito de uma inculcação”. Há interpretação, ressignificação e construção de sentidos variados a partir dos mesmos conteúdos. E a construção desses sentidos está vinculada também às mediações existentes no processo de comunicação.

Ainda sobre a mediação familiar, podemos verificar, em um diálogo ocorrido após a exibição da cena de Chiquititas, que esse tipo de mediação nem sempre é hierárquica – atuando não apenas de forma unidirecional, de adultos para crianças, mas também entre atores de um mesmo “nível” no processo de comunicação. Na fala de Maria Rita (10 anos), por exemplo, pudemos perceber que ela e o irmão conversam sobre o que assistem e, nessas situações, a menina inclusive se coloca como especialista no assunto, explicando o que ele não entende, já que ele “é pequeno”.

Para concluir as análises sobre a mediação familiar, vale comentar que, a partir de comentários como esses, é possível identificar a capacidade de análise das crianças, pois, como descrevem Fernandes e Alves (2008, p. 62), trata-se, “[...] sem dúvida, de produtores de cultura, que pensam, refletem e constroem opiniões a respeito do que veem”.

## **Mediação da Igreja**

Além da mediação familiar, identificamos outro tipo de mediação institucional no discurso de algumas crianças, com referências à instituição Igreja. Durante as discussões sobre Chiquititas, em um



dos grupos surgiu uma conversa sobre a novela *Apocalipse*<sup>33</sup>, da TV Record. O diálogo abaixo teve início quando perguntados sobre por que gostavam da novela.

**Otávio:** Porque aí a gente pode saber tudo que vai acontecer...

**Pesquisadora:** E “tudo” vai acontecer da mesma forma que aparece na novela?

**Otávio:** Às vezes não, às vezes não...

**Cassiana:** Na verdade, falando assim, como evangélica, assim, é como isso tudo vai acontecer, mas de uma maneira pior.

**Ludmila:** Vai vir o anticristo, vai vir os hippie pra voltar (sic.)...

**Cassiana:** Posso continuar? (risos) É como se o fim do mundo já está (sic.) acontecendo, aqui é a política, é a matança nesse mundo... agora em outros países são os terremotos, são os furacões, isso aí já tá acontecendo já...

**Otávio:** Tá acontecendo no mundo em outros países... Nova York, Estados Unidos, nesses países todos...

**Cassiana:** E como tá muito perto, muito pertinho mesmo, de acontecer o fim do mundo... Porque, como uma demonstração, vai ser muito pior, muito pior. Aí a gente vê essa novela porque é uma representação de tudo o que vai acontecer, igual, aqueles que não leem muito o *Apocalipse*... eu leio às vezes o *Apocalipse*, mas não muito. E fala tudo que vai acontecer.

---

33 A novela estreou em novembro de 2017 e, quando da realização da atividade em grupos, era exibida em horário nobre (20h30) na TV Record, emissora mantida pela Igreja Universal do Reino de Deus. Mais detalhes sobre a história podem ser conferidos no site da novela, no link: <http://entretenimento.r7.com/apocalipse/conheca-a-historia-de-apocalipse-18122017>.

Nesse diálogo, além de verificar as referências da mediação da Igreja (claramente na fala de Cassiana – “falando assim, como evangélica” – e implicitamente nas de Ludmila e Otávio), verificamos as diferentes interpretações da mensagem pelas crianças participantes da conversa. Enquanto Otávio acha que a novela é uma fonte para saber “tudo que vai acontecer” (por mais que ele fique reflexivo quanto a essa certeza após meu questionamento), Cassiana afirma que tudo vai acontecer, na realidade, de forma diferente daquela mostrada na novela, “de uma maneira pior”. Cassiana parece recorrer a exemplos já ouvidos – provavelmente por uma mediação direta da Igreja ou indireta, por meio da família, a partir de referências ouvidas na igreja – para exemplificar o que é isso tudo de “pior” que ela comenta.

Vale destacar a clareza de Cassiana ao identificar a novela como uma “representação” ou uma “demonstração” do que vai acontecer. Se a Otávio talvez tenha faltado uma dose de olhar crítico para avaliar que o que é narrado na novela não é a realidade, para Cassiana parece clara essa diferenciação entre representação e realidade. Entretanto, apesar de enxergar a novela como conteúdo ficcional, ela atribui valor ao seu conteúdo, ressignificando-o a partir das mediações individual, institucional e situacional, e criando suas próprias mensagens a partir do que assiste.

Nesse ponto, vale incluir um registro de Cassiana extraído de um diálogo sobre a personagem Bibi, da novela “A Força do Querer”. Quando outra criança foi questionada se assistia a essa novela, Cassiana se adiantou e respondeu rapidamente que não assistia, justificando que só sabia do que se tratava porque via enquanto mudava a TV de canal: “Eu não vejo, não... eu sei o que é porque eu fico passando os canais, aí de repente eu vejo um pouquinho da

novela, aí depois eu troco, mas eu não vejo, não...”. A rápida resposta de Cassiana a uma pergunta que nem havia sido direcionada a ela nos pareceu um reflexo de uma mediação institucional da família ou da Igreja (ou de ambas), no sentido de privar a menina de assistir a outras novelas que não sejam as bíblicas.

O crescimento do público evangélico no país e a conseqüente expansão da indústria gospel, segundo Novaes (2019), explicam o aparecimento, entre as crianças ouvidas, de referências a temas relacionados à mediação da Igreja e, assim, tal mediação deve ser encarada como lugar relevante de onde vêm as produções de sentido, inclusive nesse grupo de crianças.

## **Mediação Escolar**

Verificamos também, durante as entrevistas e as atividades com as crianças, indícios da mediação da escola nos relatos das crianças, como outro agente de mediação Institucional (DUARTE, 2008). As marcas não surgiram na fala das crianças de forma espontânea, porém, quando questionadas se a professora conversava, em sala de aula, sobre alguns dos conteúdos que eles disseram assistir, houve vários relatos afirmativos.

Apesar de a escola não ter, em seu planejamento pedagógico, nenhuma disciplina sobre mídia (o tema também não está incluído nas orientações curriculares do município), foi possível perceber que as professoras das duas turmas ouvidas abordam o tema, de forma independente, esporádica e não estruturada, em seus planos de curso. Ressaltamos que não é interesse desta pesquisa fazer nenhum tipo de análise ou julgamento de valor sobre a qualidade ou a efetividade de tais informações. O que está em pauta são as relações entre essas

mensagens e os sentidos produzidos pelas crianças a partir do que elas assistem.

Desse modo, de acordo com as respostas das crianças, podemos inferir que diversos comentários também podem ter como referência a mediação da escola, mesmo que a instituição não apareça diretamente como fonte.

## **Produção de Sentidos**

Após discussão sobre algumas das mediações encontradas nos discursos das crianças e entendendo-as como lugares onde os sentidos são produzidos, faz-se necessária também uma abordagem que exemplifique como as mensagens são recebidas, compreendidas, ressignificadas, assim como são produzidas e compartilhadas pelas crianças.

Barros (2012, p. 90) destaca a relevância das interações sociais nos processos de recepção:

No campo da recepção, o processo de produção de sentidos extrapola o exercício de decodificação da mensagem recebida; ele se dá a partir das apropriações feitas pelos receptores, à luz de seu campo semântico e pragmático. O sentido não está, portanto, nos limites do composto meio-mensagem; mas, presente nas dinâmicas que envolvem os sujeitos do processo comunicacional: emissor e receptor, seres sociais, em interação com outros indivíduos, instituições e movimentos sociais.

Quando comenta sobre as “dinâmicas que envolvem os sujeitos do processo comunicacional”, podemos considerar que Barros está se referindo às mediações presentes nesse processo. Muito além de um processo mecânico de decodificação, há interpretação,

ressignificação, alusão a mensagens ou conteúdos já conhecidos pelo sujeito: há ação e criação imersas em cenários sociais complexos e repletos de atores. Assim, entendemos que as discussões aqui levantadas sobre os sentidos produzidos pelas crianças a partir dos conteúdos exibidos durante as atividades devem sempre levar em conta as mediações envolvidas – estejam elas explícitas ou não em seus discursos.

Um dos pontos que mais nos chamou a atenção em relação à produção de sentidos pelas crianças foram as respostas dadas por elas para o questionamento sobre o orfanato, cenário onde se passa a trama de Chiquititas. Enquanto um dos grupos teve uma percepção de que orfanatos, em geral, são lugares ruins e o da novela é representado de forma feliz, uma das alunas do outro grupo concluiu que seria exatamente o contrário: que no “orfanato verdadeiro pode ter umas coisas mais legais” do que naquele representado na novela. Vale destacar que ambas as percepções identificadas a partir das falas das crianças são baseadas em referencial midiático ou social, e não em experiência factual, já que todas elas confirmaram nunca terem estado em um orfanato.

É preciso lembrar que, nos processos de recepção, os sentidos são produzidos a partir de um arcabouço de informações que extrapola o momento da recepção em si, sendo esse um dos motivos ao qual creditamos o fato de as crianças da mesma escola, da mesma idade e de classes sociais parecidas terem percepções divergentes em relação ao mesmo tema.

No processo comunicativo que levou as crianças dos dois grupos a produzirem sentidos diferentes sobre suas percepções de orfanatos “reais” (que, na verdade, são imaginários, já que nenhuma

delas de fato conhece um orfanato) e sua representação na novela, atuaram mediações diversas, que variam, por exemplo, de acordo com a realidade, a história, a família e o ambiente em que vive cada criança. Orozco Gómez (1991, p. 8) denomina esse processo “jogo de mediações”.

A produção de sentido que o público executa depende, então, da combinação particular de mediações em seu processo de recepção; combinação que por sua vez depende dos componentes e recursos de legitimidade através dos quais cada uma das mediações é feita. As “comunidades de apropriação” do conteúdo da televisão não são necessariamente as de “interpretação”, onde seu significado é produzido. A comunidade interpretativa da audiência, que é onde o público adquire sua identidade como tal, é o resultado de um determinado jogo de mediações. A produção de significado que o público realiza, é, portanto, uma questão aberta à investigação<sup>34</sup>. [Tradução Livre]

Ainda sobre as representações do orfanato na novela *Chiquititas*, percebemos que Cassiana justifica o fato de não saber como é um orfanato real pela razão de nunca ter vivido em um. Na fala da menina é possível relacionar a percepção de realidade à experiência – que, no caso, ela não teve –, o que nos mostra, mais uma vez, sua habilidade em identificar o caráter ficcional da novela.

---

34 La producción de sentido que realiza la audiencia depende, entonces, de la particular combinación de mediaciones en su proceso de recepción; combinación que a su vez depende de los componentes y recursos de legitimación a través de los cuales se realizan cada una de las mediaciones. Las “comunidades de apropiación” del contenido televisivo no son necesariamente las de “interpretación”, donde se produce su sentido. La comunidad interpretativa de la audiencia, que es donde la audiencia adquiere su identidad como tal, es la resultante de un determinado juego de mediaciones. La producción de sentido que realiza la audiencia, es por consiguiente una interrogante abierta para la investigación.

Não foi possível avaliar se todas as crianças têm a mesma habilidade e rapidez em identificar os conteúdos assistidos nas novelas como representações, e não como realidade, dado o exemplo já mencionado anteriormente do menino que afirmou que a novela Apocalipse mostrava tudo o que ia acontecer no mundo. Acreditamos que exemplos isolados não podem ser usados para generalizar comportamentos nem mesmo desse pequeno grupo. Mas podemos, sim, afirmar que existem indícios de um olhar crítico das crianças em relação ao que assistem.

Para concluir a discussão sobre o caso do orfanato, é relevante mencionar que a imaginação também aparece como mediação da experiência (que as crianças ouvidas não vivenciaram), assim como outros amigos, que são citados, da mesma forma, como mediadores para algo que não experienciaram. A visão que as crianças apresentam de orfanatos, então, acaba sendo mediada por suas imaginações e pelos amigos que afirmam terem conhecido orfanatos.

É preciso ressaltar, porém, que essa não é, necessariamente uma atitude constante de Cassiana – nem mesmo das outras crianças. Usando a menina como exemplo, destacamos que ela não teve o mesmo olhar crítico durante a avaliação sobre as notícias dos telejornais. Quando questionada sobre como seriam as notícias do Balanço Geral caso ela fosse a responsável por editá-las, a menina pareceu interpretar que tudo o que acontece no mundo é representado ali: “Na verdade eu acho que eu ia botar do jeito que tá assim, como tudo tá acontecendo, coisas boas, más, decepções, alegrias, surpresas, menos vergonhas...”.

A afirmação da menina nos leva a crer que ela acredita que os telejornais noticiam, de fato, tudo o que acontece no mundo. Não

conseguimos identificar, ao longo da conversa, uma crítica ao fato de os jornais excluírem determinados temas de suas pautas ou destacarem mais alguns assuntos em detrimento de outros, por exemplo. Talvez tal análise seja ainda complexa para a idade dessas crianças – até mesmo pela restrição de acesso a outras fontes de informações midiáticas ou pelo pouco contato com outras referências para além de seu círculo social. Porém, é importante pontuar que essa noção deve, em algum momento, ser transmitida a elas para que tenham capacidade de exigir representatividade e avaliar criticamente o que ouvem, veem ou leem nos veículos de comunicação. De acordo com Fernandes (2012, p. 27),

Sousa (1995) ressalta que, embora esse sujeito receptor ainda não esteja configurado teoricamente, sabe-se que ele ocupa um espaço contraditório, o da negociação, o da busca de significações e produções de sentido na vida cotidiana. O receptor deixa de ser visto como consumidor de supérfluos culturais apenas porque consome, mas se resgata nele também uma dimensão de produção cultural.

Torna-se imperativo, portanto, enxergar a criança não apenas como receptor, mas também como produtor cultural. E, por esse motivo, principalmente, dar a ela subsídios para que compreenda e possa avaliar os conteúdos que assiste.

Ainda sobre a produção de sentidos das crianças a partir de conteúdos jornalísticos, verificamos que notícias relacionadas de alguma forma à temática da violência foram as que vieram primeiramente à memória das crianças desse grupo, quando se referiram às notícias a que assistiam em telejornais. Apesar disso, elas avaliaram, em geral, que os telejornais exibiam “surpresas boas e ruins” (Maria Rita, 9 anos) e “coisas boas, coisas ruins, coisas mais assim...” (Otávio, 9



anos). Ou seja, mesmo destacando temas relacionados à violência, elas ponderaram que os telejornais tornam públicas notícias boas e ruins, o que associaram com a realidade, que tem, também, acontecimentos positivos e negativos.

Verificamos, nas falas das crianças, diversas possibilidades de sentidos produzidos em interações sociais existentes durante e depois do processo de recepção. Tal constatação também é relatada por Dalethese (2017, p. 24), quando afirma que,

[...] na malha híbrida de uma cultura protagonizada pelas mídias, sobretudo, a audiovisual, os sentidos são costurados de maneiras polissêmicas e aleatórias de acordo com os modos que cada sujeito deles se apropria. Ao transitar por variados estratos sociais, as crianças vão tecendo suas identidades em consonância com a cultura em que vivem. Podem criar desdobramentos potentes e criativos nesses intercâmbios que as instituições de formação talvez não entendam.

Entendemos que a polissemia a partir dos conteúdos assistidos, identificada nas falas proferidas nas atividades realizadas na escola, é um dos marcos do processo comunicativo e de produção de sentido. Por isso, de forma resumida, de acordo com nossa experiência de campo, ousamos afirmar que as principais características dos processos de produção de sentidos pelas crianças a partir de conteúdos audiovisuais assistidos contemporaneamente são o fato de serem sociais – e, por isso, marcados por diversas mediações – e polissêmicos.

## Considerações finais

Ao longo de nossa pesquisa, percebemos que essas crianças assistem a diversos tipos e formatos de conteúdos audiovisuais cotidianamente – sejam eles direcionados ao público infantil ou não. Verificamos também que, em muitos casos, elas estão desacompanhadas no momento da assistência, ou acompanhadas in absentia, ou ainda, acompanhadas de irmãos, primos ou outras crianças. Notamos, além disso, que esse processo de assistência é híbrido: uma mistura de diferentes telas, não necessariamente de forma simultânea, mas que são usadas de forma complementar e, em determinados momentos, para assistir ao mesmo conteúdo. Nesse processo, a TV é apenas uma das plataformas por onde os conteúdos audiovisuais são assistidos. Celulares, computadores e tablets também foram citados como suportes para assistência de tais conteúdos. Observamos que, para as crianças, o conteúdo tem mais relevância do que a tela por onde elas assistem.

Verificamos, por meio das entrevistas, das observações e das análises teóricas, que as crianças produzem sentido de forma diversa e criativa, extrapolando, muitas vezes, o determinismo do pensamento adulto baseado no senso comum. Não estamos afirmando aqui que o processo de produção de sentidos dessas crianças é sempre altamente criativo: há também incorporação e aceitação de algumas ideias ou mensagens pretendidas pelos produtores de conteúdos, como vimos em nosso levantamento teórico e nos relatos da pesquisa de campo. Ou ainda, como destacam Farbiarz, Farbiarz e Nojima (2003), há “abruptas distinções e homogeneizações nos textos e nos leitores”. O processo comunicativo, por seu caráter dialógico, é também contraditório e admite distinções e homogeneizações. Assim,

entendemos que os processos de produção de sentidos pelas crianças são sociais e coletivos (marcados por diversas mediações), além de polissêmicos.

Em relação às mediações, percebemos que elas estão presentes nos processos comunicativos e de produção de sentidos sob diferentes manifestações – como as mediações familiar, escolar ou do cotidiano (que incluem as relações sociais dos sujeitos de grupos, culturas e gerações diferentes, em situações diferentes). Há ainda as meta-mediações, que ocorrem quando tecnologias funcionam como mediação para a produção de sentidos a partir delas mesmas. Vale destacar que trabalhamos, ao longo desta pesquisa, com o conceito de mediação de Orozco Gómez (2014), que entende os processos comunicativos a partir de uma combinação de informações vindas de pessoas, instituições e grupos diferentes.

Observamos, além disso, a característica social dos processos comunicacionais das crianças, não só dos que envolvem a mídia. Entendemos a relevância das relações sociais em todas as etapas do desenvolvimento infantil. Percebemos também que o processo de aprendizagem, inerente ao desenvolvimento da criança, tem sido de certa forma impactado pelo cenário midiático contemporâneo, já que o acesso a conteúdos audiovisuais pelos diversos meios de comunicação faz parte do cotidiano das crianças. Assim, as novas mídias e o acesso a tais conteúdos influenciam a produção de sentidos, comportamentos, atitudes e, inclusive, a maneira pela qual as crianças da geração atual aprendem.

Por fim, destacamos a escola enquanto possível espaço de discussão, criação e aplicação de políticas voltadas à Educação Crítica para as Mídias. Percebemos que, apesar de não serem versadas sobre a

mídia e seu funcionamento – já que nem a escola onde realizamos a pesquisa nem a Secretaria Municipal de Educação incluem ações de Educação Crítica para as Mídias em seu planejamento, a exemplo da maioria das secretarias de educação do Brasil –, as crianças, em alguns momentos, têm senso crítico em relação ao que assistem. Em outros momentos, essa avaliação mais crítica do conteúdo não aparece, ficando os sentidos produzidos pelas crianças mais próximos daqueles do que acreditamos serem os pretendidos pelos produtores de mídia.

Entendemos, portanto, que ações de Educação Crítica para as Mídias, sobretudo no ambiente escolar, podem auxiliar as crianças com ferramentas para que, elas mesmas, dotadas de cada vez mais conhecimento, possam ajustar melhor essa distância entre sentidos pretendidos na produção e a infinidade de sentidos possíveis nos processos de assistência. Além de auxiliarem na construção de cidadãos mais conscientes, políticas desse tipo poderiam atuar também de forma a revigorar a escola enquanto espaço de construção e de interação. Nessa missão, ressaltamos os desafios endereçados aos educadores, aos governos e instituições responsáveis por políticas de Educação e aos pesquisadores das áreas de Educação e Comunicação, que precisam atuar de forma a impulsionar as discussões no campo da Educação Crítica para as Mídias e lutar para que elas não se façam presentes apenas no ambiente acadêmico.

## Referências

- BARROS, L. M. Recepção, mediação e midiaticização: conexões entre teorias europeias e latino-americanas. In: MATTOS, M. A.; JANOTTI JUNIOR, J.; JACKS, N. (org.). **Mediação e Midiaticização**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 79-106. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/6187/1/MIDIATIZACAO\\_repositorio.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/6187/1/MIDIATIZACAO_repositorio.pdf). Acesso em: 21 jan. 2018.
- BELLONI, M. L.; GOMES, N. G. Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, - Especial, p. 717-746, out. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TnqxLwrqkSjC6CmgLf8dMgq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2017.
- BRAGA, J. L. Aprendizagem versus Educação na Sociedade Mediatizada. **Revista Geraes – Estudos em Comunicação e Sociabilidade**, Belo Horizonte: PPG Comunicação/UFMG, nº 53, p. 26-39, 2002.
- BRYCE, J. W.; LEICHTER, H. J. The family and television. Forms of mediation. **Journal of Family Issues**, v. 4, n. 2, p. 309-328, jun. 1983. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/019251383004002004>. Acesso em: 10 maio 2017.
- DALETHESE, T. R. **Faz de conta que todos nós somos youtubers: crianças e narrativas contemporâneas**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2017.
- DUARTE, R. (org.) **A televisão pelo olhar das crianças**. São Paulo: Cortez. 2008.

DUARTE, R.; MIGLIORA, R.; LEITE, C. O que as crianças pensam sobre o que aprendem com a tevê. In: DUARTE, R. (org.). **A televisão pelo olhar das crianças**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 95-107.

EMOJIPEDIA. Disponível em: <https://emojipedia.org/>. Acesso em: 11 fev. 2018.

FARBIARZ, A.; FARBIARZ, J. L.; NOJIMA, V. L. M. S. Uma breve história do livro: a semântica do objeto. In: Congresso da História do Livro e da Leitura no Brasil, 2., 2003, Campinas. **Anais do II COHILILE - Congresso da História do Livro e da Leitura no Brasil**. Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 2003. p. 1-8.

FERNANDES, A. H. **As crianças e os desenhos animados: mediações nas produções de sentidos**. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

FERNANDES, A. H.; ALVES, D. Produção textual, opinião e TV: como as crianças expressam na escrita o que pensam sobre a TV? In: DUARTE, R. (org.). **A televisão pelo olhar das crianças**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 41-63.

FREITAS, M. T. A. Nos textos de Bakhtin e Vigotski: um encontro possível. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. ed., Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005. p. 295-314.

IBGE, Brasil em Síntese. **Panorama Censo 2010**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/rj/nova-friburgo/panorama>. Acesso em: 11 out. 2021.

IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), **Resultados e Metas 2015**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 11 out. 2021.

NOVAES, L. K. A Linguagem Como Mediação: uma análise de discurso da expressão midiática telenovela bíblica. **Revista Dispositiva**, Belo Horizonte, v. 8, n. 13, p. 85-101, jan./jul. 2019. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/dispositiva/article/view/20944/15135>. Acesso em: 11 out. 2021.

KELLNER, D.; SHARE, J. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 29, n. 104 - Especial, p. 687-715, out. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0429104.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2017.

MARTÍN-BARBERO, J. Desafios culturais da comunicação à educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 18, mai./ago. 2000, p. 51-61. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36920/39642>. Acesso em: 17 nov. 2017.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

MILLER, H.; THEBAULT-SPIEKER, J.; CHANG, S.; JOHNSON, I.; TERVEEN, L.; HECHT, B. “Blissfully Happy” or “Ready to Fight”: Varying Interpretations of Emoji. **Proceedings of the Tenth International AAI Conference on Web and Social Media (ICWSM 2016)**. Minneapolis, MN 55455, USA, 2016. p. 1-10. Disponível em: [https://www-users.cse.umn.edu/~bhecht/publications/ICWSM2016\\_emoji.pdf](https://www-users.cse.umn.edu/~bhecht/publications/ICWSM2016_emoji.pdf). Acesso em: 6 fev. 2018.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 51-66.

Como formar? Para que formar?

NOVA FRIBURGO, Portal da Prefeitura Municipal. **A Cidade**.

Disponível em: <http://novafriburgo.rj.gov.br/atendimento-ao-cidadao/nova-friburgo/>. Acesso em: 30 jul. 2017.

OROZCO GÓMEZ, G. **Educomunicação**. Recepção midiática, aprendizagens e cidadania. São Paulo: Paulinas, 2014.

OROZCO GÓMEZ, G. La audiencia frente a la pantalla. Una exploración del proceso de recepción televisiva. In: **Diálogos de la Comunicación**, n. 30, p. 1-14, 1991. Disponível em: <http://dialogos-felafacs.net/wp-content/uploads/2012/01/30-revista-dialogos-la-audiencia-frente-a-la-pantalla.pdf>. Acesso em: 13 fev.2018.

PORTAL UOL. **Saiba quem é quem em “Chiquititas”**. 2013.

Disponível em: <https://televisao.uol.com.br/album/2013/07/12/saiba-quem-e-quem-em-chiquititas.htm#fotoNav=9>. Acesso em: 9 fev. 2018.



# Sociolinguística interacional como metodologia de análise de crianças em interação com jogos infantis online<sup>1</sup>

*Daniela de Carvalho Marçal*

*Jackeline Lima Farbiarz*

*Alexandre Farbiarz*

## Introdução

As novas tecnologias mudaram os modos de constituição e desenvolvimento das relações sociais e também seus modos de significação. A criança inscrita na contemporaneidade já nasceu com essas referências de mundo e, a partir delas, está criando sua identidade e se tornando sujeito social. A Internet apresenta-se como um espaço em que diversas linguagens são utilizadas como forma de expressão, várias mídias interligadas se relacionado com o mesmo conteúdo, fazendo com que a recepção das informações ative modalidades

---

1 Este capítulo é baseado na dissertação de mestrado: MARÇAL, Daniela de Carvalho. **Mediações do design na construção de interfaces de jogos infantis online.** Orientadora: Jackeline Lima Farbiarz. Co orientador: Alexandre Farbiarz. 2011. Dissertação (Mestrado em Design) – Departamento de Artes & Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/projetosEspeciais/ETDs/consultas/conteudo.php?strSecao=resultado&nrSeq=18514@1>.

perceptivas diversas, possibilitando a elaboração de informações cruzadas, dando um caráter multissensorial. No universo da criança, essas questões se tornam mais relevantes, pois é preciso que tenham repertório e entendimento para assim poder interagir de forma construtiva e fazer uso crítico do meio.

Entender o sujeito através da linguagem é compreender seu contexto sociocultural e sua relação com o meio. Para nos aproximarmos da criança inscrita na contemporaneidade, é necessário um olhar sobre sua construção de linguagem, sua produção e suas ferramentas de comunicação. Para os autores Bakhtin (1981), Vygotsky (1991, 2000) e Benjamin (1987a, 1987b), a despeito de suas especificidades, o meio é entendido como constitutivo da construção da linguagem e responsável pelo diálogo entre o eu e o social. Nesse entendimento, a linguagem é utilizada como veículo de compreensão, transformação e produção do meio - e para o meio -, dando a ela um caráter circular - representado por diálogos -, dinâmica e progressiva.

Em se tratando do desenvolvimento sociocognitivo da criança, e como a linguagem é essencial a esse processo, refletimos a respeito da Internet como participante da construção da linguagem e formas de expressão da produção da criança e como o design se compromete nesse processo. A pesquisa teve por objetivo contribuir para a inserção consciente do designer em situações de ambiente de multiletramento (COPE; KALANTZIS, 2000), na busca de projetos que dialoguem com maior proximidade com as identidades, habilidades e potencialidades da criança inscrita na contemporaneidade.

A Sociolinguística Interacional de Gumperz e Hymes (1975) tem como foco o estudo do comportamento social manifesto pela linguagem. É apoiado no que Gumperz (1982) chamou de “pistas de

contextualização”, que possibilitam interpretar os sentidos implícitos ao enunciado. Segundo Ribeiro e Garcez (2002), a Sociolinguística Interacional procura responder a perguntas do tipo “o que está acontecendo aqui?”, nesse cenário de ação humana, do ponto de vista dos participantes. A utilização da sociolinguística Interacional como metodologia de análise nos apoiou no uso da linguagem como modo de investigação e entendimento das questões sociais, pois possibilita o estudo do uso da linguagem como uma ação cotidiana, que se relaciona com a vida do homem, sua produção cultural e a evolução da sociedade.

## **Percurso metodológico e Metodologia de análise da Sociolinguística Interacional**

A sociolinguística interacional foi escolhida como linha metodológica por possibilitar: primeiro, a análise do sujeito em ação, ou seja, o que interage, dialoga e produz. Goffman (1975) afirma ser necessário o olhar para a situação social na comunicação face a face, “uso da fala em contextos sociais específicos”, como o cenário da pesquisa; segundo, há a ênfase na observação do diálogo como construção coletiva de sentidos, onde os participantes da relação comprometem-se numa troca para que haja interpretação por ambas as partes do que está sendo dito (TANNEN; WALLAT, 1986). Para Philips (2002) na coconstrução da conversa de interação face a face, a participação do falante e do interlocutor são de importâncias iguais; para a autora, o interlocutor está na posição de falante em potencial.

Os dados de contexto, como participantes, referências, espaço, tempo e as posturas e sustentações dos discursos apresentaram-se como

elemento condutor da análise do campo. Em linhas gerais, foi feito o uso dos seguintes elementos da sociolinguística interacional para a análise dos dados coletados: **a) noção de enquadre** – os enquadres organizam o discurso e orientam à situação interacional (GOFFMAN, 1975); o enquadre contém um conjunto de instruções para que a/o ouvinte possa entender uma dada mensagem (BATESON, 1972); atividade na qual os interlocutores estão engajados (FARBIARZ, 2001); o jogo que está sendo jogado (TANNEN; WALLAT, 1986); **b) noção de alinhamento** – postura e a projeção do “eu” e do outro em um discurso em construção, os alinhamentos afetam a ação em curso, mesmo que de modo sutil, eles ratificam (ou não), sustentam ou modificam os modos de interação frente a uma situação comunicacional (GOFFMAN, 1975); pistas percebidas pelos interlocutores durante os enunciados – pistas de contextualização – suscitam os alinhamentos por parte destes, podem ser pistas linguísticas, paralinguísticas, prosódicas e não verbais (GUMPERZ, 1982); e, **c) noção de esquema de conhecimento** – experiências vivenciadas por indivíduos possibilitam a construção de sentidos nos discursos. Assim, para que haja compreensão do que está sendo dito em determinado discurso, se faz necessário acessar as construções de sentidos previamente elaboradas, as expectativas dos participantes em uma situação interacional com relação à pessoa, objetos, eventos e cenários são comparados a experiências vividas anteriormente e desse modo reavaliadas de acordo com a nova situação ou discurso (TANNEN; WALLAT, 1986).

Inicialmente, houve a descrição do ambiente físico da pesquisa (cenário), e posteriormente relacionamos as impressões geradas a partir da descrição, um primeiro mapeamento do contexto da observação de campo no que diz respeito a espaço, tempo e elementos

envolvidos. Em seguida, as transcrições das falas dos sujeitos envolvidos: crianças, monitoras e pesquisadora. As falas foram agrupadas por categorias com base na recorrência de assuntos a que pertenciam. Foi escolhido para análise o cenário *crianças na sala de informática*. Assim, foram selecionados dois enquadres: *interações na sala entre as crianças* e *entre crianças e pesquisador* nas seguintes situações: *relação fabular icônica na interação com jogos* e *relação de gênero na interação com jogos*.

Apresentamos os alinhamentos ocorridos nas situações observadas e os esquemas de conhecimento acionados. Para auxiliar a compreensão, trazemos os registros verbais em forma de exemplos dos alinhamentos e registros não verbais através de imagens de telas de *site*.

## Situação social

Neste trabalho, a análise da situação social é o cenário de pesquisa. Para Goffman (1975, p. 16), situação social é um ambiente que proporciona possibilidades mútuas de monitoramento, qualquer lugar em que um indivíduo “se encontra acessível aos sentidos nus de todos os outros que estão ‘presentes’, e para quem os outros indivíduos são acessíveis de forma semelhante”. Apresentamos como situação social o **cenário: crianças na sala de informática**.

As atividades aconteciam numa sala da universidade: sala toda branca, inclusive o quadro; luz fria no teto; mesas enfileiradas dos dois lados, com três computadores em cada fileira; janelas grandes para o corredor do local, onde se enxergavam os universitários passando. A percepção foi de um ambiente frio, sem cores, pouco acolhedor quando se pensa em um ambiente para crianças. As salas ao lado eram silenciosas, com universitários trabalhando nos computadores.

Como formar? Para que formar?

As crianças eram dispostas sentadas lado a lado com uso alternado do computador, sendo um computador para cada criança quando não estavam todas presentes ou duas crianças por computador quando a turma estava completa. À medida que as atividades aconteciam e as crianças começaram a interagir, o ambiente se transformou, pareceu mais próximo do que se espera de uma sala com crianças: barulhento e repleto de interações, sejam elas entre as crianças, crianças e monitoras, crianças e pesquisadora e crianças e atividades.

Figura 1 - Sala de informática, PUC-Rio.



Fonte: Autores.

## **Seleção de enquadres, temas e alinhamentos a partir dos dados encontrados em pesquisa de campo**

Os dados observados mostraram que a atividade preferida das crianças durante as atividades eram os jogos, seguidos pelos vídeos do

YouTube, sites de busca (Google), sites informativos. Os sites visitados pelas crianças eram de categorias diversas, tanto no que diz respeito à estética ou ao propósito, quanto no que diz respeito ao país de origem.

Os enquadres e temas foram selecionados de acordo com a recorrência nos diálogos transcritos. De acordo com esse critério, foram selecionados os **enquadres**: 1) interações entre as crianças – trocas entre as crianças, sejam elas da ordem da informação ou de ideias, durante o segundo momento das atividades, em que as mesmas navegavam livremente nos sites; 2) interações entre crianças e pesquisador – diálogos e entrevistas não estruturadas que ocorreram durante a pesquisa de campo.

Os enquadres foram analisados a partir dos seguintes **temas**: a) relação fabular icônica na interação com jogos; e b) relação de gênero na interação com jogos.

Observamos recorrentemente que jogos online escolhidos pelas crianças, em sua maioria, apresentavam botões de interação em que as palavras estavam escritas em língua estrangeira. Frente a estas situações, as crianças demonstravam, na maior parte das vezes, dominar a função de botões dos jogos apesar de não dominarem outro idioma além do português.

Outra situação recorrente diz respeito às questões de gênero, masculino e feminino, presente nas escolhas dos jogos, tanto no que se refere à estética da interface quanto ao estilo, e também como elemento de mediação nas relações entre as crianças durante o jogo. Os diálogos sobre esse tema foram denominados de *relação de gênero na interação com jogos*.

Alinhamentos observados: *cooperação; instrução conflito; identificação e exploração*. Analisados, trouxeram a percepção de que, ao jogar, as crianças defendiam seus pontos de vista, trazendo para a “brincadeira” conflitos e questões de referência do seu cotidiano.

## **1 - Enquadre interações entre crianças**

Depreendemos, através da comunicação verbal e não verbal entre as crianças durante a observação, que elas interagem entre si com muita frequência. As crianças trocam informações a respeito de jogos umas com as outras e partilham não só os interesses em comum por jogos, mas também acerca de equipamentos, como fone, mesas e cadeiras. Durante a observação, foi possível perceber crianças tirando dúvidas entre si e não recorrendo às monitoras, o que seria esperado já que estas eram as responsáveis na sala de informática e pelo projeto.

Nesse enquadre, percebemos um ambiente de troca e, às vezes, de conflito entre as crianças. Identificamos situações de cooperação mútua no que diz respeito a soluções de impasses com jogos e de conflitos, como na hora de escolher um jogo para ser partilhado.

### **Tema A: Relação fabular icônica na interação com jogos**

Destacamos a seguir, os diálogos 1, 1.a, 2 e 2.a, em que os alinhamentos observados foram de *instrução* e de *cooperação*. Os primeiros diálogos tratam da relação entre crianças frente a um jogo em que uma delas tenta ajudar a outra através do entendimento da relação fabular icônica na interface do jogo. Os outros dois diálogos mostram o modo como as crianças solucionam impasses quando ambas



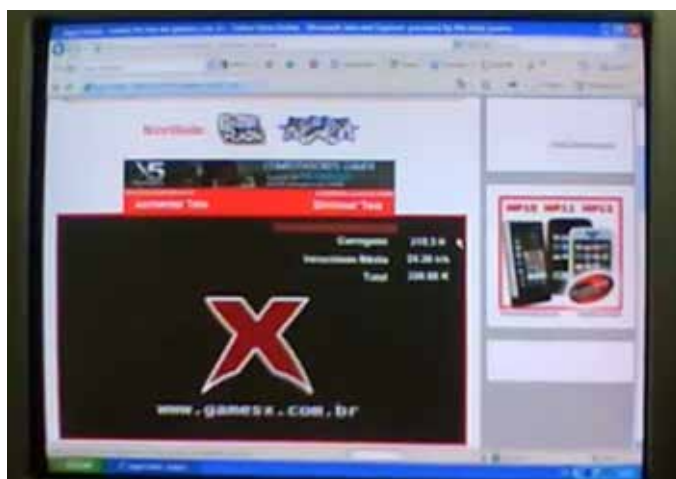
tinham poucas pistas da relação fabular icônica em um jogo online escrito em outro idioma.

## Alinhamento de instrução: diálogo 1 e 1.a

Dois meninos, m1 e m2, ocupam o lugar de interlocutores no cenário *sala de informática* dentro do enquadre *interações entre crianças*. A criança m1 é o falante primário, pois está jogando e comanda a ação, enquanto a outra criança, m2, observa sua interação com a tela.

### Diálogo 1:

Figura 2 – Tela do jogo relativo ao diálogo 1.



Fonte: Autores.

Os meninos dividiam um computador e, enquanto um deles jogava (m1), o outro assistia (m2). Na tela inicial de abertura, passava uma animação. M1 demonstrava pressa e falou: “Tem que esperar a animação acabar”; m2: “Oh, m1, clica em **skip** para passar logo o videozinho”. Foi a resposta de m2.

## Diálogo 1.a:

Figura 3 - Imagem relativa ao diálogo 1.a.



Fonte: Autores.

Dois meninos jogavam um jogo de guerra no mesmo teclado. Um dos meninos (m3), ao perceber que o amigo (m4) não estava conseguindo jogar, disse: m3: “Não está conseguindo soltar a bomba?”; m4: “Não”; m3: “É no **enter** que solta a bomba”. Assim, continuaram jogando. (m2 aprendeu a ação).

Vemos na descrição da cena e do diálogo 1 que no início ambos estão esperando o jogo começar, em postura passiva frente à situação. No momento em que m1 demonstra impaciência, m2 muda de postura e realiza um novo alinhamento. M2 passa de uma postura passiva para uma postura de ajuda, estabelecendo um alinhamento de *instrução*, ou seja, fornecendo informações ao amigo a fim de ajudá-lo a se realinhar frente à situação em que ambos vivenciavam, esperar o começo do jogo. Para que fosse possível o alinhamento voltar ao entendimento de troca e ratificação do discurso, m2 apresentou uma informação que m1 desconhecia: a atribuição de um botão existente na tela do

jogo (botão *skip*) que tinha por função pular a animação e assim poderiam iniciar o jogo, ação que acabaria com a impaciência de m1.

Na situação de diálogo 1.a, pontuamos também um alinhamento de *instrução* quando m3, ao dominar a função do botão *enter*, ensinou o amigo a usá-la para que pudessem jogar juntos. Caso m3 não tivesse mudado sua postura perante o amigo, ambos não poderiam jogar juntos, pois o fato de não dominar a função do botão fez com que m2 não alcançasse o objetivo do jogo.

Percebemos nesses diálogos que o fato de os jogos estarem em outro idioma, em que ambas as crianças envolvidas não eram fluentes, propiciou que um dos meninos pudesse ter dificuldade em dominar a mecânica do jogo. Os meninos que não dominavam o idioma, mas que possuíam um entendimento da *relação fabular icônica* do jogo, puderam superar o obstáculo (determinado código ou signo), trazendo seu conhecimento para aquela situação e solucionando-a. Já os meninos que não compreendiam a *relação fabular icônica* viram-se diante de um impasse. Sem perceber alternativas, precisaram de auxílio e não tiveram autonomia no jogar. O fato de duas crianças compartilharem o jogo abre a oportunidade de troca de informações e, conseqüentemente, de aprendizado, suprimindo a dificuldade na interação com os jogos.

## Esquemas de conhecimento no alinhamento de instrução

No diálogo 1, alinhamento de *instrução*, verificamos que m2, ao perceber a impaciência do amigo m1, também foi capaz de perceber que ele não dominava a informação da função do botão *skip*. M1 não tinha nenhum modelo prévio para aquela situação, daí o impasse. Contudo,

Como formar? Para que formar?

o esquema de conhecimento de m2 dava conta de que clicar sobre aquele botão significava que ele poderia passar para a próxima etapa. O mesmo modelo de esquema de conhecimento do diálogo 1 encontramos no diálogo 1.a, em que m3, ao perceber que m4 não compartilhava dos mesmos códigos, lhe deu informações para que pudesse continuar o jogo. A mudança no alinhamento, nos dois casos, proporcionou desenvolverem um novo esquema de conhecimento, que poderá ser acionado caso ele se depare em outras situações semelhantes.

## Alinhamento de cooperação: diálogo 2 e 2.a

Pontuamos a presença do alinhamento de *cooperação*. Nesse alinhamento, ocorre uma postura de parceria. No diálogo 2, as crianças se deparam com um jogo em que os botões de interação encontram-se em outro idioma que não o português, situação análoga aos diálogos 1 e 1.a.

### Diálogo 2:

Figura 4 - Imagem retirada do *site* que os meninos jogavam no diálogo 2.



Fonte: Autores.

M3 e m4 dividiam um computador e acessaram um site de jogos, quando um deles disse: m3: “Está em coreano!”; m4: “Ih, é!”; m3: “Vamos pelos números”. Em seguida, começaram a jogar. Eles clicaram em um botão que piscava e, então, o jogo carregou. Depois, jogaram guiando-se por números que apareciam na tela.

### Diálogo 2.a:

Figura 5 - Meninas jogando em grupo ao fundo da sala.



Fonte: Autores.

Um grupo de meninas está em volta de um computador e uma delas está começando um jogo. Todas falam a respeito de como jogar usando algumas palavras em inglês para referirem-se à ação. Uma delas, m1, diz: “Tem que fazer download, clica ali”. M1 aponta para um botão em que está escrita a palavra “download”; m2: “Faz download que não paga”.

No diálogo 2, ao se depararem com um jogo onde as informações estão escritas em ideogramas, as crianças supõem o fabular como sendo coreano. No instante em que isso ocorre, se faz necessário

que ambas mudem suas posturas a fim de que possam jogar o jogo escolhido. Nesse momento, ocorre um alinhamento de *cooperação*, em que ambas tentam solucionar o impasse através das pistas visuais que encontram: o botão que pisca e os números que reconhecem.

No diálogo 2.a, as meninas jogam em conjunto, sendo que uma delas é quem está no comando enquanto as outras estão cooperando, ajudando-a a descobrir os passos a serem dados. Estas se utilizam de palavras em inglês para guiarem a menina que está jogando ao mesmo tempo que relacionam fabular e icônico, por exemplo, quando m1 diz: “Tem que fazer download, clica ali”.

## **Esquemas de conhecimento no alinhamento de cooperação**

Nos diálogos 2 e 2.a do enquadre de *interação entre crianças*, observamos que os esquemas de conhecimentos acessados pelas crianças são provenientes de situações em que tiveram contato com sites ou jogos de língua estrangeira. No diálogo 2, elas não puderam reconhecer o idioma na tela e fizeram a suposição de que o ideograma fosse coreano. Alguma experiência anterior com jogos incorporada aos seus esquemas de conhecimento permitiu que supusessem a origem do jogo, o que, por si só, não deu pistas para solucionarem o problema encontrado. Outras pistas de contextualização incorporadas aos seus esquemas de conhecimento foram mais efetivas, ao reconhecerem o botão piscando e os números presentes na tela como pistas para que pudessem compreender a dinâmica do jogo.

Já no diálogo 2.a, as meninas, apesar de não dominarem o inglês, guiavam-se pelas palavras, apoiando-se em pistas de

contextualização incorporadas aos seus esquemas de conhecimento que funcionavam como auxiliares no entendimento da relação fabular-icônica.

Fica evidente, então, que o fato de não serem letrados no idioma do jogo não se apresentou empecilho para o ato de jogar. Desse modo, podemos perceber a importância das pistas visuais para que as crianças dominem as regras do jogo, elas apresentam-se como indícios das ações a serem realizadas na ação.

## **Tema B: Relação de gênero na interação com jogos**

Destacamos, a seguir, os diálogos em que os alinhamentos observados foram de *conflito* e de *cumplicidade*. O primeiro apresenta um menino e uma menina em desacordo devido à divergência de entendimentos no que diz respeito ao gênero do jogo. O segundo traz a questão de gênero como elemento comum para o ato de jogar.

### **Alinhamento de conflito: diálogos 3 e 3.a**

Um menino (m5) e uma menina (m6) jogam um jogo (Figura 5) cujo objetivo é a administração de tempo para fazer e entregar cachorros-quentes em uma lanchonete. Ambos dividem um computador, a menina é quem está no comando da ação enquanto o menino apenas observa. Ao me aproximar das crianças, a menina relata que o menino está “emburrado”, pois, segundo ela, ele acha que é um jogo de menina. Sob a ótica dela, aquele jogo é para ambos os sexos, daí ocorre um ruído na comunicação, demonstrando que o discurso deixou de estar alinhado.





## **Esquemas de conhecimento no alinhamento de conflito**

Os pressupostos acerca do que representa masculino e feminino deram margem ao estabelecimento de tensão entre os interlocutores. Por terem constituído diferentes esquemas mentais com relação à temática, as crianças não puderam estabelecer uma relação de comunicação interacional. As experiências vividas anteriormente em situações semelhantes de jogo, tanto pela menina quanto pelo menino, formaram esquemas de conhecimento que não pertenciam à mesma “categoria”. Os esquemas por elas percebidos provavelmente focaram em temas diferentes, o que propiciou que o menino privilegiasse no jogo a atividade “feminina”, cozinhar, enquanto a menina privilegiou o objetivo do jogo, administrar o tempo, que, em seu modelo mental, é uma atividade para os dois gêneros.

## **Alinhamento de cumplicidade: diálogos 4 e 4.a**

No diálogo 4, a questão de gênero não se mostrou obstáculo para que um menino (m7) e uma menina (m8) interagissem. A interação se deu apesar de as crianças demonstrarem reconhecer o jogo como pertencente ao universo feminino, pois, quando questionados pela pesquisadora sobre o que era o jogo, falaram: “Pra arrumar menina”.

## Diálogo 4:

Figura 7 - Imagem referente ao diálogo 4.



Fonte: Autores.

Uma menina (m7) e um menino (m8) jogam um jogo em que na tela inicial está escrito: “*cool girls*”. Eles têm que maquiar, pentear, escolher a cor e o formato do cabelo de uma imagem de menina. Ambos conjuntamente dão palpites na transformação da imagem. Ocorre o seguinte diálogo com relação à cor do cabelo: m8: “Coloco essa ou essa?”; m7: “O segundo é horroroso”; m8:” Vou deixar assim e depois mudar a cor do cabelo dela”.

Precisaram ser cúmplices na situação de jogo, pois o alinhamento de cumplicidade era imprescindível para que o jogo pudesse ser realizado de modo adequado. Ambos teriam que alinhar suas posturas para poder vivenciar aquela experiência sem ruído, compartilhando o mesmo discurso. Apesar de serem um menino e uma menina jogando juntos, a temática do jogo, a princípio pertencente ao universo feminino, não se mostrou motivo de conflito entre os dois.

## **Esquemas de conhecimento no alinhamento de cumplicidade**

No diálogo 4, as crianças apresentaram uma postura de *cumplicidade*, pois estavam centradas em jogar conjuntamente. As questões relativas ao gênero do jogo, reconhecidas por ambos ao dizerem que o jogo era de “arrumar menina” não se constituíram como obstáculo.

Apesar de ambos estarem conversando e dando juízo de valor à estética feminina, o menino não parece ter como esquema de conhecimento o fato de a questão de gênero se sobrepor ao jogo como ocorreu no diálogo 3. Poderíamos inferir que o importante para ele (m7) era o ato de jogar e não a temática, e que ambos suplantaram ou ignoraram a questão do gênero. Percebemos que a *cumplicidade* na ação de jogar era o alinhamento acionado por ambos para que a relação pudesse ser estabelecida. O que caracteriza o diálogo é o fato de a questão de gênero não ter se tornado um impedimento na relação entre as crianças. O desejo de partilhar informação e de estabelecer uma interação entre eles foi mais relevante do que a temática do jogo.

## **2 - Enquadre interações entre crianças e pesquisadora**

Nesse enquadre, observamos como as situações presentes na relação entre as crianças, registradas anteriormente, também se repetiram na relação com a pesquisadora: as questões relativas à *relação fabular-icônica* e situações de discursos em que há *questão de gênero*.

## **Tema A: Relação fabular icônica na interação com jogos**

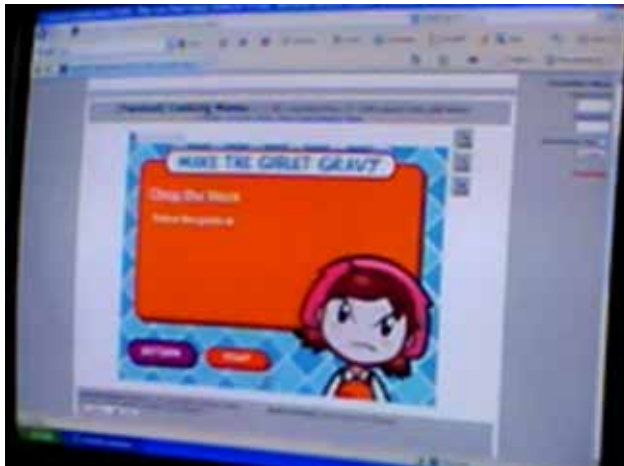
Destacamos, a seguir, os diálogos 5 e 5.a, em que os alinhamentos observados foram de exploração. O primeiro trata da relação entre a pesquisadora e um menino, situação em que a pesquisadora observa sua habilidade em jogar um jogo que estava escrito em inglês. O segundo apresenta a interação da pesquisadora com uma menina. Ao perceber que ela joga de modo intuitivo e exploratório, questiona a respeito dos passos dados no jogo que está em inglês.

### **Alinhamento de exploração: diálogos 5 e 5.a**

No diálogo 5, apresentamos uma situação em que, ao perceber que um menino está jogando com fluidez um jogo do qual não domina o idioma, a pesquisadora o questiona sobre sua habilidade ao jogar.

### **Diálogo 5:**

Figura 8 - Tela referente ao diálogo 5.



Fonte: Autores.

M9 estava em um site cujo objetivo do jogo era ultrapassar obstáculos. Ele apresentava habilidade no jogo apesar de ser em idioma inglês. Pesquisadora: “Como você sabe onde clica?”; m9: “Não sei”; pesquisadora: “E como você faz quando não sabe?”; m9: “Quando não sabe jogar, vai tentando até chegar no objetivo do jogo”.

O menino justifica seu domínio no jogo dizendo que, através de uma atitude de exploração, ele consegue compreender as regras. Ele relata que, usando o método de tentativa e erro, descobre “o objetivo do jogo”. Para explicar para pesquisadora seu domínio das ações no jogo, o menino reconheceu sua atitude exploratória, alinhamento de *exploração*. Ele explorou o jogo através de algumas pistas percebidas como possibilidades, que provavelmente eram da ordem do icônico, pois não dominava o inglês. As possibilidades lhe deram a oportunidade de investigar o jogo e sua mecânica e assim, no processo exploratório, descobrir as regras e o objetivo. No diálogo 5.a, observamos a interação da pesquisadora com uma menina que falava sobre seu domínio do jogo.

### Diálogo 5.a:

Figura 9 - Tela referente ao diálogo 5.a



Fonte: Autores.

Uma menina (m10) está jogando um jogo cujo objetivo é vestir bonecas. As palavras na tela eram todas em inglês, ela parecia não saber muito bem os caminhos que estava percorrendo, então eu perguntei: “Como você sabe onde tem que ir?”; m10: “Sei lá, está escrito *play* e eu apertei”; pesquisadora: “Você sabe o que significa *play*?”; m10: “Não”.

Apesar de não saber o significado da palavra, ela reconheceu o caminho usado como uma pista para sua habilidade quando diz que aperta o *play*. A menina relata seu percurso de ação para se explicar, independentemente de ter conhecimento do idioma usado. Ela explora a hipótese de que, ao apertar onde estava escrito uma palavra, poderia obter êxito no objetivo do jogo. Foi a partir de uma atitude exploratória que ela pôde jogar. Observamos pela resposta que a menina possuía conhecimento do som (fonema) da palavra escrita (grafema), mas não o significado correspondente em português. O conhecimento do significado da palavra *play* já era suficiente para atender às necessidades da dinâmica do jogo.

## **Esquemas de conhecimento no alinhamento de exploração**

No diálogo 5, observamos que o menino ao jogar usou, como estratégia para solucionar o “problema” de não saber como funciona o jogo, o método de tentativa e erro. As possibilidades de jogo foram possíveis devido às experiências anteriores em que, provavelmente, ele teve que lidar com situações onde desconhecia as regras. Dessa forma, pôde apreender que a técnica exploratória funcionava como método. Ao relatar sua metodologia exploratória, demonstrou que a experiência vivida por ele já havia sido elaborada anteriormente.

No diálogo 5.a, a partir do discurso da menina com relação à função da palavra *play*, verificamos que ela já havia tido contato outras vezes com jogos com essa palavra. Em sua justificativa sobre o uso do botão com a palavra *play*, ela revelou já possuir um esquema de conhecimento para aquela situação de jogo, o esquema de conhecimento já havia sido elaborado pela menina.

## **Tema B: Relação de gênero na interação com jogos**

Destacamos, a seguir, os diálogos 6, 6.a, 7 e 7.a, em que os alinhamentos observados foram de *identificação* e *interação*. O diálogo 6 trata da relação entre a pesquisadora e uma menina que, ao ser questionada a respeito do que concernia o jogo, identificou uma questão do gênero. O diálogo 7 apresenta a interação da pesquisadora com uma menina que, ao falar sobre jogo de menina e menino, percebe uma diferença no que diz respeito à questão de interação nos jogos.

### **Alinhamento de identidade de gênero: diálogo 6**

No diálogo 6, apresentamos uma situação em que, ao ser questionada pela pesquisadora sobre que jogo estava jogando, a menina reconheceu na pergunta a necessidade de dar identidade ao jogo como correspondente à questão de gênero.

Como formar? Para que formar?

## Diálogo 6:

Figura 10 - Tela referente ao diálogo 6.



Fonte: Autores.

Duas meninas (m11 e m12) jogam um jogo que visa vestir bonecas com roupas e estilos variados, me aproximo e pergunto: “O que vocês estão jogando?”; m11: “Jogo de menina”; pesquisadora: “E qual a diferença?”; m11: “Jogo de menina é rosa, roxo, lilás. Tem que vestir, passar batom”; pesquisadora: “E o de menino?”; m12: “De menino, é violento, tem arma, as pessoas morrendo e, de menina, é de boneca, de arrumar”.

Verificamos que m11 optou por responder alinhando seu discurso pela questão da identificação de gênero, apresentando características percebidas por ela como pertencentes ao jogo de menina, um alinhamento de *identidade*. Para ela, o jogo possui características visuais bem definidas, no que diz respeito ao gênero pertencente: aos jogos de meninas correspondem as cores rosa, roxo e lilás e neles há ações como vestir, passar batom, brincar de boneca e arrumar. Nos jogos de meninos, segundo a menina, as ações são violentas e há armas e pessoas morrendo.



## **Esquemas de conhecimento no alinhamento de identidade de gênero**

No diálogo 6, a menina, ao escolher a expressão “jogo de menina” para responder à pesquisadora sobre qual jogo estava jogando, trouxe para o discurso uma noção de identidade. Ao explicar o que significava “jogo de menina”, ela fez uma clara diferença entre jogos de meninos e de meninas. Para tanto, se utilizou das características relativas à estética do jogo, usando como elementos as cores, os objetos e as atividades pertencentes, segundo ela, a cada grupo.

Destacamos que, ao ser questionada, através de uma pergunta aberta, a menina optou por dar foco à questão de gênero, através dos elementos visuais da interface. Para ela, a referência estava na identidade. Referiu-se a cores e objetos que no “senso comum” fazem parte do universo feminino. Ao escolher para identificar como “jogo de menina” as cores rosa, roxo e lilás, trouxe suas referências (registros) com relação à identidade “menina”, assim como, ao falar do que pertencia à identidade “menino”, trouxe para o discurso as palavras “arma”, “violência” e “pessoas morrendo”.

## **Alinhamento de interação: diálogos 7 e 7.a**

No diálogo 7, uma menina (m15), ao perceber que a conversa da pesquisadora com outras crianças está sendo mediada pela questão de jogo de menina e menino, questão de gênero, o faz segundo o critério da interação com o jogo.

Como formar? Para que formar?

## Diálogo 7:

Figura 11 - imagem referente ao diálogo 7.



Fonte: Autores.

Duas meninas (m15 e m16) estão no computador observando a conversa da pesquisadora com outras duas crianças a respeito da diferença sobre jogo de menina e de menino. Uma delas interrompe a conversa e faz a seguinte observação: m15: “O jogo de menina só mexe o mouse, o dos meninos, mexe aqui, mexe ali”; pesquisadora: “E você prefere o quê?”; m15: “Eu gosto de jogo que tem que ter rapidez, gosto de ver os bonecos correndo”.

Ao falar sobre a questão de gênero, a menina diferencia os jogos de menino e menina segundo o grau de interação proporcionado pelo jogo. Em sua avaliação, o jogo de menino tem mais ação, maior possibilidade de interação, caracterizada pela possibilidade de mexer o mouse em várias situações diferentes. Relata que gosta de rapidez e velocidade, ela prefere os “jogos de menino”, os de maior interação. A questão da estética, apresentada no diálogo 6, não só

não se mostra relevante na diferenciação como também na identificação, pois ela classifica os jogos segundo o critério de grau de interação. Ela traz para o cenário uma nova possibilidade de classificar um jogo.

## **Esquemas de conhecimento no alinhamento de interação**

O diálogo 7 apresenta outra possibilidade de se perceber a identidade de um jogo, na questão de gênero. A menina se refere à noção de interação ao falar “só mexe o mouse”, querendo dizer que é um jogo parado e “mexe aqui, mexe ali” ao representar um jogo onde ocorre ação e, portanto, mais possibilidade de interação. A menina tem como referências de identidade em seu esquema de conhecimento a ação. Para ela, o universo masculino diz respeito a atividades com maior rapidez, palavra que utiliza em seu discurso, e o universo feminino diz respeito a atividades estáticas ou com pouca ação.

Ao responder à pesquisadora sobre sua preferência, utiliza a expressão “jogo que tem que ter rapidez”, e não jogo de menino, que, segundo seu discurso, seria o jogo com mais movimentos de mouse.

## **Reiniciando o jogo**

Utilizar a Sociolinguística Interacional como metodologia de análise nos permitiu compreender alguns questionamentos, como: de que maneira a criança trabalha as possibilidades de linguagens que estão disponíveis na Internet? Como é o mundo virtual dos jogos, tão amplo de possibilidades, no qual a criança está construindo suas referências? De que modo acontece a interação da criança com os

elementos visuais da interface? Como se dão as relações verbo-visuais presentes nos jogos infantis online? Quais aspectos (inter)relacionais são relevantes em um projeto de jogos infantis online?

Apontamos para a importância da apresentação de outras formas de leitura e os desafios de um novo olhar. Para isso, recorreremos a Farbiarz (2007, p. 15), que caracteriza a leitura do jovem contemporâneo por: “Formas plurais; possibilidades de leitura, produção e recepção plurais para aqueles que permitem o desafio de um novo tempo”. Esse pensamento nos provoca frente às questões da relação entre a Internet e a sociedade, por acreditarmos que o desafio se dá, como diz a autora, de formas e possibilidades plurais não só na produção, mas também nos múltiplos modos de recepção.

Outro ponto que se mostrou relevante diz respeito à característica da hipertextualidade. Se, por um lado, esse aspecto dá a quem navega a possibilidade de ser o condutor de seu caminho e construtor de sua estrutura de pensamento narrativo, possibilita também trazer alguns conflitos, principalmente no que diz respeito às crianças. A leitura em hipertexto pode se apresentar, em alguns casos, muito fragmentada e, dependendo das habilidades e conhecimentos prévios do leitor, comprometer a narrativa e o entendimento do que está sendo lido. A criança pode ainda não estar pronta para uma compreensão crítica do que está sendo lido ao se deparar com essa leitura fragmentada. Por outro lado, acreditamos que a leitura em hipertexto é muito próxima do modo como se dá o pensamento, de forma não linear. Podemos dizer que a linearidade é, a princípio, uma característica da leitura e não do pensamento. Por ter familiaridade com esse modo de pensamento, a criança pode sentir-se mais à vontade em lidar com um modo de leitura não linear.

Ficou evidente que a autonomia do percurso e das possibilidades de uso, para além do que é projetado, está na singularidade da criança. Em suas interações, ela experimenta, subverte, inventa modos diferentes de ações e, assim, produz novos sentidos. Ela amplia repertórios e aumenta sua capacidade de entender, interpretar o mundo e construir sua identidade como sujeito social.

A convergência de mídias, através da integração das formas de linguagem em um único suporte, promove modelos que subvertem não só a estética como também aponta para novas formas de interações socioculturais. Percebemos que, muitas vezes, designers de interfaces de jogos infantis contemplam de forma frágil e estreita as competências e habilidades das crianças em seus projetos, por não se perceberem como mediadores, repetirem fórmulas baseadas em conceitos de infância ultrapassados e priorizarem, em algumas vezes, aspectos formais em detrimento de aspectos (inter)relacionais.

Ao visar contribuir para a inserção consciente do designer em situações de ambiente de multiletramento (COPE; KALANTZIS, 1996), na busca de projetos que dialoguem com maior proximidade com as identidades, habilidades e competências das crianças, sugerimos refletir que a relação da criança com interfaces de jogos infantis online não passa apenas por uma questão de avanço tecnológico, e sim uma mudança de atitude e de um olhar mais responsável frente às questões projetuais inseridas nessa ação. As escolhas dos signos utilizados nos projetos de interfaces de jogos infantis online são pistas que irão contribuir para o desenvolvimento cognitivo, a construção de conceitos, de identidade e a produção de sentidos por parte das crianças. Para tanto, entendemos a premência de que mediadores envolvidos nesse processo tenham uma postura consciente

e responsável perante o meio, posto seu papel sociocultural, para que, a partir dessa perspectiva, possam priorizar em seus projetos de interfaces de jogos infantis online, além dos aspectos formais, os aspectos relacionais de seus projetos.

## Referências

BATESON, G. **Steps to an Ecology of Mind**, Northvale, New Jersey: Jason Aronson Inc., 1972.

BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política** (Obras Escolhidas v. I). São Paulo: Brasiliense, 1987a.

BENJAMIN, W. **Rua de mão única** (Obras Escolhidas v. II). São Paulo: Brasiliense, 1987b.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método na ciência da linguagem**. 2. ed., São Paulo: Hucitec, 1981.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: the beginnings of an idea. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (org.). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000. p. 3-8.

FARBIARZ, A. **O(s) lugar(es) do design(er) na construção de um curso a distância on-line**. 2007. Orientadora: Vera Lúcia Moreira Nojima. Tese (Doutorado em Design) - Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

FARBIARZ, J. L. **Utopia e realidade na atuação do professor de língua e literatura**. 2001. Tese (Doutorado em Educação e Linguagem) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petropolis, RJ: Vozes, 1975.

GUMPERZ, J. J. **Discourse analysis**. New York: Cambridge. 1982.

GUMPERZ, J. J.; HYMES, D. Directions in Sociolinguistics: *The Ethnography of Communication*. **Linguistic Society of America**, v. 51, n. 1, mar. 1975, 1972, p. 231-234.

PHILIPS, S. Algumas fontes de variabilidade cultural na ordenação da fala. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (org.). **Sociolinguística Interacional**. 2. ed., São Paulo: Edições Loyola, 2002. p 16-30.

RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (org.). **Sociolinguística Interacional**. 2. ed., São Paulo: Edições Loyola, 2002.

TANNEN, D.; WALLAT, C. Interactive frames and knowledge schemas in interaction. In: TANNEN, D. (org.) **Framing discourse**. New York: Oxford University Press, 1986.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.





# O Cotidiano, a Mídia e a Escola<sup>1</sup>

*Fernanda Ribeiro Barros*

*Alexandre Farbiarz*

## Introdução

A educação vem sofrendo intervenções significativas da comunicação. No entanto, a dominância da tecnologia ainda assusta a escola. Citelli (2004) aponta-nos um questionamento pertinente a este impasse entre a escola e a comunicação:

Como pensar o sistema educacional, a escola, o discurso pedagógico exercitado nas salas de aula, considerando esse mundo fortemente mediado pelas relações comunicacionais, na sua dupla face de sedução e desconforto? Televisão, videocassete, rádio, computador, ao lado do giz e da lousa. Ritmo e velocidade nas linguagens mediáticas convivendo com a oralidade nem sempre agradável e cifrada numa temporalidade que segue o andamento natural do sistema fonador. (CITELLI, 2004, p. 16).

Sodré (2012) acredita que a proposta oferecida pela tecnologia é a reinvenção das práticas pedagógicas e não apenas a modernização

---

1 Este capítulo é baseado na dissertação de mestrado: BARROS Fernanda Ribeiro. **Curtir, comentar e compartilhar:** as redes sociais e a sexualidade no cotidiano e formação da escola pública brasileira. Orientador: Alexandre Farbiarz. Dissertação (Mídia e Cotidiano) - Universidade Federal Fluminense. 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.uff.br/jspui/handle/1/3828>.

das técnicas de ensino. Reinventando a educação com as tecnologias em um relacionamento divergente do da pedagogia tradicional, redefinindo principalmente o papel do docente, que passaria a protagonizar a função de “filtro do conhecimento e da informação” de origem social ou digital.

De acordo com Setton (2011), diante dos avanços da tecnologia, das técnicas de comunicação, com a sofisticação da publicidade e das mídias, a reflexão sobre o “papel pedagógico” e “ideológico” das mídias tornou-se importantíssimo. Para a autora, até mesmo a nossa relação com o saber se modificou diante das tecnologias:

[...] a rapidez e a simultaneidade da difusão de informações transformaram as formas de aprendizado formal e informal de todos nós; a maior circularidade da informação exige, pois, uma forma de pensar sobre os processos de formação do homem da modernidade. (SETTON, 2011, p. 22).

Martín-Barbero (2014) entende que a educação é o lugar decisivo dessa teia comunicacional. No entanto, para tal, a escola deverá ser um espaço de conversação e troca de saberes e narrativas. Para ele, “se comunicar é compartilhar a significação, participar e compartilhar a ação”.

É nesse novo espaço comunicacional, já não mais tecido de encontros e multidões, mas de conexões, fluxos e redes, onde emergem novas “formas de estar juntos” e outros dispositivos de percepção mediados, num primeiro momento, pela televisão, depois, pelo computador e, logo, pela imbricação entre televisão e internet em uma acelerada aliança entre velocidades audiovisuais e informacionais. Atravessando e reconfigurando as relações com nosso corpo, a cidade virtual não mais requer corpos reunidos, mas interconectados. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 78).

Segundo o autor, a escola está sendo desafiada pela Comunicação a tornar-se espaço de informação com um modo de socialização contemporâneo. Com isto, a proposta para uma pedagogia atual apresenta como ponto de partida as percepções de mundo dos educandos na vida cotidiana.

Para Heller (1992), a vida cotidiana é a vida do homem todo e ordinário. É na vida cotidiana que o homem exerce a sua particularidade e “genericidade”. Desse modo, consideramos que todas as pessoas participam da vida cotidiana em todos os aspectos de sua individualidade e de sua personalidade. Enquanto instituição social, a escola é parte da vida cotidiana de crianças, adultos, jovens e idosos. Na cotidianidade da escola somos sujeitos ativos e também receptivos, expomos e adquirimos conhecimentos formais e informais.

Sobre esse tema, Certeau (1994) afirma que no cotidiano há uma elaboração sobre as informações que são recebidas. Recebemos informações de diversas mídias a todo instante e sobre elas fabricamos outros conhecimentos e ideias. O autor considera também que não se sabe ao certo o que os usuários fazem com aquilo que recebem. Assim, as mídias também podem influenciar nas atitudes (BARROS, 2013). Com isso, a mídia, no cotidiano da escola, poderá ter o papel de estímulo à leitura, interpretação e outra diversidade de possibilidades de aprendizagem, beneficiando o processo de ensino-aprendizagem.

Em seus estudos, Goffman (2013) apresenta uma visão de cotidianidade que remete ao modo como muitas das crianças e jovens se representam em meio à vida cotidiana e, conseqüentemente, no cotidiano escolar. Segundo o autor, existem dois modos de

expressividade do indivíduo: a que ele transmite (símbolos verbais) e a que ele emite (gama de ações), que é mais teatral e contextual. Para Goffman, o indivíduo se expressa não por uma resposta particular, mas na busca por uma aceitação ou aprovação do seu grupo ou posição social, o que se torna relevante para sua inclusão e para um convívio aparentemente mais homogêneo.

Interagir com o outro é, portanto, parte da vida cotidiana. E, conseqüentemente, além da troca de particularidades, há também a relação intercultural. No que tange à interação entre culturas e linguagens, Martín-Barbero (2014) entende que a escola precisa proporcionar abertura e “reconhecimento” do outro e aos outros. Diante desse óbice, a escola pouco consegue conectar-se ao que os alunos trazem de fora dela: seus corpos, suas sensibilidades, seus anseios e suas raivas. Para o autor, o que assusta a escola não é necessariamente a instrumentalização das novas tecnologias, mas “as incertezas do nascimento de outros modos de estar juntos” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 141), ou seja, de outra sociabilidade e a complexidade que este novo modo de interagir traz. A escola ainda precisa aprender a lidar com tal realidade interacional na presença das novas tecnologias e, sobretudo, entender como as mídias funcionam e podem intervir na formação dos alunos.

Sobre o conceito de mídia, Setton (2011) compreende que se refere aos meios de comunicação de massa em geral, direcionados ao entretenimento, ao lazer e à informação. Abrangem também meios para divulgação de produtos e imagens, como celulares, jogos eletrônicos, TVs, componentes da informática e redes de comunicação, como a Internet. Para a autora, as mídias são “agentes de socialização” e podem assumir função educativa:

Primeiramente, as mídias devem ser vistas como agentes de socialização, isto é, possuem um papel educativo no mundo contemporâneo. Junto com a família, a religião e a escola (entre outras instituições), elas funcionam como instâncias transmissoras de valores, padrões e normas de comportamentos e também servem como referências identitárias. (SETTON, 2011, p. 8).

Para entender o processo de socialização apresentado por Setton, faz-se necessário explicitar seus dois eixos. O primeiro está direcionado ao condicionamento e à imposição de valores e normas de conduta da sociedade com objetivo de moldar o comportamento individual. Sua vertente está voltada para o controle dos indivíduos. O segundo eixo apresenta a socialização como um conjunto de experiências, troca de conhecimentos e aprendizados entre todas as pessoas. Assim, a autora acredita que o processo de socialização será sempre “tenso e conflituoso”.

Destarte, a cultura das mídias faz parte de um processo socializador, por atos de produção, divulgação, promoção e recepção de mensagens. Assim, Setton afirma que os sistemas educativos, sendo grupos de indivíduos com práticas de socialização, expressam também diferentes visões de mundo, valores e comportamentos.

## **Os dispositivos móveis e seus aplicativos**

A comunicação móvel no Brasil vem crescendo a partir do momento em que se faz presente nas diferentes classes sociais ao longo dos anos. Em pesquisa realizada pelo IBGE<sup>2</sup> (2019) sobre o

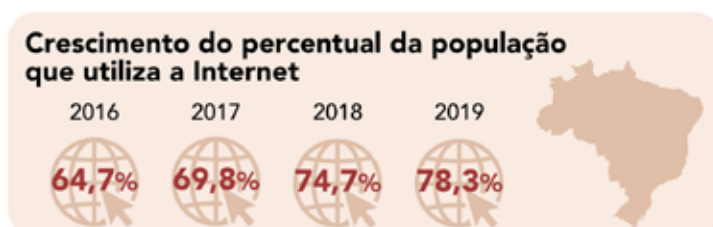
---

2 IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Como formar? Para que formar?

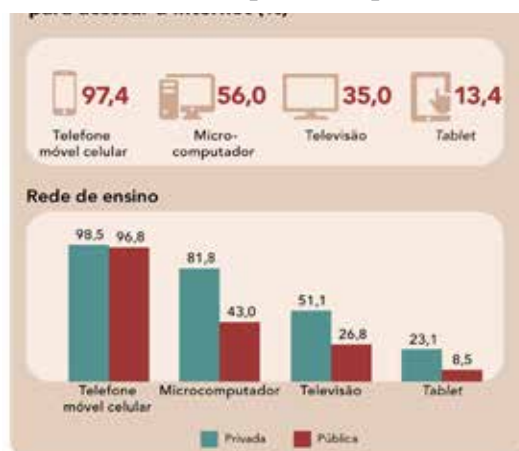
acesso da população à Internet, foi possível encontrar os seguintes resultados:

Figura 1 - Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal.



Fonte: IBGE (2019).

Figura 2 - Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal.



Fonte: IBGE (2019).

A partir dos dados da pesquisa realizada pelo IBGE (2019), é perceptível o avanço da conectividade à Internet. Como podemos observar nas figuras acima, tem sido crescente o número de pessoas com acesso à Internet de 2016 a 2019. Esse acesso pelos estudantes tem o telefone móvel celular como o meio mais utilizado.

Em 2019, enquanto 81,8% dos estudantes da rede privada acessavam a Internet pelo microcomputador, esse percentual era apenas 43,0% entre os estudantes da rede pública. Mais uma vez, o telefone móvel celular foi o principal equipamento utilizado para acessar a Internet pelos estudantes tanto na rede pública (96,8%) quanto na rede privada (98,5%). Esses resultados demonstram que a comunicação móvel está presente na vida cotidiana dos brasileiros, sobretudo na vida dos jovens de escola pública.

Um levantamento feito pela TIC Domicílios<sup>3</sup> (2019) sobre o acesso às tecnologias da informação e comunicação, realizado pelo Centro Regional para o Desenvolvimento de Estudos sobre a Sociedade da Informação (Cetic.br), vinculado ao Comitê Gestor da Internet no Brasil, aponta que três em cada quatro brasileiros acessam a Internet, o que equivale a 134 milhões de pessoas. Dentre os recursos mais acessados destacamos o *Facebook* (76%) e *WhatsApp* (73%).

O *WhatsApp* tem sido também uma rede social muito utilizada pelos jovens. Um estudo feito pela plataforma de pesquisa *Opinion Box*<sup>4</sup> (2021), baseado em 1.992 entrevistas online aplicadas através de questionários com pessoas de ambos os sexos, de todas as regiões brasileiras e classes sociais, considerando idades a partir de 16 anos, mostra que o *WhatsApp* se tornou uma das redes sociais mais utilizadas entre os brasileiros para troca de mensagens de texto, áudios e imagens, ultrapassando o *Facebook*.

---

3 Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-05/brasil-tem-134-milhoes-de-usuarios-de-internet-aponta-pesquisa>. Acesso em: 22 nov. 2021.

4 Disponível em: [https://d335luupugsy2.cloudfront.net/cms%2Ffiles%2F7540%-2F1617153614Infogrfico\\_WhatsApp\\_-\\_Opinion\\_Box.pdf](https://d335luupugsy2.cloudfront.net/cms%2Ffiles%2F7540%-2F1617153614Infogrfico_WhatsApp_-_Opinion_Box.pdf). Acesso em: 21 nov. 2021.

Uma pesquisa realizada em janeiro de 2021 pelo *We Are Social e HootSuite - Digital*<sup>5</sup> mostra que a população mundial era de 7,83 bilhões no início de 2021. Desse quantitativo, 5,22 bilhões de pessoas usam o telefone celular hoje, o que equivale a 66,6% da população total do mundo. Os usuários e conexões móveis vêm crescendo desde janeiro de 2020.

Com a sofisticação dos modelos de celulares, as tecnologias móveis de comunicação ampliaram suas funções e aplicabilidades nas mais diversas situações sociais, principalmente entre os jovens. Os dispositivos móveis atuam para uma comunicação cada vez mais imediata, além de servirem como modo de entretenimento e contato com familiares e outros usuários através dos aplicativos de redes sociais. A mobilidade é a característica principal desses dispositivos, que configuram e facilitam a vivência cotidiana em conformidade com o ritmo veloz da sociedade e dos novos comportamentos urbanos. Assim, houve transformação no modo como os indivíduos lidam com o tempo e com o espaço através da utilização desses dispositivos (LEMOS, 2009).

Segundo Serres (2013, p. 19), “[...] por celular, têm acesso a todas as pessoas”, “[...] pela primeira vez na história, as vozes de todos podem ser ouvidas” (SERRES, 2013, p. 69) e se expandem pelas redes. Desse modo, com o acúmulo de funções nos dispositivos móveis, sobretudo o celular, a conquista pelo espaço ficou ainda maior no cotidiano. Servem não apenas para a comunicação através da escrita e áudios, mas também para o armazenamento de dados, conteúdos e informações, entretenimento, gerenciamento das atividades e das relações sociais.

---

5 Disponível em: <https://www.slideshare.net/RicardoMigliani/we-are-social-e-hoot-suite-digital-2021-report-completo>. Acesso em: 22 nov. 2021.



## A constante presença das redes sociais no espaço escolar

No filme *A Rede Social* (2010), David Fincher apresenta a biografia de Mark Zuckerberg, dono do *Facebook*. Zuckerberg criou *The Facebook* (originalmente) enquanto estudava em Harvard. Sobre isto, Recuero (2009) explica que a ideia inicial era criar uma rede de contatos entre os alunos que estavam saindo da escola para a universidade, o que geralmente acarreta mudanças de cidades e novas relações sociais. Por isso, quando o então jovem Zuckerberg pensou no *Facebook*, o acesso a essa rede era restrito aos alunos de algumas instituições reconhecidas pelo sistema.

Atualmente, o *Facebook* é uma das redes sociais mais populares, com mais de dois bilhões de usuários espalhados pelo mundo. Para Paiva (2013, p. 248) o *Facebook* é um “diário público, *blog*, plataforma de compartilhamentos, site de conversação, vetor de convergência das comunidades virtuais” e também serve como ponte de informações e debates sobre assuntos relacionados à economia, política, arte, mídia e cotidiano.

Assim, Serres (2013, p. 23) diz: “A força de atração do *Facebook* é [grifo nosso] quase equipolente à população do mundo”.

As ferramentas do *Facebook* possibilitam aos usuários a troca de informações e mensagens, compartilhamentos, assim como as opções curtir, comentar e compartilhar. Na ferramenta curtir, o usuário tem a possibilidade de demonstrar que gostou ou não de uma publicação postada por um usuário ou página. Na opção comentar, o usuário pode escrever algo abaixo de alguma publicação e incluir

uma imagem ou algum *emoticon*<sup>6</sup>. Na opção compartilhar é possível reproduzir postagens de outros usuários ou páginas. E na opção enviar, que aparece em algumas publicações, é possível escrever uma mensagem particular ao perfil que publicou.

A partir do dia 24 de fevereiro de 2015<sup>7</sup>, a opção curtir do *Facebook* ganhou novas reações. A reação “Curtir” continua funcionando como forma de mostrar que o usuário gostou da postagem. Além dessa opção, incluiu-se a opção “Amei”, para mostrar que gostou muito da publicação; a opção “Força”, que procura demonstrar empatia ao outro diante de alguma realidade ou acontecimento ruins; o “Haha”, que serve para demonstrar alegria; “Uau”, para demonstrar espanto ou surpresa; o “Triste” para fotos, cenas e publicações que geram tristeza; e o “Grr” que seria o oposto do curtir, usado pelo usuário para demonstrar que não gostou, teve raiva ou descontentamento em relação ao que foi publicado.

Considerando o curtir, comentar e compartilhar como informações presentes no *Facebook*, o mesmo pode ser feito através do aplicativo *WhatsApp*, disponível não apenas para os dispositivos móveis como no início da sua criação, mas também através da *web* – caso o dispositivo móvel esteja próximo ao *notebook* ou *desktop* e conectado à Internet (Figura 8). Nascido em 24 de fevereiro de 1976, na Ucrânia, Jan Koum, fundador do *WhatsApp*, de acordo com o site *O Globo*<sup>8</sup>,

---

6 *Emoticon* tem origem nos termos em inglês: *emotion*(emoção) e *icon*(ícone). Trata-se de algum caractere tipográfico ou pequena imagem que tem por objetivo transmitir o estado psicológico e emotivo de quem os emprega.

7 Disponível em <http://br.blastingnews.com/mundo/2016/02/reactions-o-facebook- agora-conta-com-5-novas-opcoes-de-reacoes-alem-do-famoso-curtir-00810657.html>. Acesso em: 28 fev. 2016.

8 Disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/tecnologia/quem-o-criador-do-whatsapp-11663905>. Acesso em: 22 set. 2015.

criou a primeira versão do aplicativo em 2009 e aos poucos foi aprimorando-o. No mesmo site *O Globo*<sup>9</sup>, no dia 19 de fevereiro de 2014, o *Facebook* anunciou a compra do aplicativo *WhatsApp*, uma das maiores aquisições de Mark Zuckerberg.

Para utilizar o aplicativo, basta acessá-lo com o número do celular. Além das mensagens básicas, os usuários do *WhatsApp* podem criar grupos, enviar mensagens ilimitadas com imagens, vídeos e áudios<sup>10</sup>.

Semelhante ao *Facebook*, no *WhatsApp* também é possível incluir imagens, *emoticons*, *gifs* ou *figurinhas* na troca de mensagens, para demonstrar sentimentos e reações ou tornar a mensagem mais divertida.

Posto isto, considerando os levantamentos iniciais, como educadora e pesquisadora, ao observar o cotidiano de uma Escola Estadual do Rio de Janeiro, percebi que, durante os intervalos das aulas, diversos grupos de alunos, que, embora parecessem estar conversando ou trocando ideias, apresentavam outra realidade de convívio. Grande parte deles possui celular e acessa redes sociais, como o *Facebook* e o *WhatsApp*, para trocar informações e compartilhar conteúdos com outros alunos da escola ou com outras pessoas na sua rede de relacionamentos. Desse modo, percebemos também a ineficácia da política de proibição ao uso de celulares no espaço escolar, como prevê na Lei Nº 5.222 de 11 de abril de 2008<sup>11</sup>. Assim, as conversas estabelecidas entre estes alunos no espaço escolar vão além deste

---

9 Disponível em: <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2014/02/facebook-compra-o-aplicativo-whatsapp-por-us-16-bilhoes.html>. Acesso em: 04 fev. 2015.

10 Disponível em: [https://www.whatsapp.com/?l=pt\\_br](https://www.whatsapp.com/?l=pt_br). Acesso em: 23 set. 2015.

11 Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/c8aa0900025fee-f6032564ec0060dfff/f4ec6ce30c8857488325742b006b42cc?OpenDocument>. Acesso em: 30 mai. 2015.

próprio espaço e se desdobram em vários espaços não físicos, ou seja, os ciberespaços.

De acordo com a professora Graziela<sup>12</sup> (2014), os alunos da escola são em sua maioria jovens<sup>13</sup> entre 10 e 18 anos, que moram em comunidades ao redor. Segundo a professora, boa parte dos alunos ingressou na escola desde o 6º ano, sendo possível acompanhar seu desenvolvimento. A professora Graziela ressaltou conhecer alguns dos alunos desde os seis anos de idade, pois ingressaram no momento em que a escola ainda atendia ao 1º segmento do Ensino Fundamental e ali permaneceram. Ela enfatizou que a maioria dos alunos é extremamente alegre, animada e tem muita energia, até mesmo pela jovialidade. Não obstante, observa que, como todos os jovens, os alunos adoram desafiar, quebrar regras, confrontar e são muito sensíveis à crítica, acreditando que, pela convivência com a violência em suas comunidades, podem se tornar agressivos “num piscar de olhos”.

Nesse contexto, introduzimos a noção de *lugar* e *não-lugar* de Augé (1997). Segundo o antropólogo, a mobilidade não cria espaços, mas sim não-lugares, pois, ao mesmo tempo que são espaços reais, há a relação que seus utilizadores mantêm com esses espaços – além do espaço físico – além-fronteiras. Para o autor, os “não-lugares” são espaços construídos com o objetivo de realizar muitas coisas em menos tempo.

---

12 Nome fictício.

13 O perfil dos jovens apresentado na pesquisa é relativo, portanto, à visão dos professores entrevistados e observações da pesquisadora, que considerou também situações, comportamentos, algumas falas e atitudes dos alunos para alcançar os resultados apresentados.

Nestes “não-lugares” podem existir uma grande circulação de pessoas, assuntos, imagens, vídeos transformando as relações entre as pessoas e permitindo que estas se tornem expectadoras deste mesmo espaço. Portanto, o uso da Internet pode estar vinculado ao lugar e ao não-lugar concomitantemente.

Destarte, para Lemos (2009), o lugar já não é mais um problema para o acesso e as trocas de informações em rede. Segundo o autor, as mídias locativas permitem que pessoas se conheçam, compartilhem e, em um mesmo lugar, possam interagir, trocar informações e eventualmente se encontrar.

A característica fundamental das mídias locativas é que elas alimentam, paradoxalmente, localização e mobilidade. Movimentar é sempre “deslocar”, o que poderia levar rapidamente à ideia de um apagamento dos lugares. No entanto, o deslocamento (mobilidade física e informacional) não significa necessariamente o desaparecimento da dimensão espacial em sua materialidade e suas dimensões sociais, políticas e econômicas. [...] Se a mobilidade era um problema na fase do *upload* do ciberespaço (ir ou sair do local de conexão), na atual fase do *download* (ou internet das coisas), a mobilidade é uma oportunidade para usos e apropriações do espaço para diversos fins (lazer, comerciais, políticos, policiais, artísticos). Aqui, mobilidade informacional, aliada à mobilidade física, não apaga os lugares, mas os redimensionam. (LEMOS, 2009, p. 91).

Em relação ao redimensionamento que Lemos defende, Castells (1999) tem o mesmo ponto de vista, ao considerar que no ciberespaço a mente se desdobra em vários espaços, se expande sem sair do lugar físico. Para o autor, esse desdobramento vem da possibilidade de expansão da razão:

[...] expande-se exponencialmente em razão de sua capacidade de criar uma interface entre campos tecnológicos mediante uma linguagem digital comum na qual a informação é gerada, armazenada, recuperada, processada e transmitida. (CASTELLS, 1999, p. 68).

No mesmo sentido que Castells, Lemos (2009, p. 92) afirma:

Com o ciberespaço “pingando” nas coisas, não se trata mais da conexão em “pontos de presença”, mas de expansão da computação ubíqua em “ambientes de conexão” em todos os lugares. Devemos definir os lugares, de agora em diante, como uma complexidade de dimensões físicas, simbólicas, econômicas, políticas, aliadas a bancos de dados eletrônicos, dispositivos e sensores sem fio, portáteis e eletrônicos, ativados a partir da localização e da movimentação do usuário.

De acordo com Lemos (2009, p. 104), “as mídias locativas parecem criar novos sentidos dos lugares”. E, no mesmo sentido que Lemos, Santaella (2009, p. 124) acredita que:

Para alguns, a ambivalência do corpo entre o real e o virtual constitui-se no dilema representacional do ciberespaço cujo clímax apresenta-se nas fronteiras corporais que se borram nas experiências de realidade virtual.

Recuero (2009) afirma que a interação no ciberespaço é entendida com um modo de conectar-se com outros e demonstrar que tipo de relação possui, pois está ligada aos laços sociais. “Na rede, o ator determina com quem irá interagir e com quem irá construir laços sociais” (RECUERO, 2009, p. 142). No mesmo sentido, Setton (2011) entende que com o ciberespaço surgiu um novo espaço de comunicação, de convivência entre as pessoas, de organização e troca de informações e conhecimentos.

Para a autora, a cibercultura se caracteriza pela formação de uma sociedade conectada e potencialmente comunicativa, com troca de informações das mais diversas formas. Possibilita novas formas de agregações entre os indivíduos. Sobre esse tema, Lévy (1999, p.17) entende a cibercultura como um conjunto de “técnicas, práticas, atitudes, modos de pensamento e valores” que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. Posto isto, Lévy define o ciberespaço como uma rede, ou seja, o modo de comunicar-se eletronicamente com as memórias presentes neles. Para o autor, o ciberespaço desperta desejo de conexão.

Por conseguinte, o espaço cibernético é concebido como meio para o diálogo e as trocas comunicativas, bem como espaço para novas amizades, reflexões e sociabilidade. Assim, Setton (2011, p. 102) afirma que, “[...] no ciberespaço, tornamo-nos não leitores simplesmente, mas atores, exploradores, navegadores”. Pellanda (2009) entende que o crescimento no número de conexões está aumentando através dos dispositivos móveis e com eles crescem também os espaços reais e virtuais, além dos seus desdobramentos no campo da mobilidade, ou seja, na vida cotidiana e seus espaços. Considerando as observações na escola, é possível compreender, a partir dessa ideia de Pellanda, que a informação é trocada no ambiente virtual e aplicada no real.

## **A escola pública conectada**

Para a construção deste trabalho foram considerados os dados de uma pesquisa<sup>14</sup> que está inserida no âmbito do Ensino Fundamental,

---

14 Esta pesquisa é baseada na dissertação de mestrado: BARROS Fernanda Ribeiro.  
Curtir, comentar e compartilhar: as redes sociais e a sexualidade no cotidiano e

no segundo segmento dessa etapa da Educação Básica – do 6º ao 9º ano –, com alunos entre 10 e 18 anos. Já o campo de pesquisa foi uma escola estadual que está localizada no bairro do Cubango, no município de Niterói, Rio de Janeiro.

Como objetivos específicos, a pesquisa pretendia compreender a relação do cotidiano escolar com as redes sociais; entender a interação dos jovens da escola por meio das redes sociais; conhecer o perfil dos jovens da escola; entender o ponto de vista da escola em relação às redes sociais; e, finalmente, perceber como a escola lida com a questão da sexualidade.

Para a coleta de dados, foram realizadas observações através de uma pesquisa exploratória e de entrevistas informais, permitindo, desse modo, uma visão geral sobre o problema e objetivos. As entrevistas foram realizadas nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2014, nessa mesma escola estadual, a partir de observações e conversas informais com duas professoras e uma educadora.

Diante dos dados coletados, foi possível perceber que as conversas entre os alunos e os grupos estão para além do espaço da escola. Embora o corpo físico estivesse ocupando um lugar real, muitas das vezes os assuntos e interesses estavam voltados para outro espaço, não físico – a Internet, mais especificamente o *Facebook* e o *WhatsApp*, as redes sociais mais comuns entre os alunos desta escola.

A professora Lúcia<sup>15</sup> (2014) acredita que o uso do celular desvia a atenção do aluno, atrapalhando o desempenho escolar, por isso não

---

formação da escola pública brasileira. Orientador: Alexandre Farbiarz. Dissertação (Mídia e Cotidiano) - Universidade Federal Fluminense. 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.uff.br/jspui/handle/1/3828>.

15 Nome fictício.



permite o uso em suas aulas, e procura ser rigorosa quanto ao cumprimento da Lei. Em contrapartida, a professora Graziela (2014) afirma que, em suas aulas, os alunos costumam usar seus celulares para fotografarem a matéria do quadro, e também no uso livre quando permitido por ela. A professora acredita que todos possuem celulares, pois ter um celular e aplicativos com acesso à Internet para os alunos é um modo de ter “status” entre o grupo. Ela, porém, acredita que os alunos não os utilizam de modo adequado. Além de acessarem o *Facebook* e *WhatsApp*, a professora percebe que eles escutam *funk* constantemente, participam de joguinhos violentos e também assistem a vídeos pornográficos.

De acordo com Bauman (2009), a passagem da modernidade sólida à modernidade líquida ainda se encontra em transtornos. Para o sociólogo, uma ordem social do tipo sólida e permanente não existe mais nos dias de hoje. A sociedade tem como arquétipo a instabilidade e a liquidez. Consequentemente, a educação, que segue os moldes sólidos, baseada na ordem e na rotina, já não serve mais para a realidade educacional atual.

Nesse sentido, Bauman considera que a vida líquida é precária, mas que é a vida do homem da atualidade e, por conseguinte, é também a vida dos jovens dessa escola, vivenciada em condições de incertezas e de consumo – emoção, descarte – e de sentimento. Nela, o *eu* torna-se algo a ser montado e manipulado para causar impressões. Sobre isto, Paiva (2013, p. 256) reflete: “Sistematicamente, o episódio ‘Menos Luiza, que está no Canadá’<sup>16</sup>, ocorrido em 2012, revela

---

16 O episódio surgiu a partir de uma propaganda sobre o lançamento de um prédio residencial, apresentada pelo colunista social e pai de Luiza Gerardo Rabello, de João Pessoa. Na propaganda ele fala sobre o empreendimento e em determinado momento cita que o sucesso do prédio é tão grande que ele convocou toda a família para ver,

como as redes sociais podem funcionar como extensões do ego”.

Considerando as observações, as entrevistas, a Lei de proibição do uso dos celulares nas escolas e os conceitos apresentados, é possível compreender e perceber que há uma grande necessidade de a escola se atentar a este novo e atual modelo de sociabilidade. Sobre isto, Lemos (2009, p. 89) afirma que “o atual estágio do desenvolvimento das tecnologias digitais móveis configura-se como uma nova fase da cibercultura, a da internet das coisas”.

Segundo a professora Graziela (2014),

As escolas ainda não sabem como lidar com esta situação. Adotar ou não o celular como método, instrumento de ensino na sala de aula? Por enquanto, os alunos associam o celular à diversão e fuga das aulas. Para eles também é *status* mostrar que têm celular e que têm boas músicas, bons jogos, bons aplicativos instalados e que estão compartilhando. É uma das poucas aquisições e diversões deles. Eu não costumava permitir o celular em sala de aula por causa da lei de proibição, mas já estou começando a permitir que tirem fotos da matéria no quadro para arquivo pessoal e também peço que se comuniquem com alunos faltosos para tratar assuntos da aula, como passar data de provas, trabalho e dar recados. Também permito que escutem música quando estiverem só copiando do quadro. Acho que já é um começo, mas ainda é muito difícil estabelecer regras de uso, pois eles querem usar a todo momento.

## De acordo com a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior

---

menos Luiza, de 17 anos, que está no Canadá fazendo intercâmbio. Após a veiculação da propaganda, o assunto foi um dos mais comentados no *Twitter* de todo o país com a *hashtag* #LuizaEstanoCanada, além de várias montagens que foram compartilhadas no *Facebook*.

(BRASIL, 2000), uma das exigências que se destacam para o papel do docente é orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos. Nesse mesmo documento há uma preocupação em relação aos professores que não foram e não estão sendo preparados para cumprir tal exigência.

Para Setton (2011), o tema das mídias é assunto para educadores. Por isso, acoplar as práticas pedagógicas à crítica e parceria às mídias é pensar em uma educação escolar mais completa. Martín-Barbero (2014) entende que é a partir da escola que os efeitos culturais das mídias deverão ser pensados e assumidos.

Sendo assim, torna-se fundamental que a escola acompanhe os jovens, orientando-os sobre os pontos positivos e negativos do uso do celular, não só no cotidiano escolar, mas em outros ambientes, e também alertar sobre o que as redes sociais como o *Facebook* e o *WhatsApp* podem ocasionar.

## Referências

A REDE social. Direção de David Fincher. Produção de Dana Brunetti, Michael de Lucca e Rudin Scott. EUA: SONY PICTURES, 2010. 1 DVD (121 min), son., color.

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Lei nº 5222, de 11 de abril de 2008**. Rio de Janeiro: ALERJ: 2008. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/c8aa0900025fee-f6032564ec0060dfff/f4ec6ce30c8857488325742b006b42cc?OpenDocument>. Acesso em: 30 maio 2015.

AUGÉ, M. **Por uma antropologia de mundos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BARROS, F. R. **A mídia na educação**. 2013. 81 f. Trabalho de conclusão de curso. (Graduação em Pedagogia). Niterói: Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2013.

BAUMAN, Z. **Vida Líquida**. 2. ed., Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica, em cursos de Nível Superior**. Brasília: MEC, 2000.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>. Acesso em: 01 set. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. 174 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. 27p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2015.

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

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes do fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CITELLI, A. **Comunicação e educação**. A linguagem em movimento. 3. ed., São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

GOFFMAN, E. **A representação do Eu na vida cotidiana**. 19. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GRAZIELA, M. **Entrevista II**. [nov. 2014]. Entrevistador: Fernanda Ribeiro Barros. Niterói, 2014. 1 arquivo. mp3 (36 min.).

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal**. 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>. Acesso em: 21 nov. 2021.

LEMOS, A. Arte e mídia locativa no Brasil. In: LEMOS, A.; JOSGRILBERG, F. (org.). **Comunicação e mobilidade**: aspectos socioculturais das tecnologias móveis de comunicação no Brasil. Salvador: EDUFBA, 2009.

LÚCIA, A. **Entrevista III**. [nov. 2014]. Entrevistador: Fernanda Ribeiro Barros. Niterói, 2014. 1 arquivo. mp3 (24 min.).

MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

PAIVA, C. C. **Hermes no ciberespaço**: uma interpretação da comunicação e cultura na era digital. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. p. 239-269.

PELLANDA, E. C. Comunicação móvel no contexto brasileiro. In: LEMOS, A.; JOSGRILBERG, F. (org.). **Comunicação e mobilidade: aspectos socioculturais das tecnologias móveis de comunicação no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2009.

RECUERO, R. **Redes Sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SANTAELLA, L. Revisitando o corpo na era da mobilidade. In: LEMOS, A.; JOSGRILBERG, F. (org.). **Comunicação e mobilidade: aspectos socioculturais das tecnologias móveis de comunicação no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2009.

SERRES, M. **Polegarzinha**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SETTON, M. G. **Mídia e Educação**. Mídias: Uma nova matriz de cultura, São Paulo: Contexto, 2011.

SODRÉ, M. **Reinventando a educação**. Diversidade, descolonização e redes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

# Entrevista coletiva com o jogo Dixit na pesquisa com alunos

## Cartas ilustradas provocando memórias e diálogos<sup>1</sup>

*Cynthia Macedo Dias*

*Jackeline Lima Farbiarz*

### Introdução

Neste capítulo, discutimos questões teórico-metodológicas do uso do jogo de cartas Dixit como dispositivo mediador de uma entrevista coletiva com alunos do Ensino Médio Integrado. Eles haviam participado de uma experiência de ensino-aprendizagem que propôs a criação colaborativa de jogos analógicos<sup>2</sup>, na Escola Politécnica

---

1 Este capítulo é baseado na Tese de Doutorado: DIAS, Cynthia Macedo. **Jogo é para o que se move**: Design como favorecedor da construção de espaços colaborativos e dialógicos de ensino-aprendizagem por meio da criação e adaptação de jogos analógicos. 2020. Orientadora: Jackeline Lima Farbiarz. Tese (Doutorado em Design) – Departamento de Artes & Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2020. <http://eds.b.ebscohost.com/eds/results?vid=3&sid=69f80e8a-aae1-43a2-a49a-c1299a416ba9%40sessionmgr103&bquery=AU+Cynthia+Macedo+Dias&bdata=JmNsaTA9RlQxJmNsdjA9WSZsYW5nPXB0LWJyJnR5cGU9MCZzZWZyY2hNb2RlPVN0YW5kYXJkbnNpdGU9ZWZWRzLWxpdmUmc2NvcGU9c2l0ZQ%3d%3d>

2 Este termo é utilizado no âmbito internacional na pesquisa em jogos não digitais para abarcar jogos de tabuleiro, cartas, jogos de rua, *role playing games*, entre outros, em suas diferentes configurações.

de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), uma escola pública federal de Educação Profissional em Saúde que é uma unidade técnico-científica da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz).

A entrevista coletiva foi parte de uma pesquisa de doutorado cujo objetivo principal era investigar o Design como favorecedor da construção de espaços colaborativos e dialógicos de ensino-aprendizagem na Educação Básica, por meio da criação e adaptação de jogos analógicos. Assim, a entrevista com os alunos buscava mapear como alunos participantes da experiência significavam suas vivências na disciplina. Dentro das falas levantadas, buscamos referências a posturas dialógicas, à colaboração e à linguagem dos jogos, a fim de discutir a participação do Design na construção de espaços de ensino-aprendizagem que favoreçam posturas mais dialógicas, tanto de alunos quanto de professores.

Estrutturamos este capítulo em cinco partes: a primeira traz a fundamentação teórica e metodológica que embasou nossas escolhas; a segunda caracteriza o cenário da pesquisa; a terceira descreve os procedimentos adotados; a quarta discute o processo da entrevista coletiva mediada pelo jogo e os sentidos e resultados dessa dinâmica em relação com nosso referencial teórico; e a quinta costura esses sentidos a partir dos estudos da linguagem de base bakhtiniana.

## **Fundamentos para uma pesquisa que se quis dialógica**

A pesquisa surgiu do desejo de aprofundar e refletir sobre uma prática docente realizada desde 2013 e foi desenvolvida com base na compreensão do valor da atuação docente, do diálogo e da interação entre professores e educandos para a aprendizagem e o



desenvolvimento. Essa compreensão advém de sua inserção no laboratório LINC-Design (Linguagem, Interação e Construção de Sentidos), que promove pesquisas em Design a partir de cruzamentos com os Estudos da Linguagem. Sendo assim, baseia-se na concepção de que a linguagem medeia o acesso à realidade e de que a relação estabelecida com as coisas/objetos parte dos discursos sobre elas proferidos (BAKHTIN, 1997[1979]). A pesquisa partiu, ainda, do pressuposto de que existe uma relação dinâmica entre o mundo e o sujeito, uma interdependência entre sujeito e objeto, assumindo que “os sujeitos da pesquisa têm representações, parciais e incompletas, mas construídas com relativa coerência em relação à sua visão e à sua experiência”, e que o pesquisador deve manter uma conduta participante (CHIZZOTTI, 2010, p. 82).

Os jogos promovem experiências e narrativas e são objetos de design, que precisam ser vistos enquanto artefato e processo simultaneamente (XAVIER, 2013). O design, configurando objetos de uso e sistemas de comunicação e informação (BOMFIM, 1999), cria pontos de interação entre sujeitos, grupos e suas formas de organização e meios de vida. As ações dos designers são mediadas pela linguagem e participam das trocas discursivas (FARBIARZ; NOVAES, 2014). O ato de design é “produtor de sentidos”, já que, para escolher “como as coisas devem ser”, é necessário um julgamento, que se dá dentro de sistemas de sentidos: o “design se ocupa de fazer sentido das coisas – como elas deveriam ser para se criar novas entidades de sentido” (MANZINI, 2015, p. 35) [tradução nossa].

Na concepção do círculo de Bakhtin (1997 [1979]), a unidade do discurso é o enunciado, e a linguagem é tratada enquanto sistema

de comunicação, que se dá por meio de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, instâncias de uso da linguagem por um sujeito locutor, conectadas a um contexto de ação humana. Em vez de esquemas direcionais de comunicação, o Círculo propõe um “circuito de responsabilidade”, uma vez que os papéis de “falante” e “ouvinte” não são pré-fixados, mas potenciais e intercambiáveis, conforme a “mobilização discursiva no processo geral da enunciação” (MACHADO, 2014, p. 157).

Assim, um locutor é sempre um respondente, tanto em relação ao sistema da língua quanto aos enunciados anteriores – seus e de outros –, ou seja, “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (BAKHTIN, 1997 [1979], p. 291). Por isso, não existem “receptor” passivo ou audiência inerte, mas sempre interlocutores ativos, que se constituem a partir de um contexto social e, no contato com um enunciado, elaboram uma resposta, seja em forma de um outro enunciado, uma avaliação ou uma ação. Ou seja, se colocam em “atitude responsiva ativa”, julgam o “texto” e respondem, ainda que internamente: “toda compreensão é prehe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor” (BAKHTIN, 1997 [1979], p. 290).

Segundo a “lei do posicionamento” formulada pelo Círculo de Bakhtin, tudo que é dito depende do lugar de onde se diz, uma vez que os horizontes dos falantes não são coincidentes, mas complementares: o “mundo” que cada um de nós “vê” é relativo à nossa posição única no espaço e tempo, nossa história, nossas vivências. Ao mesmo tempo, cada enunciado é relativizado por outras visões nele projetadas, de posicionamentos de outros sujeitos. O dialogismo coloca-se, assim, como “ciência das relações, fundamental para se

compreender a representação estética como construção de sentido” (MACHADO, 2007, p. 196).

Cada vez que falamos ou produzimos algum tipo de enunciado, não somos “o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo” (BAKHTIN, 1997 [1979], p. 291), nem partimos da totalidade de possibilidades discursivas da língua, o que dificultaria estabelecer processos comunicacionais. Além de respondermos a outros enunciados, fazemos uso das regularidades que estes assumem, dependendo de cada esfera da atividade humana, situação social, comunicativa, histórica.

Essas regularidades são os gêneros do discurso, na concepção do Círculo de Bakhtin, que considera como elementos fundamentais na elaboração dos enunciados: conteúdo temático, estilo e construção composicional. A escolha desses elementos é influenciada por enunciados anteriores e influencia a determinação deles nos novos enunciados, constituindo gêneros do discurso: “tipos relativamente estáveis” de enunciados, ligados a esferas de comunicação humana. Estes auxiliam o processo de comunicação: “se os enunciados são o elo na cadeia da comunicação verbal, os gêneros certamente são as correias que mobilizam o fluxo das relações dialógicas” (MACHADO, 2007, p. 203).

Ao reconhecer os gêneros, os interlocutores podem compreender quando um enunciado foi concluído, quando é sua vez de interagir e como interagir, quais os conteúdos temáticos mais adequados, quando os estilos individuais são pertinentes e que tipos de construção composicional são produtivas no processo de comunicação naquela situação social. Da mesma forma, uma vez que os sujeitos não são entidades etéreas, mas corpos no espaço, os gêneros discursivos são influenciados pela presença ou ausência de objetos e

pela configuração dos espaços, que promovem a modelização de interações e enunciados, a partir das formas de ação e interação que possibilitam ou restringem.

Por exemplo, como Carvalho (2012) salienta, olhar para diferentes “formas” de aula como gêneros implica perceber regularidades mas considerar a flexibilidade, dada por sua própria constituição enquanto práticas sociais, em situações históricas e sociais específicas. Assim, pensar um tipo de aula – ou de pesquisa – como gênero implica pensar seu tema (conteúdos, o que está sendo enfatizado), seu estilo (escolhas de recursos e forma de articulação de aspectos verbais, visuais e gestuais) e sua construção composicional (arranjos e formas espaciais e de utilização dos recursos). A partir da ênfase de Marcuschi (2002), que Carvalho considera, é importante pensar ainda sua função, como aspecto preponderante na determinação do gênero que está sendo posto em prática.

A noção de gêneros discursivos, assim, tem implicação clara na relação professor-aluno e na relação pesquisador-sujeito de pesquisa: que gêneros propomos ao desenhar estratégias e arranjos espaciais e interativos? Que “pistas” damos do acabamento de nossos enunciados e do espaço para as “vozes” dos outros? Que expectativas criamos? Que respostas esperamos, se é que esperamos? Os gêneros promovem a expressão da pluralidade de vozes, ou estas não encontram espaço para dialogarem concretamente? Essas perguntas nos auxiliaram a delimitar o foco da pesquisa de campo, na reflexão acerca de uma postura dialógica como constituinte da prática docente de criação de jogos como estratégia de ensino-aprendizagem, e também nos levaram a buscar métodos e técnicas mais dialógicos, na tentativa de nos abrir às vozes dos alunos.

## Cenário da pesquisa

Esta pesquisa partiu de experiências de criação de jogos como estratégia colaborativa de aprendizagem com alunos de Ensino Médio na EPSJV/Fiocruz. Após reflexões e diálogos com as preceptoras participantes em anos anteriores, propusemos uma nova configuração das aulas, em que o tema de pesquisa seria escolhido junto com os alunos, daríamos mais ênfase à linguagem dos jogos analógicos e buscaríamos promover mais dinamicidade nas aulas e colaboração e autonomia entre os alunos.

Após o final da disciplina em 2018, um dos alunos que testou o jogo na apresentação final (Heitor<sup>3</sup>) nos procurou para ajudar a aprimorar o protótipo, para usar em uma oficina que eles estavam planejando para a Semana dos Calouros de 2019. Dois alunos da turma (Felipe e Bruno) também se mostraram interessados nessa atividade e fizemos um encontro em dezembro de 2018 e outro em fevereiro de 2019, nos quais testamos o protótipo desenvolvido pela turma e fizemos alterações. Ao longo de 2019, desenhamos de que forma conversaríamos com os alunos para mapear seus olhares e significados que associavam à experiência vivenciada. A entrevista coletiva foi realizada no final de 2019.

Essa proposta de construção de jogos como dispositivo de ensino-aprendizagem localiza-se no componente curricular Trabalho de Integração (TI), parte do Ensino Médio Integrado da EPSJV/Fiocruz, que fica em Manguinhos, no Rio de Janeiro. Ao tomar o trabalho como princípio educativo, em sua unidade manual e intelectual, a formação pretendida na escola busca promover a compreensão das

---

3 Os nomes dos alunos foram alterados para preservar sua identidade.

bases de organização do trabalho em nossa sociedade, de forma a conjugar teoria, prática e compreensão dos princípios científicos que influenciam a organização do trabalho. Além disso, compreende que a construção do conhecimento é um processo social e histórico, de interação dos sujeitos com objetos físicos e o meio social (ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO, 2005).

O TI está inserido no componente “Iniciação à Educação Politécnica” (IEP), nos cursos de nível médio com habilitação técnica em saúde (habilitações em Análises Clínicas, Gerência em Saúde e Biotecnologia). Foi concebido enquanto dispositivo pedagógico “que permitisse maior unidade entre os conteúdos das disciplinas e, simultaneamente, a aproximação com um campo de investigação” (PONTES; FONSECA, 2007, p. 564) e no qual a “participação do aluno, com maior escuta dos seus interesses, expectativas e vivências” fosse enfatizada, associada a uma avaliação de caráter mais processual. Os TIs são realizados com grupos pequenos, em torno de 10 a 12 alunos, acompanhados por duplas ou trios de preceptores com alguma experiência no tema proposto.

Dessa forma, o TI busca

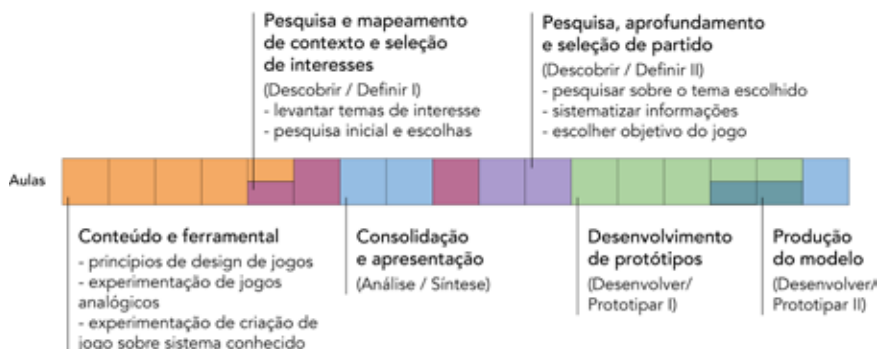
[...] fortalecer metodologias participativas de ensino-aprendizagem e a pesquisa como princípio educativo [e] aproximar os alunos das diversas formas de produção de conhecimento, rompendo com uma visão tradicional de ciência, valorizando-se também as dimensões culturais, éticas e políticas da produção do conhecimento. (PONTES; FONSECA, 2007, p. 565).

Assim, estavam colocadas: 1) a busca por construir uma prática de ensino-aprendizagem mais centrada no aluno, em sua participação ativa na produção de conhecimentos, no desenvolvimento de sua

autonomia e pensamento crítico acerca de questões vinculadas à saúde e especialmente ao SUS; 2) o estímulo ao trabalho em grupos; 3) o estímulo ao uso de diferentes formas de expressão.

Os alunos entrevistados participaram de uma “edição” da proposta em que buscávamos maior apropriação deles em relação aos jogos analógicos para a pesquisa e criação coletiva nessa “linguagem” multimodal, e na qual procuramos delinear processos e técnicas para favorecer o diálogo e a colaboração, incluindo a visualização do processo de projeto que viveríamos em conjunto, adaptando o modelo de processo de projeto Duplo Diamante (DESIGN COUNCIL, 2007). Ao final da disciplina, sistematizamos as experiências fazendo referência às etapas identificadas no nosso modelo Duplo Diamante adaptado. Representamos cada aula com um pequeno quadrado colorido com a cor correspondente à “etapa” do Duplo Diamante que estava em foco naquele momento. Quando a aula trabalhou dois aspectos, o quadrado está dividido em duas cores. A Figura 1 (abaixo) mostra a “linha do tempo” colorida das aulas, fazendo referência às etapas e tipos de atividades desenvolvidas em cada uma.

Figura 1 - Linha do tempo das aulas em 2018 especificando os tipos de atividade foco em cada aula.



Fonte: Autores.

Começamos o ano trabalhando o conteúdo e ferramental da linguagem dos jogos e a construção de sentidos com base nessa linguagem. Em seguida, iniciamos a exploração de possíveis temas de pesquisa, mapeando interesses dos alunos entre temas estudados em Eixos teóricos. Desse mapeamento, os alunos selecionaram um tema, que foi aprofundado posteriormente em uma entrevista feita por eles com duas profissionais de saúde e em buscas na internet. A partir da entrevista e do compartilhamento entre eles do que haviam aprendido com as profissionais, o grupo produziu um mapa conceitual, que embasou a escolha do “partido adotado” para o jogo, definindo um “*briefing*” resumido<sup>4</sup> (para quem seria o jogo, qual o objetivo, qual a “mensagem” que se desejava passar) e depois a prototipagem e a construção do modelo. Eles fizeram uma apresentação parcial no meio do ano, em que falaram sobre o processo até ali, e uma apresentação final, em que mostraram o jogo produzido por eles para os demais colegas da mesma série, que desenvolviam outros projetos.

---

4 Pazmino (2015) explica que o *briefing* pode ser entendido como um resumo escrito detalhado, produzido no início de um projeto a partir da “necessidade” ou “problema” identificado. Pode conter muitas informações, ou, quando o projeto for de baixa complexidade, nem se caracterizar como *briefing* completo, contendo basicamente o enunciado do projeto, uma descrição da intenção, o que precisa ser feito, para quem ou para quem, quando deve estar concluído, como deve ser feito, qual seu custo, quais as necessidades a serem atendidas dos usuários finais e quais as características do contexto social e cultural. Mantivemos a referência ao termo original, adaptando às necessidades do contexto de criação com alunos.



## **Procedimentos – entrevista coletiva mediada por um jogo de ilustrações e fotografias de experiências**

Nosso principal desafio para o desenho metodológico era: como conversar com alunos sobre uma experiência vivenciada, sendo a pesquisadora uma das preceptoras, buscando reduzir a “hierarquia” atribuída à relação professor-alunos no contexto de pesquisa e mantendo o diálogo o mais aberto possível, promovendo a emergência do que viria de memórias e sensações?

Para mapear os posicionamentos assumidos por eles em relação à experiência, decidimos convidar os 15 alunos participantes para uma entrevista coletiva. Kramer (2007) aponta que as entrevistas coletivas são um recurso que permite reduzir a influência do poder e da posição hierárquica do pesquisador em relação aos sujeitos da pesquisa, ao estabelecer um ambiente dialógico em que os participantes podem responder e perguntar a respeito do assunto que está sendo debatido. Estas também se colocam como um recurso para “identificar pontos de vista dos entrevistados, reconhecer aspectos polêmicos (a respeito dos quais não há concordância), provocar o debate, estimular os participantes a tomarem consciência de sua situação e condição e a pensarem criticamente sobre elas [...]” (KRAMER, 2007, p. 66). Nesse sentido, aponta para a perspectiva bakhtiniana de se considerar a alteridade, o conhecimento do outro.

Tínhamos o desejo ainda de obter contribuições espontâneas de memórias e sensações dos alunos a partir de reflexões sobre a experiência. Encontramos um caminho potente na facilitação ou elucidação por imagens, que procura desencadear narrativas a partir de meios não somente verbais e favorecer “aflorar pensamentos e

emoções que de outro modo ficariam, provavelmente, silenciados” (CORTÉS, 2017, p. 314).

Em relação ao uso de fotografias da sala de aula, Barthes (2012 [1984], p. 20) nos ajudou a definir. Ele esclarece que “[...] uma foto pode ser objeto de três práticas (ou de três emoções, ou de três intenções): fazer, suportar, olhar. O lugar do “Operator” seria aquele que comporta a operação física e química (ou eletrônica): aquele que “olha pelo buraco da fechadura” e fixa a imagem no suporte. No papel do “Spectator” estaria aquele que olha, o consumidor das imagens. No lugar do “Spectrum” estaria o referente, aquele que é objeto da fotografia. Ao olhar para imagens da sala de aula, os alunos estariam se deslocando do lugar de “Spectrum” para o lugar de “Spectator”, posicionando-se em um lugar de construir significados a partir daquelas imagens e do que estas evocam em suas memórias.

Assim, como dispositivo inicial para promover o diálogo na entrevista, optamos por não construir um roteiro de perguntas ou temas, mas utilizar o jogo comercial Dixit, criado por Jean-Louis Roubira em 2008 e vencedor do prêmio *Spiel des Jahres* (Jogo do Ano) em 2010<sup>5</sup>. Ele é composto por 84 cartas que contêm ilustrações muito sugestivas, que favorecem múltiplas interpretações.

No jogo original, as regras resumidamente determinam que a cada rodada um jogador seja o “narrador”, propondo uma palavra ou expressão para o grupo que ele associa a uma das imagens em sua mão. Cada jogador seleciona uma das cartas em sua própria mão que associe com o termo proposto, mas a associação não pode ser nem

---

5 <http://www.spiel-des-jahres.com/de/dixit>.

óbvia demais nem hermética demais. Após todos entregarem suas cartas escolhidas, embaralham-se as cartas e os jogadores votam na carta que imaginam ser a carta original do “narrador”, e pontos são distribuídos, valorizando as cartas que obtiverem alguns votos, mas não forem unanimidade. Para a pesquisa, utilizamos as cartas e adaptamos as regras do jogo, eliminando o aspecto de pontuação.

A dinâmica da entrevista coletiva foi dividida em dois momentos principais. No primeiro momento, solicitamos aos alunos que escolhessem, dentre as cartas distribuídas, uma que eles associassem a algum momento ou percepção relativos à experiência vivida na disciplina, e associassem palavras ou expressões a essas imagens. Em seguida, as palavras e imagens eram discutidas no grupo. No segundo momento, pedimos que eles associassem as palavras levantadas a fotografias de momentos da experiência vivida, que levamos impressas e colamos na janela da sala, com a ajuda de uma aluna que não havia participado da disciplina, mas quis participar da entrevista e se dispôs a contribuir. A previsão inicial era de duas horas de discussão, que foi cumprida.

O uso das cartas, fotografias e o “jogo” de associações visava provocar a rememoração e levantar sentidos e sensações relativos à experiência vivida, a fim de qualificar as percepções dos alunos. A escolha das fotografias buscou atender aos seguintes critérios:

- quando possível, conter a presença dos alunos e preceptores na imagem;
- quando possível, conter ações na turma;
- quando não houvesse fotos de momentos com alunos e preceptores, ter pelo menos uma representação daquela aula a

partir de imagens do quadro ou suporte<sup>6</sup>.

O roteiro seguiu os passos:

## **1º momento: levantamento de palavras mediado por cartas do jogo Dixit.**

1. Distribuir 6 cartas para cada jogador;
2. Definir primeiro jogador;
3. O primeiro jogador olha suas cartas, escolhe dentre elas uma imagem que associe à experiência vivenciada no TI e pensa em uma palavra para definir o que a carta evocou. Escreve a palavra em um papel adesivo e deixa escondida. Revela somente a carta (imagem) aos demais jogadores;
4. Demais jogadores veem a carta revelada e pensam entre as suas cartas qual poderia ter relação com esta (pode ser uma relação de concordância ou discordância). Escrevem a palavra que pensaram em um papel adesivo e não revelam. Colocam suas cartas no centro, de cabeça para baixo;
5. As cartas baixadas são reveladas;
6. O primeiro jogador vota na carta que acha que mais se aproxima de sua palavra inicial e revela a palavra original, explicando sua escolha;
7. As outras palavras são reveladas e discutidas no grupo. Discutir por que o primeiro jogador colocou aquela palavra, que momentos da experiência evocaram essa palavra, e o

---

6 Alguns momentos não puderam ser representados, pois não havia imagens nem de ações nem do quadro, mas estes foram isolados.

- mesmo em relação aos demais participantes;
8. A vez passa para o jogador à esquerda. As cartas usadas são retiradas e todos compram uma nova carta. O jogo continua até que todos tenham proposto uma primeira palavra;
  9. Discussão: havia palavras que gostaríamos de propor, associar ao TI, mas as cartas não provocaram?

## **2º momento: associação de fotos da experiência às palavras e discussão.**

1. Fixar fotos de momentos selecionados do TI em uma parede ou quadro;
2. Os participantes devem associar as palavras que propuseram a imagens presentes no quadro. Escrever novas palavras caso necessário;
3. Discussão final: como os participantes avaliam o processo de fazer esse “jogo-entrevista”? Desejam falar mais alguma coisa sobre a experiência na disciplina?
4. Encerramento e agradecimento pela participação.

A entrevista foi agendada após obtenção da autorização da escola e da aprovação do Comitê de Ética instituído na mesma, via Plataforma Brasil (Processo CAAE 25003019.1.0000.5241). Como a aprovação pelo CEP da escola foi obtida quase no final do ano, só conseguimos a participação de parte dos alunos: Bruno, Felipe, Thiago e Artur, quatro dos que participaram da disciplina, e Heitor, que se agregou ao grupo depois do final das atividades, pois jogou e se interessou pelo jogo desenvolvido, no Seminário Final.

Figura 2 - Desenho representando a disposição dos sujeitos na entrevista coletiva. Pesquisadora sentada à esquerda com gravador na mão sobre a mesa.



Fonte: Autores.

A entrevista coletiva foi realizada em uma sala da Biblioteca da escola. As fotografias foram fixadas na janela da sala e nos distribuimos ao redor da mesa. Previamente à realização da entrevista, apresentamos os termos de consentimento e assentimento pertinentes, para que os alunos pudessem entender os objetivos da pesquisa e dar anuência, bem como seus responsáveis, quando menores de idade. A entrevista foi gravada em áudio. Os participantes assinaram os respectivos TCLE/TALE depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estarem cientes da necessidade do uso dos depoimentos fornecidos.

## Leituras, diálogos e encantamentos

Em cada uma das cinco rodadas, um dos alunos foi o “narrador”, iniciando o compartilhamento da associação que conseguira construir com as cartas de sua mão. No Quadro 1, temos as palavras que cada um associou à carta que escolheu em cada rodada. Em geral, a ordem seguia em sentido horário a partir do “narrador”, mas houve rodadas em que a sequência foi modificada em função dos diálogos que iam se estabelecendo entre as cartas dos jogadores. Selecionamos alguns momentos da conversa para comentar aspectos das possibilidades dialógicas do jogo Dixit como dispositivo para a entrevista coletiva com jovens.

Quadro 1 - Palavras associadas pelos alunos à experiência na disciplina a partir das cartas do jogo Dixit. Em negrito estão as palavras dos alunos “narradores”, que iniciaram cada rodada.

R	Thiago	Heitor	Artur	Bruno	Felipe
1	trabalho em grupo	Exploração	<b>imaginação</b>	impressionante	ideias novas
2	horário	Labirinto	investigação/ estratégia	<b>diversidade</b>	coisas novas
3	diversidade	Amadurecimento	gestação e fases	ensinar	<b>regras</b>
4	<b>realidade</b>	orientação/ criação	trajeto	outro lado	receita
5	liberdade	<b>Pequenez</b>	peças	consciência	exploração

Fonte: Autores.

Thiago mencionou algumas vezes, nas primeiras rodadas, que estava com dificuldade para escolher sua carta, e trouxe de início leituras mais “literais”: “trabalho em grupo” para uma carta em que animais de chapéu estão ao redor de uma mesa; “horário” para uma carta

contendo diversos relógios e, na terceira rodada, “diversidade” para uma carta em que havia diferentes chapéus, sendo que a palavra “diversidade” tinha acabado de ser utilizada na rodada anterior por Bruno, sugerindo que ele pode ter construído uma apropriação da palavra que tinha acabado de ver circular para explorar uma associação um pouco mais complexa. Na quarta rodada, em que ele iniciaria como “narrador”, Thiago enfatizou que o jogo era “pra viajar” e que deveria ter sido “criado por psicólogos”. Em paralelo com essas observações, encontrou uma carta que achou interessante, mostrou para alguns dos colegas e finalmente decidiu por aquela carta, comentando:

**Thiago:** Hummm... Então, minha palavra é... **realidade**. Eu ia escolher outra, só que [...] eu não me lembrei da outra palavra. [...] Aqui na carta tá mostrando [...] uma senhora, com o livro. Entrando num livro, no caso, só tipo uma capa de um castelo. Sendo que a capa tá bonita, né, sendo que [...] fazendo essa relação com o TI, quando a gente tava trabalhando, se dedicando, tipo, a gente passava muito perrengue, também, por causa de... como é que se diz, questão de decisão que a gente tinha que tomar, que a gente tinha muito leque de opção, a gente discutia muito qual caminho a gente ia tomar, pra... fazer o jogo, né, no caso, e muitas vezes a gente acabava ficando perdido. E isso fazia com que a gente não... meio que ficasse... travado, uma fase. Igual o Luan tinha botado aquela fase lá, que era fase, gestação. E... eu acho que, realidade, meio que a gente faz essa relação com a carta, de a gente estar convivendo com um jogo, que no caso a gente fez uma comparação com o real, né, que é o SISREG, que é... a... os problemas da fila, [...] dos médicos lá, o regulador e o... solicitante, né? A gente meio que buscou [...] um método da gente mostrar pras outras pessoas a realidade [...] dos hospitais, dos centros médicos, acho que é isso.



**Pesquisadora:** Maneiro. Alguém mais quer comentar essa carta do Thiago?

**Bruno:** Eu acho que a minha vai ter algo parecido.

[...] [diálogo que resultou na mudança da ordem dos jogadores e Bruno entrando na sequência em função da associação com a carta de Thiago]

**Bruno:** Tá. Eu botei a minha, eu botei outro lado. É... porque...

**Pesquisadora:** Qual que é a tua?

**Bruno:** Outro lado.

**Pesquisadora:** Ah, essa do espelho. Aqui.

**Bruno:** É. O... o que eu pensei quando eu tava escrevendo, é sobre em si o que a gente ouviu sobre o SISREG é o que que a gente achava antes de estudar sobre ele. Porque a gente associou muito uma imagem ruim ao SISREG, por conta das notícias que foram passadas, mas, conforme a gente viu, assim como a gente sabe sobre o SUS, ele em teoria é uma coisa que ajuda muito a sociedade, só que conforme vários problemas que tem dentro dele, ocasiona nesse... nessa imagem ruim que trouxe pro SISREG. Então eu acho que foi uma forma da gente ver o outro lado é... desse sistema, que é o SISREG.

**Pesquisadora:** Vai. Quem vai?

**Heitor:** Vai Felipe.

**Pesquisadora:** Se alguém quiser comentar também o que o Bruno falou.

**Felipe:** Então, quando eu vi aqui a carta do Thiago, eu pensei pô, é um livro né, mas tem uma portinha, né, como se tivesse algo lá dentro, e um livro a gente sabe que a gente começa a viajar e tem muito mais do que a gente consegue ver. Então eu pensei no mundo de Nárnia, tipo uma portinha assim, entrava e, uma coisa gigante. Bom, a minha carta é essa aqui. Eu pensei uma pessoa fazendo uma coisa,

Como formar? Para que formar?

um... aí eu botei a palavra receita. Porque, pra gente chegar nesse... nessa coisa que é grande, tipo, assim, pra gente seguir os caminhos, juntando também com regras, fases, a gente precisa de uma receita, pra gente entrar numa portinha, observar algo que é muito grande, é maior do que a gente conseguia ver. Pelo menos, que eu achava, né, pelo menos o que eu entendia era que era uma coisinha só, mas não, depois que a gente entrou nessa portinha, a gente viu que dentro dessa portinha tinha uma coisa muito grande.

**Pesquisadora:** Aham. E a receita?

**Felipe:** A receita é como a gente chegou nessa portinha.

Figura 3 - Cartas escolhidas na rodada 4 por Thiago, Heitor, Artur, Bruno e Felipe, com os termos associados, respectivamente: realidade; orientação/criação; trajeto; outro lado; receita.



Fonte: Autores.

Inicialmente, Thiago fez uma conexão com o termo ‘fases / gestação’ proposto por Artur em rodada anterior, externalizando o desafio que foi tomar as decisões em grupo, e, depois, trazendo o olhar para a realidade que a pesquisa e o jogo buscaram produzir. Bruno mencionou que sua carta tinha relação com a de Thiago, e acabamos mudando a ordem estabelecida anteriormente para que ele falasse na sequência. De fato, os dois termos propostos “conversavam”: se Thiago trouxe a “realidade” como algo que estava sendo buscado

no processo de pesquisa, mediada por uma “porta”, Bruno destacou o “outro lado”, um novo olhar que eles desenvolveram no processo sobre o tema escolhido por eles, diferente do olhar construído a partir das notícias e informações veiculadas pela mídia a respeito do tema. Felipe, ao trazer sua carta, também fez conexões com a carta de Thiago, que este havia mostrado antes para ele, e ele tinha demonstrado achar interessante. À sua própria carta, Felipe associou ao termo “receita”, como o caminho para chegar ao “outro lado” de Bruno, à coisa “muito grande” que estava “do outro lado da porta” de Thiago, que antes não se conseguia ver, se imaginava que era “uma coisinha”.

Nessa rodada houve, assim, momentos de construção de discursos a partir do discurso do outro, constituindo um dialogismo intrincado, em que o que um contribuiu foi aproveitado e ressignificado, até mesmo ampliado pelo outro, a partir do seu próprio olhar, e estimulado pelas ilustrações polissêmicas das cartas. Sendo a quarta rodada, eles já haviam exercitado nas rodadas anteriores a própria construção a partir das cartas e o olhar sobre as cartas dos demais.

Em alguns momentos, alunos pediram também para trocar cartas que tinham em suas mãos, pois consideravam que nenhuma daquelas poderia ser associada à experiência vivenciada. Isso aconteceu especialmente em relação a cartas que demonstravam cenas que remetiam a violência, perigos, conotações negativas, como, por exemplo, nessa fala de Heitor entre as rodadas 1 e 2:

**Heitor:** Só pra vocês terem uma noção, essa aqui é um diabo colocando e torturando alguém, essa é uma raposa comendo um rato, isso aqui é uma moça presa, entendeu, então, tipo, fica difícil..

Entretanto, houve situações em que a recusa a determinada carta provocou uma discussão no grupo que levou à emergência e negociação de múltiplos sentidos e narrativas. Depois que Heitor propôs a mudança de suas três cartas citadas acima, Bruno trouxe outras duas que, em sua visão, não poderiam ser associadas àquela experiência:

**Pesquisadora:** Quais que não têm nada a ver?

**Bruno:** Essas duas. É tipo... o cara investigando a pata do monstro e o monstro atrás dele, e essa aqui é muito confusa de explicar, à sombra da pessoa é ela realmente... algo muito mais filosófico, meio que ilusório...

**Heitor:** É a pessoa trocando de lugar com a sombra.

[...]

**Bruno:** Isso é muito filosófico, que que isso tem a ver com o TI?

**Artur:** Eu daria o mesmo significado daquela outra, mas enfim. De representação. Você tá sendo representado.

**Pesquisadora:** Entendi.

**Heitor:** Eu acho que a gente pode sim, acabar significando. Não como...

**Artur:** Essa aqui eu botaria exploração. Porque a gente explora...

**Heitor:** É, algo nessa pegada. Mas algo que tipo... tipo... eu não sei

**Bruno:** Pra mim, essa imagem tem o total significado de você procurando tipo...

[...]

**Artur:** Eu acho que no TI a gente...

**Felipe:** Explora.

[...]

**Heitor:** É. Mas aí, o que eu ia... é porque eu não sei, né, tipo agora é que eu tô estudando mais essa...

**Artur:** Eu lembro essa questão da exploração.

**Heitor:** ... essa pegada dos jogos sérios, do conceito do jogo em si, né, saindo um pouco do jogo, indo pro campo onde o jogo se... se pega, acho que o jogo seria muito isso entendeu, tipo a gente estudando essa pegadinha, de um bicho que é muito maior, que tá ali meio que atrás, meio que te olhando, te observando, né.

**Pesquisadora:** O que que seria a pegada, e o bicho, nesse caso?

**Heitor:** A pegada seria mais ou menos o jogo, né, seria o rastro do que é o conceito educacional da coisa, e tudo mais, e o bicho seria a coisa toda, entendeu? Eu veria assim.

**Bruno:** É aquele ditado, a ponta do iceberg.

**Heitor:** É esse ditado, a ponta do iceberg.

**Bruno:** Mas é porque aquilo atrás é um monstro, pra mim é dizer que o jogo é um monstro...

**Heitor:** Tem esse lance de ser tipo um monstro... não é que é um monstro...

**Bruno:** Não identifico.

**Artur:** Eu lembro da entrevista que a gente fez com as profissionais, relacionadas ao SISREG, que aí a gente teve que explorar, a gente tinha que conhecer, entendeu?

**Pesquisadora:** Aham.

**Artur:** Então acho que o jogo é isso. O TI, me remete a isso, no TI.

**Bruno:** Eu acho forçado ser exploração.

Como formar? Para que formar?

**Artur:** Essa questão da exploração. Porque a gente não tem o conhecimento... pra gente criar o jogo, a gente precisa ter o conhecimento do que é que a gente tá falando, né, então a gente precisou correr atrás, então vamos correr atrás de uma profissional que é médica no SISREG, uma profissional que é enfermeira no SISREG, vamos fazer uma reunião, vamos anotar o que a gente aprendeu, vamos passar pros outros, e é uma exploração, pra buscar entender o que é isso. Aí bate com o que ele falou também, né.

**Pesquisadora:** Entendi.

**Bruno:** Então, é de vocês a carta. Risos.

Figura 4 - Cartas que foram recusadas por um aluno, mas geraram uma discussão frutífera no grupo, na 2ª rodada.



Fonte: Autores.

Esse exemplo ilustra como não necessariamente imagens com uma leitura “negativa” foram lidas da mesma forma por todos e, consequentemente, excluídas da entrevista, mas possibilitaram múltiplas leituras e colaborações na reflexão coletiva sobre a experiência. Bruno propôs excluir duas imagens, a primeira por associar a ela

uma conotação negativa e a outra por considerar que era muito “filosófica” ou mostrava algo “ilusório”, sendo que à segunda, logo em seguida, Artur trouxe outra leitura, associando à noção de “representação”, que também havia sido muito trabalhada no sentido de que nos jogos analógicos precisamos construir representações dos elementos a partir de suas peças.

Ou seja, mesmo imagens que, para um, não tinham correlação com a experiência, por uma característica negativa, de “perigo”, mostrar um “monstro”, ou trazerem uma situação “ilusória”, para outros, possibilitou que emergissem no debate conceitos trabalhados nas aulas e mesmo uma percepção sobre o sentido amplo do processo vivenciado, de criação de um jogo como recorte de um sistema identificado no mundo real, como na fala de Heitor “uma pegadinha de um bicho que é muito maior”, que trouxe essa reflexão informado também pelo fato de que havia começado a estudar mais profundamente o tema, em que escolheu centrar sua monografia.

Em seguida, Artur contribuiu mais uma vez reforçando a noção de exploração que esteve presente no processo, retomando uma memória da entrevista que eles haviam realizado com profissionais de saúde para aprofundar seus conhecimentos e fazendo resumidamente um relato de diversas das etapas vivenciadas, representadas pela noção de “exploração”, que já havia aparecido na rodada anterior na fala de Heitor e apareceria novamente ao final na fala de Felipe, que completou com o termo “exploração” a fala de Artur nesse trecho. Ao final, Bruno, apesar de discordar da leitura dos colegas, mantendo-se com sua leitura de que a carta não serviria para ser associada à experiência vivenciada, reconhece a leitura dos demais: “então, é de vocês, a carta”.

Outra reação interessante de ser mencionada foi o encantamento dos alunos, não apenas com a multiplicidade de leituras possíveis, mas também com a qualidade artística percebida nas cartas, o que estimulou alguns deles a registrar as imagens, apropriando-se delas para utilizar em outros momentos, produzindo sentidos a partir delas em seu cotidiano:

**Ana:** Heitor, tá bom?

**Heitor:** Obrigado. É porque, cara, as artes são muito boas.

**Pesquisadora:** Tá colecionando as cartas.

**Heitor:** É, tá ligado? Vou plastificar e emoldurar elas.

Risos (gerais)

**Pesquisadora:** Bota de fundo do telefone...

**Heitor:** Notebook, perfil do Instagram, Twitter, perfil do Twitter.

Neste capítulo, vamos focar no primeiro momento, mas mencionaremos que o segundo momento da dinâmica, em que eles associaram as palavras levantadas a fotografias da experiência, ajudou a estabelecer relações mais específicas. Assim, o primeiro momento funcionou como um movimento de abertura, de análise, enquanto o segundo funcionou como um momento de fechamento, de síntese, auxiliando também a provocar falas a respeito de momentos que talvez não tivessem sido mencionados nas falas mais gerais sobre o processo vivenciado.

## **Análise dos dados**

Como não havia um roteiro de perguntas e as falas dos alunos foram espontâneas a partir da dinâmica mediada pelo jogo, para codificar os dados e agregar as falas dos alunos, selecionamos as Unidades de



Registro a partir das ações mencionadas por eles, ou seja, dividimos suas falas a partir da presença de verbos de ação. Com isso, pretendíamos localizar suas menções aos diferentes “fazeres” envolvidos, o que nos auxiliou a categorizar as falas relativas a cada momento da experiência e analisar os sentidos circulantes em seus discursos acerca dos diferentes momentos da experiência, como as fases, estratégias e técnicas trabalhadas.

Associamos, então, cada Unidade de Registro à estratégia e/ou à fase mencionadas, de forma que pudéssemos compreender os olhares e menções referentes aos diferentes momentos das experiências. Também houve falas referentes ao processo como um todo, e não a alguma etapa ou estratégia específica, e assim estas foram identificadas.

Para cada conjunto de entrevistas, estabelecemos três eixos para análise da avaliação baseada em Bardin (1977) e Osgood (apud BARDIN, 1977), cada um com noções opostas em seus polos e níveis regulares de intensidade. Os eixos de codificação das falas dos alunos foram:

- fazer individual < > colaboração;
- predominância de uma voz < > postura dialógica;
- não saber sobre linguagem dos jogos < > referenciar aspectos de linguagem dos jogos.

O eixo de classificação mais complexa foi o que se refere ao predomínio de uma “voz” ou à verificação de uma postura dialógica, seja esta ativamente desenvolvida pelo professor, seja esta refletida na voz ativa assumida pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Partimos da reflexão desenvolvida por Freitas (2013) e buscamos indícios, nas falas, de uma maior ou menor postura dialógica

nos diferentes momentos das experiências. Elaboramos o Quadro 2 para sistematizar os sentidos que mereceram destaque nas falas dos alunos enquanto sugestivos de relações mais dialógicas.

Quadro 2 - Critérios de análise do eixo “postura dialógica” nas entrevistas dos professores e alunos participantes.

se reconhecer enquanto sujeito em construção, no diálogo com os outros alunos e os professores, mudanças de olhar, aprendizado
se reconhecer enquanto sujeito do processo de aprendizagem
ter sua voz valorizada e reconhecer o grupo enquanto espaço de diálogo e construção coletiva, trocar ideias, decisões coletivas, etc.
ter seu contexto valorizado, trazer experiências de vida

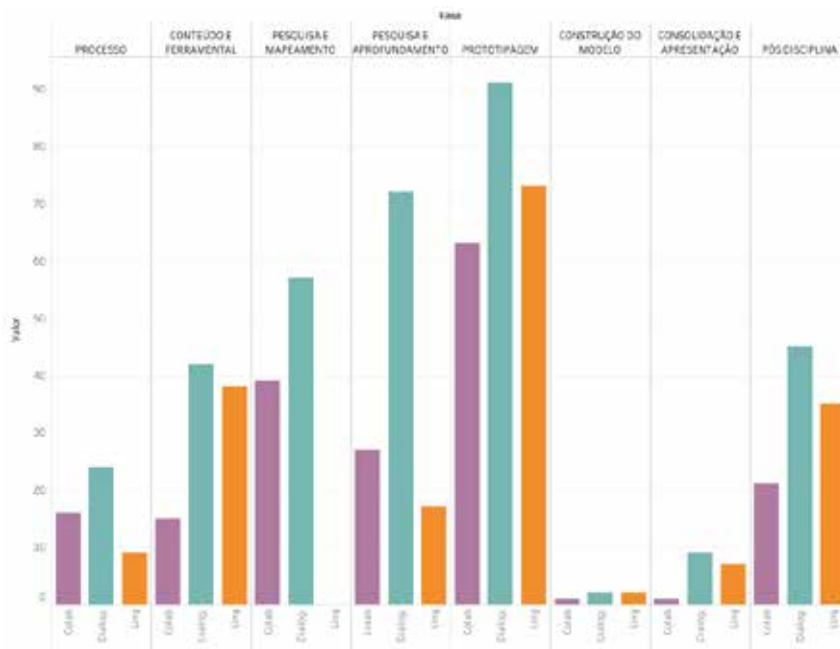
Fonte: Autores.

Após a categorização, filtramos as respostas por fase e consolidamos em visualizações, fazendo uso do software Tableau Public<sup>7</sup>. Somar as notas permitiu construir uma frequência ponderada de acordo com a intensidade do termo em cada eixo, pois a soma representa o resultado final das ideias expressas pelos sujeitos, sugerindo tendências de avaliações. Assim, essa visualização nos auxiliou a identificar o quanto cada estratégia se mostrou mais ou menos favorecedora de posturas dialógicas, colaborativas e envolvendo a linguagem dos jogos, na fala dos alunos na entrevista coletiva.

---

<sup>7</sup> <https://public.tableau.com/pt-br/s/>.

Gráfico 1 - Notas atribuídas a cada fase em termos de avaliações relativas à colaboração, postura dialógica e linguagem de jogos, nas falas dos alunos.



Fonte: Autores.

Nessa visualização, separada por fases (referenciadas no Duplo Diamante, utilizado tanto nas aulas como na sistematização das experiências), podemos comparar as avaliações detectadas nas falas dos alunos acerca de momentos do trabalho na disciplina em que: houve colaboração entre eles (em roxo); múltiplas vozes foram ouvidas ou houve uma abertura para uma postura dialógica (em verde); e a linguagem dos jogos foi trabalhada ou estava em “funcionamento” (em laranja). A fase de *prototipagem* e, em seguida, a *pesquisa e aprofundamento* e a *pesquisa e mapeamento* foram as que tiveram maior destaque, em termos de os alunos terem suas vozes ouvidas e ouvirem outras vozes. A colaboração esteve em destaque nas fases de *prototipagem* e de *pesquisa e mapeamento de interesses*. A linguagem

dos jogos analógicos foi mais mencionada em relação às fases de *prototipagem*, de *conteúdo de jogos* e na fase final, *após a disciplina*, mas também esteve presente na fase de *pesquisa e aprofundamento*, em função das concepções acerca do recorte e construção do *briefing* do jogo que seria construído pela turma.

## Considerações finais

Realizar uma entrevista coletiva com os alunos usando o jogo de ilustrações e elucidação por imagens, e não propondo perguntas, mas buscando o que surgiria no diálogo em grupo, teve como objetivo trazer as diferentes vozes dos alunos. Nas leituras realizadas, expressas nos termos propostos e suas explicações, pudemos identificar dinâmicas vivenciadas, sentimentos, questões, desafios, reconhecimentos, leituras sobre a experiência e até mesmo termos e conteúdos trabalhados durante as aulas.

A limitação do número de cartas constitui uma aleatoriedade a partir da qual os sujeitos constroem múltiplos sentidos, mas muitos dos sentidos se repetiram mesmo em cartas diferentes, como algo que os alunos desejassem ressaltar, ou que foi mais pregnante ao lembrar, refletir sobre a experiência: Artur com a ideia de *representação* no jogo, em suas *peças e fases*; Bruno com o acesso a um *outro lado* do conteúdo e *ensinar* isso com o jogo; Felipe com a *receita*, as *regras*, métodos e etapas do processo; Heitor com a percepção de um processo de *amadurecimento* que envolveu a *orientação* das professoras e entrevistadas, como “guias”, colaboradoras, para que eles construíssem o “produto” deles e a noção da *pequenez* do jogo, como recorte de uma realidade maior e mais complexa.

Assim, não apenas fizemos uso da elucidação por imagens, mas colocamos em interação cartas de um jogo que tem como propósito provocar a construção de sentidos e o exercício da comunicação entre os jogadores. As regras foram adaptadas para promover o diálogo a respeito da experiência comum que eles vivenciaram, constituindo um gênero “jogo de pesquisa” que favoreceu diferentes níveis de dialogismo e até mesmo uma oportunidade para um “letramento lúdico” dos alunos participantes, no sentido de conhecerem e exercitarem um jogo que é um dos mais reconhecidos na atualidade, premiado em uma das principais feiras desse mercado, e que amplia as possibilidades de interação em geral encontradas nos jogos de tabuleiro de mais fácil acesso.

Thiago, por exemplo, começou o “jogo” associando termos de forma mais literal e foi coordenando suas respostas às respostas dos colegas, que propunham leituras mais abstratas, complexas, e, com isso, se colocou nesse lugar, provocando, em retorno, diálogo no grupo, tendo sua voz reconhecida nesse espaço. Mais que isso, mesmo quando as vozes foram discordantes, foram reconhecidas enquanto válidas. A dinâmica, por não hierarquizar, permitiu que a multiplicidade de vozes se expressasse e crescesse no diálogo.

Jogos são gêneros discursivos, artefatos materiais e sistemas de procedimentos que propõem formas de interação. No caso, o conteúdo (as experiências vivenciadas), o estilo (o uso das cartas, das fotografias, da entrevista coletiva, o foco nas cartas para disparar memórias) e a forma composicional (o arranjo de sentar ao redor da mesa e compartilhar as cartas na mesa, as fotografias fixadas na parede à disposição do olhar, as regras adaptadas que promoviam diálogos entre as cartas e termos propostos, e a alternância entre os

“narradores”). Assim, o jogo adaptado propôs interações que envolviam associar imagens de significados múltiplos a uma experiência vivenciada, suas sensações e memórias dessa experiência, e dialogar a respeito dessas percepções e leituras. Como trouxemos a partir de Machado (2007), no início deste capítulo, o dialogismo, “ciência das relações”, nos ajudou a identificar o processo de construção de sentidos mediado pela representação estética.

Konder (1999a) esclarece como o diálogo não uniformiza, mas enriquece o olhar dos sujeitos sobre seus contextos e horizontes possíveis:

No diálogo com o outro, eu não harmonizo as diferenças (que são essenciais à prática dialógica), não supero as frustrações que me são impostas pelos limites (efetivos) da comunicação, não elimino os riscos, porém aprendo a apreciar a polifonia, aprendo a ouvir a diversidade das vozes. Exercito-me numa linguagem que amplia meus horizontes para a compreensão do que está além do saber constituído. Educo-me no respeito à inescotabilidade do real. Desenvolvo a capacidade de combinar a preservação da minha identidade com uma abertura menos tímida para a alteridade.

É importante destacar que a identidade, em termos bakhtinianos, é constituída pela alteridade, no diálogo. Afinal, é a partir da palavra do outro que me alimento de possibilidades e, com o tempo, transformo essas “palavras alheias” e produzo palavras minhas. “O ‘eu’ precisa do diálogo, e é obrigado a enfrentar o risco de perder sua singularidade, sua diferença, sua identidade, sua vida. Ir ao outro significa arriscar-se a sofrer graves alterações” (KONDER, 1999b). Na perspectiva bakhtiniana, sofrer alterações é um risco inevitável, pois faz parte da forma dialógica como nos constituímos enquanto sujeitos.

Nesse sentido, utilizar o jogo Dixit adaptado dentro de uma entrevista coletiva, com recurso à elucidação por imagens da experiência, favoreceu uma prática de pesquisa em que o dialogismo foi exercitado, não apenas entre pesquisadora e sujeitos de pesquisa, mas também entre estes, em que o encantamento com o jogo, as ilustrações e suas múltiplas leituras também participou, favorecendo um gênero discursivo produtivo para os fins da pesquisa.

## Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979].

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARTHES, R. **A câmara clara: nota sobre a fotografia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012 [1984].

BOMFIM, G. A. Coordenadas cronológicas e cosmológicas como espaço das transformações formais. In: COUTO, R. M. DE S.; OLIVEIRA, A. J. (org.). **Formas do design: por uma metodologia interdisciplinar**. Rio de Janeiro: 2AB, 1999. p. 137-155.

CARVALHO, R. A. P. **Olhares sobre o ensino do projeto em design: gêneros e interações em espaços de ensino e aprendizagem**. Orientadora: Jackeline Lima Farbiarz. 2012. Tese (Doutorado em Design) - Departamento de Artes & Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

CORTÉS, A. I. R. Desenhos, vinhetas e diagramas: ouvindo as narrativas das crianças através da elucidação gráfica. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 5, n. 8, p. 312-326, ago. 2017.

DESIGN COUNCIL. **Eleven lessons: managing design in eleven global brands.** A study of the design process. London: Design Council, 2007. Disponível em: [www.designcouncil.org.uk](http://www.designcouncil.org.uk). Acesso em: 9 nov. 2019.

ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO (ED.). **Projeto Político Pedagógico.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

FARBIARZ, J. L.; NOVAES, L. Apostando no “e” ou estabelecendo pontes entre Design e Estudos da Linguagem. *In: COUTO, R. M. S. et al. (org.). Formas do Design: por uma metodologia interdisciplinar.* 2. ed., Rio de Janeiro: Rio Books, 2014. p. 121-146.

FREITAS, M. T. A. Implicações de ser no mundo e responder aos desafios que a educação nos apresenta. *In: FREITAS, M. T. A. (org.). Educação, arte e vida.* Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 112-125.

KONDER, L. O outro, esse alienígena. **Jornal do Brasil**, 1999a.

KONDER, L. Eu, eu, eu. **O Globo**, 1999b.

KRAMER, S. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. *In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J. E. (org.). Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin.* São Paulo: Cortez, 2007. p. 57-76.

MACHADO, I. Os gêneros e a ciência dialógica do texto. *In: FARACO, C. A. et al. (org.). Diálogos com Bakhtin.* Série Pesquisa / UFPR, Universidade Federal do Paraná. 4. ed., Curitiba: Ed. da UFPR, 2007. p. 193-230.



MACHADO, I. Gêneros discursivos. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed., São Paulo: Contexto, 2014. p. 151-166.

MANZINI, E. **Design, when everybody designs: an introduction to design for social innovation**. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2015.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

PAZMINO, A. V. **Como se cria: 40 métodos para design de produtos**. São Paulo: Blucher, 2015.

PONTES, A. L. M.; FONSECA, A. F. Iniciação à educação politécnica em saúde: uma proposta de formação de técnicos em saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 5, n. 3, p. 559-569, nov. 2007.

XAVIER, G. A. **A experiência Gamerama: metodologia e design de jogos eletrônicos para futuros produtores nacionais**. Orientadora: Jackeline Lima Farbiarz. Co orientador: Alexandre Farbiarz. 2013. Tese (Doutorado em Design) - Departamento de Artes & Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.



# Cotidianos Escolares e Mídias Digitais

## Representações docentes em Escolas Estaduais do Rio de Janeiro<sup>1</sup>

*Leandro Marlon Barbosa Assis*

*Alexandre Farbiarz*

### Breves notas metodológicas

A metodologia da pesquisa englobou como métodos a Revisão Bibliográfica e a Análise Documental (LAKATOS, MARCONI, 2003), a Pesquisa Participante (PERUZZO, 2003; THIOLENT, 2009) e a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) de dez entrevistas semiestruturadas realizadas com educadores da rede estadual do Rio de Janeiro pertencentes a dois cotidianos: uma escola no município de São João de Meriti e uma escola no município de Campos dos Goytacazes<sup>2</sup>.

---

1 Este capítulo é baseado na dissertação de mestrado: ASSIS, Leandro Marlon Barbosa. **Mídias Digitais, práticas docentes e cotidianos escolares: discussão do paradigma da escola do século XXI a partir da Educação Crítica para as Mídias.** 2019. Orientador: Alexandre Farbiarz. 2019. Dissertação (Mestrado em Mídia e Cotidiano) – Instituto de Arte e Comunicação Social. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/9772>.

2 Descartamos as menções à Escola C em virtude da não realização de entrevista com seus professores.

O foco deste capítulo, portanto, será o fomento acerca dos debates sobre a prática docente e permitir alcançar os objetivos propostos para si no que tange à escola no século XXI (BANNELL *et al*, 2016). Desse modo, a proposição desta análise foi sistematizada com o olhar dos educadores entrevistados sobre a suas intervenções no cotidiano escolar, ou seja, como eles refletem sobre seu espaço e, também, constroem sua *práxis* pedagógica no “chão de fábrica” da escola quanto aos usos e não usos das mídias digitais. Destacamos, neste ponto, que a pesquisa busca traçar um perfil dos educadores e das escolas para, em conjunto com a Pesquisa Participante e com a Análise de Conteúdo (AC), permitir um olhar mais profundo sobre tais respondentes<sup>3</sup>.

Isto posto, a AC dos dados coletados pelas entrevistas realizadas será apresentada em quatro passos: (1º) descrição do perfil dos respondentes a com base em seu gênero, faixa etária e área de estudo, a partir da identificação dos mesmos; (2º) os resultados quantitativos de frequência; (3º) direção de cada subcategoria do conjunto das três escolas e, também, de cada uma; e (4º) o cruzamento dos dados levantados pelo Diferencial Semântico Médio (FARBIARZ, 2002) das categorias, subcategorias e subsubcategorias com os OE e OG referentes aos temas.

Iniciamos a exploração do material, então, com a sinalização, em cada um dos textos, das Unidades de Registro. Conforme esclarece Bardin (1977, p. 104), estas visam “a categorização e a contagem frequencial. [...] Executam-se certos recortes a nível semântico, o

---

3 Este é um recorte dos dados da pesquisa. Aqui apresentaremos debates sobre a estrutura física das escolas, o envolvimento dos professores e as suas representações quanto aos objetivos da pesquisa tomando por recorte apenas a sua faixa etária.

‘tema’, por exemplo, enquanto que outros se efectuam a um nível aparentemente linguístico, como, por exemplo, a ‘palavra’ ou a ‘frase’”.

A partir dessa compreensão, segundo a apresentação de Laville e Dionne (1999, p. 219), os temas foram fixados dentro de um “modelo misto” nos sujeitos/atores da pesquisa, a saber: (1) governo; (2) educadores; (3) educandos; (4) escola; e (5) família<sup>4</sup>. O objetivo foi inter cruzar os sujeitos/atores para compreender as ações existentes/mencionadas para inferir sobre a atuação das mídias digitais no cotidiano escolar. A proposição dos temas mencionados, portanto, foi elaborada anteriormente à construção da pesquisa, a partir dos conhecimentos teóricos, para fundamentar a busca e compreensão dos níveis de atuação entre eles e mostrar as relações que estabelecem entre si, gerando as subcategorias pertinentes aos objetivos da pesquisa. Isto foi realizado, também, de modo que compusessem uma organização mais homogênea nas subsubcategorias que se puseram como necessárias.

Ao agrupar as Unidades de Registro dentro de tais categorias, percebemos a necessidade da criação das subsubcategorias para fundamentar todas as relações existentes na escola, não ficando somente no interior das relações duais entre os agentes. Assim, nas 14 listagens por temas, contabilizamos a Frequência e classificamos em ordem as Unidades de Registro já que nos alinhamos com Bardin (1977, p. 109) na compreensão de que ela “[...] corresponde ao postulado (válido em certos casos e noutros não) seguinte: a importância de uma unidade de registro aumenta com a frequência de aparição”.

---

4 Incluída durante o processo de tabulação dos dados em virtude das respostas dos educadores.

Concluindo o passo da definição de categorias, indicamos a direção das respostas como sendo favoráveis, desfavoráveis ou neutras. Conforme sinaliza Bardin (1977, p. 111), “a ponderação da frequência traduz um carácter quantitativo (intensidade) ou qualitativo: a direção”. Dessa forma, compreendemos, na construção dessa pesquisa, que o aspecto qualitativo fornece elementos para compreensão mais elaborada sobre o cotidiano escolar, especialmente se cruzados os dados levantados com a Pesquisa Participante (BRANDÃO; BORGES, 2007; PERUZZO, 2003), realizada de forma concomitante, e com os dados estatísticos através de formas numéricas (LAVILLE; DIONNE, 1999).

Neste ponto, referente à intensidade e à direção, os estudos de Charles Osgood, a partir das observações de Bardin (1977), fornecem elementos para a construção de perfis a partir de frequências em escalas bipolares como as elencadas até aqui. Noutras palavras, buscamos identificar as atitudes dos educadores em relação às mídias digitais. Baseando-nos em dois critérios (direção e intensidade), temos um polo negativo [-3] gradativamente tendendo ao neutro [0] e passando ao outro polo, positivo [+3] –, o que gera uma escala de sete pontos, onde podemos avaliar simultaneamente a bipolaridade semântica da Unidade de Registro e o grau de intensidade dessa direção.

A construção da metodologia pelo viés direcional foi possível pelas perguntas permitirem respostas bipolares dos mais variados tipos: boa/má; uso/não uso; mudou/não mudou; ruim/bom; entre outros. Quanto à intensidade, foi acessada pela compreensão abrangente da força e da convicção das opiniões expressadas pelo conjunto das entrevistas e do cotidiano observado. Em síntese, a interface dessas

categorias com as respostas obtidas nos permitiu identificar os valores dos educadores em relação à utilização (ou não) das mídias digitais em suas práticas nas escolas já que “um dos fins da análise será portanto o de descobrir estes domínios [semânticos e suas dependências entre estes e a matriz do discurso] e as duas relações através de uma análise ao mesmo tempo semântica, sintático e lógica (sic)” (BARDIN, 1977, p. 216).

## Panorâmica sobre o *corpus*: primeiras impressões

Ao sintetizarmos as entrevistas<sup>5</sup> que compõem o *corpus* da pesquisa, percebemos algumas informações preliminares (Tabela 1) que permitem a constatação de que, quando comentando suas práticas cotidianas, os educadores, apesar de terem uma *compreensão*<sup>6</sup> levemente negativa [-15/-0,2]<sup>7</sup>, foram positivos [119/1,5], especialmente pela reflexão sobre suas *práticas*<sup>8</sup> [119/0,9]. Portanto, podemos inferir que eles acreditam que fazem o possível para assegurarem um trabalho bem feito, ficando impedidos/desestimulados pela falta de *apoio* [-47/-1,9] provido por parte do *governo* [-86/-1,9]; pela falta de *interesse* [-17/-0,4] dos *educandos* [-167/-0,9]; pela falta de *apoio* [-21/-0,3]

5 Disponíveis na dissertação que é base deste capítulo.

6 “Compreensão” é uma subcategoria dentro de educadores. Para dados absolutos, conferir dissertação.

7 Ao longo das páginas que seguem, serão apresentados os valores de DS e DSM de forma a possibilitar a compreensão por parte dos leitores sobre os dados que fundamentam as análises feitas. Portanto, sempre que aparecer esta sequência entre colchetes, seu significado é de [DS/DSM].

8 “Prática” é uma subcategoria dentro de educadores. A escolha de se mencionar as subcategorias “compreensão” e “práticas” no corpo do texto se faz por ser o elemento de como os educadores se compreendem no geral e, ainda, sua prática.

das *escolas* [-60/-0,3] no cotidiano escolar; e pela falta de *apoio* [-2/-0,4] das *famílias* [-23/-1]. Esse cenário, então, permite que façamos a análise de que, excetuando sua atuação dentro das escolas, eles acreditam que todo o conjunto da comunidade escolar tende a prejudicar o seu trabalho. Dentro dessa análise, o *governo* é aquele com pior grau de intensidade, mesmo não se apresentando dentro das três categorias mais citadas – conforme veremos. Portanto, ao considerarmos os dados expostos na Tabela 1, utilizamos dos gráficos seguintes para ressaltar as aproximações e os distanciamentos existentes entre as unidades escolares (UE) e os diversos níveis de observações propostos nesta etapa.

Ao considerarmos os dados apresentados na Tabela 1, percebemos que as três categorias mais citadas (*educador*, *escola* e *educando*) são as mesmas em ambas as escolas, inclusive na mesma ordem e com percentuais de Frequência<sup>9</sup> próximos, exceto a categoria *educandos* na Escola B. Continuando a observação preliminar a partir dos dados expostos, cabe destacar o Diferencial Semântico Médio (DSM)<sup>10</sup> negativo da categoria *governo* nas duas UE em que foram realizadas as entrevistas. Portanto, pretendemos apresentar, nos três gráficos subsequentes, os valores absolutos<sup>11</sup> obtidos da Análise de Conteúdo para demarcar os pontos de alcance máximo de cada categoria.

---

9 Vale lembrar o que Bardin (1977, p. 111) explica: “[...] a ponderação da frequência traduz um carácter quantitativo (intensidade) ou qualitativo: a direção”.

10 O Diferencial Semântico Médio (DSM) é obtido dividindo-se o total de DS pela Frequência. Admitindo-se que o DS varia de [-3] a [+3] em cada UR, o DSM indica como a categoria, ou as subcategorias e subsubcategorias, são avaliadas, proporcionalmente ao peso da Frequência (FARBIARZ, 2002).

11 A utilização do termo “absoluto” faz referência ao valor encontrado ao final da Análise de Conteúdo e confecção da tabela com dados gerais (Tabela 4) da pesquisa enquanto síntese do perfil dos educadores na rede estadual a partir do *corpus* da pesquisa.



Optamos, nesta parte inicial do capítulo, por destacar as categorias, proporcionando, assim, a compreensão da percepção que os educadores fazem de si e dos outros agentes educativos para, por fim, refinar o processo de análises e inferências com as subcategorias e subsubcategorias propostas.

Tabela 1 - Extrato da F, do DS, do DSM e o percentual por amostragem (%) da categoria.

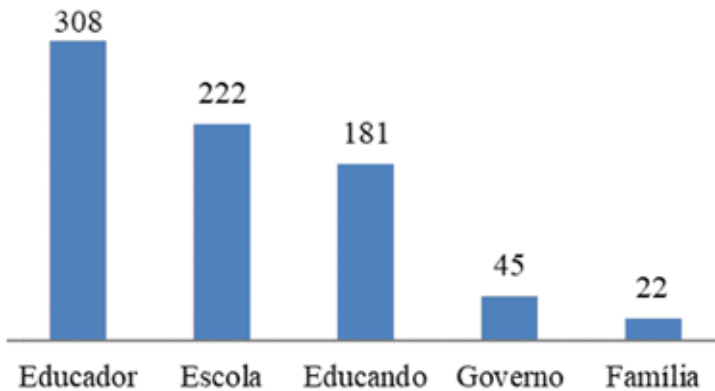
<b>Categoria</b>	<b>Frequência</b>	<b>DS<sup>12</sup></b>	<b>DSM</b>	<b>%</b>
<b>Geral</b>				
<b>Educador</b>	308	115	0,4	39,60
<b>Escola</b>	222	-60	-0,3	28,53
<b>Educando</b>	181	-167	-0,9	23,26
<b>Governo</b>	45	-86	-1,9	5,78
<b>Família</b>	22	-23	-1,0	2,83
<b>Total</b>	<b>778</b>	<b>-221</b>	<b>-0,3</b>	<b>100</b>
<b>Escola A</b>				
<b>Educador</b>	207	25	0,1	37,84
<b>Escola</b>	152	-56	-0,4	27,79
<b>Educando</b>	142	-123	-0,9	25,96
<b>Governo</b>	32	-62	-1,9	5,85
<b>Família</b>	14	-19	-1,4	2,56
<b>Total</b>	<b>547</b>	<b>-235</b>	<b>-0,4</b>	<b>100</b>
<b>Escola B</b>				
<b>Educador</b>	101	90	0,9	43,72
<b>Escola</b>	70	-4	-0,1	30,30
<b>Educando</b>	39	-44	-1,1	16,88
<b>Governo</b>	13	-24	-1,8	5,63
<b>Família</b>	8	-4	-0,5	3,47
<b>Total</b>	<b>231</b>	<b>14</b>	<b>0,1</b>	<b>100</b>

Fonte: Autores.

12 O Diferencial Semântico (DS) significa a intensidade e a direção da resposta dada à pergunta, podendo variar de [-3] a [+3] numa escala de sete pontos, sendo o [0] o ponto neutro ou ambíguo.

Portanto, destacando o Gráfico 1, sobre a Frequência absoluta das respostas gerais, percebemos que, dentro do *corpus* da pesquisa, três categorias se sobressaem entre as cinco apresentadas: *educador* [308]; *educando* [181] e *escola* [222].

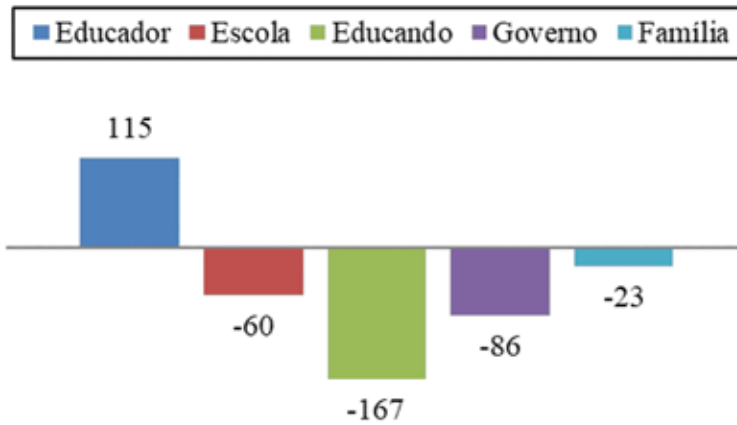
Gráfico 1 - Indicadores de categorias segundo F absoluta.



Fonte: Autores.

Apesar de a categoria *governo* [45] ser aquela com o DSM mais negativo [-1,9], não aparece como a mais citada pelos entrevistados. Entretanto, ao sinalizarmos a predominância das três categorias, elas destoam, ainda, no que se refere ao DS encontrado para o universo de entrevistas. Como se percebe no Gráfico 2, as categorias tendem a valores negativos ao passo que somente *educadores* [115] se apresenta positivamente. Dessa forma, podemos estabelecer a premissa de que os entrevistados veem, conforme explicitado anteriormente, um ambiente educacional precarizado em contraposição à posição positiva quanto a si mesmos.

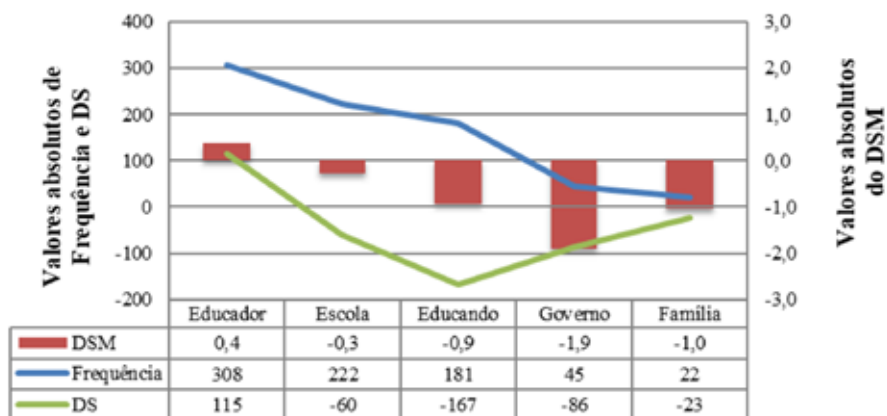
Gráfico 2 - Indicadores de categorias segundo DS absoluto.



Fonte: Autores.

Assim, ao relacionarmos os dados absolutos do *corpus* da pesquisa nos Gráficos 1 e 2, podemos sintetizar (Gráfico 3) que não é a Frequência pura das entrevistas que levaria à compreensão do cotidiano escolar – como a observação sobre a categoria *governo* demonstra. Noutras palavras, percebemos que, sim, temos três categorias que se sobressaem entre as demais, mas que elas divergem quanto à qualidade das observações estabelecidas pelos entrevistados. Dessa forma, podemos reforçar a inferência de que os educadores componentes do *corpus* da pesquisa veem que seu trabalho tende a ser prejudicado diante das demais categorias quando postas em comparação.

Gráfico 3 - Indicadores de categorias segundo F, DS e DSM absolutos.



Fonte: Autores.

Somado a isto, a utilização da variável DSM permite compreender como as respostas analisadas se apresentam em uma variação que vincula a intensidade da resposta com a sua Freqüência. Dessa forma, variando de [+3] a [-3], passando pelo neutro [0], torna-se possível a comparação entre as UE em que foram realizadas as entrevistas e corroborar a análise a qual a pesquisa se propõe.

## Imersão no *corpus*: as escolas em separado

Neste momento, após apresentarmos os dados de forma absoluta, pretendemos observar as particularidades do cotidiano escolar para, ao fim, validar as proposições levantadas ao longo deste capítulo.

### **Escola A**

A Escola A está localizada no município de São João de Meriti, região metropolitana no estado do Rio de Janeiro com estimativa

de 473.385 habitantes (IBGE, 2021a). Segundo dados do Censo Escolar (INEP, 2017), o número de matrículas de educandos na Rede Estadual, nos anos finais do Ensino Fundamental, vem caindo dentro das escolas localizadas no município, se comparado ano a ano a partir de 2012<sup>13</sup>.

A observação e as entrevistas aconteceram entre 18 de outubro e 8 de dezembro de 2017, quase sempre às quintas e sextas-feiras. Do universo de seis docentes entrevistados na Escola A, 83% são do sexo feminino e o percentual etário ficou equilibrado entre 30 e 55 anos. Diante desse dado, podemos classificar os educadores entrevistados como pertencentes a três gerações distintas: G.BB, G.X e G.Y<sup>14</sup>.

---

13 Ainda sobre os dados referentes aos números de matrícula, ao considerarmos o Ensino Médio, tido sob a responsabilidade do Estado, ocorre, também, uma queda no número de matrículas de educandos no Ensino Médio no Brasil (11,1%) e apresenta, comparativamente, uma queda equivalente se comparada com o estado do Rio de Janeiro (10,1%). Quando nos referimos aos municípios em que estão localizadas as escolas analisadas, cabe comparação somente no que tange às turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Ao considerarmos os valores expressos no Censo Escolar (2017) para São João de Meriti, apesar da relativa estagnação, o número de matrículas em 2017, 14.919, retornou a valores próximos do patamar de 2012, quando tinha 14.641 matrículas (queda de 10,1%). No mesmo período, a cidade de Campos perdeu 6,5% das vagas.

14 Para permitir o olhar mais ampliado do leitor sobre estes cotidianos. Somado a isso, ao considerarmos o pensamento sobre as gerações, Prensky (2001) e Bravo e Coslado (2012) fazem uma releitura e consideram, em nossa interpretação, três faixas aplicáveis ao nosso *corpus* de pesquisa: a Geração *Baby Boomer* (G.BB), a Geração X (G.X) e a Geração Y (G.Y). Estabelecemos, portanto, essas divisões por concordar com o apresentado pelos autores (BRAVO; COSLADO, 2012, p. 119), no que tange ao agrupamento de pessoas que tenham nascido sob o mesmo processo cultural e social. Assim sendo, ao considerarmos nossa construção narrativa, a partir dos processos comunicacionais, alinhamo-nos ao recorte temporal mencionado à G. BB, quando do surgimento da televisão (1945-1964); que relaciona à G.X todo o processo de rompimento com a geração anterior e intensa experimentação tecnológica (1965-1980); e à G.Y, também chamada de “Geração Net”, o testemunho “[...] da progressiva e rápida introdução das Tecnologias de Informação e Comunicação” (BRAVO; COSLADO, 2012, 122). Assim, compreendemos que o processo de ser ou não um nativo digital pouco

A estrutura física da escola observada é no modelo dos CIEP, projetados a partir de Darcy Ribeiro, e implantados inicialmente nos governos de Leonel Brizola. A partir disto, a Escola A possui suas limitações impostas por uma conjuntura maior, ao se tratar do número de matrículas e funcionamento predial: ela possui menos de 200 jovens matriculados para uma UE com grande espaço, que se torna ocioso, conforme citado nas entrevistas. Em muitos CIEPs, a biblioteca fica na parte externa do prédio. Contudo, na Escola A, ela funciona na parte interna, apesar da existência do espaço a ela destinado no pátio. Entre os anos de 2012 e 2013, foi feito um mutirão para colocar os livros no segundo pavimento do prédio principal e, assim, reabrir o espaço para os educandos. Tal necessidade se colocou por um vazamento hidráulico não solucionado na biblioteca original e, ainda, por conta das ameaças vindas de criminosos que praticam o varejo<sup>15</sup> de drogas na região. Ainda sobre a biblioteca, o ano de 2016 foi marcado pelo aumento da crise de gestão orçamentária no Estado e, também, pela greve dos educadores durante cinco meses<sup>16</sup>. Ao iniciar esse ano, o segundo pavimento foi fechado por conta do reduzido número de turmas na escola: cinco, ao total, durante o turno da manhã, somente. O es-

---

importa à aplicação das mídias digitais em sala de aula. Nosso posicionamento, portanto, se alinha ao que Prensky (2012, p. 101) desenvolve sobre a irrelevância de ser nativo ou imigrante digital. Compreendendo a busca do desenvolvimento de uma “sabedoria digital”, o olhar sociocultural sobre as gerações de educadores postas nesta pesquisa permite refinar o olhar sobre como as mídias digitais são utilizadas e, em paralelo, suas potências e limitações.

- 15 Utiliza-se a expressão “varejo” por compreender que o “atacado” de drogas parte de setores empresariais que financiam o tráfico nas comunidades das periferias.
- 16 Para maiores informações sobre o movimento grevista, acessar a página do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (Sepe). Disponibilizo acesso ao jornal informativo sobre a entrada em estado de greve. Disponível em: <http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim667.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2018.

paço, que ficou isolado no segundo pavimento, em decorrência de janelas quebradas, das chuvas de verão e do número expressivo de pombos, teve a perda de muitos livros. Cabe o registro, ainda, neste tópico, sobre as salas de aula: das seis salas utilizadas no primeiro pavimento, todas possuem janelas quebradas, apesar da manutenção da direção da escola. Para solucionar o problema, são utilizadas diversas técnicas: vidros cancelados pelo baixo custo; placas de compensados; ou, ainda, papelão de caixas coletadas na rua.

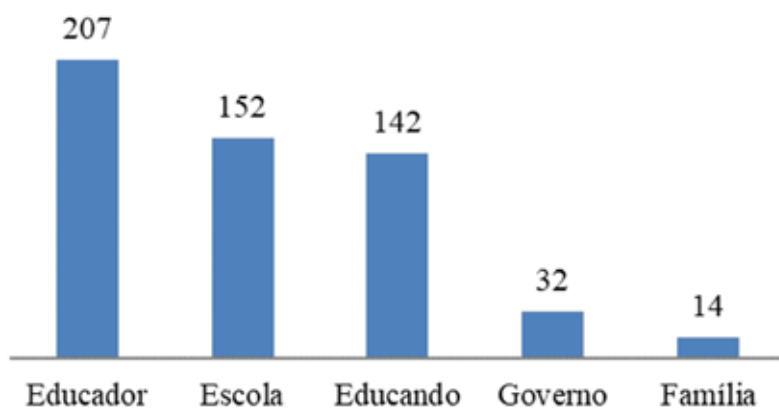
Para utilizar durante as aulas, os educadores contam com dois *datashows*, sendo um com problema na lâmpada que projeta somente 75% da tela; e outro, uma maleta<sup>17</sup> integrada de computador/*datashow*, que utiliza o sistema Linux – que gerava uma dificuldade quanto à utilização, como observei no campo. Diante desse quadro, apenas quatro educadores foram apontados como os que utilizam regularmente as tecnologias digitais em suas aulas – e, por acaso, não trabalhando no mesmo dia, o que facilitava a utilização rotineira.

---

17 Esta maleta advém dos recursos e práticas do Proinfo. A Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997, cria o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), que, segundo o artigo primeiro, tem o objetivo de “disseminar o uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações nas escolas públicas de ensino fundamental e médio pertencentes às redes estadual e municipal”. Posteriormente, a partir do Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007, o Proinfo passa a ser denominado como Programa Nacional de Tecnologia Educacional e tem seus objetivos ampliados dentro de seis incisos contidos no parágrafo único do artigo primeiro, a saber, resumidamente: (I) a promoção do uso pedagógico das TIC, tal qual na portaria de 1997; (II) “fomentar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem” a partir do uso das TIC; (III) propiciar “capacitação” dos agentes educacionais envolvidos no Proinfo; (IV) ter contribuição para a inclusão digital por meio do acesso aos computadores; (V) preparar os jovens para o mercado de trabalho; e (VI) “fomentar a produção nacional de conteúdos digitais educacionais”. Associado a este programa, o Programa Um Computador por Aluno (Prouca) – criado a partir da Lei nº 12.249, de 11 de junho de 2010, cujo objetivo era “promover a inclusão digital nas escolas públicas” a partir da aquisição de equipamentos de informática, de programas e assistência técnica para sua manutenção.

Dessa forma, o Gráfico 4, referente à Escola A, apresenta resultado similar ao que o Gráfico 1 apresentou em dados absolutos na pesquisa. As três categorias de proeminência são: *educador* [207], *escola* [152] e *educando* [142].

Gráfico 4 - Indicadores de categorias segundo F na Escola A.

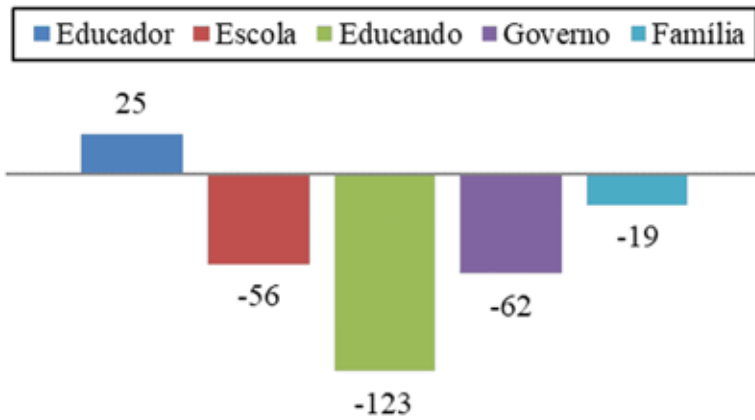


Fonte: Autores.

Tal qual acontece nos dados absolutos gerais do *corpus*, a Escola A também não possui a categoria *governo* [32] no hall das mais citadas, mesmo tendo sido, novamente, aquela com menor DSM [-1,9]. Somado a isso, as similaridades continuam no que tange à Frequência, ao DS e, ainda, ao DSM. Quando consideramos o DS das categorias da Escola A (Gráfico 5), percebemos que ocorre a manutenção da equivalência quanto às indicações das respostas, mesmo com a tendência de se ter uma posição neutra quanto à categoria *educadores* [25/0,1].



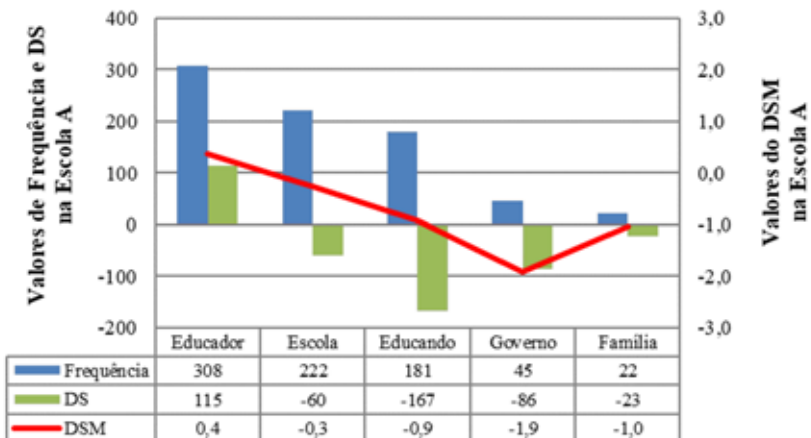
Gráfico 5 - Indicadores de categorias segundo DS na Escola A.



Fonte: Autores.

Dessa forma, considerando a Frequência e o DS das categorias, a Escola A apresenta consonância com os dados absolutos da pesquisa e, quando cruzamos estas informações com o DSM, esta afirmação fica evidente pela comparação entre os Gráficos 3 e 6.

Gráfico 6 - Indicadores de categorias segundo F, DS e DSM na Escola A.



Fonte: Autores.

## **Escola B**

Viajando aproximadamente 300 km, chegamos ao município de Campos dos Goytacazes – a ser tratado como Campos ao longo do capítulo. A cidade conta com a estimativa de 514.643 habitantes (IBGE, 2021b). Segundo dados do Censo Escolar (2017), ao contrário do que aconteceu com o número de matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental em São João de Meriti e no Estado do Rio de Janeiro, Campos registrou relativa estagnação no número de educandos matriculados em tal período escolar.

A proposta de considerar a geração docente, mencionada na análise da Escola A, partiu da educadora EB/1(30)MAT/27/3/F/13/0<sup>18</sup>, que, durante a entrevista, propôs a análise de que “os professores do futuro para dar aula para esses alunos aqui estão nascendo. São esses aqui: tecnológicos, para dar aula para eles mesmos, para a geração deles”. Ou seja, segundo o olhar da educadora, a habilidade necessária para se educar na contemporaneidade, da Escola do século XXI, portanto, seria aprendida ou adquirida ou possível a partir da geração em que se estabelece esta utilização. Contudo, cabe o destaque preliminar ao fato de que, mesmo com a utilização naturalizada ou fluente no campo das mídias digitais, não há garantias de um processo analítico e crítico do uso das mesmas, conforme será sistematizado na análise global desta pesquisa, tal qual Prensky (2012) salienta sobre a “sabedoria digital” e o que denominamos como a

---

18 O código representa a demarcação sobre o entrevistado, a saber: a escola da qual o entrevistado fazia parte (A ou B), o número de matrículas e carga horária de trabalho semanal, a disciplina de ingresso na rede, a idade, o tempo em exercício do magistério e seu gênero. Por exemplo, EA/1(40)/LEI/42/23/F é uma professora de 42 anos que trabalha há 23 anos na sala de aula. Ela é concursada em Língua Estrangeira - Inglês e tem uma matrícula de 40 horas semanais. Ela trabalha na escola A.

“Educação Crítica para as Mídias” (ASSIS; FARBIARZ, 2018b) – como a própria EB/1(30)MAT/27/3/F torna-se exemplo ao não conseguir configurar os materiais para uma de suas aulas e, por isso, ficar frustrada e se sentir incapaz de lecionar, conforme será destacado mais à frente neste texto.

A Escola B, no que tange à distribuição espacial, possui sua organização no térreo, distribuída por salas postas em corredores. Possui uma biblioteca, um auditório e uma sala de informática<sup>19</sup>. Cabe destaque que, na Escola B, as portas não possuem fechadura, ficando abertas a todo momento. Destoam, desse cenário, a sala da direção, da Coordenação Pedagógica, de Informática, dos Professores e o Auditório. Destaca-se, nisso, que o auditório possui, ainda, uma grade posta, provavelmente, para resguardar a única televisão da UE que fica fixa em seu interior. Não se diferenciando do cotidiano da Escola A, uma educadora da Escola B chegou numa terça-feira relatando desânimo de ter que dar aulas de Língua Portuguesa para uma geração que não sabe escrever e que não se interessa por esse hábito<sup>20</sup>. Relembrou de quando abriu mão de um concurso para Língua Estrangeira em nome dessa matrícula que a mantinha na sala ensinando a disciplina da qual reclamou. Logo após esse momento, a mesma educadora começou a murmurar, como que se autorreprenhesse. Ela agradecia por ter um salário em conta, mesmo que pouco. Complementando, lembrou-se dos funcionários estaduais sem

---

19 Destacamos que, ao longo do campo, a sala de informática se fundiu com a Coordenação Pedagógica da escola.

20 Esta observação abre precedente para um debate no campo da produção e da leitura que pode ser questionado a partir das *fanfictions* e, em paralelo, pela Cibercultura, que move a juventude na contemporaneidade. Destacamos este ponto, mesmo não sendo o foco do capítulo, para indicar caminhos de pesquisa que os cotidianos escolares podem oferecer aos seus pesquisadores.

salário e dos desempregados e, por isso, comemorava o pagamento que recebia mensalmente. Com uma marca paradoxal, por fim, relatou que estava por procurar outras formas de ganhar dinheiro para manter a filha numa Instituição de Ensino Superior (IES) privada, já que o salário na rede estadual não se encaixava na sua demanda orçamentária.

Durante a realização da semana de provas do primeiro bimestre da Escola B, destacamos a conversa com EB/1(16)/FIL/37/8/F em que ela questionava a avaliação e a forma pela qual outra educadora ensinava Filosofia e avaliava seus educandos. Contudo, já na fala de EB/1(16)/FIL/37/8/F, percebemos uma crítica à estrutura administrativa do Estado que retirou uma profissional desviada de função há anos para retornar às salas de aula. Ainda na conversa, EB/1(16)/FIL/37/8/F começou a conversar sobre pensamento crítico nas Ciências Humanas e sobre a dificuldade com uma turma de terceira série do Ensino Médio em 2017 em assuntos que circundavam temas religiosos. Em diálogo com uma educadora de Geografia, elas apontaram os problemas que tiveram com a turma: não aceitarem argumentos, debaterem segundo opiniões superficiais etc. Enquanto o debate ocorria, outro educador de Geografia apenas observava em silêncio sem entrar em debates ou argumentações.

Nesse mesmo dia, uma educadora de História chegou e apresentou o material que utiliza em uma escola particular para EB/1(16)/FIL/37/8/F. Elas debateram sobre o uso de filmes para reflexão crítica e aprofundamento do conteúdo e, ainda, sobre a falta de uma televisão móvel na Escola B. EB/1(16)/FIL/37/8/F relatou que pediu à direção que providenciassem um armário móvel para a TV que fica fixa no auditório – que se tornou sala de aula durante o primeiro

bimestre – para facilitar o trabalho docente. A educadora de História concordou e disse que enfatizaria o pedido para ser mais uma educadora pedindo isso – vale o destaque que, até o final da observação, tal armário não foi confeccionado e a TV permaneceu isolada na sala, inclusive em momento de obras em que o auditório permaneceu sem utilização. A mesma educadora de História contou, ainda, que, quando deseja utilizar o *datashow* para passar filme, chega mais cedo para ir até a sala montar o equipamento para que, até as 7h30, esteja tudo pronto para a atividade, pois, se não o fizer, “perde tempo de aula para montar”.

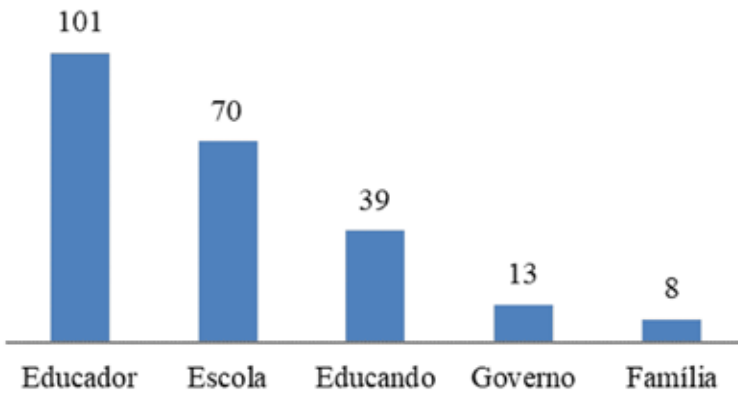
Em outro dia de conversas sobre Educação na Escola B, EB/1(30)/MAT/41/10/M relatou que o problema de aprendizagem vem da base (por ser educador da Rede Municipal) e indica que lá não está ocorrendo reprovação e que, com isso, os educandos estão passando sem condições para a Rede Estadual.

A biblioteca da Escola B, retornando aos aspectos físicos das UE, fica próxima à quadra escolar que é coberta. Conta com um acervo considerável de obras literárias e com uma funcionária que, por diversas conversas, mostra-se cansada pelos inúmeros anos de exercício do magistério enquanto atuava como educadora, mas que permanece acreditando na forma pela qual a Educação pode ser transformada. Comentando sobre os materiais tecnológicos que possam ser utilizados durante as aulas, os educadores da Escola B contam com uma televisão fixada no auditório da escola – motivo de reclamação de duas educadoras – e um *datashow* com extensão e adaptadores diversos.

Continuando as observações que se referem às UE no que tange à AC, o Gráfico 7 sintetiza que o resultado da Escola B, quanto à Frequência das respostas das categorias, se mantém em

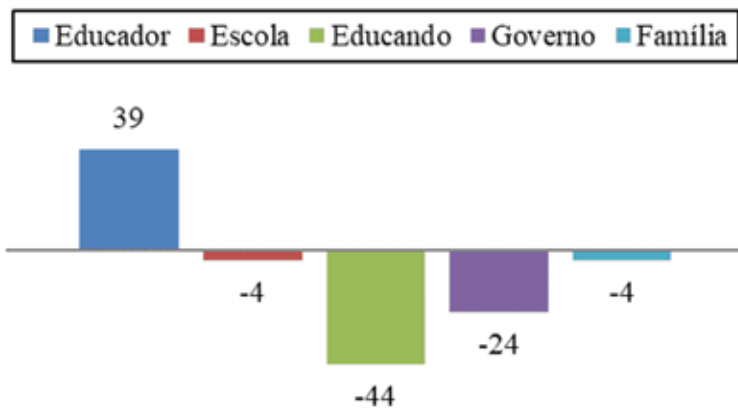
conformidade com o Gráfico 1. As categorias *educador* [101], *educando* [70] e *escola* [39] tomam proeminência diante das demais no que se refere à Frequência e, novamente, a categoria *governo* [13] é a segunda menos citada e a com menor DSM [-1,8].

Gráfico 7 - Indicadores de categorias segundo F na Escola B.



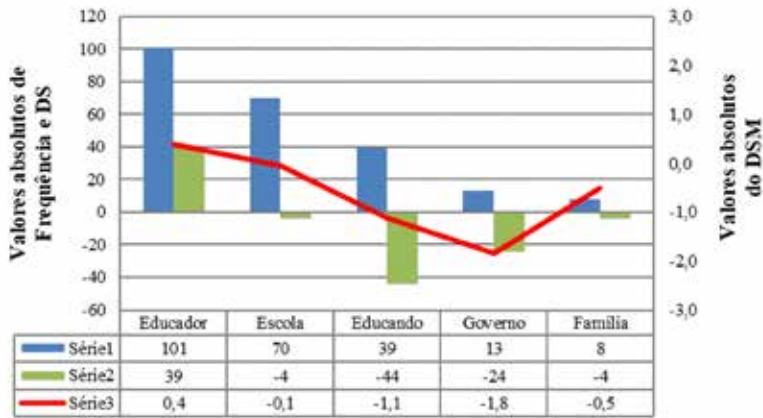
Fonte: Autores.

Gráfico 8 - Indicadores de categorias segundo DS na Escola B.



Fonte: Autores.

Gráfico 9 - Indicadores de categorias segundo F, DS e DSM na Escola B.



Fonte: Autores.

Entretanto, ao considerarmos o DS (Gráfico 8) e o DSM (Gráfico 9) da Escola B, percebemos que ocorre uma positividade no que tange à categoria *educador* [39/0,4], sem destoar em demasia nas demais categorias.

## Emersão do *corpus*: uma nova panorâmica

Destarte, a Escola A possui um prédio de dois pavimentos na estrutura de CIEP, sendo que somente o primeiro foi utilizado para o atendimento de cinco turmas no ano de 2017. A Escola B possui um ambiente com toda sua estrutura no térreo. Quanto à clientela, a Escola A atende a educandos de seu entorno, uma região empobrecida de São João de Meriti. A Escola B possui um alunado que destoa da imagem de educando de rede pública: há o predomínio de jovens brancos. Esses jovens são moradores do entorno da escola, tal qual acontece na Escola A, mas apresentam uma condição socioeconômica diferente da dos educandos da Escola A. Enquanto na Escola A existe somente uma turma de Ensino Médio, pela primeira vez implantada em 2017,

na escola B existe um quantitativo superior de educandos e de turmas de variadas séries. O corpo docente também difere no quantitativo e o cotidiano, por dados da pesquisa, qualitativamente.

Há um senso de coletividade na Escola B que destoa dos outros *locus* de pesquisa e que me motivou a participar da busca de soluções. Enquanto na Escola B quase sempre há trocas de ajuda e compartilhamento de saberes, os educadores da Escola A estão mergulhados em suas bolhas protetoras e pouco se importando com a Educação que praticam.

Neste ponto, cabe destacar a (in)diferença de comportamento da escola descartada deste capítulo: enquanto a Escola B teve um retorno positivo à mensagem e às conversas interpessoais, a Escola C não correspondeu às expectativas da pesquisa, ao ponto de somente uma educadora responder sobre interesse em participar, mas sem horário para a realização da entrevista. No outro lado de envolvimento, a funcionária que fica na biblioteca da Escola C, em igual situação, relatou que trabalha na biblioteca por “não aguentar mais a sala de aula”. Enquanto a funcionária da Escola B relata sua experiência de magistério com exemplos do que tentava fazer em prol dos educandos, a funcionária da Escola C relata os problemas e angústias que a levaram a sair da sala de aula na mesma medida em que afirma não aguentar seu ambiente de trabalho com a presença dos educandos.

A Escola B apresentou resultados que, visualmente (Gráfico 9), já demonstram diferenciações quanto aos valores absolutos e, em especial, com a Escola A. Assim, o Gráfico 7 sintetiza que o resultado da Escola B, quanto à Frequência das respostas das categorias, se mantém em conformidade com os Gráficos 1 e 3. Mais: ao considerarmos os valores encontrados na Escola B, a categoria família



[-4/-0,5] quase não é citada se comparada com o respectivo valor na Escola A [-19/-1,4] e, ao considerarmos a categoria educando, ela não tem uma Frequência tão alta na Escola B quando comparada com a Escola A (Gráfico 5).

Como é possível perceber, quando relacionam sua prática com o envolvimento dos jovens educandos, os educadores associam o desinteresse existente ao mau uso dos dispositivos móveis e das mídias digitais tal qual na Escola A. Contudo, diferentemente do que ocorre na outra UE, eles propõem uma análise que passa pela *família* e, também, pela questão social sobre a aceleração do tempo e das informações presentes no pensamento de Citelli (2017).

As salas de aula são, também, opostas quanto à sua parte estética. Enquanto a Escola B possui salas pintadas, com pisos, revestimentos e grafites – tendo uma obra sido iniciada após o período de observação para revitalização do espaço –, a Escola A possui ambientes padronizados sem uma composição atraente. Grande número das salas da Escola B tem as paredes do fundo grafitadas com temas diversos por iniciativa das turmas em projetos pedagógicos ou por iniciativa própria. Entretanto, diferentemente da experiência que existiu na Escola A em 2015<sup>21</sup>, as salas contêm elementos básicos que parecem mais decorativos do que propriamente objetos de aprendizagem. Cabe destaque, assim, aos elementos citados da Escola A, reforçando a precariedade desta escola frente à escola localizada em Campos.

Contudo, na mesma linha da Escola A, a Escola B possui sala de informática sem utilização durante o processo de observação. Destaca-se

---

21 Durante o ano de 2015, os educadores foram convidados a desenvolver salas temáticas para todas as turmas da escola e, assim, procurar envolver os educandos no processo de ensino-aprendizagem.

que, antes da transformação em Coordenação Pedagógica, a Escola B utilizou o espaço como depósito de materiais diversos: encontramos carteiras, atabaques, cadeiras de rodas e poucas máquinas nas bancadas.

Em critério de comparação, elencamos as categorias com suas F e valores de DS (Tabela 1) para estabelecermos parâmetros comparativos entre as escolas A e B a partir das entrevistas obtidas e, ainda, materializarmos esses materiais nos gráficos 6 e 9, especialmente, para realizarmos as inferências que guiam nossa pesquisa. Conforme os Gráficos 4, 5, 7 e 8 sintetizam, a Escola A e a Escola B têm padrões de respostas parecidos e as particularidades – posituação elevada da categoria *educador* na Escola B e negatuação da categoria *família* na Escola A – sobre como abordam os seus cotidianos são expostas pela Pesquisa Participante e, ainda, permitem o destaque das categorias que guiam suas construções cotidianas.

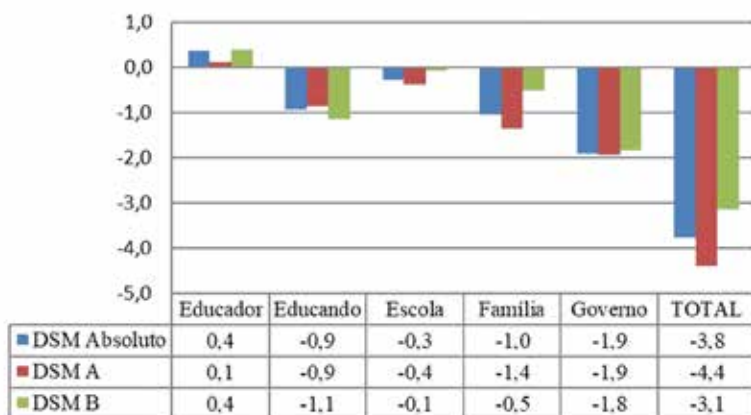
Após esse processo, procuramos demonstrar as aproximações e divergências encontradas nas práticas docentes pelo conjunto de educadores nas duas escolas com realidades díspares, quando consideradas as observações de campo. Assim, propomos uma sequência analítica que parte dos aspectos relatados das visitas às escolas para, *a priori*, estabelecer as inferências sobre os cotidianos narrados pelos educadores durante as entrevistas e, *a posteriori*, propor as considerações sobre as mídias digitais presentes no cotidiano escolar, quando analisaremos as subcategorias e subsubcategorias. Como podemos observar, todas as categorias, com exceção daquela em que os entrevistados se referem a si mesmos, conforme mencionado, foram postas com um indicador negativo. Cabe destaque, então, a alguns questionamentos que ficam em aberto neste momento: (a) o

que torna a categoria *família* com um valor tão negativo na Escola A [-19/-1,4] quando comparada com o mesmo conjunto na Escola B [-4/-0,5]?; (b) o que diferencia a categoria *escola* entre os valores obtidos na Escola A [-56/-0,4] e na Escola B [-4/-0,1]?; e (c) o que uniformiza as categorias *educando* e *governo* em ambas as escolas?

Ao estabelecermos, assim, o olhar para o DSM apresentado (Tabela 1) e sintetizado no Gráfico 10, para comparação, consideramos válida a apresentação da análise, a partir dos três cotidianos elencados de que os educadores se encontram desestimulados. Por fim, reuniremos todas as informações para a compreensão de como os educadores percebem as mudanças de suas práticas a partir das mídias digitais.

A Escola A mantém paralelismos com os valores de DSM absolutos da pesquisa. Pequenas divergências ocorrem na categoria *educador* e *família*, mas nada que impeça o estabelecimento das inferências feitas anteriormente. No mesmo sentido, a Escola B apresenta consonância com os dados da pesquisa, cabendo destaque à divergência que torna a *escola* e a *família* menos negativas quando comparadas com os demais dados. Desse modo, é possível inferir que os olhares dos educadores entrevistados se complementam sem distorções ao cotidiano observado e, com isso, reforçam o papel da *família* e da boa gestão da *escola* na prática docente. Somado a isso, as influências externas ao cotidiano, reunidas pela categoria *governo*, pelo viés negativo intenso, podem influir em sua prática, mesmo que não percebidas diretamente pela Frequência de suas respostas. Assim, ao traçarmos as inferências postas, o *governo* pode influenciar mais do que a organização interna do cotidiano da *escola*, do que a *família* dos educandos e do que a prática docente crítica de seus educadores.

Gráfico 10 - Síntese comparativa do DSM.



Fonte: Autores.

É importante destacar que EB/1(30)/MAT/41/10/M, tal qual EA/2(16/30)/GEO/55/10/M, não mencionou a categoria *família* em suas respostas. Essa similaridade leva às inferências a serem questionadas em trabalhos futuros no que tange ao que se espera ou se projeta do trabalho docente a partir do gênero de seus agentes, visto que foram as mulheres aquelas que mencionaram o ambiente familiar como sendo necessário para suas práticas, sendo analisado como algo que vem em conexão com os educandos.

Nesse cenário, acreditamos que ocorre a aproximação ao pensamento de Heller (2016) sobre o processo de suspensão do cotidiano, onde a Educação é compreendida, tal qual apresentado por Assis e Farbiarz (2018a), como uma construção cultural que difere pela formação cultural dos educadores. Somando-se a isso, Kellner (2004) traça os elementos interpretativos sobre a velocidade e o excesso informacional que são salientados e debatidos pelos educadores da Escola B. Ou seja, o processo de distanciamento reflexivo, posto pelo pensamento helleriano, pode ser encontrado nesse cotidiano e apresentado como

divergente do encontrado na Escola A – e passível de deduções sobre a Escola C, pautado pela construção certeuniana de ação como um momento inicial. Assim, a construção de nossas interpretações sobre a prática docente na Escola B amplia o nosso olhar para além da necessidade da existência das mídias digitais no cotidiano escolar como fruto do tempo no qual estamos inseridos e, ainda, contrapondo-se aos resultados obtidos pelas entrevistas realizadas na Escola A que naturalizam a chegada das tecnologias como que em um rito religioso.

## Considerações parciais dos cotidianos<sup>22</sup>

O capítulo tinha por objetivo verificar a hipótese de que as escolas contemporâneas não atendem ao paradigma da escola do século XXI (BANNELL *et al*, 2016; SOARES, 2000), porque não fornecem elementos de cooperação, de interação e de formação para o uso e a leitura crítica das mídias digitais. A partir dos dados apresentados pela Análise de Conteúdo e pela Pesquisa Participante, percebemos que ela se sustenta (1º) pelo cotidiano escolar fragilizado, presenciado no campo, especialmente nas Escolas A e C; (2º) pela inclinação negativa sobre o educando resumida na Tabela 4 em todas as UE; (3º) pela falta de diálogo/cooperação entre os membros da comunidade escolar sobre questões pedagógicas, dando ênfase às Escolas A e C; (4º) pela falta de interesse/preparo/estrutura para a utilização das mídias digitais no cotidiano escolar; e (5º) pela não aplicabilidade da reflexão na prática docente dos educadores, em especial nas Escolas A e C.

---

22 Para um olhar específico sobre os usos e não usos das mídias digitais, recomenda-se Cf. ASSIS, L. M. B., FARBIARZ, A. Práticas docentes e cotidianos escolares: análise sobre os usos e não usos das mídias digitais. *Interfaces da Educação*. Parnaíba, v. 11, n. 32, p. 688-710, mai./ago. 2020. Disponível em: <http://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4444>.

Levamos em consideração, portanto, o posicionamento atualizado de Prensky (2012) sobre a sabedoria digital e, ainda, as interpretações de César Bravo e Ángel Coslado (2012) sobre a utilização de tecnologias a partir do estudo de gerações. Articulamos o pensamento desses três pesquisadores por considerar que, segundo Bravo e Coslado, a compreensão, a partir de processos socioculturais de uma sociedade, permite as análises narrativas de processos de pertencimento, de consumo e homogeneização. Dessa forma, ao propormos a noção de “nativos digitais” (PRENSKY, 2001), alargamos nossa compreensão para o que o próprio autor nomeia de “sabedoria digital” (PRENSKY, 2012, p. 112), ou seja, “a combinação da mente com as ferramentas digitais, fazendo a mente crescer. A sabedoria, aquela prática em particular, deve ser entendida à luz das melhorias digitais que a tornam mais forte”. Por essa construção, consideramos a “sabedoria digital” como sendo o ponto final de todo um processo de análise crítica que, concomitantemente, permitira compreender o pertencimento dos educadores entrevistados ao uso das mídias digitais para que se estabeleçam critérios de análise mais amplos do cotidiano escolar (ASSIS; FARBIARZ, 2020).

## Referências

ASSIS, L. M. B.; FARBIARZ, A. Conectar ou desconectar: debates sobre a reflexão a partir da Educação para os meios. **Comunicação & Educação**. São Paulo, v. 23, n. 2, p. 21-33, ago./dez. 2018a. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/144406/149964>.

ASSIS, L. M. B., FARBIARZ, A. A Educação Crítica para as Mídias: uma proposta síntese para a área de interface. **Esferas**. Brasília, v. 7, n. 13, p. 60-71, mai./ago. 2018b. Disponível em: <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/esf/article/view/9989/6072>.

ASSIS, L. M. B., FARBIARZ, A. Práticas docentes e cotidianos escolares: análise sobre os usos e não usos das mídias digitais. **Interfaces da Educação**. Parnaíba, v. 11, n. 32, p. 688-710, mai./ago. 2020. Disponível em: <http://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4444>.

BANNELL, R. I. *et al.* **Educação no século XXI**: cognição, tecnologias e aprendizagens. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC, 2016.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 6, p. 51-62. jan./dez. 2007.

BRASIL. **Censo escolar 2017**: notas estatísticas. Brasília: MEC/INEP, 2018.

BRASIL. Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo**.

Brasília, dez, 2007. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm). Acesso em: 22 dez. 2018.

BRASIL. Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997. **Cria o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo)**. Brasília, abr, 1997. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=22148](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=22148). Acesso em: 22 dez. 2018.

BRAVO, C. B.; COSLADO, A. B. Uma geração de usuários da mídia digital. In: APARICI, R. (coord.). **Conectados no ciberespaço**. São Paulo: Paulinas, 2012.

CITELLI, A. O. Educomunicação: temporalidades e sujeitos. In: CITELLI, A. O. **Educomunicação – Comunicação e Educação: os desafios da aceleração social do tempo**. São Paulo: Paulinas, 2017. p. 11-26.

FARBIARZ, A. **Universidade-aluno: uma ponte em construção**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação e Linguagem) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

HELLER, A. **O cotidiano e a História**. São Paulo: Paz & Terra, 2016.

IBGE. **Cidades**. São João de Meriti – RJ, 2021a. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-joao-de-meriti/panorama>. Acesso em: 22 out. 2021.

IBGE. **Cidades**. Campos dos Goytacazes – RJ, 2021b. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/campos-dos-goytacazes/panorama>. Acesso em: 22 out. 2021.



KELLNER, D. A cultura da mídia e o triunfo do espetáculo. São Paulo, **Líbero**, a. VI, v. 6, n. 11, p. 4-15, 2004. Disponível em: <https://comunicacaoesporte.files.wordpress.com/2010/10/35932881-a-cultura-da-midia-e-o-triunfo-do-espetaculo.pdf>.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ, 1999.

PERUZZO, C. Da observação participante à pesquisa-ação em comunicação: pressupostos epistemológicos e metodológicos. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 26., 2003, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Intercom, 2003. p. 1-23. Disponível em: [http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2003/www/pdf/2003\\_coloquio\\_peruzzo.pdf](http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2003/www/pdf/2003_coloquio_peruzzo.pdf).

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**. v. 9, n. 5, 2001. p. 1-6. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.

PRENSKY, M. Homo sapiens digital: dos imigrantes e nativos digitais à sabedoria digital. In: APARICI, R. (coord.). **Conectados no ciberespaço**. São Paulo: Paulinas, 2012, p. 101-116.

SOARES, I. O. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & Educação**, Brasil, v. 19, p. 12-24, set./dez. 2000.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.



# O TikTok como ferramenta de expansão da sala de aula

*Jader Lúcio da Silva Júnior*

*Alexandre Farbiarz*

## Introdução

A expansão massiva dos meios de comunicação e o aumento substancial do consumo de conteúdo audiovisual através das mídias digitais trouxeram uma grande transformação que tomou conta da nossa sociedade e passamos a interagir de forma diferente. A comunicação online promove uma aproximação de pessoas territorialmente e culturalmente distantes e, com isso, estamos permanentemente em processo de aprendizado e revisão de valores. Na educação, a constante “proximidade” entre os sujeitos faz com que professor e aluno se relacionem de forma constante e que o ensino deixe de estar centrado em um local físico e comece a existir simultaneamente em todos os lugares. Professores que antes lecionavam em uma quantidade limitada de turmas e para poucos alunos por vez, hoje são visualizadas por mais de 100 mil pessoas em um único dia sem precisarem sair de casa.

Essa característica das mídias sociais é responsável pelo fenômeno dos influenciadores digitais. Se antes a alcunha de influenciador

era dada a pessoas com papel importante na mídia *mainstream*<sup>1</sup>, como políticos e empresários, hoje em dia pessoas comuns se destacam através da exposição de sua intimidade, gostos, trabalhos, lazer e mesmo da espetacularização (DEBORD, 1997) do próprio cotidiano.

A afinidade tem um grande papel na construção do influenciador como figura midiática. Ao pensarmos as redes sociais através do viés sociointeracionista explorado por Vygotsky (2005 [1987], p. 47), observamos que a construção inicial da relação entre os indivíduos se dá através do arcabouço sociocultural. Os significados e afinidades são atribuídos através da subjetividade de dois sujeitos que aproximam suas vivências e interagem. Dessa forma, discutimos o papel do influenciador em sua rede como um papel próximo ao do educador em um ambiente de ensino tradicional, o papel do formador de opinião e de detentor do conhecimento.

Com a crescente mercantilização da educação em ambiente online, aliada ao aumento da procura por cursos de educação a distância, alguns professores estão passando a empreender em negócios digitais. Com isso, eles almejam se inserir na posição de influenciadores digitais e, de forma construída, usar dessa característica vigotskiana da rede para construir processos de ensino pelas redes sociais, conquistando mais seguidores, usando sua vida pessoal e seu cotidiano como ferramenta pedagógica.

Em 2017 foi lançado no mercado mundial o aplicativo TikTok, aplicativo de compartilhamento de vídeos curtos de até 60 segundos. A rede, que já era extremamente popular no oriente, costuma ter uma

---

1 Termo usado na comunicação para designar mídias de massa, pensamento de maior expressividade ou instituição midiática que contém o maior público ou poder de influência.

abordagem humorística ou atrativa, como dublagens, danças, memes, *reacts*<sup>2</sup>, representações de cenas de humor e duetos (ferramenta que permite colocar seu vídeo ao lado de outro já publicado). Ela conta, atualmente, com mais de um bilhão de usuários cadastrados e se configura como uma das maiores redes sociais da atualidade. No Brasil já são cerca de 7 milhões de usuários e esse número não para de crescer (GLOBALWEBINDEX, 2020).

Como o TikTok é uma rede de entretenimento e não uma rede de estilo de vida, como o Instagram<sup>3</sup>, o *App*<sup>4</sup> é perfeito para transmitir “pílulas” de conteúdo de forma simples, rápida e divertida, o que a torna favorável à proposta de ensino por redes sociais. “O aumento de vídeos informativos, instrucionais e motivacionais, juntamente com os memes e a arte, sinaliza um crescente interesse no conteúdo que torna o aprendizado mais agradável” (TIKTOK, 2020a). Com isso, ela vem sendo apropriada por professores que veem as potencialidades pedagógicas da rede e as usam de uma maneira descontraída, porém, eficaz.

Pensando no uso do TikTok e na presença dos professores como influenciadores, educando milhares de pessoas na rede, este estudo, que parte da pesquisa para dissertação de mestrado em Mídia e Cotidiano na Universidade Federal Fluminense, pretende discorrer sobre a expansão da sala de aula e como o TikTok é uma ferramenta com potencialidades pedagógicas na construção desse conhecimento em uma escola expandida.

---

2 Como são chamados os vídeos onde há alguém reagindo a um outro conteúdo audiovisual.

3 O Instagram é popularmente voltado para *selfies*, conteúdos íntimos e exposição do dia a dia.

4 Disponível para dispositivos *Android*, *iOS* e acessível por qualquer navegador web.

Para investigação do tema, além da pesquisa bibliográfica, será feito um estudo de caso analítico descritivo do perfil da professora Carol Mendonça (@professoracarolmendonça) e do professor Allan Rodrigues (@1moldeallan) no TikTok.

Além disso, queremos com este estudo suscitar debates sobre as apropriações midiáticas por educadores e como isso contribui para a democratização do acesso a formas de educação. Partindo da premissa de que a midiatização da educação torna o processo dialético ensino-aprendizado mais atrativo e interativo, essas reinterpretações da própria educação vêm como uma necessidade iminente de quebra de paradigmas na construção de uma sociedade democrática e pautada na educação como princípio básico.

## **Aprendendo e ensinando online**

A educação em tempos de mídias sociais e acesso massificado à educação se estrutura e se modifica constantemente. Os processos sociais e o uso de diversas formas de expressão transformam nossa linguagem e com ela nossas práticas e significações. Com a globalização e as formas de interação pautadas pelo advento da Web 2.0, passamos a usar da mídia de formas diversas e descobrimos o potencial educativo e transformador da sociedade.

Ao pensar a educação como fenômeno social, devemos entender que ela é multidimensional e nela estão compostas as dimensões da técnica, as emoções, a cognição, o contexto sócio-político-cultural e a própria dimensão humana. Sendo assim, a educação não é um fenômeno acabado, e sim em permanente transformação de acordo com o momento histórico e o contexto em que ela é pensada (MIZUKAMI, 1986).

Por muito tempo a educação ignorou a mídia e foi alheia às suas transformações. Para Gaia (2001, p. 34),

Na Teoria Educacional, durante muito tempo a força dos textos da mídia foi ignorada pela escola, sendo tais textos relegados à área do entretenimento. Esse quadro foi mudado porque a atuação cada vez mais onipresente de alternativas midiáticas na vida dos estudantes fez com que a escola revisse algumas questões e passasse a trabalhar a partir de novos conceitos, como midialidade e intermidialidade, por exemplo.

Ainda segundo a autora, a adoção cada vez maior de recursos midiáticos como ferramentas educativas foi transformando o ensino, e os educadores deixaram de se sentir ameaçados pelos processos comunicacionais e passaram a assimilá-los em suas práticas.

Com o início do uso da Internet na formação a distância, essas práticas foram consolidadas, dando um novo rumo para a educomunicação. Esta foi pautada não só no uso de recursos midiáticos e audiovisuais diversos na construção do saber, como também na interação como parte complementar do processo midiático. Este fenômeno aproximou a visão interacionista da construção do desenvolvimento humano com a popularização das redes sociais e mensageiros instantâneos.

Pensar, então, essa educação em contexto hipermidiatizado é pensar a educação em interseção com essa mídia, estabelecendo o debate com a comunicação e fertilizando ideias de uma educação interativa, dinâmica e rica em potencialidades. A educomunicação deve ser vista como *práxis* social, não como um ramo da comunicação ou restrita à aplicação dos processos comunicacionais e das tecnologias de comunicação e informação ao ensino (SOARES, 2011).

A Internet é vista nesse contexto como o ambiente em que o processo educacional acontece. Ela assume papel de lugar, meio, ferramenta e mediadora das relações. Oliveira (2010, p. 13), conceituando-a como instrumento, afirma que

O instrumento é feito ou buscado especialmente para certo objetivo. Ele carrega consigo, portanto, a função para a qual foi criado e o modo de utilização desenvolvido durante a história do trabalho coletivo. É, pois, um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo.

Um importante aspecto no uso das redes na educação a distância é o da democratização do acesso. Para Almeida (2003, p. 327),

A educação a distância - EaD, como modalidade educacional alternativa para transmitir informações e instruções aos alunos por meio do correio e receber destes as respostas às lições propostas, tornou a educação convencional acessível às pessoas residentes em áreas isoladas ou àqueles que não tinham condições de cursar o ensino regular no período apropriado.

Se com o correio o acesso era ampliado, com as tecnologias da informação chega a outro patamar. É certo que ainda há um grande caminho a ser trilhado na democratização do acesso à Internet no Brasil e muitos desafios a serem vencidos. Contudo, a possibilidade da massificação da educação pode levar conteúdo e formação de qualidade a mais pessoas, por valores cada vez mais acessíveis.

Ainda segundo Almeida, a apropriação das mídias e tecnologias está a serviço de uma proposta pedagógica e contém características e estruturas específicas. Os níveis de diálogo e as potencialidades podem variar e a possibilidade de intervenção e interação do aluno também varia de acordo com essa escolha.



Ensinar em ambientes digitais e interativos de aprendizagem significa: organizar situações de aprendizagem, planejar e propor atividades; disponibilizar materiais de apoio com o uso de múltiplas mídias e linguagens; ter um professor que atue como mediador e orientador do aluno, procurando identificar suas representações de pensamento; fornecer informações relevantes, incentivar a busca de distintas fontes de informações e a realização de experimentações; provocar a reflexão sobre processos e produtos; favorecer a formalização de conceitos; propiciar a interaprendizagem e a aprendizagem significativa do aluno. (ALMEIDA, 2003, p. 334).

O educador atual não apenas usa da rede em seu dia a dia para ensinar como age por ela e para ela, educando a distância, seja em ambientes virtuais de aprendizado ou inserindo suas práticas pedagógicas em todos os ambientes pertencentes ao espaço do entretenimento. Dessa forma, consegue expandir o papel do educador, atingindo pessoas que de outra forma não teriam acesso à educação formal ou informal, reforçando o papel social da profissão.

## A sala de aula ubíqua

u·bi·qui·da·de

1 Qualidade do que está ou existe em todos ou em praticamente todos os lugares.

2 Caráter ou propriedade de um ser que dá a impressão de estar presente em vários lugares ao mesmo tempo:

3 Um dos atributos exclusivos de Deus, pelo qual Ele está concomitantemente presente em toda parte. (MICHAELIS, 2020).

Com o avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), as fronteiras da sala de aula e da escola foram expandidas, seguindo a tendência da ubiquidade das coisas. A presença das pessoas e do conhecimento em rede e a possibilidade de comunicação entre os sujeitos não mais limitada por questões geográfico-espaciais faz com que a forma de percebermos o mundo e as relações se alterem e com isso as fronteiras entre os espaços de vivência e formação se dissipam.

As diversas formas de acesso à rede mundial de computadores, bem como o avanço das TICs móveis, fazem com que a nossa interação com as mídias e com a própria tecnologia seja diferente e livre de obstáculos. O real e o virtual são partes distintas de uma mesma existência e são complementares. A educação, como estrutura presente na vida e na rede tecnológica, segue essa tendência e deixa de se localizar apenas na escola da forma como as gerações passadas a percebiam.

Dentro do contexto da Sociedade da Informação e do Conhecimento, o velho modelo educacional perde sua eficácia, tornando necessário repensar o “fazer” pedagógico, agora, mediado pela tecnologia. O uso das TIC para transformar o processo de ensino-aprendizagem objetiva torná-lo mais atrativo para a geração que nasceu e cresceu na era da informação: adquiria conhecimento para ela se contraponha completamente às formas tradicionais de ensino, nas quais o conteúdo é apenas ‘transmitido’, tendo a figura do professor como detentor supremo do saber. (CARAM; BIZELLI, 2016).

Pensando na educação atrativa, o uso das TIC na sala de aula tem se consolidado como ferramenta pedagógica necessária para atrair a atenção do aluno, possibilitando o uso prático e aplicável do

conhecimento construído. Usando as ferramentas da rede, podemos criar simulações virtuais em realidade aumentada, por exemplo, como forma de se compreender outros lugares geográficos e outras culturas.

A educação a distância como modalidade de ensino tem suas peculiaridades centradas na ubiquidade, distanciamento espacial e temporal entre o aluno e o professor. Para que a educação aconteça, os recursos tecnológicos são usados e a metodologia pedagógica deve abarcar o estímulo e a interação constante.

Todavia, observa-se a ubiquidade atingindo todas as camadas das relações sociais, e a escola, como entidade, não fica de fora. A pandemia da COVID-19 acelerou um processo de mídiatização da vida cotidiana que se manifesta em todos os setores da sociedade. Com a impossibilidade do acesso presencial, as escolas e os alunos foram forçados a desenvolver um processo comunicacional a distância, ainda que em muitos casos pautados pelos valores da educação tradicional. Com isso, a percepção da expansão da sala de aula rumo à ubiquidade pode ser mais bem observada.

O professor não é mais aquele com o qual o aluno tem contato direto durante o horário das aulas e torna a vê-lo na semana seguinte. Ele está presente e inserido no cotidiano do aluno e não somente em seu cotidiano escolar. As atividades são assíncronas e transmídias, professor e aluno são amigos e seguidores em redes sociais pessoais, compartilham experiências antes reservadas à esfera íntima, trocam conteúdo e se comunicam em qualquer momento do dia.

Como na educação presencial, em ambiente virtual os grupos são formados e a possibilidade da interação com o educador o coloca, de

forma acessível, próximo do estudante. A barreira tradicional entre essas duas instâncias de significado é rompida. Para Ghiotto e Ramos (2016, p. 4),

Pela afinidade temática, grupos são formados e compartilham textos de interesse comum, normalmente, humorísticos e de fácil compreensão, compostos por imagens e sons, gerando um prazer instantâneo e fugaz. A autobiografia e a autoficção também são recorrentes nesse meio, especialmente por meio das fotos postadas pelos usuários. A vida pessoal ganha uma dimensão pública e hedônica, já que as imagens tanto das experiências excepcionais quanto das banais passam a circular nas redes sociais digitais no anseio de retratar a própria história e recrutar audiência.

Dessa forma, pensar em educação e em sala de aula é pensar no ensino sem fronteiras temporais e espaciais. Considerando as novas características inerentes ao ato de ensinar e em como as TIC são usadas na educação presencial ou a distância, a pandemia de COVID-19 mostrou o quão frágeis são as divisões e como os processos virtuais estão se tornando inerentes ao cotidiano escolar e suas implicações.

## **Educação: produto midiático**

Com a popularização da educação a distância, novos modelos de negócio em educação foram se expandindo para além da sala de aula, e ainda além das escolas e universidades tradicionais. Isso, aliado à falta de regulamentação específica para os cursos em ambiente digital, provocou um aumento exponencial na criação de cursos livres e oferta de conteúdo educativo transmídia.

De acordo com uma pesquisa da *GlobalWebIndex* (2020), empresa de análise de dados digitais, a respeito das tendências no uso das mídias sociais, estas se tornaram os alicerces dos nossos hábitos digitais. Para a instituição, com a pandemia da COVID-19, as redes sociais não só se tornaram a principal fonte de informação a respeito das notícias e atualidades como também se expandiram em larga escala como entretenimento.

Acompanhando essa tendência, os professores que desejam alcançar a geração Z<sup>5</sup> em seu ambiente de conforto acabam aderindo às novas tecnologias de informação, utilizando os recursos midiáticos no processo de chegar até o aluno e despertar sua atenção, seja por motivos acadêmicos ou comerciais. Esses professores criam seus cursos online ou comercializam conteúdo audiovisual educativo em plataformas voltadas para esse tipo de negociação. Como forma de promoção de seus trabalhos, criam perfis em redes sociais como YouTube, Instagram, Facebook, Twitter e TikTok.

Tendo em vista esse cenário, muitos educadores conquistam seu público através da afinidade, identificação sociocultural e do interesse nos conteúdos, ganhando números expressivos de seguidores, expandindo o potencial de alcance e se tornando influenciadores digitais.

Dentro desse contexto, os influenciadores digitais, que não são restritos a profissionais da classe artística, mas se destacam na Internet com publicações em mídias sociais que agradam ao público e permitem que eles se tornem capazes de influenciá-lo nos seus modos de vida, consumo, comportamento e, até mesmo, em opiniões. (BRANCO; FERREIRA; ALMEIDA, 2019, p. 317).

---

5 Geração nascida entre o meio da década de 1990 e o ano de 2010.

Ainda considerando os processos de afinidade que constroem o influenciador digital, Branco, Ferreira e Almeida (2019, p. 324) discorrem que

Eles têm a característica de formar opiniões nas redes sociais e, geralmente, agregam um público com características semelhantes. Esse destaque foi adquirido por serem mais próximos do público, diferentemente das celebridades tradicionais, pois buscam compartilhar dicas de consumo, divulgando suas experiências, sejam elas positivas ou negativas. Com esses aspectos, o público passa, então, a se identificar mais com essa comunicação que inclui entretenimento e interesses mercadológicos.

No caso do professor que usa suas redes sociais como ferramenta educativa, a afinidade principal não é com o padrão de consumo ou experiências, mas com as formas diversas de promover o aprendizado em rede social, com a aplicação de conceitos educativos no contexto das experiências e acontecimentos do dia a dia e com a interação com o que está em alta no universo online.

Consolidada a posição de influenciador digital, o professor passa a exercer não só a função de ensinar, mas precisa usar técnicas de marketing digital para manter os seguidores motivados e conseguir trocar essa influência por dinheiro e fazer disso uma atividade remunerada. Manter a influência e aumentar o número de seguidores requer domínio das características e potencialidades da rede. Assim, a linguagem usada será a linguagem preexistente e constantemente ressignificada nas plataformas nas quais ele está inserido.

## TikTok

O TikTok é um *app* de compartilhamento e edição de vídeos curtos lançado em 2016 no mercado chinês com o nome *Douyin* (*app* ainda existente na China devido às restrições governamentais). Alcançou o mercado mundial em 2017 com a aquisição do *Music.ly* (aplicativo popular no ocidente com funcionalidades parecidas), sendo lançado com o nome atual.

De acordo com a *GlobalWebIndex* (2020), em 2020 a porcentagem de usuários globais (fora do mercado chinês) do TikTok é de 18%. Uma grande ascensão comparada aos 5% de 2018, quando o *app* passou a aparecer nas pesquisas. Já são mais de 2 bilhões de downloads na *App Store*<sup>6</sup> e *Google Play*<sup>7</sup> e mais de 1 bilhão de usuários cadastrados. Esses usuários são majoritariamente jovens entre 16 e 24 anos que passam cerca de 60 minutos por dia no *app*. Contudo, devido à pandemia da COVID-19, em 2020 houve um aumento de 24% nos acessos dos usuários com idades entre 35 e 55 anos, junto com 14% de aumento entre os usuários com mais de 55 anos, de acordo com dados da pesquisa realizada pela Kantar Ibope (2020).

Considerando o número crescente de usuários cadastrados e ativos, a *GlobalWebIndex* (2020) traz um dado importante sobre o padrão de consumo no aplicativo. Um grande desafio encontrado por redes sociais novas é manter o engajamento depois que elas deixam de ser novidade. Contudo, esse não parece ser um problema para o TikTok, pois a média de tempo que os usuários passam por dia no *app* está

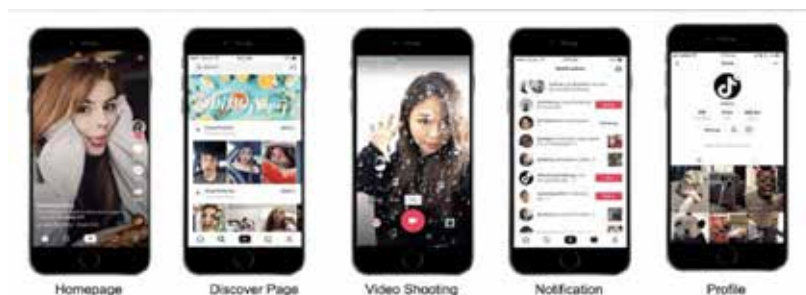
---

6 Serviço de distribuição de aplicativos para o sistema operacional iOS, gerenciada pela Apple.

7 Serviço de distribuição de aplicativos para o sistema Android, gerenciado pela Google.

aumentando, em parte devido às consequências do confinamento na pandemia da COVID-19 e em parte pelo aumento do número de usuários.

Figura 1 - Telas do TikTok.



Fonte: Retirada do site [oficinadanet](https://www.oficinadanet.com.br)<sup>8</sup>.

O diferencial do serviço do TikTok está no formato de vídeos curtos e com grande variedade de recursos criativos. Assim que o aplicativo é aberto, um vídeo “aleatório” começa a tocar automaticamente em sua tela inicial, dando as opções de seguir o criador do vídeo, curtir, comentar, compartilhar ou fazer um dueto (gravar um vídeo com outro ao lado para fins estéticos ou de conteúdo). Ao deslizar o dedo para baixo, novos vídeos vão aparecendo. O usuário pode alterar a visualização para a aba de contas que ele segue, ver o seu próprio perfil ou acessar a ferramenta de criação de vídeos e postar o próprio conteúdo.

Outro diferencial da rede é a forma com que o algoritmo sugere conteúdo. Inicialmente, os usuários cadastram suas áreas de interesse e, quando um vídeo novo é postado, quem o postou define a categoria em que o vídeo se enquadra. O conteúdo é, então, distribuído

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.oficinadanet.com.br/historiasdigitais/29943-a-historia-do-tiktok>.



por categoria, independentemente da ligação entre o espectador e o criador. Depois o *feed* vai sendo personalizado a cada curtida, tipo de conteúdo seguido e interação (TIKTOK, 2020a).

Devido a essas características, o alcance e as ferramentas disponíveis para uso pedagógico apresentam um grande potencial para investigação na área da educação. Para Monteiro (2020a, p. 13),

Nele [TikTok], o professor empreendedor encontra a possibilidade de produzir e divulgar conteúdos educativos, despertando a curiosidade e o engajamento dos alunos, aumentando o interesse pelos estudos e tornando o ato de aprender mais motivacional, colaborativo, interativo e, principalmente, significativo.

De fato, o potencial pedagógico é tão grande que a própria rede lançou uma campanha chamada #EduTok, encorajando o compartilhamento de conteúdo educativo e motivacional sobre variados temas. Foram 8,8 milhões de vídeos postados e cerca de 41 bilhões de visualizações (TIKTOK, 2020b).

Segundos dados da *GlobalWebIndex* (2020), 48% dos usuários da rede estão compartilhando vídeos engraçados e 39% estão compartilhando memes. Tendo isso em mente, a principal forma de apropriação da rede pelos professores seria trabalhar seus conteúdos de forma bem-humorada e atualizada com as novidades e memes em alta. Monteiro (2020a, p. 14) afirma que “[...] os memes, por exemplo, podem surgir como proposta de vídeos para fomentar a interpretação textual dos alunos”, porém, mais do que isso, podem servir de técnica para inserção de conhecimento em diferentes situações e aplicabilidades cotidianas.

Nem sempre o objetivo e a forma da mensagem são coerentes. Um tipo de vídeo popular no TikTok é o da interpretação de coreografias em diferentes contextos e, por si só, a coreografia já pode ser o chamariz necessário para transmissão do conteúdo de forma divertida e fora do padrão.

São inúmeras as formas que um professor pode usar da sua influência no TikTok na sua visão e profissão de educador. As linguagens evoluem e com elas os desdobramentos de antigos processos. O TikTok é uma rede nova e sua verdadeira potencialidade não foi completamente explorada, sequer no entretenimento. A apropriação pelos produtores de conteúdo educativo se faz importante e já vem acontecendo. Para investigação da temática devemos partir de um estudo de caso concreto que nos possibilite visualizar e explorar essa apropriação.

## **Uso e potencialidades do TikTok na prática pedagógica**

O uso das TIC na educação já não é uma novidade e vem se disseminando de forma constante, seja na educação presencial ou na educação a distância. Medeiros em 2009 alegava que, apesar de ser comum a inserção da tecnologia nos ambientes educacionais, existia um lapso de tempo entre a disseminação dela na sociedade e sua utilização na educação. Para a autora, o uso das mídias é favorável na formação de pesquisadores e comunicadores desde a educação básica, e esse viés deixa de ser uma contribuição para a área da educação e passa a ser uma contribuição social.

Medeiros (2009, p. 141) também debatia o papel construtivista e desalienante da Internet:

O computador em rede permite produzir textos escritos e imagéticos que serão tornados públicos e poderão ser criticados, validados, contestados ou ressignificados pelos demais consumidores/produtores de informações, que poderão utilizar a mesma rede para disseminar seus pontos de vista, o que dificilmente conseguiria espaço no modelo comunicacional anterior. O modelo de muitos para muitos altera a maneira de lidar com informações e com a construção de conhecimento. Fontes podem ser confrontadas e novos ângulos de análise podem oferecer visões mais amplas sobre os fatos.

Apesar de ciente de que a Internet possa ser usada em função da reafirmação do capitalismo, a capacidade de compartilhar informação sem domínio da grande mídia é importante na formação de senso crítico, cabendo ao professor que usa as redes orientar “os estudantes na construção e reconstrução do conhecimento”.

Dessa forma, a presença de professores no TikTok responde a uma demanda social de ocupação dos lugares midiáticos por processos educacionais. “O aplicativo *TikTok* é uma mídia social que integra o cotidiano de bilhões de alunos que agora, devido à pandemia do novo coronavírus (Covid-19), estão longe da sala de aula” (MONTEIRO, 2020a, p.13). São inúmeras as formas que um educador pode usar o *app*, seja transmitindo conhecimento ou usando a expressividade criativa dos alunos como atividade.

Como exemplo, temos o caso da Carol Mendonça, professora de português há mais de 10 anos e criadora do portal Português para Desesperados. Criou seu canal no YouTube em 2015 e tem mais de 2 milhões de visualizações e 100 mil seguidores na plataforma. Produz vídeos de forma bem-humorada, tentando alinhar seu conteúdo a práticas cotidianas.

A educadora multiplataforma, seguida por mais de 400 mil pessoas no Instagram, usa memes e músicas em seu processo de ensino e através do humor, educando de forma descontraída e chamativa. Por isso, seu crescimento tem sido tão expressivo durante a pandemia da COVID-19, período em que, segundo dados supracitados, o consumo de entretenimento nas redes sociais aumentou.

A professora disse em uma entrevista:

Acho que o sucesso das minhas aulas e dos vídeos vêm da espontaneidade e da leveza. Procuro abordar questões que geram dificuldades no cotidiano, coisas que estão em alta nas redes sociais, aquilo que as pessoas mais erram e têm dúvidas, mas de uma maneira divertida. (ISTOÉ, 2019).

Em outra entrevista, no Encontro com Fátima Bernardes (2016), Carol diz que busca o que o aluno gosta e vai até ele. Fala a sua língua no intuito de criar um vínculo para que ele se identifique com o que ela está fazendo. Após esse vínculo estar estabelecido, ela terá voz ao passar o conteúdo que julga importante.

No TikTok, o perfil da educadora conquistou aproximadamente 50 mil seguidores de abril a setembro de 2020 e já recebeu 270 mil curtidas. Observa-se em seu perfil uma característica bem diferente do seu canal no YouTube e ainda diferente da sua página no Instagram. A tendência em seguir as peculiaridades e a linguagem da rede é clara e a marca autoral da professora também está presente.

Figura 2 - Vídeo divertido com conteúdo.



Fonte: Página @professoracarolmendonca no TikTok.<sup>9</sup>

Na Figura 2 temos um vídeo educativo e bem-humorado. Podemos ver nos comentários a interação. Mesmo em um ambiente informal, os alunos tiram dúvidas e comentam sobre o conteúdo da postagem. Como a professora disse na entrevista citada, ela chega até o aluno e ele se abre ao que ela tem a dizer.

<sup>9</sup> Disponível em: <https://www.tiktok.com/@professoracarolmendonca>.

Como formar? Para que formar?

Figura 3 - Postagens com diferentes conteúdos educativos.



Fonte: Página @professoracarolmendonca no TikTok.<sup>10</sup>

Uma das estratégias marcantes da professora Carol é o uso de situações do cotidiano de forma bem-humorada e aplicando conceitos. Para Branco, Ferreira e Almeida (2019), “Nos perfis de influenciadores digitais, a criatividade para enfatizar o cotidiano de uma forma interessante é uma estratégia muito utilizada”. Na primeira cena da Figura 3, ela aparece se maquiando e arrumando o cabelo ao som de uma música enquanto a conjugação correta aparece escrita em “EU ME MAQUIO”. Nas outras duas postagens, a professora canta músicas de grande sucesso e analisa a letra, corrigindo estruturas gramaticalmente incorretas e explicando as corretas.

O professor de química Allan Rodrigues tem carreira consolidada no ensino online preparatório para o ENEM e usa seu perfil no Instagram para ensinar desde janeiro de 2020. Com mais de 50 mil seguidores na rede, passou a usar também o TikTok de forma criativa no ensino da química e busca aplicar o conteúdo a situações do cotidiano dos alunos.

<sup>10</sup> Disponível em: <https://www.tiktok.com/@professoracarolmendonca>.

Figura 4 - Capturas de tela de postagens do professor.



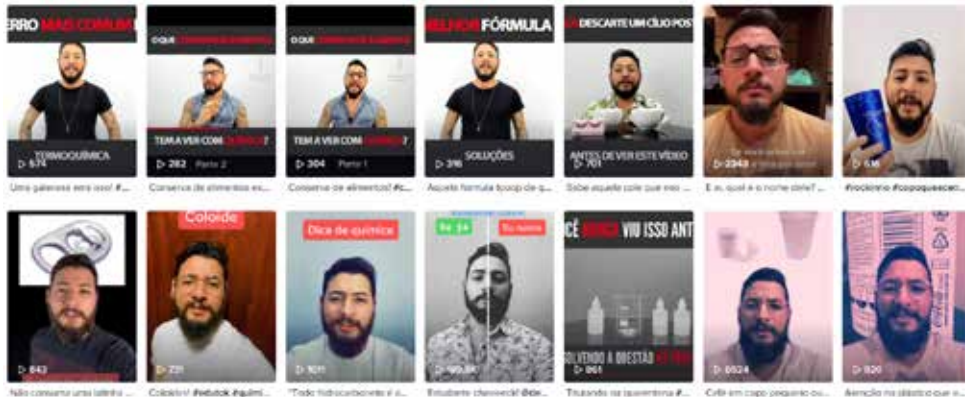
Fonte: TikTok @1moldeallan.<sup>11</sup>

Na Figura 4 temos algumas capturas de telas de postagens feitas pelo Allan. O professor se apropria da linguagem e recursos do *app* para tratar de questões corriqueiras e aplicar o conhecimento químico. Na primeira, ele coloca imagens de fundo com copos descartáveis e fala sobre a escolha do copo para beber café, levando em consideração o tipo de polímero e a estabilidade de acordo com a temperatura. Na segunda postagem, analisa os símbolos de reciclagem nos rótulos de produtos. Na terceira, fala sobre a composição química da cebola e como evitar chorar quando estiver picando uma. Já na última, fala sobre a necessidade de se manter o anel da lata para preservar o alumínio até a reciclagem.

<sup>11</sup> Disponível em: <https://www.tiktok.com/@1moldeallan>.

Como formar? Para que formar?

Figura 5 - Perfil do @1moldeallan.



Fonte: TikTok.

Na Figura 5 vemos o perfil do professor e seus vídeos postados recentemente. Os últimos cinco vídeos são repostagens de vídeos feitos para o Instagram e receberam um número de curtidas inferior aos vídeos anteriores feitos usando o *app*. Isso reforça a ideia já exposta neste trabalho de que cada rede possui uma linguagem própria e de que o professor tem que se apropriar dessa linguagem para que ela seja eficiente e condizente com o meio em que é apresentada.

Parte desta pesquisa é pensar a forma em que as mídias, em especial o TikTok, podem ser exploradas no fomento da colaboração criativa e no desenvolvimento da alteridade do aluno participante do processo educacional expandido e ubíquo. Monteiro (2020a, p. 13) coloca que

A utilização estratégica do *TikTok* na aprendizagem permite que os alunos experimentem de perto a transdisciplinaridade, ou seja, a apresentação do conhecimento de uma forma plural e criativa. [...] Por favorecer o entrelaçamento entre o saber e o entretenimento, muitos conteúdos podem sair da teoria e serem demonstrados na prática.



Assim, o autor discorre que a produção de memes pode servir de proposta para “para fomentar a interpretação textual dos alunos” (MONTEIRO, 2020a, p. 14) e o incentivo a produções de vídeos pode ser útil para demonstrar a capacidade de aplicação de conceitos. Além disso, o incentivo à criatividade pode tomar como ponto inicial a construção de conteúdo em cima de vídeos, músicas, poemas ou obras de arte.

Além disso, o TikTok torna realidade a articulação teórica proposta por Medeiros (2009, p. 145) do uso da coautoria como estratégia pedagógica através das mídias.

Na produção de um vídeo, o texto, a imagem e o som se fundem para criar uma nova experiência sensorial em que subjazem esses elementos. Embora possam ser analisados isoladamente, esses elementos se fundem em uma mídia complexa que permite aos estudantes uma experiência sensorial bidimensional aproximada do que se pode perceber com os sentidos da visão e da audição na vida cotidiana. Propiciam, ainda, simulações de espaços e tempos tão complexos quanto a imaginação permita e que vão desde a visão do interior de uma célula até uma viagem pelo universo. Desse entrelaçamento de linguagens, costumam surgir materiais didáticos capazes de atrair e envolver a atenção dos estudantes para os objetos de estudo.

A autora ainda tratava do uso de mídias DVD e produção de vídeo para exibição em TV ou computadores, mas enfatizando o caráter construtivista necessário para que o aprendizado pudesse ser rico, pautado na interação e na participação do aluno na produção dos materiais.

Retomando a visão construtivista, para que um estudante possa realmente aprender, é fundamental que ele,

sobretudo em situações de aprendizagem complexas, tenha oportunidade de operar, de se apropriar do objeto de estudo, desconstruindo conceitos, decompondo-o em partes, de modo a compará-lo aos conceitos anteriormente construídos, para que as novas informações possam ser assimiladas, re combinadas e providas de sentido, para que façam parte da sua maneira de compreender a si mesmo e o mundo, em outras palavras, de construir e reconstruir seu conhecimento. (MEDEIROS, 2009, p. 146).

O avanço tecnológico nos proporciona acesso aos meios de produção criativa de mídia e conteúdo audiovisual e com isso a construção da aprendizagem colaborativa se faz possível e presente. Medeiros compreende “que uma pedagogia baseada na produção autoral dos estudantes requer o desenvolvimento de habilidades complexas, que demandam um esforço significativo tanto dos estudantes como dos professores” e o TikTok é uma ferramenta excelente para botar essa criatividade e esforço no desenvolvimento dessas habilidades, construindo conhecimento participativo e prazeroso.

A apropriação das redes pelos professores, além de ser algo necessário e iminente, preenche uma lacuna antiga do sistema educacional e da escola como instituição: manter o interesse dos alunos e se renovar a partir das práticas educacionais. Para Monteiro (2020b, p. 279),

Ao mesclar práticas pedagógicas com uso de tecnologias, os professores estão todos os dias adquirindo e compartilhando experiências mundo afora, e na Internet, foco principal deste estudo, os profissionais de educação estão ganhando fama ao produzir conteúdo que ajudam os alunos no acesso de materiais com qualidade e relevância para o processo formativo.

A troca constante entre aluno, professor, escola e sociedade amplia as barreiras da educação transmídia e expande a atuação do educador não apenas como propagador de conteúdo, mas também como produtor e coprodutor de sentidos. Contribuindo para a formação cidadã e de senso crítico e com isso não sendo apenas um agente educativo, mas reforçando o papel transformador social da educação.

## Considerações

As ferramentas e os lugares se transformam constantemente. Com isso, os sujeitos envolvidos em processos sociais não permanecem estáticos e precisam se ressignificar o tempo todo. Na educação, temos lidado com a crise do sistema educacional há décadas. Já é senso comum dizer que a escola fracassou. A mudança é assustadora, mas, para as novas gerações, é uma questão natural e inevitável da contemporaneidade.

A sala de aula não está mais centrada em um local, cercada por quatro paredes, tampouco tem um tempo predefinido de existência na vida cotidiana do estudante. A educação e a mídia se tornaram coexistentes e ambas são ubíquas, existem em todos os lugares, são móveis e presentes.

A maioria das plataformas digitais são conscientes do seu uso social e incentivam a produção e disseminação de conteúdo educativo. Há a necessidade de os professores se inserirem nos ambientes onde os jovens se comunicam e constroem suas subjetividades e, através dos processos midiáticos de influência, mostrar a educação como caminho.

A aplicação de práticas e conteúdos educativos no cotidiano e nas situações de familiaridade com os alunos nativos digitais (PRENSKY, 2001) é um caminho para despertar o interesse dos mesmos e garantir que eles aprendam não só nas escolas, mas em qualquer lugar, através do entretenimento. O TikTok, com suas funcionalidades, pode se tornar espaço de aprendizado e vir a ser uma expansão da sala de aula, ou seja, apresenta possibilidades inúmeras e pode contribuir muito com o desenvolvimento dos processos educacionais online e com a construção de uma continuidade da escola dentro da rede.

## Referências

ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, dez. 2003, p. 327-340. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022003000200010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000200010&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 03 out. 2020.

BRANCO, B; FERREIRA JÚNIOR, J; ALMEIDA, K. O consumo simbólico e os influenciadores digitais: um estudo de caso sobre o perfil de thaynara og no Instagram. **Mídia e Cotidiano**, Niterói, v. 13, n. 1, abr. 2019, p. 315-334. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/ppg-mc.v13i1.28035>. Acesso em: 14 set. 2020.

CARAM, N; BIZELLI, J. L. A Ubiquidade na educação a distância e as tecnologias de informação e comunicação: reflexões educacionais contemporâneas. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 39., p. 1-11, 2016, São Paulo. **Anais eletrônicos**

**Intercom.** Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2016/resumos/R11-0856-1.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

DEBORD, G. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

GAIA, R. **Educomunicação & Mídias**. 1. ed. Maceió: edUFAL, 2001. Disponível em: [books.google.com.br/books?id=e68NvAujL48C&](https://books.google.com.br/books?id=e68NvAujL48C&). Acesso em: 10 set. 2020.

GHIOTTO TUÃO RAMOS, Penha Élide; SILVA RAMOS, Márcio César. Whatsapp: comunicação, ubiquidade e minimalismo. In: Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online, 5., 1016, [s. l.]. **Anais eletrônicos do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online**, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 1-6, jun. 2016. Disponível em: [http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais\\_linguagem\\_tecnologia/article/view/10481](http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/10481). Acesso em: 19 nov. 2021.

GLOBALWEBINDEX. **Social**: GlobalWebIndex's flagship report on the latest trends in social media. GlobalWebIndex. Londres, 2020. 32 p. Disponível em: <https://www.GlobalWebIndex.com>. Acesso em: 20 set. 2020.

Ensinando na Web. **ISTOÉ**, 2019. Disponível em: <https://istoe.com.br/ensinando-na-web/>. Acesso em: 22 set. 2020.

KANTAR IBOPE. **Jovens lideram as compras online durante a quarentena**. Kantar Ibope Mídia. Assunção, 2020. Disponível em: <https://www.kantaribopemedia.com/jovens-lideram-as-compras-online-durante-a-quarentena/>. Acesso em: 19 set. 2020.

MONTEIRO, J. C. S. Tiktok como novo suporte midiático para a aprendizagem criativa. **Revista Latino-Americana de Estudos**

**Científicos**. Brasília. v. 1, n. 2, mar./abr. 2020a, p. 5-20. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/30795>. Acesso em: 15 set. 2020.

MONTEIRO, J. C. S. Dá um like, se inscreve no canal e compartilha o vídeo: a atuação de professores como booktubers no YouTube.

**Humanidades & Inovação**. Palmas. v. 7, 2020b, p. 276-285. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidade-seinovacao/article/view/2448>. Acesso em: 13 ago. 2021.

MEDEIROS, L. Mídias na educação e co-autoria como estratégia pedagógica. **Revista em aberto**. Brasília. v. 22, n. 79, jan. 2009, p. 139-150. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2434>. Acesso em: 15 set. 2020.

MICHAELIS, **Dicionário Online de Português**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2020. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=xRvdE>. Acesso em: 27 set. 2020.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: E.P.U., 1986.

OLIVEIRA, K. Marta. **Vygotsky – Aprendizado e Desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2010.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, Bingley, Reino Unido, v. 9, n. 5, p. 1-6, out. 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 08 out. 2020.

PROFESSORES CRIATIVOS. **Encontro com Fátima Bernardes**. Rio de Janeiro: Rede Globo, 23 jun. 2016. Programa de TV. Disponível

em: <https://globoplay.globo.com/v/5114484/>. Acesso em: 15 set. 2020.

SOARES, I. **Educomunicação: O conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo: Paulinas, 2011.

TIKTOK. **How TikTok recommends videos #ForYou**. 2020a. Disponível em: <https://newsroom.tiktok.com/en-us/how-tiktok-recommends-videos-for-you/>. Acesso em: 20 set. 2020.

TIKTOK. **For good**. 2020b. Disponível em: <https://www.tiktok.com/forgood>. Acesso em: 05 out. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005 [1987].





# Reviravolta de espaços-tempos em ensino aprendizagem

*Felipe Filgueiras de Barros Santos*

*Jackeline Lima Farbiarz*

## Introdução

Educação, muitas vezes, tangencia a conclusão de debates mais profundos por sua importância e urgência. Porém, como melhorá-la? Os espaços pouco se atualizaram ao longo dos séculos frente às expectativas da sociedade pós-moderna. Com autoconhecimento e através de articulações próprias, nossos jovens poderiam criar novos modos de lidar com a complexidade humana, em uma troca de ensino-aprendizagem vitalícia e horizontal. O diálogo se encontra em muitas iniciativas dentro das esferas do Design e da Educação e por isso sua relação com espaços locais e ambientes mais humanizados é fundamental.

Esta pesquisa teve origem em meu TCC. Uma sala de aula que alia físico e virtual em interação, como em um ensino invertido. A alternativa, com carta branca para pensar fora da caixa, hoje até condiz com o contexto de pós-pandemia, mas contrasta com a realidade da educação pública. Carteiras giratórias com plugs, onde os alunos poderiam se conectar a *softwares* de colaboração online e multimídia, parece muito aquém das necessidades da escola pública. Já meu

mestrado focou mais em linguagem, dialogia e semiose em ressignificação na ainda demasiadamente técnica interação com máquinas. Por exemplo: deixamos de focar em escolas *hi-tech* para focar nas mais orgânicas. Trocamos nosso eixo de tecnologia por um mais amplo, de multimodalidade.

No tema Linguagens dialógicas de Design para o ensino-aprendizagem, a complexidade da pesquisa reside em espaços educacionais que carecem de sintonia com demandas de ressignificação contínua e autonomia dos sujeitos inscritos no século XXI. Nessa problemática, nossa intenção foi inserir o Design como potencializador de diálogos nos espaços da adolescência. Para isso refletimos sobre relações de ressignificação contínua para assim definir, localizar e distinguir as que as favorecem. Desse modo, traçamos metas para alcançar o que pretendemos neste estudo, focando no processo.

Partimos do pressuposto de que o Design tem instrumentos para situações complexas, como potencializar o diálogo em espaços-tempos da Educação. Como no operatório formal piagetiano, etapa de transformação vitalícia, questionamento hipotético-dedutivo, raciocínio proposicional e desenvolvimento de conceitos e ideias. O Ensino Fundamental, mais aberto que o Médio (engessado no professor transmissor e no aluno que memoriza), ainda pode compartilhar mais, do modo “livre” e lúdico da Educação Infantil. Repensar esses espaços propicia diferentes modos de existir.

Lembremos que tais ambientes carecem de configurações em sintonia com o século XXI, e que o Design pode aí intervir. Por tal, buscaremos inseri-lo deste modo. Pretendemos dissertar sobre aspectos metodológicos dentro de uma vivência de mestrado em (re)construção vitalícia.

## **Cenário, *corpus* e construção de dados: Espaços inovadores?**

Havíamos definido como cenário da pesquisa os espaços inovadores em ensino-aprendizagem das escolas apuradas. Para investigá-lo, evitamos o isolamento sujeito-objeto clássico. Os espaços objetivos / subjetivos poderiam estar inseridos em uma sala de aula ou em qualquer outro ambiente da escola. Poderia ser um espaço dirigido para fins didáticos na comunidade ou qualquer outro espaço comunitário. A escolha desses espaços inovadores geraria um recorte delimitado pela atenção pedagógica (inter) relativa, dada a diversidade de alunos, a que trataremos no próximo tópico.

É crucial incorporar à inovação, tão banalizada atualmente, um conceito mais “fora da caixa”, como o de produtos e serviços compartilhados (MANZINI; VEZZOLI, 2002). Tendo a sala de aula já dentro desse espectro, pudemos recortar melhor o cenário da pesquisa, onde se evidenciou a importância de um Design para usufruto da sociedade. Primeiramente, nossos valores foram pautados no estudo, na transformação e na variação constante de conceitos, não valores fixos nem pré-concebidos. Isso se deu na educação também através de espaços mais sociointeracionais que os excessivamente fragmentários do ensino tradicional. A série ‘Escolas Inovadoras’ (FUTURA, 2016) nos trouxe exemplos de escolas arranjadas desse modo. No cruzamento de projetos pedagógicos e espaços com outros autores, vimos melhor como se dava essa inovação através da interação entre cada sujeito em sua relatividade.

Nosso *corpus* de pesquisa englobava as propostas e projetos político-pedagógicos (PPPs) de escolas que havíamos selecionado. Quando falamos dos espaços inovadores em escolas conhecidas como

inovadoras, queremos validar seus espaços em tempos que realmente tenham o grau de ressignificação almejado. O recorte temático feito, de espaços em escolas em ressignificação, foi realizado por meio de linguagens dialógicas de Design e busca coerência entre propostas teóricas dessa ressignificação espaço-temporal e a prática de como e por qual motivação elas ocorreram.

Após a seleção dos PPPs, relacionamos cada escola com alguns autores. A primeira foi o Projeto Âncora, ONG paulista pautada na inclusão e autonomia (FREIRE, 2020 [1996]). Ela amplia seu espaço em hectares de objetos naturais, lúdicos e coletivos. A inclusão é um valor muito estimado em nosso laboratório, LINC-Design (Linguagem, Interação e Construção de Sentidos), na PUC-Rio, no sentido que põe em xeque a ideia de um ritmo de ensino-aprendizagem cartesiano, normatizado e homogêneo como um relógio. Cada pessoa possui a sua necessidade e por isso é preciso acompanhar com atenção o ritmo de cada uma e evitar segregar as particularidades de quem mais parece fora do ritmo padrão, imposto arbitrariamente pelos que possuem as habilidades contempladas pelo ensino tradicional. É preciso que os espaços e tempos de cada um sejam respeitados por gêneros de aula os mais diversos possíveis. Que haja diversidade no convívio escolar.

Outra escola foi a carioca GENTE / GEC André Urani. Dentro do conceito de Ginásio Experimental Carioca, ela foi pensada para uma inclusão digital, em termos mais socioeconômicos e geolocalizados. Seu espaço projetado lembra o da Escola da Ponte, sem paredes, cabendo aos objetos o arranjo espacial. Sua proposta lembra a das teorias espaciais e temporais de Santos (2002).

Destacamos mais algumas escolas eleitas para a pesquisa a partir de sites especializados, como a Politéia, que enfatiza a ideia de

democracia. Além delas, escolhemos as Escolas da Serra, Lumiar, o Colégio Campos Salles, a Teia Multicultural, o Instituto Pandanvas e o Projeto Escola Verde.

As recomendações de Cannon Design *et al* (2010) e a teoria de Gardner (2008) seriam de grande valia para ir a campo, coletar e analisar dados. Assim, poderíamos encontrar achados de pesquisa ligados à intersubjetividade no processo educacional, gerando “dados quentes”.

Após termos levantado algumas escolas inovadoras, vimos que a busca geral por autonomia nos levava a distintos lugares. Fossem eles espaços formais, como a sala de aula, ou não, como os naturais e os lúdicos aos projetados, passando pelos tecnológicos, preferencialmente adeptos à inclusão digital. Vimos o quão importante é para este estudo encontrar escolas cujo senso comum acerca do grau de inovação seja positivo e de acordo com os critérios da série do canal Futura (2016). Com isso em mente, pudemos recortar o aspecto espacial como pré-requisito de seleção para posterior trabalho de campo. Vale a pena observar a fenomenologia do espaço educacional para assim induzir, com seus achados, o referencial teórico de forma coerente com a realidade.

Tendo um panorama do cenário e do *corpus*, pretendíamos, então, pensar em como tratar os dados desde a teoria até o campo, partindo do campo à reflexão. Posteriormente na pesquisa poderíamos cruzá-los com o campo e com outros autores a estudar e já estudados, entre outros. Cannon Design *et al.* (2010) levantam uma série de recomendações para ambientes inovadores de ensino-aprendizagem para a ressignificação espacial de e em ensino-aprendizagem, PPPs relacionadas verbalmente à ressignificação espacial, escolas e tendências educacionais como diretrizes.

Em 2019 chegamos a realizar uma observação de um campo de testes, através da observação assistemática e fenomenológica dos eventos no ambiente de ensino-aprendizagem. Estes passavam por uma introdução gamificada ao Design PUC-Rio durante o programa PUC Por Um Semestre 2019, e, por tal, estavam passando por uma vivência diferente daquilo que estavam acostumados. Porém, a familiaridade que tive por ter me formado ali, os cronogramas apertados e o caráter assistemático da observação impediram a proposta de intervenção, que consistiu em pedir que os alunos desenhassem uma sala de aula ideal. O exercício foi uma tentativa de repensar a experimentação que Carvalho e Farbiarz (2012) realizaram, mas não teve aderência, talvez por cobranças de projeto ou hábitos escolares. A segunda vez que tal teste falha é um indício de que quem ocupa o lugar de aluno não tem o costume de pensar o espaço e seu movimento em potencial como mediador da aprendizagem.

No primeiro semestre de 2020, a pandemia da COVID-19 alterou nossas expectativas acerca de observar o campo. Não paramos de crer na importância da Educação presencial pública no acolhimento dos menos favorecidos e na formação de pensamento crítico, porém se fez necessário adaptar nossos métodos a este momento complexo para sujeitos envolvidos e interessados em uma Educação formal inovadora, mesmo que não tenhamos mais o cenário físico.

## **0 redirecionamento da Pesquisa**

Tempos atrás, a coragem de autores como Bel hooks (2013) levantou a discussão sobre a relação do corpo e da mente para unir questões sociais, co-movendo maiorias (apesar de ainda tratadas como minorias) para abrir espaços para tempos de vozes que acumulam ambas

as características, ainda inferiorizadas. Em termos de inclusão, para que os ritmos múltiplos fossem reconhecidos e respeitados. Nesse sentido, seria possível unir corpo e mente, agora em termos de prática e teoria, quando tratamos de um trabalho científico de campo? Mesmo falando de um trabalho remoto em tempos de pandemia?

Nossa pesquisa, a priori, estava dividida em dois anos, um para fundamentação teórica e outro para a prática do campo. Em 2019, levantamos referencial bibliográfico em Educação, Estudos Sociais e da Linguagem e Design, que ancorasse o espaço de sala de aula como favorecedor de relações dialógicas inovadoras.

Por conta da pandemia, porém, foi necessário mudarmos de estratégia. Assim, pensamos em realizar grupos de foco, aproveitando o quórum da disciplina “Discursos em Contextos Pedagógicos”, que eu cursava no Departamento de Letras, e do meu grupo de estudos “Design na Leitura de Sujeitos e Suportes em Interação (DeSSIn)”, que se reúne quinzenalmente. Especialmente para tratar de questões vinculadas à Educação, esses grupos possuem vários professores entre seus integrantes.

Após alguns ajustes, a ideia foi aceita pelos possíveis interessados. A professora sugeriu ressignificar o grupo de foco, dando ênfase na experiência que os professores já estão tendo, colocando-os em debate. Consideramos tal possibilidade a ser tratada no próximo tópico do trabalho em campo. O que prezamos, nesse momento, é não abrir mão da linguagem na ciência, a fim de flexibilizar nossos métodos para que esse aspecto seja contemplado da melhor forma, como o faz Souza (2009, p. 3-4):

O que se transmite no conhecimento é da ordem da informação, mas a verdade se dá pelas vias da linguagem, não

por comunicação de conteúdos, mas por expressão de uma singularidade. [...]

Certamente, isto não significa abrir mão ou negligenciar o necessário rigor [...] do pesquisador, mas este deve admitir um conceito de verdade que não se dá apenas por evidência fatural e nem se esgota na explicação.

Somente a linguagem, em sua dimensão dialógica, polifônica e alegórica, pode devolver às ciências humanas a dignidade para [...] redefinir os seus critérios de exatidão, buscando [...] interpretar e compreender a complexidade da condição humana.

A fim de sustentar as ações a serem desenvolvidas no debate com os professores da Educação Básica, optamos por fazer algumas entrevistas com professores de Design na PUC-Rio. Selecionamos os que possuem experiência de uso de ferramentas virtuais e semipresenciais adquiridas antes da pandemia. Tal seria um modo de preparar um debate no grupo de foco, ainda com a intenção geral de buscar projetar uma transformação, mesmo que na mente das pessoas.

Como em Lincoln e Guba (2006, p. 184-188):

O que está em jogo [...] deve ser natureza da investigação social, [...] qual deve ser a base para os critérios dentro de uma transformação projetada [...] nos esforços dialógicos. [...]

As boas notícias dizem que os múltiplos eus – nós mesmos e nossos entrevistados – das investigações pós-modernas podem originar formas de redação e de representação mais dinâmicas, problemáticas, abertas e complexas.



## Das entrevistas

Partimos para o campo, primeiramente entrevistando professores da PUC-Rio sobre suas experiências com a pandemia. Mesmo não sendo da Educação Básica, a prática da pesquisa e da reflexão na universidade poderia nos ajudar a começar a entender a pandemia e a paralisia da Educação Básica. As perguntas que fizemos nas entrevistas, diferentemente das direcionadas ao debate, foram as seguintes:

1. Que recursos, ferramentas estratégias vocês estão utilizando em aula?
2. Como vocês se sentem?
3. Qual a receptividade de seus alunos?
4. Que similaridades você encontra entre Educação Presencial e Educação Digital?

Ainda fizemos algumas perguntas mais específicas e outras mais abstratas, mas deixamos sua transcrição para outro momento. A seguir, destacamos alguns trechos das entrevistas que achamos mais pertinentes para cada pergunta feita, tratando os entrevistados pela codificação da primeira letra de seu nome próprio dentro de um grupo de professores de diferentes categorias, estas diferenciadas por numeração.

As categorias são: (1) professores de Design com foco em mídias digitais; (2) professor de Design sem foco em mídias digitais; (3) professora de Design híbrida (que tem foco tanto com mídias digitais quanto com comunicação visual/design gráfico, pelo fato de atuar como professora em mais de uma instituição, inclusive do terceiro setor); (4) professora fora do Design (4) (que dialoga com a formação e o grupo de estudo de minha orientadora). Juntando as categorias à inicial de cada nome próprio e por ordem de categoria, os entrevistados serão codificados como L1, G1, J2, L3 e I4:

## ***Que recursos, ferramentas estratégias vocês estão utilizando em aula?***

As respostas misturaram, em sua maioria, listas de ferramentas, exemplos de aulas e métodos gerais utilizados. A grande maioria utiliza ferramentas do *Google*, seja por orientação da PUC-Rio ou não, para dar suporte virtual às suas videoconferências. Destacamos os seguintes trechos de L1:

[...] a grande maioria das aulas eu tentei fazer algum tipo de adaptação direta pro modelo online assim, exatamente como era a aula presencial pro online. [...] Só que aí foi-se percebendo que várias estratégias que eram usadas presencialmente, quando eu fui transferir pro online, não funcionava direito, né? Então tem várias coisas, por exemplo, todas as construções coletivas [...]. Eu tenho dado, assim, uma pequena parte que é matéria, e tentado explicar ponto a ponto, o que eu acho que tem funcionado bem isso. [...] E aí depois eu faço todas as construções coletivas a partir dessa matéria dada. [...] Eu tenho usado algumas ferramentas tipo do Google, de construção coletiva, de Google Docs, Google Slides, Google Sheets [...] que todo mundo entra ao mesmo tempo.

L1 ainda destaca que há uma dificuldade em realizar atividades coletivas, típicas da graduação em Design da PUC-Rio, mas que ele trabalha para que esse tipo de atividade tenha seu lugar neste momento. Já G1 responde de modo mais objetivo o que os professores estão fazendo segundo as recomendações do curso:

Seguindo as orientações do departamento, a gente já vem trabalhando com GSuite há um tempo. A gente tá usando os recursos do Google, especialmente Classroom, que nos disponibiliza YouTube, disponibiliza Meet, Jamboard, Google Docs, Spreadsheet, Google Presentation. [...] no caso das minhas aulas especialmente em torno do Classroom [...]

como repositório de trabalhos que são produzidos e enviados pelos alunos.

Diferentemente dos demais, J2 optou por responder primeiramente à segunda pergunta antes da primeira, que pode ser vista ao final da próxima página, para quem desejar seguir sua linha de raciocínio. Abaixo seguem os trechos destacados de sua resposta à primeira pergunta:

Eu vou dia a dia. [...] Vou passar um filme pra galera ver até pra dar uma relaxadinha [...]. Um monte de gente vai fazer um monte de coisa e aí vai deixar os alunos estressadíssimos. [...] Vou ficar observando [...]. Eu provoço pensamentos, debates, [...] sou superflexível pra mudanças [...]. Eu vou ser calmo com as minhas turmas, porque primeiro eu quero entender o que tá acontecendo, senão eu como sujeito vou tá simplesmente passando pano e tapando um buraco, acreditando que eu estou ensinando. [...] Só vou aprender durante o percurso [...]. Posso pegar texto pela internet? Cara, eu não tinha essas respostas e ia fazendo isso sozinho. [...] Então eu adotei o Classroom e aí o Meet [...] a perceber quais recursos eu tinha. [...] Aí um dia eu botei outra mesa aqui, [...] um cavalete de pintura, peguei uma estrutura com uma base, peguei uma cartolina que eu tinha [...]. Perguntei o que eles queriam [...]. Eu fui inserindo os alunos nessa mesma realidade que eles estavam vivenciando.

Além das ferramentas utilizadas pelo Departamento de Artes & Design (DAD), L3 utiliza recursos populares, não formais e informais, como as redes sociais, etc. Ela estuda essas tecnologias e trabalha com outros contextos institucionais também. Como J2, ela crê que o espaço da casa se incorpora ao momento:

Eu tô usando qualquer plataforma, né? O Zoom, o Jitsi ou o Meet. [...] WhatsApp direto, [...] atividades que a pessoa

Como formar? Para que formar?

faz na casa dela e depois ela mostra o que ela fez. Então, no meio da aula eu paro pras pessoas fazerem a atividade [...] e aí todo mundo mostra a sua. [...] A gente fez um trabalho de projetar fora na janela. Todo mundo fotografou e postou no Instagram e no Facebook com uma hashtag. Então eu tô usando o fato da gente estar em casa, a janela, os espaços da casa, né? [...] Alguma ação para ser feita.

I4, que não é do DAD, seguiu a orientação da PUC-Rio para que todos utilizassem o aplicativo de videoconferência Zoom:

Eu tenho usado só o Zoom. Só o Zoom síncrono. E mandar documentos ou, assim, o que for pra ler por e-mail, por WhatsApp ou por Dropbox. Então não tenho usado nenhuma outra ferramenta [...].

Apesar de algumas respostas serem mais abertas do que outras, podemos inferir que alguns recursos estão sendo utilizados e podem sê-lo em outras instituições, na medida em que nos acostumamos à pandemia e ao possível cenário de pós-pandemia. Aplicativos semipresenciais como o *Meet* e Ambientes Virtuais de Aprendizagens como o *Classroom*, além de outras ferramentas *Google* e o *WhatsApp* foram as mais citadas. Já as estratégias variaram, desde ouvir os alunos a propor produzir algo com eles.

## ***Como vocês se sentem?***

Algumas falas de L1:

[...] Eu não tô me sentindo mal em relação às aulas, às vezes, assim, tem excesso de aulas, a gente fica muito tempo em frente ao computador, [...] a gente tá trabalhando mais [...] então eu tenho me sentido cansado. [...] Tem algumas coisas diferentes de logística que a gente tá tendo que se adaptar. [...]

Conseguir fazer os alunos se expressarem [...] é muito difícil no online. [...] Então assim, tem esse sentimento, às vezes de frustração, mas às vezes de uma alegria muito grande de ter feito aquilo funcionar. Então, os sentimentos tão meio à flor da pele.

Enquanto L1 teve sentimentos distintos sobre o momento, G1 teve um discurso distinto, de certa forma generalizando uma maior confiança na experiência que professores colegas dele têm com mídias digitais e EaD.

Nós já temos uma certa expertise na ferramenta porque a gente já veio utilizando ela de uma maneira sistemática, independente da pandemia, já há algum tempo. Do ponto de vista da prática do espaço de aula, é tranquilo, não tem nenhum problema, nenhuma ressalva, acho uma ferramenta muito adequada (Google) justamente por permitir uma série de recursos [...]. Os professores de Mídia, de maneira especial, não tão tendo nenhuma dificuldade, estamos muito satisfeitos [...].

Esta pergunta foi a primeira respondida por J2, por ter vivido uma experiência de EaD, que, segundo ele, se diferencia do que está sendo feito. Apesar de não ser professor especializado em mídias digitais, ele afirma:

Foi uma mudança muito brusca, muito abrupta. Eu sou bicho de sala de aula. [...] Não é Ensino a Distância, é aula online. [...] Eu vi o quanto era trabalhoso fazer um curso à distância, o quanto precisava de planejamento. [...] Tá todo mundo na questão da solidariedade [...] batendo cabeça. [...] Eu não vou aqui culpar ninguém, não acho que é culpa, foi a situação [...]. Ao mesmo tempo eu tinha que ler um monte de coisa pra saber o que tava acontecendo no mundo pra saber como que eu ia me comportar como ser humano. Então a gente não teve um tempo, a gente não teve um intervalo,

Como formar? Para que formar?

um respiro. [...] Foi tudo pensado, mas não foi pensado, então, assim, acho que foi um caos. [...] Até porque ninguém estava preparado mesmo.

**O discurso de L3 se assemelha com o que J2 disse até agora em relação à atitude de observar e buscar entender o momento:**

Embora a situação toda seja muito triste, [...] a gente não tem tido tanto problema com a exclusão. A gente sente sim que tem algumas pessoas que têm mais dificuldade de acesso do que outras. Mas a gente tá entrando em contato por e-mail, por WhatsApp. Então eu sinto que houve uma proximidade com a vida das pessoas [...] e também na sala de aula do Zoom e do Meet [...] sinto que tem uma participação [...]. Não tô lidando com uma situação do Ensino Básico onde tá havendo [...] exclusão digital [...]. Eu me sinto tentando observar essa situação. Eu me sinto interessada em entender a condição desse digital presencial [...].

**Como L1 e G1, I4 foca mais sua fala no que seu próprio departamento vem lhe propondo e na sua própria satisfação, buscando não fugir muito disso:**

Vou te dizer que, pra minha surpresa, tô até gostando, [...] sinto que eu ainda tenho que aprender e quero variar um pouco com a proposta [...] da gente se organizar melhor agora pro segundo semestre, mas eu confesso que pra mim o Zoom tá bom, tá me dando a satisfação de ver as pessoas, de interagir, de poder contribuir da forma mais semelhante possível ao que seria o presencial.

**Buscamos destacar com essa pergunta a necessidade de expressarmos sentimentos e gerenciar razão e emoção (ABREU, 2009). De não tratar a situação nem com uma frieza calculista nem com uma inflamação bombástica, mas sim encontrar uma moderação no**

enfrentamento da crise. Precisamos relacionar ambas em qualquer projeto de pesquisa, com o devido zelo com choques que essa discussão promove na validação de um conhecimento.

## ***Qual a receptividade de seus alunos?***

Algumas falas de L1:

[...] Aí eu vou voltar naquela coisa de variar de turma pra turma. [...] Eu não sabia realmente [...] se eu conseguia ensinar 20 alunos de uma vez [...]. Eles meio que compram a ideia, [...] uma coisa meio (sic) que a gente tá meio (sic) junto nesse barco, sabe? [...] Não deu certo dividir a sala, eles preferiram todo mundo junto. Mas de qualquer forma a gente foi tentando junto [...]. Aí eu falo [...] isso eu já tentei e acho que a melhor forma é essa. [...] Mas quando eu não sei [...] tive que perguntar a eles o que que funcionou melhor pra eles. [...] Workshops, por exemplo, que eram muito presenciais, [...] eles tinham que fazer um desenho [...] e aí quando você chama eles pro mesmo barco que você tá, eu acho que a receptividade é um pouco melhor, entendeu?

Notamos que L1, nesse momento, se assemelhou ao que J2 tem dito até então. Já o discurso de G1 se tornou um pouco mais intersubjetivista e tomou uma maior forma de relato:

Os alunos, de maneira geral, [...] não têm dificuldade no uso, porém eles se sentem, especialmente na impossibilidade da gente ter um contato mais direto, um pouco acanhados na maioria das vezes [...] por meio do Meet, que é uma ferramenta de apresentação e gravação de encontros, muitos não abrem o vídeo [...] e sequer abrem o áudio. Preferem escrever por chat [...], lembrando que estamos lidando com os espaços domésticos, muitos deles não têm uma área em casa exclusivamente voltada para a parte de ensino. [...]

Como formar? Para que formar?

Os alunos se mostram satisfeitos [...] mas ao mesmo tempo prefeririam estar no espaço convencional de aula, com cadeira, carteira, com pessoa, então a gente ainda tem isso de uma forma a ser pensada como pesquisa, mas a sensação que eu tenho é que os alunos estão aproveitando bastante [...] e outros estão sentindo o impacto, assim, de não ter o contato corporal ali presente.

J2 destaca de antemão como as diferenças entre presencial e online interferem nessa receptividade, respondendo às perguntas de modo mais orgânico, prolongado e híbrido. A receptividade dos alunos já tinha a ver com o espaço que J2 abriu para eles participarem:

A atenção dentro desses ambientes é completamente diferente da sala de aula, né? Do espaço físico. Você tá dentro do espaço físico, se tem um aluno ali dormindo, se tem um outro falando no celular, você tá vendo, né? Aqui era ver chat, né? (sic) [...] Era ver se alguém tava com microfone [...] Eu tava aprendendo ao mesmo tempo também como me relacionar com essas ferramentas [...]. Eu praticamente coloquei os alunos como colaboradores mesmo e aí a gente fechou. Como são muitas disciplinas, eu fui fazendo cada uma de uma forma [...].

Assim como J2, L3 focou seu discurso em abrir bastante espaço para participação em prol da receptividade:

Sobre a receptividade dos alunos, eu acho que tem sido boa. Eu acho que os alunos têm também encontrado outras alternativas de encontro conosco. Por exemplo, eu fiz essa ação pelo Instagram e pelo Facebook e acabei conhecendo vários estudantes que eu não conhecia.

Como G1 foi nas perguntas anteriores, no geral, I4 foi bastante sucinta:



Não podia ser melhor, [...] participaram, [...] material assim impresso e tal, isso eu mandei em PDF e compartilhei na tela e fiquei explicando os conceitos e tal, deu tudo certo. O que eu achei mais difícil pra eles [...] é que normalmente eu peço para eles prepararem uma atividade que é relacionada com discurso oral, pros seus alunos [...] e uma dificuldade que eles encontraram foi [...] passar as coisas com som [...], mas acho que é só uma questão de aprender, [...] de familiaridade.

Vale lembrar que todos os entrevistados já vinham dando exemplos, porém os diluímos no discurso para que pudéssemos nos ater à abrangência da pergunta. Futuramente trataremos melhor dos exemplos.

## ***Que similaridades você encontra entre Educação presencial e Educação Digital?***

Algumas falas de L1:

Eu gosto de guardar um espaço [...] com eles sobre outras coisas que não é a matéria. Sabe no início da aula? Isso eu também peguei no mundo presencial. [...] O espaço de ensino-aprendizagem ele é muito mais do que apenas passar a matéria, né? [...] Tô sempre trazendo do presencial para o online. [...] Eu já tava acostumado a fazer vídeo pro YouTube onde as pessoas mandam perguntas no chat [...], mas ministrar uma disciplina online tem sido bem diferente e aí eu tenho aprendido muito com o presencial mesmo [...]. Eu sempre fiz uma aula presencial muito que engajava o aluno. [...] A partir deles construir algum conhecimento. [...] E muitas vezes a pessoa não abre o microfone porque tem vergonha, ou não tem microfone. [...] Eu nem considero um EaD típico o que a gente tá fazendo, considero mais uma aula presencial que foi pro online.

L1 enfatiza a questão de tentar levar o presencial ao online, porém segundo sua abordagem presencial já distinta do tradicional, que é diferente de reproduzi-lo ou até amplificá-lo. Já J2 teve mais dificuldade em responder a essa questão:

[...] Eu acho que o que se pode, de certa forma, falar é que eu achei que [...] o envolvimento ia ser menor [...]. O que eu senti é que [...] a galera tava atenta. [...] Eu comecei a ganhar mais liberdade [...], tem uma estante aqui atrás, aí de uma hora pra outra vinha um conceito da minha cabeça e aí eu pegava um livro, então eu comecei a utilizar o meu cenário [...]. Eu vejo mais diferença que similaridade. Similaridade é a formação do professor. [...] Eu acho que eu tive ganhos [...] então eu posso adotar estratégias [...] combinando com os alunos. Eu não tô impondo. [...] Eles acharam isso muito interessante. [...] Ficam todos pensando que é uma hierarquia que vai resolver o problema, quando as instituições estão em crise [...]. Não sou contra o sistema [...], mas o que tá se pedindo no mundo é uma coisa mais horizontal. [...] E a gente criou uma plataforma [...] inserindo imagens [...] de acordo com o texto que cada um escolheu. [...] Tá tudo gravado [...] É um site, tá feito. [...] Tanto que a gente escreveu um ensaio [...]. Então eu me inseri como aluno e aí eu fui dando orientações [...], não era pra deixar claro. [...] Talvez aí que esteja a semelhança porque em sala de aula eu também tinha um engajamento muito grande.

Resumidamente J2 fala da influência da formação do professor, independentemente se é presencial ou não, e da horizontalidade que ele buscou. Discurso similar ao de L1. Além disso, notamos, junto a ele, que sua busca por recursos presenciais e digitais, dependendo do contexto, era uma semelhança. Já L3:

[...] O que faz a educação, quer ela que seja, é a relação, é o encontro. Se houver o encontro presencial ou [...] no digital,

isso pra mim não faz diferença. Claro que é bom tá junto, né? Fisicamente. Mas eu não acho que seja impeditivo não estar junto fisicamente se se está no mesmo momento juntos.

L3 acredita que o mais importante é o momento (que tem relação mais clara com o tempo), assim bastam os envolvidos estarem unidos. Já I4 foi mais objetiva, porém elencou diversas respostas que enriqueceram mais ainda sua fala:

As similaridades eu acho que [...] principalmente quando eu vejo a cara dos alunos [...] aí acho ótimo. Claro que estar presente, se organizar, eu gosto de sentar em círculo então isso me faz falta. Eu acho um pouco estranho ser tão plana a tela e a visão que a gente tem, eu pelo menos acho que tá todo mundo olhando pra mim. Que não sei se me agrada tanto [...] Uma similaridade que eu achei é que [...] a gente faz um clima tão afinado, tão conversado, tão agradável assim, que [...] a maioria dos alunos tem participado muito bem. [...] Outra é que nem todas as aulas presenciais todos participam. [...] Alguns que no presencial participam, mais do que no remoto [...] tem mais dificuldade de tomar o turno. [...] Uma interpretação que já foi feita [...] é da conexão, que fica mais pesada com o vídeo. Outra que eles não querem permitir que a privacidade da casa deles seja invadida [...]. E vendo a cara do aluno no presencial você pode se iludir que ele tá pensando e acompanhando a matéria.

O que podemos inferir das respostas é que as semelhanças ou diferenças entre Educação Presencial e Digital depende muito mais da postura do professor e das relações que constrói com seus alunos do que da plataforma em si. Alguns buscaram dizer isso de modo mais objetivo, e outros de modo mais intersubjetivo, porém, como podemos inferir de J2, a formação deles influencia no que eles

buscam construir com os recursos no seu entorno, seja físico ou digital.

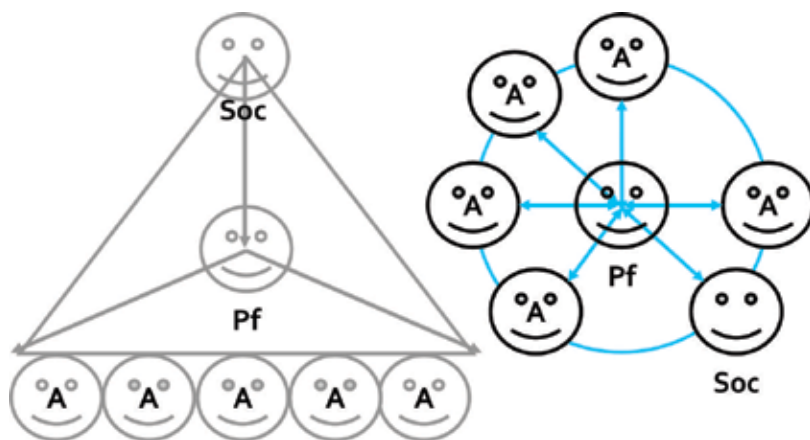
No geral, as ferramentas que têm sido utilizadas pelos entrevistados são as que vêm sendo utilizadas por quem continuou a lecionar na pandemia, tanto profissionais quanto sociais. Eles se sentem cansados, porém satisfeitos por terem conseguido lidar com as aulas, mesmo tendo de ser flexíveis. A maioria já possui experiência com mídias digitais, mesmo que nem todos sejam professores especializados nisso.

Foi importante para seu sucesso e receptividade poderem trocar com os alunos ao longo do período e assim forjar melhor a aula. Para que isso ocorresse, tanto eles quanto seus alunos necessitaram de autonomia, que, segundo Freire (2020 [1996]), se demonstra algo saudável mesmo mantendo a autoridade intrínseca às hierarquias. Isso só é possível evitando a recorrência do autoritarismo e do determinismo, características que tendem sempre a ordenar e planejar tudo, mesmo que tenham de restringir demasiadamente o comportamento de seus subordinados.

## **Do Debate / Grupo Focal**

A proposta de grupo focal é partir logo para o debate, já que praticamente todos estão tendo experiência com os aplicativos neste momento, cremos que o frescor de suas vivências retrata o momento atual, ao mesmo tempo que criamos um espaço de desabafo devido à cobrança intensa de improvisos que a educação remota tem feito. No formato presencial, havíamos pensado em uma configuração como a da Figura 1:

Figura 1 - Ensino convencional X aprendizagem circular.



Fonte: Autores.

Contudo, sem a previsão da PUC-Rio de reabrir para atividades acadêmicas, pensamos que um grupo de foco tradicional era complicado. Já o debate, muito vivenciado por nós durante as aulas de discurso pedagógico, por vezes se tornava um espaço de acolhimento das angústias dos professores, volta e meia tangenciando o tema COVID-19.

Pensamos em ampliar o público para englobar educadores de todo tipo. Um educador seria uma pessoa que tem formação ou que atua ativamente nas atividades de ensino-aprendizagem formal. Poderia ser um gestor, um psicopedagogo, um professor, um monitor, um representante de turma, um responsável, um aluno engajado ou mesmo um funcionário participativo da instituição. Abraçamos a diversidade e a colocamos em debate. Um gestor de uma escola pode refletir no que o professor de outra escola fala, ou o aluno de outra escola pode fazer refletir um responsável atuante em mais outra escola.

Fazendo perguntas similares às que foram feitas aos entrevistados do Design PUC-Rio, poderemos saber quem gostaria de compartilhar falas sobre determinada pergunta. Por exemplo: sobre recursos que utilizam, como eles se sentem e, por último, apresentarmos e discutirmos ideias que forem surgindo, inspirados em suas vivências e nas respostas dos professores entrevistados da PUC-Rio. Assim, cremos ser possível começar a projetar nosso pensamento em direção a algo mais concreto.

Durante a organização, tivemos certa dificuldade de engajamento. Porém, uma vez tendo um quórum mínimo, criamos um grupo de *WhatsApp* para combinarmos uma data. Nossa intenção era ter isso pronto antes do fim do primeiro semestre de 2020, para que os professores não se dispersassem. Os grupos ocorreram entre o fim e o início do segundo semestre e se concentraram em sete perguntas abertas:

1. No desenvolvimento do plano de aula, o espaço presencial é um fator relevante?
2. As ações sobre o espaço consideram o projeto pedagógico em que a disciplina está inserida?
3. Decisões sobre o uso do espaço interferem no andamento da aula?
4. Haveria uma configuração espacial ideal para o desenvolvimento de um plano de aula em alguma abordagem pedagógica? Por exemplo: sociointeracional, construtivista, humanista, etc.
5. O que seria um espaço de ensino-aprendizagem inovador em sua opinião?

6. Há necessidade de pensarmos espaços de ensino-aprendizagem inovadores?
7. Quais os aprendizados e dificuldades de mudança na migração de suas aulas de um espaço presencial para um espaço virtual?

Temos consciência de que este debate poderia se transformar em um espaço de acolhimento das angústias dos professores, como observamos acontecer durante as aulas ministradas, que normalmente tangenciam o tema COVID-19.

Questionar o motivo de qualquer coisa que se vá fazer é um passo importante para ir além da resolução de problemas e da simples reprodução do *know-how*. Com isso podemos caminhar para um pensamento crítico, filosófico e holístico, vital para a vida em sociedade. Acreditamos que a necessidade de uma abordagem dialética faz parte do processo e optamos por integrar as informações decorrentes desse aspecto na análise a partir do debate. Enfim, cremos que esse estudo poderá contribuir para lidarmos com o ensino-aprendizagem remoto na pandemia assim como na pós-pandemia.

O primeiro grupo de foco havia sido pensado para ser desenvolvido junto aos alunos da disciplina “Discursos Pedagógicos”. Nela havia diversos professores, alguns deles ministrando aulas na Educação Básica. Submetemos a proposta à professora responsável pela disciplina, e recebemos sua autorização para convidarmos os integrantes da disciplina a participarem do grupo de foco.

Com isso, pudemos observar as práticas de educação efetivadas com foco no questionamento acerca do espaço físico. Este como participante das relações dialógicas. Assim, passaremos também a nos concentrar na troca de experiências sobre o uso de aplicativos de

Como formar? Para que formar?

videoconferência em sala de aula virtual, visando refletir sobre o espaço tele / semipresencial e virtual como participante das relações dialógicas de ensino-aprendizagem e configurando o grupo como nas Figuras 2 e 3:

Figuras 2 e 3 - Representação da perspectiva do espaço em ensino-aprendizagem almejado antes e durante a pandemia.



Fonte: Autores.

Tal ideia, porém, foi parcialmente aceita pelos possíveis interessados. Pelos relatos ao longo do semestre, muitos professores se queixaram da exaustão com a cobrança produtivista e conteudista, ainda mais evidente quando é baseada em um modo de trabalho pouco conhecido por eles, o EaD. Assim, as aulas acabaram sendo planejadas e vivenciadas de modo improvisado e remoto. Devido a isso, a professora sugeriu ressignificar o grupo de foco, dando ênfase na experiência que os professores já estão tendo e colocando-os em debate. Destacamos aqui a busca da professora por compreender o momento atípico que os professores, de um modo geral, estão vivendo. Excesso de trabalho, novas responsabilidades, ressignificação de seus percursos. Também destacamos aqui as questões que dificultam a pesquisa, o tempo de quatro meses de uma disciplina de pós-graduação que precisou se realinhar em decorrência da pandemia e a



necessidade também de realinhar uma pesquisa pensada para uma investigação presencial sobre uma ação presencial.

Para nos ajudar a organizar melhor esses dados, começamos por uma Análise de Conteúdo (BARDIN, 1970) que dissecasse as falas dos professores em Unidades de Registro (URs). Tal difere da busca por ideias centrais, mais comuns em transcrições de frases em entrevistas ou mesmo quando as respostas são muito bem separadas. Algo que podemos fazer em um segundo momento. No caso de uma abordagem mais dialógica, a captura de Unidades de Registro se assemelha à coleta de palavras do universo vocabular no Design em Parceria (OLIVEIRA; FARBIARZ, 2019). Tal coleta, inspirada no método pedagógico freireano de alfabetização, se concentra mais em captar ideias centrais ditas pelo parceiro social em seu cotidiano de trabalho do que as que ele busca selecionar em uma entrevista restrita a ele e o entrevistador. Como foi dada a liberdade de interferência entre os debatedores, o uso das URs se mostrou uma ferramenta pertinente e orgânica.

Nossa equipe fez perguntas similares às que foram feitas aos entrevistados na primeira fase da pesquisa, porém utilizando análise de conteúdo para tratar os dados. Assim, tivemos a intenção de trazer significados (LAVILLE; DIONNE, 1999) para a pesquisa, preferencialmente com o potencial de ressignificar esses resultados na recomendação de práticas.

As Unidades de Registro dessa análise de conteúdo foram selecionadas de acordo com sua relação com o objeto / suje(i)to de pesquisa. Tivemos, no primeiro grupo (G1), 508 Registros. Já no segundo (G2), 450. A frequência do G1 foi de 2697, e a do G2 de 2041. Ambos os grupos tiveram a mesma duração e o mesmo número de perguntas.

Em: ‘No desenvolvimento do plano de aula, o espaço presencial é um fator relevante?’, a UR mais repetida no primeiro grupo foi ‘Planejar’ (37 vezes), derivada de ‘Plano’ (de aula), presente na própria pergunta. A segunda mais mencionada foi ‘Presencial’ (25). Esta palavra dos participantes ia construindo uma relação com o objeto / subje(i)to de estudo ‘Espaço e Tempo’, uma correlação natural (SANTOS, 2002) com o ‘Aqui’ e o ‘Agora’, onde e quando do momento Presencial, além do aspecto físico.

No segundo grupo, a pergunta trouxe outros resultados mais sucintos. A maior menção foi o ‘Espaço físico’. ‘Sala / Aula’ (23) o sucede como parte da pergunta. No geral, as palavras referentes à pergunta se apresentaram com maior menção. O total de menções às URs foi de 656.

A segunda pergunta inseriu elementos à discussão e o objeto / sub-je(i)-to (oculto) de estudo. ‘As ações sobre o espaço consideram o projeto pedagógico em que a disciplina está inserida?’ A maior menção é à ‘Escola’ (26), com conotação de ‘Espaço público’, seguida de ‘Professor’ (20), entendido como quem orienta. As palavras da pergunta não pontuaram tanto. No outro, as perguntas influenciaram de modo intenso o acirramento entre os termos. ‘Espaço físico’ (24) pontuou mais, assim como na anterior ao mesmo grupo. Isto evidenciou a consolidação desta entre os participantes ao se tornar parte da pergunta. Em segundo lugar, houve 23 menções tanto para ‘Educar / Pedagogia’ quanto para ‘Professor’, vocabulário mais familiar a eles. Esta última bastante mencionada pelo grupo anterior na mesma questão. O total de menções foi de 872.

Em ‘Decisões sobre o uso do espaço interferem no andamento da aula?’, ‘Escola’ (25 vezes) foi a unidade mais mencionada, seguida

de ‘Professor’ (24), repetindo o que ocorreu na anterior. Isso apesar de não terem ainda sido citadas. Mencionados 20 vezes pelo outro grupo, ‘Sala / Aula’ e ‘Espaço físico’ lideraram as repetições. Ambas estavam na pergunta. A seguir, com 14 menções, ‘Ocupar’ espaço e / ou tempo. Esta última, porém, pontuou mal no geral, nem estando entre as melhores. Sendo assim, uma menção mais restrita a esse momento do grupo. Total de menções de 989.

Em ‘Haveria uma configuração espacial ideal para o desenvolvimento de um plano de aula em alguma abordagem pedagógica?’, um padrão repetiu-se. Apesar do ineditismo de ‘Aluno(s)’ como mais citado (24 menções), ‘Professor’ o segue (23). Ganhando espaço nas discussões, mais uma vez esta pontuou bastante no primeiro grupo. A pergunta demandou dos professores sobre planejamento e pedagogia. No outro grupo, o resultado também foi acirrado, porém de um modo mais distribuído. ‘Querer / Gostar / Sentir Vontade / Prazer / Desejo’ foi a mais citada (17 vezes), apesar de pontuar mal no geral. A seguir, ‘Escola’ (16). A contagem virou-se, fazendo outras palavras ganharem destaque acima das mais cotadas até então, principalmente afetando o segundo grupo. O total de menções foi de 1014.

As próximas duas questões foram mescladas em ambos os grupos em tempo real. ‘O que seria um espaço de ensino-aprendizagem inovador em sua opinião? Há necessidade de pensarmos em espaços de ensino-aprendizagem inovadores?’ Os mais repetidos pelo primeiro grupo foram ‘Professor’ e ‘Escola’ (20 vezes cada). Em seguida, ‘Espaços inovadores’ (19), o termo central de ambas. No segundo grupo, ‘Espaços inovadores’ ganha (30). Vale lembrar que ele é nosso objeto / sub-je(i)-to de estudo. Em seguida, com 19 repetições, ‘Fala

/ Escuta / Linguagem / Comunicação / Expressão'. Em ambos os grupos houve grande concentração em certos termos, como mostra a tabela 5. A soma das repetições foi de 734.

De todas as menções, destacamos as três mais mencionadas somando todas as perguntas. Destas, as maiores são: Professor (187 vezes), Aluno (171) e Espaço escolar (163). 'Professor' e 'Aluno', apesar de mais mencionadas, não foram muito relacionadas a, por exemplo, espaços identitários / pessoais (vozes, fés) que tiveram menos de 100 menções. O mesmo ocorreu entre 'Espaços físicos e escolares' e 'Espaços inovadores' (com menos de 60) e entre 'Sala / Aula' e 'Ocupar espaço / tempo'. Logo, nem todas as URs relacionados ao Espaço foram de acordo com nossas expectativas. O total de menções foi de 4731.

Em média, no primeiro grupo (G1) houve mais URs e maior frequência de citações a elas. Destacaram-se Q3 e Q4. Já Q 5 e 6 obtiveram mais registros, ao contrário da Q1. Em Frequência quase todas performaram abaixo da média. No segundo grupo (G2), Q4 foi melhor no geral, em contraste a Q1 e Q7. Q2 foi melhor quanto à frequência e Q3 em registros. Houve desequilíbrio nas respostas, natural em um estudo humano.

Comparando as URs mais citadas, tecemos algumas considerações. Entre os termos mais relativos a 'Espaço', alguns prosperaram e outros não. Tanto 'Espaços de / em ensino-aprendizagem' quanto 'Espaços inovadores' não performaram tão bem, mesmo em destaque nas perguntas. Isto parece indicar não serem termos tão utilizados quanto 'Sala (d)e Aula'. O mesmo para o verbo 'Ocupar', que parecia representar bem espaço e tempo, porém não foi tão proeminente quanto, por exemplo, 'Planejar'. O insucesso de 'Espaços

identitários' frente a 'Educar' e 'Professor e Aluno' também traz à tona uma possível baixa nas subjetividades dos agentes no tema, preocupante em termos de autonomia.

Com esse grande universo vocabular explorado, no sentido freireano da palavra, podemos agora repensar em atributos para o espaço de / em ensino-aprendizagem. Com o baixo desempenho de 'Espaço inovador', mesmo sendo repetida na pergunta, pensamos que faria sentido construir um mapa mental com outros termos equivalentes em relevância. Para isso, cruzamos os Registros dos grupos focais com as recomendações de Cannon Design *et al* (2010). Na comparação de teoria e do campo, pudemos publicá-lo em minha dissertação (SANTOS; FARBIARZ, 2021), contendo os atributos mais relevantes em relação a estes dados.

## **Considerações parciais: a construção da pesquisa**

Morin (2000) nos introduz o paradigma da complexidade. A humanidade se constrói de modo tão complexo que é necessário que a pesquisa contemporânea questione o paradigma do positivismo. Antes das ciências humanas, as ciências dominantes, exatas e naturais, queriam prever a natureza do comportamento humano, como se ele fosse configurável em uma relação simples de causa e efeito.

A ideia de controle que se tinha nos últimos séculos não combina exatamente com o paradigma da complexidade. Como generalizar uma definição de causa e efeito em uma sociedade em que a rede se encontra cada dia mais inter-relacionada? A complexidade, segundo Morin, possui características que contradizem esse tipo de reducionismo, além de confrontar o princípio lógico clássico

da não contradição, sendo normal agora a sociedade se encontrar, cada dia mais, imersa em contradições e ciclos não lineares. E como dissecar as partes do todo? A totalidade se demonstra cada dia mais relativa do que absoluta. Uma verdade fixa, estável e reproduzível da natureza e da sociedade seria complementada pela aceitação de diversas verdades construídas através de ações, discursos, pensamentos e sentimentos de cada experiência humana, às vezes contraditórias. Verdades e contradições que precisam dialogar, e não se anularem em um embate negacionista nem se sobreponem.

A complexidade sugere uma escuta qualitativa das vozes que precisam ser ouvidas. Nesse sentido, nossa pesquisa se baseia em uma abordagem dialética e hermenêutica. Dialética, pois trabalha na aceitação de contradições para a ponderação de meios-termos e consensos essenciais para a democracia (MORIN, 2000). Hermenêutica por um lado, pois tudo é interpretação, fruto de interpretações passadas e semeadoras de interpretações futuras (FOUCAULT, 1997). Não interpretar pressupõe descontextualizar, dissecar as partes que deveriam ser compreendidas em um todo circunstancial interligado. Esse tipo de separação entre as partes da pesquisa, incluso o pesquisador, se demonstra um paradigma científico cada dia mais grosseiramente generalizado frente à complexidade das múltiplas e relativas verdades. Estamos trabalhando para mudar isso.

Recuperemos nossas reflexões acerca do diálogo hegeliano. Poderíamos chamar o dialogismo de uma interação emancipadora, como interpretamos através de Bakhtin (2006), segundo Machado (1996) o “destacado representante do diálogo socrático”. Para Park

e Fernandes (2005, p. 40-41), o diálogo é parte do processo criativo, herança da filosofia clássica:

Esse diálogo com [...] o que muitas vezes é encarado inicialmente como oposto, pode fazer parte do processo de criação e pode ser importante para a criação de conceitos. A educação não formal pode abrir essa possibilidade e esse espaço nas suas relações educacionais, percebendo e aceitando como próprio o diálogo, [...] porque é também através das contribuições do outro que pode haver a recriação. [...] Trazer o amigo grego [...] significa valorizar e encarar o diálogo como uma possibilidade de construção do pensamento, [...] para a evolução do diálogo e para a construção das ideias que estão postas no diálogo. O amigo [...] sabe conviver com a rivalidade, encarando o outro como diferente, [...], apesar de estrangeiro, pode ensinar.

Para os autores, o diálogo transpassa as barreiras formais da escola. Tendo em vista que nossa intenção envolve prestar atenção na fenomenologia do possível constructo de cada sujeito nesse tipo de interação na sala de aula, pretendemos utilizar uma abordagem que aceite a multiplicidade de vozes na fala e na escuta. Cremos que essa abordagem complexa (tendo o diálogo como um de seus princípios) é capaz de considerar diversos outros raciocínios que, porventura, permeiam a pesquisa. Fazemos isto na tradução da escuta. Segundo Benjamin (apud. BRANCO, 2008),

Como os cacos de uma ânfora, para que, nos mínimos detalhes, se possam recompor, mas nem por isso se assemelhar, assim também a tradução, ao invés de se fazer semelhante ao sentido do original, deve, em um movimento amoroso que chega ao nível do detalhe, fazer passar em sua própria língua o modo de significar do original. Do mesmo modo que os cacos tornam-se reconhecíveis como fragmentos de uma mesma ânfora, assim também original e traduções

tornam-se reconhecíveis como fragmentos de uma linguagem maior.

Pretendemos, assim, evitar determinismos (FREIRE, 2020 [1996]; MATURANA; VARELA, 2004) em nossas conclusões. Determinismo fruto do controle exacerbado da aprendizagem do aluno pelo ensino do professor, mas também da escuta do entrevistado pela fala do pesquisador.

## **Considerações finais**

Nossa intenção, neste capítulo, foi de localizar e distinguir relações dialógicas favorecedoras de ressignificação contínua e autonomia dos sujeitos inscritos no século XXI. Em um primeiro momento, isso se deu através da leitura de PPPs. Com a pandemia da COVID-19, porém, foi necessário realizarmos as entrevistas semiestruturadas e o debate por meio de grupos de focos.

A pesquisa foi diferente do que queríamos. Minha bagagem durante minha graduação e meu mestrado na PUC-Rio me encaminharam para abraçar a abordagem do Design em Parceria (OLIVEIRA, 2019), antigamente conhecido como Design Social (COUTO; NEVES, 1999). Contudo, a pandemia, que veio desestabilizar as atividades humanas no ano de 2020, fez com que tal metodologia fosse inviável em um primeiro momento. Assim, tivemos que alterar nossos métodos em um cenário de muita nebulosidade ao longo do caminho. Tanto os alunos quanto os professores, a base da pirâmide educacional que queríamos ouvir, estiveram em uma posição de muita cobrança, muita adaptação e muita incerteza. Descrevemos isso, pois a não observação foi uma das principais perdas, portanto desvantagens, que nossas substituições não poderiam abarcar.



O que então foi nosso ponto forte? Entrevistas são modos qualitativos de se considerar o lugar de fala ou a experiência daquele que é entrevistado, diferentemente de um questionário, que o trata apenas como estatística e separa a resposta (mensagem) daquele que a emite. O questionário, que era algo que pensávamos em fazer, teria a vantagem, por sua vez, de ter um alcance maior, apesar de mais raso. É mais difícil generalizar através de entrevistas, mas não é impossível. As entrevistas trazem aqueles que estavam de fora da maioria de respondentes comuns distribuídos por respostas padrão de um questionário para dentro de um holofote mais dialógico, com respostas mais circunstanciais e influenciadas pela interação e a construção de sentidos entre entrevistado e entrevistador, dentro da relação objeto-objeto, ou sujeito-sujeito (intersubjetividade), que buscamos estudar.

Assim como na entrevista, o debate no grupo de foco possui um processo similar. Apesar de não ser um grupo social como entendido pelo 'Design em Parceria', situado em um contexto específico, o grupo de foco tece o diálogo em uma rede de interação, como apresentado na Figura 1. São professores e educadores especificamente selecionados para obtermos as respostas desviantes do padrão. Se, por exemplo, escolhêssemos educadores aleatoriamente, provavelmente a maioria teria uma mentalidade influenciada pelo ensino tradicional massificado. Assim, buscamos a indicação de educadores que têm a intenção de 'sair' desta 'caixa'.

Apesar dos pesares, fizemos o possível para contornarmos o imprevisível de nosso objeto / sujeito de estudo, que era o espaço físico educacional. Nosso trabalho com os dados coletados até agora será

de associar as relações dialógicas favorecedoras de ressignificação e autonomia dos sujeitos inscritos no século XXI. Com a calma para aprender de J3 e L1, o otimismo afetivo de I4 e a proatividade digital de L2 e G1, podemos vislumbrar novos horizontes para a pós-pandemia.

As metodologias pelo caminho podem pavimentar outras pesquisas sobre os cenários do espaço-tempo. Quem sabe no futuro próximo teremos mais espaço para dialogar com o ritmo de cada um, em vez de achar produtivo aglomerar massa de gente em um contêiner (SCHEIFER, 2014). Quem sabe teremos um ar mais livre, sem tanto formalismo. Quem sabe a tecnologia não se torne uma aliada em um ensino mais híbrido? Que venha o pós-pandemia!

## Referências

- ABREU, A. S. **A arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção. 13. ed., Cotia: Ateliê Editorial, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BRANCO, L. C. **A tarefa do tradutor, de Walter Benjamin**: quatro traduções para o português. Belo Horizonte: Fale UFMG. 2008.
- CANNON DESIGN, VS FURNITURE; BRUCE MAU DESIGN. **The Third Teacher**: 79 ways you can use design to transform teaching & learning. New York: Abrams Book, 2010.
- CARVALHO, R. A. **Olhares sobre o ensino de projeto em Design**: gêneros e interações em espaços de ensino-aprendizagem.

Orientadora: Jackeline Lima Farbiarz. 2012. Tese (Doutorado em Design). Departamento de Artes & Design. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

COUTO, R. M.; NEVES, M. **O Ensino da Disciplina de Projeto Básico sob o Enfoque do Design Social**. Rio de Janeiro: 2AB, 1999.

FOUCAULT, M. **Marx, Nietzsche e Freud**. São Paulo: Princípio Editora. 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020 [1996].

FUTURA, P. **Destino Educação: Escolas Inovadoras**. 2016. Disponível em: <http://www.futuraplay.org/serie/destino-educacao-escolas-inovadoras/>. Acesso em: 13 jun. 2019.

GARDNER, H. A Multiplicity of Intelligences. *In*: MARIËN, P.; ABUTALEBI, J. (eds.) **Neuropsychological research: a review**. Washington: Psychology Press. 2008. p. 17-23. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2007-10432-001>. Acesso em: 25 jun. 2019.

bel hooks. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

SOUZA, S. J. Walter Benjamin e a infância da linguagem: uma teoria crítica da cultura e do conhecimento. *In*: SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (org.) **Política, cidade e educação - Itinerários de Walter Benjamin**, Rio de Janeiro: Contraponto; Editora PUC-Rio, 2009.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.) **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 169-192.

MACHADO, I. A. Os gêneros e a ciência dialógica do texto. *In*: FARACO, C.; CASTRO, G.; TEZZA, C. (org.) **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: UFPR, 1996. p. 225-271.

MANZINI, E; VEZZOLI, C. **O desenvolvimento de produtos sustentáveis**. São Paulo: EDUSP, 2002.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000. Disponível em: <https://bioetica.catedraunesco.unb.br/wp-content/uploads/2016/04/Edgar-Morin.-Sete-Saberes.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2019.

MOVIMENTO DE INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO (Brasil). **Inovação na Educação**. 26 nov. 2021. Website. Disponível em: <https://movinovacaonaeducacao.org.br/>. Acesso em: 29 nov. 2021.

OLIVEIRA, L. **Co-mover, como ver, comover com celulares mobilizando os sentidos na produção criativa de leituras e escritas multimodais em processos formativos**. Orientadora: Jackeline Lima Farbiarz. 2019. Dissertação (Mestrado em Design) - Departamento de Artes & Design. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

PARK, M.; FERNANDES, R. **Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos**. Campinas, SP: UNICAMP/CMU; Holambra/SP: Editora Setembro, 2005.

SANTOS, M. A. **A natureza do espaço**. São Paulo: Edusp, 2002.

SANTOS, F. F. B. **Configurações para espaços dialógicos de ressignificação em ensino-aprendizagem**. Orientadora: Jackeline Lima Farbiarz. 2019. Dissertação (Mestrado em Design) - Departamento de Artes & Design. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=54568@1>

SCHEIFER, C. A virada espacial nos novos estudos de letramento: em busca do terceiro espaço. **Calidoscópio**, Unisinos, v. 12, n. 1, p. 3-14, jan./abr. 2014.



# Tecendo reflexões na pandemia

## O que tem sido promovido pelas escolas?<sup>1</sup>

*Eloisa Fatima Figueiredo Semblano Gonçalves*

*Alexandre Farbiarz*

### Introdução

As novas formas de comunicação fazem com que os sujeitos se comportem de maneira diferente diante das inovações tecnológicas, fundamentalmente a partir das relações propiciadas pela Internet. A Internet trouxe para a vida cotidiana um novo aspecto cultural, suscitando novas “habilidades para o século XXI”. Segundo Pedro Demo (2008), somos desafiados pelas inovações tecnológicas e, assim, nossas formas de agir e produzir no mundo são transformadas. O autor ressalta que “[...] o que existe de mais concreto é o advento de modos de viver e produzir que nos lançam novos desafios, exacerbados, entre outras coisas, pela pressa das inovações tecnológicas” (DEMO, 2008, p. 5). Como ressaltam Faxina e Gomes (2016, p. 25):

---

1 Artigo apresentado ao GT2 - As atividades educacionais e o uso das tecnologias digitais, do Encontro Virtual da ABCiber, 2020.

Mais do que proporcionar o surgimento de novos dispositivos comunicacionais e seus naturais desafios, o atual processo midiático-cultural está inaugurando uma nova ambiência social. [...] Essa nova ambiência estabelece, para os seres humanos, um novo modo de ser no mundo.

É a partir destas discussões, que tratam da Comunicação enquanto processo, compreendendo que a escola não está dissociada da sociedade midiática e tecnológica em que vivemos na atualidade, e considerando a importância do cotidiano escolar e das relações que ocorrem nele, que visamos analisar as interações que acontecem no *ecossistema comunicativo* (MARTÍN-BARBERO, 2004) e que integram educandos, educadores, dispositivos midiáticos e tecnológicos, escola, sociedade e cultura. Uma discussão que abrange novos modos de estar no mundo e que aponta para os recursos digitais não apenas na sua materialidade e no seu uso, mas na constituição de uma nova forma de interação entre os sujeitos do cotidiano escolar, capaz de produzir sentidos e relações simbólicas diferentes das relações anteriores à cultura digital.

Pensar, pois o cotidiano escolar atravessado pela cotidianidade contemporânea implica considerar os estudos de Gomes (2016, s.p.)<sup>2</sup> que dão suporte a uma discussão mais ampla sobre o conceito de *midiatização*, já que sua análise aborda este conceito “como um paradigma para analisar e compreender a realidade contemporânea”, com vistas a uma reflexão *metamediática* e com uma visão mais sistêmica. O autor ressalta que:

---

2 Gomes (2016) traz considerações a respeito do termo *midiatização*, sinalizando que há autores que se utilizam do termo *mediatização*, referindo-se a este com o mesmo significado do primeiro.



[...] não se trata mais de um questionamento sobre a utilidade dos meios para a transmissão das mensagens, trata-se, na sociedade contemporânea midiaticizada, de uma reflexão sobre os próprios meios – os dispositivos tecnológicos – como mensagens e sobre a ambiência em que nos encontramos, permeadas por estes dispositivos e suas intervenções. (GOMES, 2016, s.p.).

Gomes traz à tona o conceito criado por McLuhan (2005 [1964], p. 21) de que “o meio é a mensagem”, através do qual nos faz compreender que “[...] a ‘mensagem’ de qualquer meio ou tecnologia é a mudança de escala, cadência ou padrão que esse meio ou tecnologia introduz nas coisas humanas” (MCLUHAN, 2005 [1964], p. 22). Nesse sentido, é o meio que reestrutura e forma ações e associações humanas, o que nos leva a compreender que, ao criar novas estruturas e/ou dispositivos tecnológicos, o homem altera suas formas de ser e estar no mundo. Para McLuhan, o homem cria tecnologias como forma de se beneficiar e de facilitar seu trabalho, considerando, portanto, que as tecnologias criadas por ele são extensões do seu próprio corpo. Entretanto, o autor não trata em seus textos apenas da criação de tecnologias pelo homem, mas, ao trazer para a discussão a frase “o meio é a mensagem” (MCLUHAN, 2005 [1964], p. 21), busca analisar as modificações que os novos meios de comunicação, que vão surgindo com o desenvolvimento tecnológico, provocam nas organizações humanas e como as mensagens transmitidas por meios diversos ganham significados e dimensões diferentes.

Os novos meios e tecnologias pelos quais nos ampliamos e prolongamos constituem vastas cirurgias coletivas levadas a efeito no corpo social com o mais completo desdém pelos anestésicos. Se as intervenções se impõem, a inevitabilidade de contaminar todo o sistema tem de ser levada em conta.

Ao se operar uma sociedade com uma nova tecnologia, a área que sofre a incisão não é a mais afetada. A área da incisão e do impacto fica entorpecida. O sistema inteiro é que muda. (MCLUHAN, 2005 [1964], p. 84).

Gomes (2016, s.p.) busca compreender as transformações sociais ligadas ao desenvolvimento das mídias e tecnologias digitais na contemporaneidade, considerando as inter-relações, ao apontar que “[...] a midiaticização é usada como um conceito para descrever o processo de expansão dos diferentes meios técnicos e considerar as inter-relações entre a mudança comunicativa dos meios e a mudança sociocultural”. Para o autor, a midiaticização abrange não apenas as mudanças dos meios técnicos, mas as mudanças socioculturais propiciadas por eles. Aqui retomamos a discussão acerca do cotidiano escolar e sua não dissociação do cotidiano mediado pelas mídias digitais na atualidade. Essa discussão nos faz refletir sobre a presença de um aluno, sujeito de uma sociedade em midiaticização, no cotidiano escolar. Nessa discussão, não podemos descartar as questões referentes ao acesso à Internet e aos dispositivos, visto que terão influência direta no processo de midiaticização do cotidiano e dos sujeitos nele inseridos.

## **Contextualizando**

Tais considerações corroboram com a construção da pesquisa de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano – PPGMC/UFF. Pensar uma investigação no campo da Educação, em consonância com os processos comunicacionais da atualidade, demanda analisar a presença das mídias digitais no cotidiano escolar, entendendo que o cotidiano escolar não está dissociado do cotidiano contemporâneo. A aproximação entre as áreas da

Educação e da Comunicação pode oferecer contribuições relevantes para ambos os campos de estudo, tendo em vista que reflete sobre os processos comunicacionais, mediados por mídias digitais, presentes no cotidiano e sua possível influência na produção de sentidos e de relações simbólicas que ocorrem nas interações entre educadores e educandos.

Nessa busca pela compreensão dos sentidos produzidos nas interações entre educadores e educandos, cabe compreender o campo da Comunicação enquanto *práxis* social e que seu desafio epistemológico e metodológico, como aponta Sodré (2006, p. 15-16), “[...] é suscitar uma compreensão, [...] ao mesmo tempo uma aplicação do que se conhece, na medida em que os sujeitos implicados no discurso orientam-se, nas situações concretas da vida, pelo sentido comunicativamente obtido”. Freire (2020 [1968], p. 89) já afirmava que “[...] a Educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. Para o autor, os processos comunicativos exercem papel central na produção do saber.

É nesse âmbito que desenvolvemos o pré-campo que aqui apresentamos, buscando compreender as interações entre educadores e educandos, mediadas por mídias digitais, com olhar voltado para os processos comunicacionais que ocorrem nas situações concretas das salas de aula, para os sentidos comunicativamente produzidos e para as relações simbólicas presentes nas interações.

## **Pré-campo: Disciplina Docência do Ensino Superior**

O percurso metodológico do estudo, bem como os métodos e procedimentos a serem adotados no campo de pesquisa foram modificados e, por que não dizer, ampliados em virtude da pandemia da COVID-19. Após termos nos dedicado inicialmente ao levantamento bibliográfico acerca da interlocução entre as áreas da Comunicação e da Educação, o objetivo posterior era o de iniciar a investigação no campo, o cotidiano escolar, o que não foi possível tendo em vista o isolamento social vivenciado por causa do período de quarentena decretado em março de 2020, em virtude do novo Coronavírus. Entretanto, a oferta de práticas de educação a distância pelas Redes de Ensino aos alunos que estão em isolamento social tornou-se um campo fértil para a nossa investigação, tendo em vista que tais processos são mediados por mídias digitais.

Dessa forma, em virtude da pandemia, acompanhamos ambientes mediados por mídias digitais, com educandos de um curso de formação e aprimoramento docente para o ensino superior. O estudo em questão se desenvolveu através da minha participação como pesquisadora e observadora durante as aulas da disciplina Docência do Ensino Superior, ministrada via *Google Meet*, para educador e educandos manterem a rotina de aulas, no formato remoto.

Tendo feito a opção por desenvolver uma pesquisa qualitativa, com abordagem etnográfica, o método de pesquisa adotado nesse pré-campo foi a observação participante, que corrobora com o objetivo do estudo desenvolvido.

Com base nas definições clássicas de autores<sup>3</sup> sobre a pesquisa participante, Cicilia Peruzzo (2003, s.p.) aponta uma “caracterização introdutória das estratégias de inserção do pesquisador no ambiente estudado”, sinalizando que:

A pesquisa participante consiste em: a) Presença constante do observador no ambiente investigado para que ele possa ‘ver as coisas de dentro’; b) O investigador compartilha de modo consistente e sistematizado das atividades do grupo ou do contexto que está sendo estudado. Ou seja, ele se envolve nas atividades, além de compartilhar ‘interesses e fatos’. (PERUZZO, 2003, s.p.).

Uma terceira característica é sinalizada por Peruzzo. No entanto, as duas aqui elencadas são suficientes para a compreensão do método adotado nesta investigação. Diferenciando-se da pesquisa positivista, que se limita “a observar os fenômenos e fixar as ligações de regularidade que possam existir entre eles, renunciando a descobrir as causas e contentando-se em estabelecer as leis que os regem” (MINAYO, 1993, p. 244), a pesquisa participante é uma forma de aproximar o investigador do objeto e do fenômeno a ser investigado, além de propiciar a construção de conhecimentos acerca do fenômeno estudado. Mynayo (1993, p. 244) afirma que:

A abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se envolve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas.

---

3 Eduard C. Lindeman (1924), Morris G. Schawrtz (1955), Florence Kluckholhn (1940) e Severyn T. Bruyn (1966), Teresa Maria Frota Haguete (1990).

Ainda segundo Peruzzo (2003, s.p. – grifos da autora), “[...] a pesquisa participante consiste na inserção do pesquisador no ambiente natural de ocorrência do fenômeno e de sua interação com a situação investigada”, apresentando-se como uma pesquisa ancorada na dialética e que, portanto, contribui para o objetivo do estudo em questão, já que propicia a compreensão não apenas do que pode ser verificado de forma quantitativa, mas também as relações simbólicas e os sentidos produzidos nas interações.

Acredita-se que uma pesquisa ancorada na dialética possa captar o fenômeno em sua complexidade e profundidade, ou seja, as origens do fenômeno, suas partes constitutivas, os significados e as transformações sofridas. Em outras palavras, procura captar o “movimento” e nele compreender a essência e todas as dimensões do fenômeno. Em última instância, procura-se dizer que há mais coisas a compreender e não apenas aquilo que pode ser verificado estatisticamente. (PERUZZO, 2003, s.p.).

Estando, pois, ancorada em uma abordagem qualitativa, a pesquisa participante busca compreender a realidade social dos sujeitos, sua cultura e seus modos de viver cotidianos e nela a produção do conhecimento se dá na vivência do campo, de forma contextual e histórica.

Os registros de uma observação participante contêm não apenas os fatos observados, mas também as percepções do pesquisador, bem como as reflexões tecidas por ele acerca dos sentidos produzidos no campo. E foi como pesquisadora e observadora participante da disciplina em questão que se deu, para além da coleta de dados, a construção de sentidos nas relações e interações estabelecidas com os educandos e o educador da disciplina, cujos resultados apresentamos neste capítulo.

## Educação e pandemia: tecendo reflexões

Fomos todos pegos de surpresa. Fomos todos retirados de nossa rotina diária e colocados em um novo lugar para desenvolvermos novas ações. À escola já cabia a discussão da presença das mídias digitais nas salas de aula, mas nem de longe imaginava-se que estas assumiriam papel tão preponderante como “sala de aula”. Não nos referimos aqui à materialidade das mídias digitais, mas à forma como estas se tornaram mediadoras dos processos educacionais em um tempo tão curto e de forma tão ampla. A pandemia da COVID-19 nos colocou em situação de isolamento social, sendo necessário o fechamento das escolas e universidades sem que fosse possível traçar um planejamento para a continuidade das aulas: ensino remoto, aulas online ou Educação a Distância (EaD)? O que tem sido promovido para os educandos?

Tais termos têm sido recorrentes nesse tempo de pandemia e distanciamento do espaço físico escolar. Entretanto, a diferença entre essas modalidades já vem sendo discutida há algum tempo por pesquisadores da área da Educação no contexto cibercultural. Partimos dos estudos de Edméa Santos (2005), cuja tese de doutorado já refletia sobre os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), típicos da EaD naquele momento, e sobre a Educação online:

É dentro do contexto da educação online que o conceito de AVA precisa ser problematizado, ou melhor, virtualizado. A aprendizagem mediada por AVA pode permitir que, através dos recursos da digitalização, várias fontes de informação e conhecimento possam ser criadas e socializadas através de conteúdos apresentados de forma hipertextual, mixada, multimídia, com recursos de simulações. Além do acesso e possibilidades variadas de leituras, o aprendiz que interage com o conteúdo digital poderá também se comunicar com outros sujeitos de forma síncrona e assíncrona em

modalidades variadas de interatividade: um-um e um-todos comuns das mediações estruturados por suportes como os impressos, vídeo, rádio e TV; e principalmente todos-todos, própria do ciberespaço. (SANTOS, 2005, p. 91-92).

A autora problematiza a EaD por meio de AVAs, sinalizando que “[...] é possível encontrar no ciberespaço comunidades que utilizam o mesmo AVA com uma variedade incrível de práticas e posturas pedagógicas e comunicacionais” (SANTOS, 2005, p. 94). Dessa forma, fica evidente que o que caracteriza as práticas como “instrucionistas, interativas ou cooperativas” (SANTOS, 2005, p. 94) não é a tecnologia utilizada em si, mas a forma como a mediação docente se apresenta. Então o que diferencia a EaD da Educação online?

Santos (2009, p. 5659-5660) aponta uma diferença metodológica, observando que “[...] com a internet e os ambientes online, muitos programas de EaD migraram seus desenhos, mantendo a mesma lógica comunicacional da mídia de massa e da tradição da EaD que separa os sujeitos dos processos de criação dos conteúdos e do próprio desenho didático”. Assim, a autora associa características não interativas à EaD, conceituando a Educação online como “[...] o conjunto de ações de ensino-aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais” (SANTOS, 2009, p. 5663). Em virtude da pandemia, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) desenvolveu o projeto “*Live ANPEd Presente na Quarentena*”, a fim de promover debates acerca da educação em tempos de pandemia do Coronavírus. Na *live* “Educação a Distância: Universidade e Pandemia”, a professora Edméa Santos é convidada a diferenciar os conceitos aqui enunciados e que têm sido amplamente estudados por ela em seus grupos de pesquisa. Sobre o conceito



de EaD, Santos (2020) aponta que sempre que temos pessoas dispersas geograficamente e que lançamos mão de tecnologias para oferecer educação formal, sejam elas mídias massivas ou não, podemos entender que estamos promovendo EaD: “Então, desde a mediação com materiais impressos, as audiovisualidades desconectadas, a combinação de audiovisualidades com material impresso, tudo isso engendrou EaD” (SANTOS, 2020, s.p.).

Ao tratar da Educação online, Santos vai dizer que a Internet mudou a forma de fazer EaD, tornando possível a formação de comunidades – no caso da educação, de salas de aula –, a conversa, a troca síncrona, através das mídias digitais em rede. A pesquisadora faz questão de enfatizar que tanto a EaD quanto a Educação online são formas de fazer educação com intencionalidade e requerem um pensamento curricular.

Outras questões surgem a partir destas reflexões: como educadores e educandos têm se apresentado frente às aulas mediadas por plataformas e dispositivos digitais? Qual o impacto da exclusão digital neste momento em que a educação se faz presente através do digital em rede?

## **Sobre a mediação: participação docente e discente na sala de aula virtual**

Para melhor compreendermos a participação de educador e educandos na disciplina de Docência do Ensino Superior – UFF, tomamos como referência Santaella e Cardoso (2015, p. 169), que se baseiam na noção de *mediação técnica*, de Latour (1994), sob a tese “[...] de que

tanto o humano quanto o objeto técnico mudam a partir da relação nova constituída pela conjunção homem/objeto”. Em seu estudo, os autores visam “[...] trazer nova luz sobre as teorias do social, teorias das redes e dos estudos interdisciplinares, especialmente no que concerne à técnica e sua relação com a comunicação e a cultura” (SANTAELLA; CARDOSO, 2015, p. 169), trazendo não apenas o conceito de mediação<sup>4</sup> de Latour (1994), mas também o conceito de tradução<sup>5</sup>. Esses conceitos são tratados como um binômio que “implica o conceito de ‘ator híbrido’ e actante – isto é, aquele que faz o outro fazer” (SANTAELLA; CARDOSO, 2015, p. 169).

Em Latour, a ideia de actante se refere a um achatamento das classes epistemológicas modernas (sujeito/objeto, sociedade/natureza) e expressa uma releitura do conceito de social, na medida em que se opõe à noção sociológica clássica de ator social. Por ação social Latour não quer significar apenas a ação do humano, mas fundamentalmente a ação da associação, da combinação de actantes, que podem ser homens, armas, gavetas, instituições, código penal etc. Assim, no plano da ação, a ênfase se desloca mais para os meios, para as misturas, para o ator híbrido, pois a ‘ação não é uma propriedade dos humanos, mas de uma associação de actantes’ (LATOUR, 1994, p. 35). Deve ficar claro que a ideia de mediação está sendo relacionada aqui com um compartilhamento de responsabilidade da ação entre vários actantes, respeitando a ação de todos os envolvidos na técnica em questão. É isso que o autor entende por composição, já que apenas a soma de todos os agentes envolvidos pode conferir sentido à mediação. (SANTAELLA; CARDOSO, 2015, p. 169).

---

4 “[...] deve ser entendida aqui como o produto de uma associação, influência mútua entre homem e artefato” (SANTAELLA; CARDOSO, 2015, p. 169).

5 “[...] deslocamento, deslize, invenção, mediação, a criação de uma conexão que não existia antes e que, em algum grau, modifica os dois elementos ou agentes” (LATOUR, 1994, p. 32 *apud* SANTAELLA; CARDOSO, p. 170).

A mediação enunciada por Latour (1994) considera os suportes como parte da produção de sentidos. Dessa forma, nas ações propostas pelo educador e nas atividades realizadas pelos educandos ao longo das aulas propostas na disciplina, foi possível perceber um caminho percorrido que torna possível considerar o híbrido, que abarca tanto a esfera humana quanto a não humana, um agenciamento novo que as mídias digitais permitem e que “só se efetiva na interação com o humano” (SANTAELLA; CARDOSO, 2015, p. 183).

Seria tão simplista imaginar que as máquinas governam os homens, quanto seria ingênuo supor que os homens são indiferentes à tecnologia. A ideia de mediação técnica presente em toda relação homem-máquina funciona como o movimento de dois astros em órbita mútua, em que o movimento de um é causa e consequência do movimento do outro. (SANTAELLA; CARDOSO, 2015, p. 183).

O uso das mídias digitais como mediação traz os educadores para uma relação horizontal entre eles e os educandos. Uma relação simbólica, na qual o poder do conhecimento não está centrado no educador, já que este está aprendendo junto com os educandos essa forma de fazer educação, mediada por uma mídia digital. Essa afirmação se confirma no uso colaborativo de recursos como o *Jamboard*<sup>6</sup>, através do qual os educandos puderam compartilhar suas formas de pensar e suas percepções em conjunto ao longo das aulas.

---

6 O *Jamboard* é uma tela inteligente. Veja rapidamente as imagens de uma pesquisa no *Google*, salve os trabalhos na nuvem automaticamente, use a ferramenta de reconhecimento de formas e de escrita à mão fácil de ler e desenhe com uma caneta *stylus*, mas apague com o dedo, como se estivesse usando um quadro branco. Fonte: <https://edu.google.com>.

Figura 1 - Tela construída coletivamente.



Fonte: Aula com uso do aplicativo *Jamboard*, 2020.

Nesse contexto de aprendizagem mútua e não verticalizada, foi possível observar um exercício de empatia entre educador e educandos. O termo empatia aqui não é visto em seu sentido comum, como ‘colocar-se no lugar de outra pessoa’, ou ‘entendendo como a outra pessoa está se sentindo’, mas na perspectiva de construção do ato comunicacional e em um movimento de alteridade, como nos diz Martino (2019, p. 6):

A empatia parece se delinear como um processo aberto de percepção e conhecimento da alteridade que se apresenta e a partir da qual se pode estabelecer uma relação de comunicação. A inexistência dessa abertura empática para o outro dificulta o estabelecimento de uma relação comunicacional na medida em que o terreno comum necessário para isso não é construído.

Sendo a disciplina observada voltada para a formação docente, uma das atividades propostas pelo educador foi que os educandos

ministrassem duas aulas cada um, como uma simulação de docência. Ao observar essas aulas, é tangível a percepção de uma relação de alteridade e empatia que possibilita o estabelecimento de uma relação comunicacional efetiva, o que se justifica nos comentários entre a Educanda 1 e o Educador:

Eu gaguejei um pouco, mas é porque eu fico nervosa, gente. É verdade, eu fiz um roteiro aqui, aí eu começo a ler, eu fico nervosa. Mas tá bom. Educador: Faz parte! Eu acho engraçado que somos todos professores, mas ficamos todos nervosos<sup>7</sup>.

Um exercício de empatia e alteridade que, segundo Bakhtin (2015 [1979]), nos coloca no lugar do outro e nos faz retornar a nós mesmos, constituindo, assim, uma atividade ética de completude do outro através do meu excedente de visão<sup>8</sup>:

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (BAKHTIN, 2015 [1979], p. 23).

Um ato de comunicação e de significação que Freire (2020 [1968], p. 86) enuncia ao afirmar que “a comunicação [...] implica uma

---

7 Vale ressaltar que a maioria dos alunos que cursaram esta disciplina em 2002.1 já tinha alguma experiência em docência.

8 “É a possibilidade que o sujeito tem de ver mais de *outro sujeito* do que o próprio vê de si mesmo, devido à posição exterior (exotópica) do *outro* para a constituição de um todo do indivíduo” (GEGe, 2013, p. 44).

reciprocidade que não pode ser rompida”; e ainda que “comunicar é comunicar-se em torno do significado signifiante” (FREIRE, 2020 [1968], p. 86), sugerindo que “na comunicação, não há sujeitos passivos” (FREIRE, 2020 [1968], p. 86) e que “o que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo” (FREIRE, 2020 [1968], p. 87). É nesse sentido que compreendemos que empatia, alteridade e diálogo permitem uma relação comunicacional híbrida entre educadores e educandos, mediada pelo digital.

## Impacto da exclusão digital

Dados recentes, apontados pela PNAD Contínua<sup>9</sup> (IBGE, 2019, p. 6) demonstram que o acesso à Internet em domicílios no Brasil vem se mantendo em crescimento, passando de um total de 79,1% da população brasileira em 2018 para 82,7% em 2019. Entretanto, uma análise mais minuciosa precisa ser feita a fim de observarmos a disparidade no acesso à Internet dentro do país.

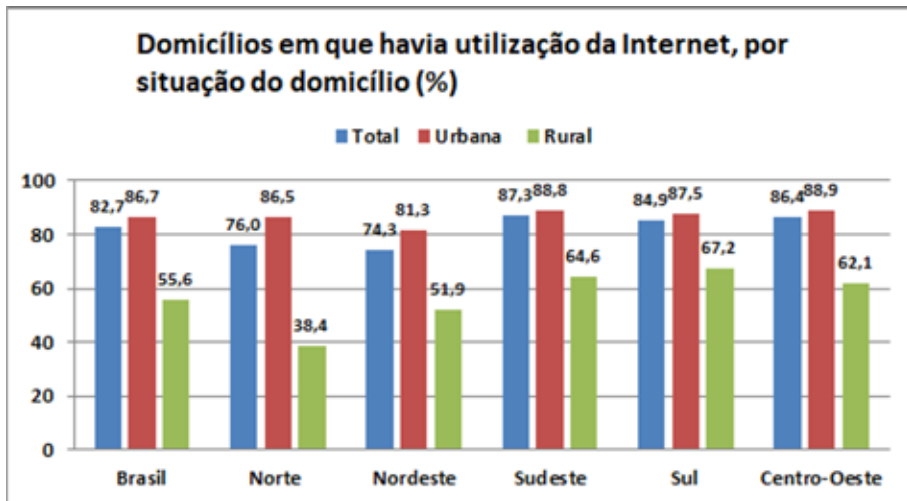
Dados apontam as diferenças regionais, bem como diferenças entre zona rural e zona urbana e, principalmente, acesso a dispositivos por renda *per capita*, índices relevantes para a compreensão da exclusão sociodigital que persiste no Brasil. Nesse contexto, é possível observar a predominância de acesso em zona urbana em todas as regiões do país, com uma diferença de percentual de 31,1% a nível

---

9 Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – visa acompanhar as flutuações trimestrais e a evolução, no curto, médio e longo prazos, da força de trabalho e outras informações necessárias para o estudo do desenvolvimento socioeconômico do país. O tema suplementar “Acesso à televisão e à Internet e posse de telefone móvel celular para uso pessoal” é pesquisado sempre no 4º trimestre do ano.

Brasil, entre a zona urbana e a rural. Um índice bastante expressivo e que acentua ainda mais os problemas referentes à inclusão digital no Brasil, inclusive em se tratando das escolas que se encontram nessas zonas.

Gráfico 1 - Utilização da Internet por situação do domicílio.



Fonte: Baseado nos dados do IBGE / PNAD Contínua (IBGE, 2019).

Quanto ao acesso aos dispositivos, a PNAD Contínua (IBGE, 2019, p. 6) aponta que o acesso através do telefone móvel celular já estava próximo de alcançar a totalidade dos domicílios, atingindo o percentual de 99,5% da totalidade dos acessos. O acesso por microcomputador aparece em segundo lugar, com um percentual de 45,1% dos domicílios, seguido da televisão com 31,7% e do *tablet*, com 12,0%.

Ademais, as questões de acesso aos dispositivos e à Internet não abarcam apenas os educandos, tendo em vista que o piso salarial nacional do magistério público da Educação Básica foi atualizado em 2019 para R\$ 2.557,74, com previsão de reajuste para R\$ 2.886,15 em 2020, conforme dados publicados no site do Ministério

da Educação<sup>10</sup>. Vale ressaltar que essa remuneração se refere a uma jornada de 40 horas semanais, não oferecendo, portanto, muita facilidade de acesso a dispositivos e conexão de qualidade por parte dos educadores.

Em entrevista publicada em fevereiro de 2017<sup>11</sup>, Sergio Amadeu (2017), professor associado da Universidade Federal do ABC (UFABC) e membro do Comitê Científico Deliberativo da Associação Brasileira de Pesquisadores em Cibercultura (ABCiber), já alertava para a desigualdade de acesso às redes, advinda da desigualdade social no Brasil, como pudemos constatar pelos dados evidenciados nas pesquisas do IBGE, disponibilizados na PNAD Contínua de Acesso à Internet (IBGE, 2019). Segundo o professor, quem tem melhor acesso à Internet, através de banda larga e por planos e franquias mais abrangentes, ainda é a parcela mais favorecida da sociedade e, apesar de o acesso ter se democratizado nos últimos anos, principalmente entre os mais jovens, em virtude da mobilidade proporcionada pelos aparelhos celulares, a população mais carente acessa a Internet, em sua maioria, apenas pela rede móvel, utilizando planos pré-pagos que têm franquias mais restritivas e pagando mais caro por esse serviço:

Os maiores entraves para a efetiva democratização da internet estão na concentração de renda, nos elevados custos da conexão no país e na falta de cobertura da banda

---

10 Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-divulga-rea-juste-do-piso-salarial-de-professores-da-educacao-basica-para-2020>. Acesso em: 31 jul. 2020.

11 Publicada no site do Instituto Humanitas Unisinos. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/565060-voracidade-das-empresas-de-telecomunicacoes-atualiza-desigualdades-no-brasil-entrevista-especial-com-sergio-amadeu-da-silveira>.



larga nas regiões mais carentes. Há a crença neoliberal de que o mercado irá incluir as pessoas. Isso seria verdade se a renda fosse distribuída com o mínimo de equidade. Não é o que está acontecendo. Mesmo o acesso à internet por celulares é pequeno entre os mais pobres, pois eles utilizam planos pré-pagos. O custo dos planos de dados é impeditivo. (AMADEU, 2017, s.p.).

Amadeu ressalta que há urgência de um plano de banda larga acessível a todos e em todos os lugares do país, mas que para isso o país deverá investir pesado em políticas públicas de acesso à Internet. Tal discussão nos remete à compreensão de que a qualidade do acesso, mais do que o acesso por si só, interfere diretamente nas formas de interação mediadas por mídias digitais entre educadores e educandos, no caso deste estudo, no acesso às aulas mediadas por uma plataforma de videoconferência, bem como nas relações simbólicas e os sentidos produzidos nessas interações.

Os dados nacionais apresentados se revelam no pré-campo de pesquisa em diversos momentos. Por muitas vezes, os educandos mantiveram suas câmeras desligadas em função da qualidade de sua conexão, assim como falhas no áudio os impediram de apresentarem suas aulas, como é possível observar nas falas: “Oi. Eu vou desligar a minha câmera porque a minha Internet tá um pouco ruim. Se picotar, vocês falam comigo aqui no chat, tá?” (EDUCANDA 2); “Minha internet tá muito, muito ruim, então entrei no celular e aqui [no computador] também pra ver se dá” (EDUCANDA 3); “Então, fechando câmeras, galera, pra ver se a qualidade dela melhora” (EDUCADOR). Dificuldades técnicas que interferiram diretamente nas interações.

## **Considerações finais**

Com relação à atuação dos educandos no uso das mídias digitais, foi possível observar que seu processo de imersão em um ambiente digital não se faz de forma tão intuitiva quanto muitas vezes observamos no uso destas em sua vida cotidiana. Essa análise sugere uma demanda referente à formação para o exercício da docência em um tempo em que a Internet trouxe para a vida cotidiana um novo aspecto cultural, evidenciando a necessidade da apropriação de novas formas de comunicação e de seu potencial interativo. A presença dessa discussão na formação docente inicial possibilitará a reflexão acerca de metodologias imbricadas com os recursos tecnológicos disponíveis na contemporaneidade, efetivando a inclusão cibercultural dos educadores e possibilitando que estes engendrem suas práticas pedagógicas mediadas pelo digital, como aponta Santos (2017, p. 2):

Para que o potencial comunicacional e interativo das tecnologias digitais em rede não seja subutilizado em educação é necessário um investimento epistemológico e metodológico em práticas pedagógicas, de ações docentes e de pesquisa que apresentem conceitos e dispositivos que dialoguem com o potencial sócio-técnico da cibercultura. Assim, é importante que no exercício da pesquisa e da formação docente vivenciemos experiências formativas que agreguem o potencial comunicacional das tecnologias com a implicação metodológica e epistemológica das práticas educacionais.

Esse investimento epistemológico e metodológico, enunciado pela autora, nos remete às considerações tecidas neste capítulo a respeito da Educação a Distância, da Educação online e do Ensino Remoto. Mais do que compreender a diferença entre essas modalidades, cabe-nos observar as possibilidades que estas podem oferecer, destacando o síncrono, que demanda que os participantes devam se

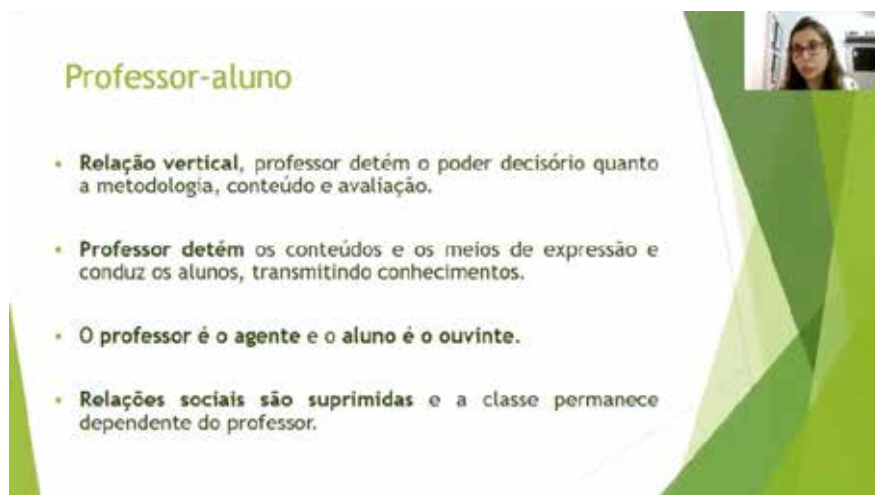
conectar no mesmo momento e interagir entre si, e o assíncrono. É nesse sentido que Santos (2017, p. 3) conceitua a “educação online como um evento da cibercultura e não apenas como uma modalidade de EaD”. Ao engendrar processos curriculares específicos para este ambiente online, a educação ganha novos contornos, afastando-se do ensino remoto. O que nos leva a novos questionamentos sobre a inserção das mídias digitais nesses processos curriculares: seria apenas uma questão de exclusão sociodigital? Ou, como propõe a autora, uma questão de investimento epistemológico e metodológico? Reflexões que devem fazer parte dos processos formativos iniciais e continuados de educadores, levando-os a compreender as mídias digitais como mediação nos processos de interação nas salas de aula, observando assim os sentidos produzidos a partir dessas interações mediadas, processo este que recebeu contribuições significativas da disciplina observada em questão.

As aulas apresentadas como exercício de docência pelos educandos que cursaram esta disciplina aconteceram ao longo de quatro encontros e nesse movimento foi possível perceber o quanto os educandos se apropriaram das mídias digitais, fazendo destas grandes aliadas no processo de ensino e aprendizagem. Nas aulas apresentadas de forma síncrona, se utilizaram de uma variedade de recursos como quadros interativos (*Jamboard* e *Niice*), formulário *Google*, site para construção de nuvem de palavras, *quiz* interativo (*Kahhot*), criação de boneco animado (*Adobe Character Animator*), entre outros.

No entanto, há de se considerar o assíncrono não apenas como uma forma de driblar as dificuldades técnicas que fizeram com que os educandos buscassem formas assíncronas de apresentação, como a

gravação de uma videoaula, por exemplo, mas como um processo que oferece outras possibilidades neste momento em que os espaços educacionais estão fechados, tendo em vista as questões de acesso aos dispositivos e à Internet.

Figura 2 - Tela de videoaula apresentada.



Fonte: Aula da disciplina Docência do Ensino Superior.

Ainda que apresentando dificuldades, tanto com questões técnicas quanto de adaptação às aulas remotas, os educandos se mostraram muito envolvidos com esta forma de fazer educação, que, segundo a Educanda 4, dá trabalho, mas, além de possível, é um aprendizado importante e também um exercício de alteridade:

Na verdade eu me deparei nesse período que eu fui preparando esse trabalho com as dificuldades que muitos professores devem estar enfrentando agora preparando essas videoaulas, porque eu me propus a fazer uma videoaula, eu fiquei com dificuldade pra narrar tudo isso, tudo isso que eu li pra vocês eu fiquei narrando e aí a dificuldade com microfone, a dificuldade com o cachorro do vizinho que late

o dia inteiro... e ontem quando eu finalizei, eu fiquei muito, assim, se estaria atendendo tudo que eu tinha que fazer não sei, mas eu fiquei muito feliz de ter conseguido e vendo as dificuldades que os professores estão passando.

Fica evidente neste estudo a suposta democratização da Internet em nosso país, já que foi possível observar que, ainda que já tenhamos, nos dias atuais, um acesso mais facilitado à Internet a partir dos dispositivos móveis, a banda larga de qualidade ainda não está disponível para todos.

Mesmo sendo sujeitos inseridos em uma sociedade em midiatização, inicialmente os educandos apresentaram dificuldades no processo educacional mediado por mídias digitais e não apenas dificuldades de acesso. No entanto, no decorrer das aulas, ficou evidente uma participação com menor teor de ansiedade, igualmente o início das aulas remotas, e uma apropriação maior de recursos, à exemplo do *chat*, como forma de interação e complementação dos assuntos abordados, com disponibilização de *links* externos para aprofundamento dos conteúdos tanto pelo educador quanto pelos próprios educandos.

Portanto, é possível considerar, a partir deste estudo, que uma boa experiência de ensino remota requer a busca por uma diversidade de interfaces de comunicação, que podem ser síncronas ou assíncronas, com o objetivo de oferecer aos educandos tanto interatividade quanto autonomia na gestão de seu tempo, em suas possibilidades de conexão e fundamentalmente no processo de ensino-aprendizagem e na tessitura de seus conhecimentos. Os escritos de Santos (2009, p. 5664) vêm ao encontro desta discussão:

E chamamos de interfaces de comunicação àquelas que

contemplam a troca de mensagens entre os interlocutores do grupo ou da comunidade de aprendizagem. Estas podem ser síncronas, isto é, contemplam a comunicação em tempo real (exemplos: chats, webconferências, entre outras). Podem ser assíncronas, isto é, permitem a comunicação em tempos diferentes (exemplos: fóruns, listas de discussão, blogs e wikis entre outras). Nas interfaces síncronas e assíncronas conteúdo e comunicação são elementos imbricados, não podemos conceber os conteúdos apenas como informações para estudo ou material didático construído previamente ou ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Ademais, não podemos negar que conteúdos são gerados a partir do momento que os interlocutores produzem sentidos e significados via interfaces síncronas e assíncronas.

A autora afirma que “a apropriação adequada dessas interfaces permite produzir conhecimentos num processo de autoria e co-criação” (SANTOS, 2009, p. 5664) e recomenda ações como criação de ambientes hipertextuais, potencialização de comunicação interativa síncrona, criação de atividades de pesquisa e de ambiências para avaliação formativa, para que “seres humanos e objetos técnicos interajam num processo complexo que se auto-organiza na dialógica de suas redes de conexões” (SANTOS, 2009, p. 5664).

Neste tempo de isolamento social e fechamento das instituições escolares, em que os sujeitos do processo educacional se encontram dispersos, foi possível constatar nessa observação a importância da existência de um canal direto de comunicação com os educadores, a fim de que o vínculo e a qualidade do ensino ofertado pelas instituições educacionais se mantenham.

As avaliações dos educandos demonstram o quanto a disciplina cursada contribuiu para sua formação docente, no que diz respeito ao uso das mídias digitais como mediadoras do processo

educacional, como fica evidente nos comentários: “As possibilidades de interação que o *chat* e o *Jamboard* davam. Às vezes a gente não quer abrir o microfone, tá cansado e essas ferramentas dão essa possibilidade” (EDUCANDA 3); “Por mais que eu tivesse detestado fazer uma videoaula, eu sei que foi muito enriquecedor pra mim” (EDUCANDA 2); “Tem muitas coisas boas que a gente faz através do ensino digital que a gente não consegue fazer numa aula presencial” (EDUCADOR).

Além dessa contribuição, os educandos deram destaque às interações propiciadas pelas mídias digitais, como ressalta a Educanda 5:

Algo muito difícil de acontecer nas disciplinas de mestrado e agora no doutorado é essa interação, a gente tem uma recepção muito mais passiva dos alunos em relação às disciplinas e essa através de um objeto completamente diferente que é o Google Meet, que a gente tá tendo que lidar nessa quarentena, a gente conseguiu interagir muito bem, com todas as limitações, tendo que se reinventar, é claro que, se a gente desse a aula ao vivo, seria muito mais fácil pra todo mundo, eu acredito, mas ao mesmo tempo desafiou a nossa criatividade e eu acho que a partir disso a gente teve muito proveito em todas as aulas, eu achei que foi muito incrível.

Com base em Freire (2020 [1970]), podemos avaliar que cabe à educação, portanto, a compreensão do sistema comunicacional como elemento constituinte do sujeito. Uma busca pela formação não de sujeitos passivos no recebimento de informações, mas capazes de interagir criticamente com o mundo social. Em se tratando da sociedade contemporânea, a educação deve estar comprometida com a mediação midiática e tecnológica, com o objetivo de suscitar formas de interação que possam compreender os recursos digitais não apenas na sua materialidade e no seu uso. Martín-Barbero (2000)

aponta a necessidade de a escola adentrar o mundo contemporâneo, trazendo para seu interior a cultura digital, superando a concepção da instrumentalidade das mídias digitais e propondo os meios como mediação.

Estou questionando uma escola que, no seu dia a dia, não educa democraticamente, por mais que dê cursos de educação cívica e de urbanidade. Não se aprende a ser democrático em cursos sobre a democracia; aprende-se a ser democrático em famílias que admitem pais e filhos não convencionais, em escolas que assumem a dissidência e a diferença como riqueza, *com meios de comunicação capazes de dar, verdadeiramente, a palavra aos cidadãos.* (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 127) [grifo nosso].

Em consonância com Freire (2020 [1970], p. 95-96), compreendemos que “[...] o educador já não é mais o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. [...] os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Portanto, não se trata de utilizar ou não as mídias digitais como mediadoras no processo educacional, e sim de apropriar-se destas como processo comunicacional capaz de produzir sentidos, uma condição inerente ao ser humano.

## Referências



AMADEU, S. (Entrevistado); SANTOS, J. V. **IHU On-Line**. Instituto Humanitas Unisinos, 2017. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/565060-voracidade-das-empresas-de-telecomunicacoes-atualiza-desigualdades-no-brasil-entrevista-especial-com-sergio-amadeu-da-silveira>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2015 [1979].

DEMO, P. Habilidades do Século XXI. **Boletim Técnico do SENAC: a Revista da Educação profissional**. v. 34, n. 2, Rio de Janeiro: SENAC Ed, mai/ago., 2008.

Educação a Distância – Universidade e Pandemia. Por “**Lives ANPED Presente na Quarentena**” com Edméa Santos. 2020. 1 vídeo (58:34 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PWmuN-dt7dAc&t=844s>. Acesso em: 9 jun. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 74. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020 [1970].

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 22. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020 [1968].

FAXINA, E.; GOMES, P. G. **Midiatização**: Um novo modo de ser e viver em sociedade. Coleção: Comunicação & Cultura. São Paulo: Paulinas, 2016.

GEGe, Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. **Palavras e contrapalavras**: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. 2. ed. São Carlos, SP: Pedro & João, 2013.

GOMES, P. G. Midiatização: um conceito, múltiplas vozes. **Revista**

**Famecos**, v. 23, n. 2, mai./jun./jul./ago. 2016. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/22253/14176>. Acesso em: 10 jun. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios Contínua**. Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

MARTÍN-BARBERO, J. Desafios culturais da comunicação à educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 18, p. 51-61, set. 2000.

MARTÍN-BARBERO, J. Ofício de cartógrafo. **Travessias latino-americanas da comunicação na cultura**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MARTINO, L. M. S. Dimensões e limites da empatia na comunicação: explorações na trilha de Husserl e Stein. In: XXVIII Encontro Anual da COMPÓS, 2019, Porto Alegre. **Anais do XXVIII Encontro Anual da COMPÓS**. Porto Alegre, 2019. p. 1-18. Disponível em: [www.compos.org.br/anais\\_encontros.php](http://www.compos.org.br/anais_encontros.php). Acesso em: 20 jul. 2020.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, set. 1993, p. 237-248. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-311X1993000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1993000300002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 7 out. 2020.

MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. Tradução: Décio Pignatari. 14. ed., São Paulo: Cultrix, 2005 [1964].

PERUZZO, C. M. K. Da Observação Participante à Pesquisa-Ação em Comunicação: pressupostos epistemológicos e metodológicos. In: Colóquio Brasil-Itália de Ciências da Comunicação, 2003, Belo Horizonte. **Anais [...]**. São Paulo: Vertent Soluções Interativas, 2003. p. 2-3. Disponível em: [http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2003/www/index\\_indice\\_autor.htm](http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2003/www/index_indice_autor.htm). Acesso em: 2 maio 2020.

SANTAELLA, L.; CARDOSO, T. O desconcertante conceito de mediação técnica em Bruno Latour. **Matrizes**, v. 9, n. 1, jan/jun. 2015. p. 167-185.

SANTOS, E. O. **Educação online**: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2005. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11800>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SANTOS, E. O. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. **Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, 2009. Disponível em: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t12/t12c427.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2020.

SANTOS, E. O. Educação online como dispositivo na ciberpesquisa-formação. **Revista Tecnologias na Educação**: Tecnologias na Educação, v. 20, p. 1-9, out. 2017. Disponível em: <http://tecedu.pro.br/ano9-numerovol20-edicao-tematica-iv/>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SODRÉ, M. **As Estratégias Sensíveis**: afeto, mídia e política. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.



# *Gamerama*

## Um estudo de caso de instalações presenciais<sup>1</sup>

*Guilherme de Almeida Xavier*

*Jackeline Lima Farbiarz*

*Alexandre Farbiarz*

*Eu ouço e eu esqueço.  
Eu vejo e eu me lembro.  
Eu faço e eu entendo.*

*Confucius*

### **Introdução**

O *Gamerama* é, de uma maneira geral, uma experiência de criação e desenvolvimento de jogos analógicos e digitais, de caráter experimental, criativo e iterativo. Sua proposta é capacitar o participante para criação e desenvolvimento de projetos de entretenimento analógico e/ou digital, permitindo sua construção conceitual, estética, narrativa, interacional e tecnológica. Além disso, apresenta princípios culturais, artísticos e informacionais da criação e desenvolvimento de jogos e as principais questões relacionadas à interatividade e motivação sob as ópticas do seu design e da sua expressividade.

---

1 Este capítulo é baseado na tese de doutorado: XAVIER, Guilherme. **A Experiência Gamerama: metodologia e design de jogos eletrônicos para futuros produtores nacionais**. Orientadora: Jackeline Lima Farbiarz. Coorientador: Alexandre Farbiarz. 2013. Tese (Doutorado em Design) – Departamento de Artes & Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2013. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Buscaetds.php?strSecao=resultado&nrSeq=22160@1>.

Baseado em um estudo de caso, conforme orienta Roesch (1999, p. 55) e Fernandes e Gomes (2003, p. 15) devido às suas características, apresentamos neste texto as Fases das instalações da Experiência *Gamerama* em seu objetivo de prover cursos livres para produção de conhecimentos acerca da organização metodológica de construção de jogos, em especial, de jogos eletrônicos.

O *Gamerama* busca a divulgação cultural do universo dos jogos como diferencial teórico-científico; busca aprimorar técnicas de criação e desenvolvimento de jogos com ferramentas encontradas no cotidiano; gerar reflexões sobre o papel dos jogos na transmissão de conhecimentos formais; agrupar indivíduos em projetos concretos que podem ser revertidos como métodos de ensino-aprendizagem; e fundamentar os papéis dos profissionais envolvidos na área de jogos, da sua elaboração à sua oferta.

A experiência foi desenvolvida para abarcar diferentes perfis de indivíduos, tendo como premissa promover o encontro de pessoas interessadas em jogos oriundas de diferentes segmentos sociais, campos de saber diversos, áreas distintas e variadas competências e habilidades.

Em suas duas primeiras fases, que compõem o primeiro experimento, o *Gamerama* teve diferentes configurações espaço-temporais. As instituições Juizado da Infância e da Juventude (Petrópolis), Donsoft Entertainment, PUC-Rio, Ulbra Santarém, SESC-Rio, FGV-RJ, ArteForum (ECO-UFRJ), Laboratório Regiões Narrativas (ECO-UFRJ / FioCruz / Petrobras), MJV Tecnologia da Informação e Media Lab (UFG) integraram as primeiras instalações.

O universo de pesquisa contempla 17 instalações *Gamerama* realizadas entre 2007 e 2012, sendo que nossa amostragem se restringe

a um recorte desse universo com oito instalações divididas em três fases: a Fase I como pesquisa assistemática com as instalações 1 e 2, de 2007 a 2008; a Fase II como pesquisa exploratória com as instalações de 3 a 7 nos formatos *Workshock* e *Workshow*, de 2009 a 2011; e a Fase III: pesquisa de campo com a Instalação 8 no formato *Workplay*, de 2011 a 2012.

O recorte do universo de pesquisa seguiu como critério de exclusão de instalações as que – por interferência de variáveis não controláveis, como ingerência direta dos seus promotores ou eventos climáticos, por exemplo – tiveram seus resultados, níveis de inscrição, evasão, carga horária ou mesmo atividades realizadas de tal forma prejudicadas, que não nos foi possível inferir a relação entre as variáveis controladas e os aspectos observáveis da pesquisa.

O pressuposto espacial ideal para cada instalação das Fases I e II era de uma sala ampla (com pelo menos 35 m<sup>2</sup>) com um mínimo de mesas, cadeiras, quadro-marcador e um projetor multimídia. Foram testadas também outras configurações como parte do levantamento de dados acerca da ação dos participantes em diferentes espaços físicos.

A estrutura básica das atividades do *Gamerama* divide-se em momentos intercalados de teoria e prática, com o intento de alcançar efetivos resultados prototipados. O principal aspecto do conteúdo programático é sua maleabilidade. Contudo, seu pressuposto básico compreendeu os seguintes tópicos: introdução e composição básicas; história cultural dos jogos; ludologia e narratologia; sistemas e usuários; escolhas interessantes; interatividade e virtualidade; tempo e espaço; documentação; métodos iterativos (cascata e ágil); prototipação; testes; geração de ideias; e reportagem. Já o pressuposto



básico das competências a serem desenvolvidas centrou-se na autonomia e no trabalho colaborativo.

## **Metodologia de pesquisa da experiência**

Considerando a Experiência *Gamerama* em sua totalidade, foi necessário estabelecer um programa de investigação metodológica que fosse capaz de açambarcar sua originalidade modal acima descrita. A esse fato, alguns esclarecimentos sobre metodologia e pesquisa se mostram necessários como forma de antecipar as possíveis leituras das ocorrências.

Em termos gerais, alinhamo-nos com o pensamento de Gil (1991, p. 19), de considerar pesquisa “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”, e de Minayo (1993, p. 23), para a qual se trata de “uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular de teoria e dados”. Dessa forma, tomamos de antemão a pesquisa seguinte, em suas manifestações, como tal, inacabada, pois não poderemos dela retirar qualquer verdade absoluta “uma vez que as descobertas são sempre renovadas” (FERNANDES; GOMES, 2003, p. 2-3).

Tão importante quanto definir um problema de pesquisa é definir que tipo de delineamento de pesquisa será utilizado, sobretudo pelo fato de as duas coisas estarem entrelaçadas em relacionamento. Em nosso caso, destacamos nos tipos abaixo os que foram utilizados de modo assistemático e sistemático.

A pesquisa assistemática permitiu, em um primeiro momento, liberdade de identificação de parâmetros, conforme as situações em curso se mostravam interessantes para serem observadas sem uma



direta relação com os estudos do doutorado. Tão logo a profundidade da análise dos dados levantados se mostrou evidente, no que os destacava de modo mais descritivo, consideramos a alteração para uma pesquisa sistemática, nos seguintes modos classificados (a partir de FERNANDES; GOMES, 2003, p. 6-17):

**Pesquisa bibliográfica:** visa estabelecer previamente para o pesquisador a abrangência necessária de fatos conhecidos em relação ao tema, conforme as publicações (sejam elas avulsas, por boletins, revistas, dissertações, teses, livros, etc.) permitem tal familiaridade. Sobretudo, a principal vantagem para esse modo de pesquisa é a noção de amplidão de acesso, muito mais objetiva do que a realização de uma pesquisa direta (GIL, 1991, p. 50). No entanto, é preciso cautela para que a pesquisa bibliográfica não se “esgote em si mesma”, como salienta Vergara (2000, p. 48).

**Pesquisa exploratória:** visa proporcionar maior familiaridade com o problema, com o objetivo de torná-lo explícito e para a construção de hipóteses, para aprimoramento de ideias e descoberta de intuições (GIL, 1991, p. 45). Muito útil quando há carência de um sistema de teorias unificado ou conhecimentos mais desenvolvidos. Ainda que nesse modo não seja necessária a presença de hipóteses, Vergara (2000, p. 46) supõe da sondagem a construção das mesmas.

**Pesquisa de campo:** visa acumular informações sobre os fenômenos ou um dado fenômeno específico para análise posterior, bem como a facilidade de se encontrar amostras de indivíduos aptos para a manifestação investigada. Vergara (2000, p. 47) considera que há no campo a observação mais espontânea dos fatos e, portanto, cuidados para que fatores desconhecidos não interfiram na confiança estabelecida entre o pesquisador e os indivíduos.

**Pesquisa experimental:** visa manipular as variáveis em estudo com a finalidade de estabelecer relações de causa e efeito. Dentro da esfera das pesquisas científicas, o experimento é o que melhor exemplifica a definição de investigação pela ciência (GIL, 1991, p. 53). Quando utilizado, demanda do pesquisador atenção ao que se considera “variáveis estranhas”, cuja influência pode adulterar as impressões e os resultados pela manipulação das variáveis dependentes e independentes, segundo Mattar (1999, p. 106) e Parasuraman (1991, p. 295) conforme Fernandes e Gomes (2003, p. 11).

**Pesquisa participante e pesquisa-ação:** visam interpretar os fenômenos a partir da perspectiva dos indivíduos sujeitos da investigação, em uma modalidade na qual o pesquisador está envolvido de modo mais profundo e prolongado conforme demonstra para os indivíduos a relevância da sua pesquisa.

## Um pouco mais sobre pesquisa-ação

Ainda que sujeita a controvérsias pela comunidade científica (GIL, 1991, p. 60), devido à aparente falta de objetividade científica colateral da relação subjetiva pesquisadores-pesquisados, a pesquisa-ação se mostra extremamente importante no que tange à identificação do que nem sempre está na superfície do que é pesquisado<sup>2</sup>.

Pesquisa-ação, portanto, é um tipo de pesquisa participante de nível mais engajado que contrapõe a pesquisa tradicional considerada não reativa, objetiva e independente. Como é de se supor pela sua

---

2 Como principais críticas: “(1) A amostra da pesquisa-ação geralmente é restrita e não representativa; (2) A pesquisa-ação tem pouco ou nenhum controle sobre variáveis independentes; (3) Em consequência disso, os resultados da pesquisa-ação não podem ser generalizados, sendo válidos apenas no ambiente restrito em que é feita a pesquisa (relevância local)” (ENGEL, 2000, p. 189).

definição, a pesquisa-ação busca integrar pesquisa a ação prática, para, assim, desenvolver conhecimento (ENGEL, 2000, p. 182).

Indo além dos prognósticos e das sugestões comuns ao término de uma pesquisa convencional, intervindo diretamente no objeto da pesquisa durante sua realização, a pesquisa-ação foi amplamente instituída pelas ciências sociais desde os anos de 1960 como apoio às necessidades dos professores de se estabelecer, em sala de aula, resolução de problemas da teoria educacional envolvendo-os na pesquisa.

Tais abordagens, de “fora para dentro” e de “dentro para fora” (ENGEL, 2000, p. 183), dizem respeito às formas de o pesquisador encarar a problematização dos fenômenos a serem observados. Compreendendo a insuficiência de qualquer método em se apresentar universal, a pesquisa-ação incorpora em sua essência a mutabilidade evolutiva das verdades científicas e, portanto, se fia nas contextualizações das ocorrências investigadas.

A pesquisa-ação apresenta algumas características singularizantes, conforme destaca Engel: o processo de pesquisa deve tornar-se um processo de aprendizagem para todos os participantes, e a separação entre sujeito e objeto de pesquisa deve ser superada. Como critério de validade dos resultados da pesquisa-ação, sugere-se a utilidade dos dados para os clientes: as estratégias e produtos serão úteis para os envolvidos se forem capazes de apreender sua situação e de modificá-la. No ensino, a pesquisa-ação tem por objeto de pesquisa as ações humanas em situações que são percebidas pelo professor como sendo inaceitáveis em certos aspectos, que são suscetíveis de mudança e que, portanto, exigem uma resposta prática. A pesquisa-ação é situacional: procura diagnosticar um problema específico numa situação também específica, com o fim de atingir uma

relevância prática dos resultados. A pesquisa-ação é autoavaliativa, isto é, as modificações introduzidas na prática são constantemente avaliadas no decorrer do processo de intervenção e o *feedback* obtido do monitoramento da prática é traduzido em modificações, mudanças de direção e redefinições, conforme necessário, trazendo benefícios para o próprio processo, isto é, para a prática, sem ter em vista, em primeira linha, o benefício de situações futuras. A pesquisa-ação é cíclica: as fases finais são usadas para aprimorar os resultados das fases anteriores (ENGEL, 2000, p. 184-185).

Portanto, considerar pesquisa-ação como modo de pesquisa regente foi um passo arriscado, mas que surtiu retornos melhores do que nossas expectativas no uso isolado de outras modalidades de investigação não reativa. Afinal: “O benefício da pesquisa-ação está no fornecimento de subsídios para o ensino: ela apresenta ao professor subsídios razoáveis para a tomada de decisões, embora, muitas vezes, de caráter provisório” (ENGEL, 2000, p. 189).

Ainda que flexível, o aspecto pragmático da pesquisa-ação sobrepõe suas principais críticas quanto a pouca abrangência. Tripp (2005) salienta a atitude prática à validade da modalidade em sua abrangência como pesquisa científica: “Requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica” (TRIPP, 2005, p. 447).

Defesas e críticas da modalidade de pesquisa compreendidas, precisamos destacar os procedimentos paralelos ao método da pesquisa-ação. Conforme nos confirma Thiollent (2008, p. 17), “toda pesquisa-ação é de tipo participativo: a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária”.

Assim sendo, métodos e ferramentas devem ser apropriados para os cumprimentos dos objetivos conforme se apresentam voltados para a pesquisa e voltados para a ação: ou seja, dos objetivos práticos, de contribuição para o melhor equacionamento do problema central; e dos objetivos do conhecimento, para obtenção de informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos (THIOLLENT, 2008, p. 20). Considerando que “[...] as características de cada método ou de cada técnica podem interferir no tipo de interpretação de dados que produzem” (THIOLLENT, 2008, p. 29), a escolha pelos métodos e ferramentas seguintes, amparados por Vessey *et al.* (2002, p. 144), se deu de modo a tornar eficientes as investigações e as atividades para observação e coleta de dados.

## Um pouco mais sobre métodos e ferramentas

Para a realização de um processo de investigação consoante com as estratégias metodológicas propostas para as instalações que seriam realizadas, e levando em conta um grau de flexibilidade no decorrer das observações, buscamos fazer uso de métodos e ferramentas oriundos de dupla atuação, como professor e produtor, de um dos autores. Enquanto seria possível, consideramos como norte a atenção que uma metodologia de Design, seja ela voltada ao estudo ou à configuração de um processo ou de um produto, pode ser dividida, conforme a complexidade do espaço-problema, por cinco etapas, de acordo com Martin e Hanington (2012, p. 7): **Planejamento-Escopo-Definição**, na qual os parâmetros dos processos são definidos; **Exploração-Síntese-Implicações**, na qual se caracteriza uma pesquisa imersiva na etnografia envolvida;

**Conceituação-Prototipação-Iteração**, na qual as atividades de design generativas e participatórias ocorrem; **Avaliação-Refinamento-Produção**, na qual se dão os testes e a retroalimentação das partes; e **Lançamento-Monitoramento**, na qual se dão os testes finais para publicação e revisões quando [e sempre] necessárias.

Métodos de design podem ocorrer em quaisquer destas etapas, conforme estas se mostram úteis para obtenção de melhores formas de projetar e, portanto, não devem ser vistos como finalidade em si. Pensando nas instalações como processos a serem projetados e investigados de forma criteriosa, alguns métodos e correspondentes ferramentas se mostram especialmente válidos, justificando o que veio a ser a Fase I e a ausência de um posicionamento mais assertivo, como uma base para saltos subsequentes e mergulhos mais profundos. De modo geral, no momento em questão, nossas preocupações como pesquisadores não eram ainda objetivas em relação à forma como o assunto poderia ser abordado, o que só veio a ocorrer com a Fase II, quando a pesquisa assistemática se transfigurou em uma pesquisa exploratória.

Os métodos mais abrangentes utilizados nas instalações presenciais das Fases I e II foram, de modo resumido: a pesquisa pelo design, reconhecida e legitimada por autores da área, examinando os processos e feitura conforme o projeto, e, assim, realizando a ponte entre teoria e prática para construção do conhecimento e aprimoramento das técnicas (portanto, se mostrando um método comportamental e atitudinal, qualitativo, inovador, exploratório, generativo, avaliativo, voltado para o amplo processo) (BURDICK, 2003); e o estudo de caso, destacado por sua importância já justificada acima e que de

modo direto se mostrou uma estratégia de pesquisa que envolveu a profunda investigação do evento (em suas instâncias), usando variadas formas de coleta evidencial nos contextos (portanto, se mostrando um método comportamental e atitudinal, qualitativo, tradicional, exploratório e voltado para o amplo processo) (YIN, 2002).

As ferramentas utilizadas nos métodos acima foram cadernos para registros textuais e diagramáticos, máquina fotográfica digital para registros fotográficos e audiovisuais, além de inserções de relatório no site de divulgação e memória do *Gamerama*<sup>3</sup> ao término de cada instalação, funcionando também como uma ferramenta de registro de anotações. Também como forma de ferramenta de registro, foi criado, na Fase II, um grupo de discussão por troca de e-mails pelos serviços do *Google Groups*; e planilhas eletrônicas para coleta e tabulação de respostas e comentários dos participantes do *Gamerama Workplay* durante e posteriormente a sua ocorrência.

Além desses métodos mais abrangentes, nas instalações das Fases II e III, usaram-se outros, conforme permitiriam extrair das ocorrências percepções a serem interpretadas e reintroduzidas no processo de pesquisa exploratória. Esta é definida pelos estudos de uso e produção com o objetivo de forjar um conhecimento empático, especialmente quando o projetista se encontra em um território para ele desconhecido ou mesmo original (MARTIN; HANINGTON, 2012, p. 84). A pesquisa exploratória pode ser tida como um método que usa de experimentos para medição do efeito de uma ação em nova situação para demonstração da relação de causa e reciprocidade entre os eventos e as variáveis observadas (SOMMER; SOMMER, 2002). A revisão literária específica visou a coleta e síntese em acervos

---

3 <<http://www.gamerama.net.br>>

acadêmicos e profissionais de escritos voltados para o assunto pesquisado (BOOTH *et al*, 2008), pontuando o rigor metodológico do Primeiro e do Segundo Experimentos.

A produção de mapas cognitivos serviu para considerar como os participantes lidavam com os espaços-problemas durante e depois da apresentação das práticas de produção nas instalações. Mapas cognitivos foram especialmente úteis ao serem utilizados para estruturar relações complexas e de tomada de decisão na organização do conteúdo programático, permitindo uma abordagem visual da situação (portanto, se mostrando um método atitudinal, qualitativo, tradicional, exploratório e voltado para autorreportagem auto reportagem) (KELLY, 1955). As ferramentas utilizadas neste método contaram com folhas avulsas, lápis e canetas para registros textuais e diagramáticos e máquina fotográfica digital para registros fotográficos.

A produção de mapas conceituais, que se assemelham aos mapas cognitivos em sistematização e realização, se apresentou melhor tendo-os como artifícios intelectuais de promoção de novos conceitos sobre conceitos anteriores. Estes foram úteis exatamente para a observação de conceitos preexistentes sob novas perspectivas relacionais, especialmente importantes para identificação de atividades que se mostrassem criativas e instigantes para a manufatura dos sistemas de jogos pelos participantes (portanto, se mostrando um método comportamental e atitudinal, qualitativo, tradicional, generativo e voltado para o amplo processo) (AUSUBEL, 1963). Assim como para os mapas cognitivos, as ferramentas utilizadas no método acima contaram com folhas avulsas, lápis e canetas para registros textuais e diagramáticos e máquina fotográfica digital para registros fotográficos.



A conjunção de ferramentas criativas, que são os elementos físicos convenientemente organizados para permitir aos presentes modelagem participatória, visualização, manipulação e uso criativo, foi constituída por fichas, moedas, grampos, cartas, dados, cartões, fitas adesivas, folhas de papel, canetas, lápis, tampinhas e peças plásticas de cores variadas, enfim, toda sorte de pequenos dispositivos pertinentes para evidenciar e inspirar formas e usos (portanto, se mostrando um método comportamental e atitudinal, qualitativo, inovador, generativo e voltado para o processo participatório dos envolvidos) (SANDERS; COLIN, 2001). Apesar de serem efetivamente objetos de uso e manipulação durante as instalações, atreladas às atividades desenvolvidas e aos objetivos pedagógicos, as ferramentas criativas são consideradas como instrumentos de levantamento de dados na medida em que sua manipulação intencional, e orientada conforme o andamento das atividades, serviu para fomentar situações cujas repercussões eram objeto de observação. As ferramentas utilizadas neste método contaram, além dos objetos já citados, com folhas avulsas, lápis e canetas para registros textuais e diagramáticos e máquina fotográfica digital para registros fotográficos.

A prototipação, que se refere à criação de artefatos e sistemas em diferentes e progressivos níveis de resolução, objetivando o desenvolvimento e testes de ideias sobre as apresentações multimídias, seus textos, fotos e vídeos, utilizados para apresentação do conteúdo programático, foi imprescindível para a evolução das instalações, sendo enquadrada como instrumento de levantamento de dados similar às ferramentas criativas (portanto, se mostrando um método comportamental e atitudinal, qualitativo, tradicional, generativo, avaliativo, voltado para o amplo processo) (WARFEL, 2009; LIDWELL *et al.*, 2003). Como nos métodos anteriores, as ferramentas utilizadas

contaram com cadernos para registros textuais e diagramáticos, máquina fotográfica digital para registros fotográficos e audiovisuais, além do uso de *softwares* de criação e tratamento de imagens, e de realização de apresentações multimídia, cujos resultados figuraram também como inserções nos relatos publicados no site do *Gamerama*.

A aplicação de formulários, instrumentos de pesquisa voltados para coleta de dados dos participantes, bem como seus pensamentos e impressões para posterior avaliação quantitativa e qualitativa, ocorreram ao término de cada Instalação (portanto, se mostrando um método comportamental e atitudinal, qualitativo e quantitativo, tradicional, exploratório e avaliativo, voltado para a auto reportagem) (ROBSON, 2002). As ferramentas usadas no método foram folhas de papel impressas com as perguntas e espaços para comentários, acompanhadas de lápis ou canetas para o preenchimento.

Procedimentos metodológicos e ferramentas de pesquisa apresentadas, passemos à discussão das Fases e Instalações a partir do levantamento de dados realizado. Para obtenção dos relatos seguintes, tivemos como ferramental a realização de anotações posteriores à ocorrência das experiências, a realização de registros fotográficos e a realização de registros em vídeo, tanto da realização das atividades de criação e desenvolvimento quanto das apresentações dos resultados posteriores ao término das experiências.

## **Discutindo a experiência presencial**

Conforme destaca Couto (1997, p. 25), “[...] confundir o processo de pesquisa com a apresentação de resultados é confundir a lógica da descoberta com a lógica da exposição, a ordem da invenção com a ordem da demonstração”. Dessa forma, o processo de pesquisa não

pode ser oculto pela consideração tradicional de teoria, cuja utilidade se dá somente pela entrega de resultados ao fim (BRUYNE *et al.*, 1977). Para viabilizar uma leitura crítica dos experimentos é preciso ir além do obtido e buscar nos dados observados os vãos a serem cobertos pela instauração de outras formas de informação. Assim, sintetizando os resultados obtidos com o *Gamerama*, no Primeiro Experimento, destacamos de cada instalação algumas considerações acerca dos achados da pesquisa que embasam nossas opções de pesquisa do Segundo Experimento.

Na Instalação 1 da Fase I, no Educandário Princesa Isabel, em Petrópolis, houve, como resultado para a evolução do *Gamerama*, a sistematização do conteúdo programático e a atenção ao cronograma de produção de grupos heterogêneos posteriores.

Na Instalação 2, na sede da Donsoft Entertainment, Rio de Janeiro, é relevante notar que o implemento do conteúdo teórico em termos de projetos para fins educativos, embora possa ser compreendido como premissa válida do *Gamerama* enquanto reunião de interesses, não era imprescindível àquele momento. Saber posteriormente aos encontros que tais conteúdos sedimentaram e favoreceram a oportunidade de se trabalhar assuntos áridos por meio de propostas de jogos foi um aprendizado que repercutiu nas instalações que se seguiram.

Na Fase II, já como pesquisa exploratória e em sua Instalação 3, no *campus* da PUC-Rio na Gávea, no Rio de Janeiro, como resultados, houve uma revisão e ampliação do conteúdo programático visando considerações metodológicas e a positiva publicação de um jogo eletrônico produzido no curso em repositório internacional. As principais distinções observadas em relação às duas instalações anteriores se deram no engajamento inicial dos participantes, por estarem

dispondo do período de férias para as atividades, e no progressivo relaxamento dos mesmos participantes na segunda metade do evento, justamente a que tratou da produção do jogo eletrônico. Embora os encontros priorizassem a teoria de conceitos básicos sobre projeto de jogos, alguns participantes se ausentaram de alguns encontros para retornar em encontros seguintes visando, por motivos particulares, unicamente a produção do conteúdo audiovisual, e não de suas mecânicas. Dessa forma, foi possível compreender, na análise do evento, que a falta de um perfil agregador que permitisse a organização dos grupos em torno de uma motivação comum prejudicou que os mesmos alcançassem plenamente seus objetivos iniciais. O que ocorreu nessa instalação, e que apareceria mais tarde em novas instalações, foi que, sem uma motivação comum, os grupos francamente se combatiam internamente por melhores soluções, muitas utópicas, até que os recursos de tempo e paciência lhes estivessem esgotados. Observamos também que normalmente os talentos individuais eram contornados em detrimento de gosto e afinidade. A partir da experiência como professores universitários, foi possível perceber que é comum que grupos se organizem em torno de amizade, sendo que nenhum de seus integrantes compreende a divisão de tarefas como uma questão a ser pensada. Dessa forma, grupos de alunos em trabalho não se comportam como elaboradores, o que nos leva a crer que a organização prévia de um grupo em torno de expectativas funcionais seria prioritária ao conhecimento do trabalho a ser desenvolvido ou à formação do grupo. Na atividade de desenvolvimento dos jogos da instalação, ficou claro que as restrições de cunho técnico são mais impeditivas do que as de conteúdo. Ainda que jogos eletrônicos sejam considerados pela soma de interpretações audiovisuais mediadas pelos automatismos computacionais, a

sua implementação depende substancialmente das possibilidades tecnológicas.

Na Instalação 4, no campus da Ulbra, em Santarém, devido às práticas de programação terem sido um lapso notório em instalações anteriores, a questão levantada foi sobre o que aconteceria se considerássemos um *Gamerama* exclusivamente constituído de programadores. Aproveitando o convite da instituição para situar alunos de curso de bacharelado em informática nos termos da criação, desenvolvimento e publicação de jogos eletrônicos, tínhamos como objetivo propor na atividade o entendimento de que jogos eletrônicos podem ser realizados, desde que dispostos o instrumental e a vontade. Ao final da instalação, contatamos que o rigor técnico em nada garante a finalização, reforçando a visão de que jogos não são objetos exclusivos dos meandros tecnofílicos, mas, cada vez mais, oportunidades de discurso dos meandros filosóficos. Além destes, como resultados para a evolução do *Gamerama*, houve a atualização do conteúdo programático.

Na Instalação 5, mais uma vez no campus da PUC-Rio Gávea, no Rio de Janeiro, como forma de manter as restrições conceituais que discorremos na avaliação da Instalação 3, os jogos eletrônicos previstos deveriam, além de atender aos temas, estarem baseados em três padrões de um elenco de quarenta padrões propostos. Definidos como “padrões de demanda”<sup>54</sup>, foram obtidos pelas intervenções

---

4 Os “padrões de demanda” são modelos interativos identificados por um dos autores que compelem e motivam o jogador ao jogo como atividade de busca de harmonia. Como um sistema lúdico em geral está centrado na falta, cabe ao jogador, com base nas suas competências e habilidades, resolver a lacuna lógica e cumprir, assim, a demanda. Cada jogo apresenta como substância um conjunto de “padrões de demanda” que estão hierarquizados em decorrência das relações de afeto estabelecidas com o jogador no contrato de uso.

promovidas entre os grupos na escolha destes pelo tema a ser trabalhado. Antecipando problemas de métodos comuns ao fato de os participantes ainda não terem um repertório metodológico que os permitisse justificar estrategicamente suas intenções, apresentamos em um dos encontros, enfaticamente e baseados em considerações sobre as instalações anteriores, a diferença entre duas abordagens de projeto: uma visando linearidade excessiva e controle total de etapas com foco no resultado, chamada “cascata”, e outra, mais transversal, flexível e cíclica, chamada “ágil” (SCHELL, 2010). Tais abordagens são comuns ao desenvolvimento de *softwares*, mas podem ser usadas para outras instâncias produtivas, pois lidam não com as finalidades, mas com os meios para alcançá-las. No cenário acima investigado, determinamos que ambas as abordagens poderiam ser promovidas nos grupos para auxílio do foco, mas, nos resultados práticos, nem a abordagem “cascata” nem a abordagem “ágil” foram suficientes para organizar os escopos dos grupos conforme o desejado, e os resultados não se mostraram com qualidade suficiente além de protótipos, o que novamente nos fez rever alguns de nossos pressupostos.

Assim, na Instalação 6, no SESC Petrópolis, atentamos para a necessidade de organizar o curso nos termos de seus resultados. Se, por um lado, a qualidade dos projetos de jogos analógicos em termos de mecânica e soluções de projeto se mostrava mais do que suficiente, por outro lado, os resultados das atividades de produção digital ainda se apresentavam tímidos, e mesmo frágeis, a ponto de um mínimo deslize no envolvimento dos seus participantes os interromper por completo. Definimos, então, para efeito da pesquisa e repercussões pedagógicas, dois formatos de execução do *Gamerama*, conforme apresentado anteriormente: como

*Gamerama Workshop*, com finalidade exclusivamente analógica e com duração entre 8 e 16 horas, e como *Gamerama Workshock*, com vistas à produção de jogos eletrônicos e com duração variando entre 16 e 32 horas. Assim sendo, o *Gamerama Workshock* foi definido como uma extensão dos conhecimentos do *Gamerama Workshop*, capacitando o participante a operar ideias e soluções em um plano mais complexo de produção, não por uma diferença no conteúdo ministrado, mas pelo uso de instrumental específico, que permitiria a produção de projetos de jogos eletrônicos. Revendo, então, as instalações anteriores, analisando-as frente aos novos formatos e confrontando seus resultados com os novos objetivos definidos, foi possível depreender uma nova ótica sobre a observação da experiência. Como resultado direto, elaboramos uma nova sistematização do conteúdo programático e das estruturas didático-pedagógicas até o momento propostas.

Na última Instalação do Primeiro Experimento, na sede da Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro, confirmamos que a introdução ao universo produtivo dos jogos demanda um nivelamento de conceitos e terminologias que conferem ao evento seu núcleo duro. Ainda que muitos participantes tenham ou busquem conhecimento técnico de produção, percebemos que antecipar motivações e questões intrínsecas ao fenômeno em função de sua interatividade seria de suma importância. Sem tal entendimento do que move psicologicamente e emocionalmente seus participantes, mesmo o melhor dos jogos nada mais seria do que uma mera aplicação de comandos e rotinas em uma linguagem de programação.

## Traçando um perfil dos participantes

Em suma, o Primeiro Experimento *Gamerama* envolveu dez instituições promotoras, 175 inscritos, dos quais 163 efetivamente concluíram as instalações. Deste universo, nosso recorte de pesquisa de perfil abrangeu 98 participantes nas instalações<sup>5</sup>.

Ao término das atividades de cada instalação, os participantes receberam formulários, nos quais constavam questões fechadas e abertas, além de solicitação de dados pessoais, como nome e endereço eletrônico, para posterior vínculo na rede de contatos na qual poderiam interagir oportunamente.

Os dados foram coletados e tabulados conforme os tópicos de interesse que seguem, os quais deram conta de traçar características e intenções dos participantes ao término dos eventos, e serviram para a constituição de amostragens estatísticas que funcionaram como registro de ocorrências e como dados de investigação.

As questões fechadas tinham como característica a identificação do participante e sua descrição da atividade cumprida conforme seu interesse no assunto e conhecimentos conquistados.

Nos experimentos realizados, o público masculino se destacou como maioria (61), pouco menos que o dobro do público feminino (37), como era então característico da área de jogos no país.

A grande maioria de participantes apresentava idade igual ou superior a 21 anos. Isso é devido à opção pela presença de universitários, tendo em vista a busca por um público que considerasse a

---

5 Como a Fase I do Experimento *Gamerama* caracterizou-se por uma pesquisa assistemática, optamos por iniciar nossa tabulação pelas instalações ocorridas na Fase II, relativa à pesquisa exploratória.



experiência relevante para sua atuação e interesses pessoais. As trocas entre diferentes idades foram muito interessantes, conforme as gravações realizadas em algumas instalações. De certo modo, para os seniores, jogos ainda são associados à infância e à juventude, embora pesquisas da época (ESA, 2012) trouxessem já indícios para associá-los à idade adulta, conforme a média etária entre os jogadores.

Tabela 1 - Distribuição dos participantes por gênero e grau de escolaridade nas instalações do *Gamerama*.

	Grau de Escolaridade	Homens	Mulheres
	<b>Tabela de Escolaridade</b>	Ensino Fundamental Incompleto	3
Ensino Fundamental Completo		2	3
Ensino Médio Incompleto		9	6
Ensino Médio Completo		11	4
Ensino Superior Incompleto		14	12
Ensino Superior Completo		18	8
Pós-Graduação Incompleta		0	0
Pós-Graduação Completa		4	4

Fonte: Autores.

A maioria dos participantes apresentou ensino superior, em curso ou concluído, reforçando os comentários anteriores. Como as atividades extraclases foram incorporadas ao experimento, consideramos produtivo mapear o uso de ferramentas interativas de comunicação online. Embora em declínio de interesse público, a maioria dos participantes admitiu permanecer no *Orkut*, em franco declínio no número de participantes (75). Em seguida, com interesse crescente, consideraram o uso do *Facebook* (62), à época mais recente. Outras redes indicadas foram *Twitter* (51), *blogs* (26), *Ning* (5) e outras (14). O uso de redes sociais pelos participantes era alto, visto a coincidência de uso de diferentes redes simultaneamente. Em especial,

notava-se, na parcela de blogueiros, 27% do total de participantes, um importante dado: deduzimos haver entre eles produtores de conteúdo, não somente replicadores.

Quase todos os participantes (98) se mostraram minimamente conhecedores do termo *design* (96) e do uso do termo na criação de jogos (84). Muitos pretendiam investir mais tempo em estudo (86) e trabalho com a área (80), mesmo aqueles que não tinham no Design um contato mais profundo. Como esperado, o termo era atrativo, uma vez que no senso comum está presente no amplo discurso dos meios de comunicação, associado ao desejo e à tecnologia.

As respostas sobre área de atuação pretendida apontaram que o interesse dos respondentes era diversificado, embora design (projeto) e implementação (programação) fossem as áreas de opção prioritárias do sexo masculino (15 e 31 respondentes, respectivamente). As mulheres apresentaram preferência mais diversificada, sobretudo no uso de jogos por seu conteúdo (6), produção (7) e para outras dinâmicas, especialmente educacionais (16). Mesmo estando cientes, nas instalações, da importância de cargos indiretamente associados à produção de jogos, havia um entendimento geral de que, como produtos de recente tecnologia, os jogos são criações e desenvolvimentos de responsabilidade quase exclusiva de programadores e designers.

As questões abertas tinham como característica coletar um parecer dos participantes, segundo as atividades realizadas, e as reflexões geradas sobre o assunto tratado na Instalação. As respostas foram consolidadas por categorias, conforme a metodologia de análise de dados por Análise de Conteúdo, atendendo aos objetivos da

pesquisa-ação realizada, ao dotar o pesquisador da perspectiva dos sujeitos da investigação.

Optamos pela Análise de Conteúdo das respostas, pois, para Bardin (1977), a análise dos resultados é resultante de testes de associação de palavras conforme seus estereótipos e suas conotações, o que entra em consonância com os objetivos propostos para o levantamento. Em especial, usamos uma Análise de Conteúdo de tipo classificatório, ou seja, examinando as respostas ao inquérito explorando relações psicológicas.

Para a realização da tarefa, recolhemos dos formulários unidades de registro a partir das respostas e as classificamos conforme seu objetivo comunicacional e condição de similaridade semântica entre os termos apresentados. Depois, procedemos com uma categorização das unidades de registro, que teve como mote alcançar o núcleo central do texto das respostas, e, ao simplificar assim a análise, identificamos atributos para caracterizar conceitos de uma generalidade maior: estas foram unidades mais específicas e apoiaram-se nas unidades de registro, que, em suma, representam “o segmento mínimo de conteúdo que se considera necessário para poder proceder à análise, colocando-o numa dada categoria” (CARMO; FERREIRA, 1998, p. 257). As unidades de registro, portanto, são as menores unidades de conteúdo necessário para uma categoria ser constituída e preenchida.

A primeira questão tabulada, sobre os aspectos positivos da Instalação realizada, foi categorizada em dez “pareceres”, sendo as unidades de registro definidas como trechos significativos das respostas apresentadas. A totalização da frequência das categorias foi ainda subdividida por gênero, conforme o interesse de pesquisa na compreensão da motivação dos sujeitos.

Tabela 2 - Distribuição dos participantes por gênero quanto aos aspectos positivos das Instalações do *Gamerama*.

		Parecer	Homens	Mulheres
Tabela de Parecer Positivo	A	Oportunidade de criação e obtenção de resultados	13	14
	B	Integração interpessoal entre os participantes	12	6
	C	Dinâmica interessante nas apresentações de conteúdo	12	6
	D	Qualidade retórica e didática das aulas	10	5
	E	Teoria para o aprendizado	7	4
	F	Conjunto geral da experiência	7	3
	G	Atividades práticas para o aprendizado	6	1
	H	Aprendizado de metodologia	4	3
	I	Restrições para as práticas participadas	4	0
	J	Desenvolvimento da criatividade	3	1

Fonte: Autores.

Os dados acima ressaltaram como pontos mais positivos a facilitação de entrosamento e integração entre os participantes, a oportunidade de criação, a qualidade das aulas e sua dinâmica.

Eis um ponto crucial, pois o estabelecimento de uma rede de referências e relacionamentos interpessoais foi considerado por Portnow (2010), CTS Game Studies (2011) e Querette *et al.* (2012) como de suma importância para o desenvolvimento do setor.

A seguir, as unidades de registro da questão sobre os aspectos negativos observados na Instalação foram classificadas em 11 categorias, igualmente subdivididas por gênero.

Tabela 3 - Distribuição dos participantes por gênero quanto aos aspectos negativos das Instalações do *Gamerama*.

		<b>Parecer</b>	<b>Homens</b>	<b>Mulheres</b>
<b>Tabela de Parecer Negativo</b>	A	Curta duração dos encontros	9	9
	B	Pouca interação tecnológica dos participantes	8	1
	C	Falta de informações prévias da programação e do conteúdo	4	2
	D	Excesso de trabalho nas práticas realizadas	4	0
	E	Carência de material didático de apoio ao conteúdo	4	0
	F	Excesso de teoria nas exposições de conteúdo	2	1
	G	Falta de jogos para entretenimento nos intervalos	2	0
	H	Dificuldade de acesso à produção realizada	2	0
	I	Translado para o local das atividades	1	0
	J	Horários das atividades	1	0
	K	Desintegração interpessoal entre os participantes	0	3

Fonte: Autores.

Os dados apresentados na tabela dão conta de que os aspectos negativos apontados alcançaram uma frequência total de 53 unidades de registro, bem menor que a frequência de 123 unidades de registro alcançada pelos aspectos positivos apresentados. Isto indica uma satisfação das expectativas pelos participantes de 70% da frequência específica das 123 unidades de registro de teor positivo em relação ao total das frequências das duas questões. Importante ressaltar que as mulheres, ainda que quantitativamente menos presentes nas instalações, apresentaram uma frequência de aspectos positivos (74%) maior que os participantes masculinos (68%).

No que tange à análise das frequências específicas das categorias, pode-se aferir que o principal alvo das críticas foi, para o público masculino, a curta duração do evento, independentemente da diferença de carga horária proposta em cada instalação (fosse ela de 8, 16 ou mesmo 32 horas) e a restrita interação tecnológica dos participantes. O público feminino também considerou a curta duração dos eventos como seu maior problema. O resultado contribuiu para uma maior reflexão acerca da necessidade de se proporcionar na Experiência um maior tempo de reflexão e decantação dos conhecimentos construídos, além do uso de instrumental computacional.

A terceira questão aberta solicitou dos participantes uma reflexão acerca da criação de jogos. Seguindo a metodologia proposta, as unidades de registro foram organizadas em 8 categorias, conforme os objetivos da pesquisa.

Tabela 4 – Distribuição dos participantes por gênero sobre reflexão acerca da criação de jogos nas instalações do *Gamerama*.

	<b>Parecer</b>	<b>Homens</b>	<b>Mulheres</b>
<b>Tabela de Reflexão</b>	Pela prática, no ato de realizar	5	5
	Pela possível profissionalização	4	0
	De modo extrínseco, para outros usos	3	5
	Pela metodologia	3	3
	Pela técnica empregada	3	0
	Abrangendo outros pensamentos	2	0
	Pela oportunidade de se divertir	0	2
	Pelo foco no usuário	0	2

Fonte: Autores.

Em todas as instalações da Fase II do *Gamerama*, foi possível observar que os participantes completaram as atividades propostas destacando sua relevância para a criação e desenvolvimento de jogos a partir de diferentes perspectivas de produção. A pergunta que encerrava o formulário, crucial para a pesquisa por abordar diretamente a questão central da mesma, considerava obter dos participantes um amplo parecer acerca do impacto que o curso havia provocado em suas perspectivas sobre design de jogos.

Especificamente sobre a análise das frequências, embora a grande maioria tenha sido lacônica em sua posição, considerando uma reflexão de forma ampla – e exatamente por isso suas declarações tenham sido excluídas do escopo da análise –, alguns foram mais criteriosos, ponderando sobre a importância da prática e de usos que fossem além do entretenimento.

## **Avaliação dos indicadores**

Cabe aqui destacar os ganhos produtivos, no caso, os jogos. De outra forma, os resultados quantitativos do Primeiro Experimento, em sua Fase II, não seriam suficientes para demonstrar as conquistas dos encontros em termos metodológicos, o que era de se esperar das instalações realizadas conforme seus contextos e públicos.

De modo geral, no tocante ao empenho em realizar, os registros e a pesquisa-ação indicaram que todos os participantes, sem exceção, compreenderam sua importância como indivíduos para a produção do que quer que viesse a ser o resultado da manipulação de ideias, objetos e discursos. Ainda que os grupos de produção formados se mostrassem muito heterogêneos e as máscaras de “chefes” e “empregados” fossem facilmente reconhecidas, verdade dita, os

resultados obtidos nos jogos não deixariam a desejar se presentes em uma instância profissional. Obviamente, se assim estivessem envolvidos, como profissionais, muito do que realizaram estaria em profunda revisão por conta de iterações que as instalações não poderiam sustentar, por prazos e dedicações exclusivas de seus produtores. Porém, destacamos a qualidade de alguns projetos, conforme ocorreram as instalações do *Gamerama*.

Na Instalação 3, na PUC-Rio, os quatro jogos analógicos realizados trataram de solucionar problemas conceituais oriundos das demandas propostas internamente por suas mecânicas, mesmo que, em relação às estéticas e narrativas, certas coerências fossem sacrificadas.

Na Instalação 5, também na PUC-Rio, os sete jogos analógicos foram mais bem caracterizados em suas demandas conceituais e contribuíram como preâmbulo para que as equipes pudessem realizar com sucesso os dois jogos digitais apresentados, *Get in the Van!* e *De Repente Bardos*, ainda que ressalvas sejam críticas em ambos em termos de completude. Como destaque, consideramos os jogos analógicos *Deus versus Skatistas* e *Capivaras versus Ogros*, que ilustravam, respectivamente, mecânicas elegantes que lidavam com a influência das ações dos jogadores e com a atenção dos jogadores para uma cronometria medida por turnos.

Na Instalação 6, no SESC Petrópolis, os seis jogos analógicos se tornaram bem sofisticados em suas manifestações, apesar dos toscos recursos de prototipação disponibilizados no momento do encontro. A ilustração das cartas e dos tabuleiros pelos próprios participantes os fez atentar para a importância da boa relação entre o projetista – para a objetividade das regras – e o artista – para a subjetividade das sensações.



Na Instalação 7, na Fundação Getúlio Vargas, os jogos analógicos concretizados se mostraram, com bastante certeza, comercialmente viáveis, alguns inclusive em processo atual de refinamento para posterior publicação. Ainda que, dos jogos digitais realizados, somente um, *LightsOut!*, tenha alcançado qualidade superior, ao conseguir amadurecer a apresentação do conteúdo programático e dos desafios e demandas das atividades práticas no experimento, percebemos que os jogos analógicos preambulares, em termos quantitativos e qualitativos, alcançaram o topo do experimento. Em especial, mesmo em demandas excessivamente restritivas (como usar somente ases de um baralho de cartas ou um único par de dados, isentando-os da probabilística como determinação de vencedores e perdedores), os participantes conseguiram realizar regras e procedimentos originais e interessantes.

Em resumo, as instalações da Fase II do *Gamerama* apresentaram resultados de sensibilização de seus participantes para metodologias do Design como campo de conhecimento relevante para a criação e desenvolvimento de jogos. Entretanto, se comparada à produção entre jogos analógicos e jogos digitais, o Primeiro Experimento não apresentou resultados consistentes na transformação de suas teorias e práticas na construção de jogos eletrônicos por seus participantes, seja em quantidade ou qualidade, como observado.

Tabela 5 - Distribuição de produção nas instalações do *Gamerama*.

	<b>Instalação</b>	<b>Jogos Analógicos</b>	<b>Jogos Digitais</b>
	Instalação 1	1	0
	Instalação 2	0	0
<b>Tabela de Produção</b>	Instalação 3	4	3
	Instalação 4	0	0
	Instalação 5	7	3
	Instalação 6	6	0
	Instalação 7	8	3

Fonte: Autores.

A produção de jogos eletrônicos durante o Primeiro Experimento *Gamerama* careceu do empenho adequado, seja pela falta de instrumental (*software*) facilitador, seja pelo desconhecimento prévio dos participantes no uso do instrumental requerido para traduzir os conceitos trabalhados em resultados interativos. A percepção de desenvoltura nas práticas analógicas confirma a apreensão dos conhecimentos gerais e metodológicos sobre design de jogos, mas salienta a desintegração dos mesmos no que tange ao uso da mídia eletrônica para obtenção de resultados.

Tabela 6 - Distribuição de evasões e participantes efetivos nas instalações do *Gamerama*.

	<b>Instalação</b>	<b>Evasões</b>	<b>Efetivos</b>
	Instalação 1	2	6
	Instalação 2	2	3
<b>Tabela de Participação e Evasão</b>	Instalação 3	2	12
	Instalação 4	3	10
	Instalação 5	0	12
	Instalação 6	1	17
	Instalação 7	1	18

Fonte: Autores.

Em uma avaliação qualitativa da participação nas instalações do Primeiro Experimento *Gamerama*, por meio da pesquisa-ação, foi possível observar que alguns participantes evadem antes de concluir seus intentos iniciais. Um aproveitamento maior das equipes pode estar diretamente associado não somente a um ingresso qualitativo de participantes, mas, sobretudo, a um ingresso quantitativo.

Fato é que, no decorrer das instalações realizadas no Primeiro Experimento, a média de participantes inscritos cresceu, enquanto na direção oposta, tanto a evasão média percentual quanto a absoluta decaíram progressivamente. Supomos que estes resultados corroborem os indicadores apresentados pela Análise de Conteúdo dos resultados das questões abertas do formulário de pesquisa distribuído entre os participantes da Fase II, conforme apresentado. Além disso, foi provável uma relação direta entre os resultados do incremento quantitativo e produtivo de participantes e resultados, conforme indicado nas tabelas. Acreditamos, portanto, que uma maior quantidade de participantes pudesse incidir diretamente sobre a finalização de produtos mais complexos, sem a qual uma avaliação das questões propostas para o experimento ficasse prejudicada.

Foi possível identificar com clareza uma leitura crítica da Experiência *Gamerama* em sua percepção de evento. Este, como realizado, cativou seu público pelo *modus operandi*, conforme apontaram as avaliações positivas e negativas, pelo seu teor teórico não técnico e seu fundamento agregador; além de apresentar oportunidade de interesse de aprendizado com poucas evasões, excetuando-se pontualidades conhecidas e suficiência de produção.

Para identificar com clareza os valores vigentes entre os participantes, os procedimentos recorrentes sustentados por suas formações e

os papéis assumidos na produção colaborativa de jogos eletrônicos, fizeram-se necessárias novas questões práticas a serem exploradas, portanto: havendo mais participantes, a curva de produção aumentaria proporcionalmente? E se aumentada, a qualidade dos resultados também seria ampliada pela maior probabilidade de entrada de participantes mais engajados e experientes? Desta feita, seria possível obter quantitativamente informações mais relevantes que servissem como indicadores da efetividade da proposta da *Experiência Gamerama*? Antes de tais questões, ainda, foi preciso cotejar outra, mais importante. Conhecendo os limites pragmáticos do Primeiro Experimento em suas diversas instalações, poderíamos dispor da avaliação de seus resultados em novos termos?

Como nos sustentam Salen e Zimmerman (2003), Schell (2010), Schuyttema (2010), Fullerton (2008) e Brathwaite e Schreiber (2009), contexto e conceito, bem como fluxo de trabalho e criatividade, são os conhecimentos mais poderosos e necessários para o ato de se projetar um jogo. Como observamos nas instalações do Primeiro Experimento, embora a perplexidade inicial seja característica para frear a produção coletiva (sobretudo com restrições conceituais de criação de mecânica de participação fora das perspectivas originais do objeto que lhes é corriqueiro), ainda que muitos dos jogos realizados demandassem refinamento e substância, de modo geral, divertiram os presentes e qualificaram as instalações.

O que se observou no desenvolvimento dos jogos analógicos foi o fato de que certo domínio da materialidade garante que o foco seja direcionado para o que realmente diferencia um jogo de outros processos e produtos de semelhante interação: seus objetivos, procedimentos, regras, recursos, conflitos, limites e conseqüências

mediados por seus participantes (FULLERTON, 2008). Quando não há preocupações com a obtenção de um conhecimento técnico exclusivo, a mente pode divagar em conforto para o que realmente importa em um jogo, ou seja, a experiência de quem joga. Por outro lado, ainda que jogos eletrônicos sejam *softwares* (mesmo que muito especializados), devemos supor que o aparato tecnológico necessário ao seu desenvolvimento seja claro ao jogador.

Assim, considerando as observações oriundas da pesquisa-ação e relacionando-as com os dados levantados pelos formulários de pesquisa, percebemos que a Experiência *Gamerama*, para ocorrer como evento de teoria e prática, deveria considerar três restrições fundamentais.

A primeira restrição fundamental seria com relação ao espaço físico. Todas as instalações do *Gamerama*, fossem no formato *Workshow*, fossem no formato *Workshock*, dependeram de espaço físico adequado e apto a receber uma determinada quantidade de participantes. Mesmo que em alguns casos o número de participantes envolvidos tenha sido abaixo do previsto, havia no projeto do curso uma limitação máxima de quarenta participantes de forma a que possam ser organizados em grupos, sem que o tamanho atrapalhe o desenvolvimento dos diálogos e as orientações dos tutores. Como o evento está associado ao aprendizado de teorias para promoção de práticas, há uma dependência estrutural de espaços físicos nos quais o curso possa ser trabalhado em condições favoráveis, o que envolve, inclusive, a necessidade de deslocamentos.

A segunda restrição fundamental seria com relação ao tempo. Todas as instalações do *Gamerama* dependeram de um cronograma, que, embora flexível na maioria das vezes, se mostrou limitado aos

horários livres de seus participantes, em sua maioria alunos universitários e profissionais. Independentemente da carga horária estabelecida ou mesmo da dinâmica dos encontros, foram observadas recorrentes declarações dos participantes de “falta de tempo” possível para efetivação das atividades. Em alguns casos houve promessa de entrega de resultados *a posteriori* do curso, mas o que se observou é que, em verdade, findo o encontro, finda também a responsabilidade para entregas de resultados comuns. Isso se dá por diversos fatores, dos quais destacamos a percepção da incapacidade dos cursistas em estabelecer a regularidade de momentos adicionais ao *Gamerama*. O curso funciona, portanto, como uma espécie de catalizador para os entusiastas que de outra forma não produziriam. E isso envolve as naturais dificuldades em conciliar agendas, estabelecer horários e utilizá-los para cumprir as tarefas propostas.

A terceira restrição fundamental seria com relação ao conteúdo programático. Todas as instalações do *Gamerama* dependeram de constante revisão dos assuntos cobertos que, embora característicos da área de criação e desenvolvimento de jogos, em termos didáticos se mostraram inesperados ou mesmo áridos a muitos dos participantes. Conforme observado nas instalações descritas e criticadas, há uma evidente oscilação na finalidade e na profundidade do teor e sequencialidade do conteúdo programático, que foi efetivada na busca de uma melhor adequação conteudística aos pressupostos pedagógicos do curso. Considerando nossas expectativas da promoção de reflexões mais filosóficas sobre o papel dos atores responsáveis pela criação e desenvolvimento de jogos, o conteúdo programático deveria ser suficiente para dotar os cursistas da curiosidade proativa e empreendedora que os produtores independentes demandam, o que envolve construção de repertório

e conquista de uma percepção especial a respeito da produção de jogos, o que não se mostrou efetivo pelas observações realizadas na pesquisa.

A busca por superar restrições de espaço, tempo e disponibilização de conteúdo programático, além dos resultados no decorrer das instalações que, durante a pesquisa-ação – ratificados pela análise dos dados – se mostraram pontos importantes a serem considerados, gerou insumos para aproximar o *modus operandi* do experimento de abordagens não presenciais, nas quais localização, dedicação e a apreensão de conteúdos estariam condicionadas aos controles dos participantes, e não às disponibilidades dos seus tutores.

Situando o caráter modal do *Gamerama* nestas três restrições, consideramos, portanto, a possibilidade de uma virtualização ludificada do conteúdo teórico, das atividades e do acompanhamento dos tutores, em uma estrutura análoga, porém particular, de um curso a distância *online*. Desse modo, visando ampliar a participação efetiva no *Gamerama* como evento coletivo de produção de jogos, propusemos a Fase III da Experiência *Gamerama* com o desenvolvimento de uma estrutura de participação a distância, provida da integração das redes sociais e de valores conceituais contidos na percepção mecanicista dos jogos.

A Instalação 8, nomeada *Workplay*, foi, assim, a primeira e única Instalação da Fase III, pela qual realizamos uma rede de ensino e produção baseada em um site de conteúdo que pudesse servir de plataforma para os participantes interagirem com a teoria e ensaiarem produções mediadas por uma colaboração mútua e a distância.

Trazendo como questionamento as vantagens e desvantagens nas escolhas metodológicas feitas, conclui-se que o experimento

levantou dados acerca de diferentes perfis de público-alvo, cujas produções imprimiram no resultado o caráter interdisciplinar demandado pela produção por design de jogos analógicos em sua complexidade tanto no *modus faciendi* como no *modus operandi*; a relação desse mesmo público-alvo enquanto grupo com diferentes estratégias e seu acato de metodologias propostas, em virtude das diferentes configurações espaço-temporais. De modo geral, temos a socialização e interatividade configurativa como principal vantagem em uma abordagem analógica, mediada por recursos tangíveis e cujas dinâmicas proveram o afeto necessário para que houvesse conhecimento construído. Como desvantagens, destaca-se a impossibilidade de ampliação do envolvimento dos participantes em esferas produtivas além do momento e do contexto, cujos prazos foram impositivos e mordazes, bem como a impossibilidade de um aprofundamento excelente nas questões tecnológicas, os empenhos capazes de satisfazer anseios de realização de obras à semelhança de pares comerciais, por alguns de seus participantes. Ainda assim, contemplando tal lacuna como demanda e a oportunidade de realização de uma crítica sobre os modelos produtivos baseados em teoria e prática, consideramos que a experiência obteve sucesso ao apresentar aos presentes um outro olhar sobre seus próprios talentos, quando voltados para a realização mediada pelos sujeitos em interação.



## Referências

- AUSUBEL, D. P. **The Psychology of Meaningful Verbal Learning**. New York: Grune and Stratton, 1963.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOOTH, W. et al, **The Craft of Research**. Chicago: University of Chicago Press, 2008.
- BRATHWAITE, B.; SCHREIBER, I. **Challenges for Game Designers**. Boston: Cengage Learning, 2009.
- BRUYNE, P. *et al.* **Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- BURDICK, A. Design (As) Research. *In*: LAUREL, B.; LUNENFELD, P. (ed.) **Design Research: Methods and Perspectives**. Cambridge: MIT Press, 2003. p. 82-83.
- CARMO, H.; FERREIRA, M. **Metodologia da Investigação. Guia para autoaprendizagem**. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.
- COUTO, R. M. S. **Movimento interdisciplinar de designers brasileiros em busca de educação avançada**. Orientação: Maria Aparecida Campos Mamede Neves. 1997. Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1997.
- CTS Game Studies (Centro de Tecnologia e Sociedade da FGV/RJ). **Relatório de Investigação Preliminar: O Mercado Brasileiro de Jogos Eletrônicos**, set. 2011. Disponível em: [ctsgamestudies.files.wordpress.com/2011/09/relatorio-preliminar-sobre-o-mercado-brasileiro-de-jogos1.pdf](http://ctsgamestudies.files.wordpress.com/2011/09/relatorio-preliminar-sobre-o-mercado-brasileiro-de-jogos1.pdf). Acesso em: 10 out. 2011.

- ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000.
- ESA. Entertainment Software Association. **2012 Essential Facts about the Computer and Video**, 2012. Disponível em: [www.theesa.com/facts/pdfs/ESA\\_EF\\_2012.pdf](http://www.theesa.com/facts/pdfs/ESA_EF_2012.pdf). Acesso em: 30 set. 2012.
- FERNANDES, L. A.; GOMES, J. M. M. Relatórios de pesquisa nas Ciências Sociais: características e modalidades de investigação. **ConTexto**, Porto Alegre, v. 3, n. 4, p. 1-23, 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/ConTexto/article/view/11638/6840>
- FULLERTON, T. **Game Design Workshop**. Massachusetts: Morgan Kaufmann, 2008.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3 ed., São Paulo: Atlas, 1991.
- KELLY, G. **The Psychology of Personal Constructs**. New York: Norton, 1955.
- LIDWELL, W. *et al.* **Universal Principles of Design**. Minneapolis: Rockport, 2003.
- MARTIN, B.; HANINGTON, B. **Universal Methods of Design**. Beverly: Rockport, 2012.
- MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento**. 5. ed., São Paulo: Atlas, 1999.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.
- PARASURAMAN, A. **Marketing research**. 2 ed., New York: Addison-Wesley Publishing Company, 1991.

PORTNOW, J. **Analysis: Inside Brazil's Video Game Ecosystem.** In: **Gamasutra**, 20 jan. 2010. Disponível em: [www.gamasutra.com/view/news/117589/Analysis\\_Inside\\_Brazils\\_Video\\_Game\\_Ecosystem.php#.UPqt4B3O1Cs](http://www.gamasutra.com/view/news/117589/Analysis_Inside_Brazils_Video_Game_Ecosystem.php#.UPqt4B3O1Cs). Acesso em: 22 fev. 2010.

QUERETTE, E. *et al.* Políticas Públicas para a Indústria de Games: uma agenda para o Brasil. In: SBGAMES, 11., 2012, Brasília. **SBC Proceedings SBGames 2012.** Brasília: SBGames, 2012. p. 13-22. Disponível em: [sbgames.org/sbgames2012/proceedings/papers/industria/Industria\\_3.pdf](http://sbgames.org/sbgames2012/proceedings/papers/industria/Industria_3.pdf). Acesso em: 5 jan. 2013.

ROBSON, C. **Real World Research: a resource for social scientists and practioner-researchers.** Oxford: Blackwell Publishers, 2002.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudo de caso.** 2. ed., São Paulo: Atlas, 1999.

SALEN, K.; ZIMMERMAN, E. **Rules of Play.** Cambridge: The MIT Press, 2003.

SANDERS, E.; COLIN, T. W. Harnessing People's Creativity: Ideation and Expression through Visual Communication. In: LANGFORD, J.; MCDONAGH, D. (ed.) **Focus Groups: Supporting Effective Product Development.** London: Taylor and Francis, 2003. p. 137-148.

SHELL, J. **A arte de Game design.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

SCHUYTEMA, P. **Design de Games: uma abordagem prática.** Stamford: Cengage Learning, 2010.

SOMMER, R.; SOMMER, B. **A Practical Guide to Behavioral Research: Tools and Techniques.** New York: Oxford University Press, 2002.

THIOLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3 ed., São Paulo: Atlas, 2000.

VESSEY, I. *et al.* Research in information systems: an empirical study of diversity in the discipline and its journals. In: **Journal of Management Information Systems**, v. 19, n. 2, p. 129-174, outono 2002. London: Taylor and Francis

WARFEL, T. Z. **Prototyping: a Practitioner's Guide**. New York: Rosenfeld Media, 2009.

YIN, R. K. **Case Study Research: Design and Methods**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2002.

# Ensino por projeto, foco em competências, gamificação e tecnologias digitais no ensino de graduação

## Projeto *Commercium & Cognitionis*

*Alexandre Farbiarz*

*Jackeline Lima Farbiarz*

*Guilherme de Almeida Xavier*

*Cynthia Macedo Dias*

*Lucas Lopes Albuquerque Bastos*

*Eloisa Fatima Figueiredo Semblano Gonçalves*

## **Introdução**

O projeto *Commercium et Cognitionis* (CetC) busca associar tecnologia e prática de ensino de forma lúdica, desenvolvendo ferramentas que valorizem conteúdo didático e interação e que contribuam para a aprendizagem significativa por meio da cooperação. O projeto, além de sua aplicação na disciplina obrigatória Linguagens Visuais e Gráficas, de 60h, para os calouros do curso de graduação em Jornalismo da Universidade Federal Fluminense (UFF), é uma

pesquisa experimental de campo que investiga como jovens universitários potencializam e desenvolvem habilidades necessárias para sua trajetória no ambiente universitário e no cotidiano fora do campus, partindo da perspectiva da construção e sustentação do discurso na mídia como elemento central nesses processos.

Dada a clara inserção da juventude urbana em uma cultura contemporânea altamente imagética e tecnológica (KELLNER, 2001), nossa primeira estratégia pedagógica foi a inserção de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) por meio de smartphones como ferramenta interativa de natureza pedagógica. A segunda foi o uso da gamificação como pilar do projeto pedagógico da disciplina. É importante ressaltar que a gamificação é o uso de elementos de jogo em outras situações além das de diversão, com foco no desenvolvimento da motivação e engajamento dos participantes (DETERDING *et al.*, 2011). Ao mesmo tempo, o uso de jogos e práticas lúdicas como recursos pedagógicos pode ser uma forma de formar pessoas que sejam íntimas e críticas às TDICs (GEE, 2014).

Assim, as pesquisas que apoiam este projeto confirmam que o fluxo acelerado de informações (LIPOVETSKY, 2004) da cultura da mídia (KELLNER, 2001) oferece informações de forma rápida e superficial aos jovens, às vezes sem formação crítica para lidar com elas. Esse é um fenômeno complexo e, nesse sentido, a combinação de tecnologias digitais, gamificação e Pedagogia Crítica (GIROUX, 2016) apresenta a possibilidade de ensaiar novas formas de interação entre educandos, educadores e conhecimento, promovendo a expressão da criatividade e do pensamento crítico através do uso das mídias. Mesmo imersos nesse contexto de extremos, os educadores podem buscar sua face mais favorável, fugir da lógica mercantilista

e valorizar os processos de interação entre os sujeitos, evitando o individualismo exacerbado característico da hipermodernidade (LIPOVETSKY, 2004).

Assim, o projeto CetC busca, através de um sistema de regras e mecânicas voltadas para o engajamento e a motivação,

[...] potencializar as competências e habilidades dos educandos para: 1) colaboração, interação e parceria; 2) autonomia na busca por conhecimentos; 3) responsabilidade na construção do percurso do conhecimento; 4) flexibilidade a diferentes estilos de ensino-aprendizagem; e 5) diversidade de formas de expressão. (FARBIARZ; XAVIER; DIAS; FARBIARZ, 2019, p. 234).

A gamificação foi a estratégia escolhida para o projeto CetC devido à sua abordagem configurativa aos elementos do jogo, aplicada em situações de não jogo (DETERDING *et al.*, 2011). Zichermann e Cunningham (2011) consideram a gamificação como o uso de mecânicas e estratégias envolvidas em técnicas de design de jogos para promover o engajamento dos participantes na solução de um problema, esclarecendo também que gamificar um processo ou sistema não vai gerar um jogo *em si*, apesar do uso de elementos de jogo. Um dos princípios de gamificação mais característicos é a tríade de pontos, insígnias e placares (PBL). De acordo com Werbach e Hunter (2012), os pontos são uma forma de o jogador acompanhar seu progresso; as insígnias são indicações simbólicas de tarefas plenamente executadas ou a serem executadas; e os placares são a forma comparativa pela qual os jogadores classificam suas posições em comparação com os outros, sendo um bom recurso para gerar feedback.

Essas características, tão presentes entre uma variedade de jogos, se assemelham ao sistema de notas, distinções e classificações em

provas educacionais e exames. A diferença está no que Hunicke *et al.* (2004) caracterizam em jogos, estruturalmente, pela sigla MDA: mecânica, dinâmica e estética. Para promover a dinâmica de diálogo e colaboração entre diferentes pessoas, há a necessidade de mediar “objetos”, ou mecânica, a partir de algo “em comum” que possibilite a escuta, a compreensão, a colaboração e a criação coletiva. Portanto, enquanto a gamificação estabelece mecânicas que determinam as causas e consequências das regras entre as interações dos jogadores, o interesse pelo processo reside na dinâmica produzida e, em maior profundidade, na estética vivenciada.

A gamificação envolve planejar interações para otimizar resultados, influenciando as ações e atitudes positivas dos interatores através de recursos de jogo, sem definir condições absolutas de vitória e derrota. Tais experiências incluem métricas correspondentes que monitoram o processo de resultado do “jogo” e o desenvolvimento de habilidades. Ao promover tais processos entre grupos, a motivação intrínseca pode ser estimulada a partir da socialização e da familiaridade (RYAN; DECI, 2000), na qual a gamificação se aproxima do Conectivismo, conforme George Siemens e Stephen Downes (SIEMENS, 2005). Além disso, segundo Bíró (2014), a gamificação, ao formar itinerários flexíveis para atender a diferentes estilos de aprendizagem, aborda conceitos relacionados ao Construtivismo.

O relatório produzido para a Cúpula do Governo Mundial pela Oxford Analytica (OXFORD ANALYTICA, 2016) e a revisão literária de Surendeleg *et al.* (2014), entre outros estudos, têm focado nas sutilezas da gamificação quando aplicada em processos educacionais. Mecânicas, dinâmicas e estéticas nos jogos são diversas, assim como as possibilidades de efeitos a serem produzidos pelo seu uso



em contextos instrucionais. Nesse sentido, não buscamos aderir às generalizações – seja de eficácia ou inutilidade da gamificação como solução única –, mas apresentar uma experiência de aplicação de determinados conceitos em uma disciplina de graduação.

## **0 projeto *Commercium et Cognitionis***

O projeto CetC conta até o momento com duas fases, tendo sido realizado com um total de 218 educandos, com cinco turmas em formato presencial pré-pandemia na primeira fase e, mais recentemente, com três turmas em formato remoto até o semestre atual, em meio à pandemia da Covid-19 na segunda fase. A primeira fase, ainda que tivesse forte presença de mídias digitais e tecnologias, era realizada presencialmente, com mecânicas que dependiam da interação entre os educandos. A pandemia, que impôs total distanciamento social e uso de tecnologias digitais no formato de ensino remoto, mostrou como, como apontado por Santos (2017, p. 2):

Para que o potencial comunicacional e interativo das tecnologias digitais em rede não seja subutilizado em educação é necessário um investimento epistemológico e metodológico em práticas pedagógicas, de ações docentes e de pesquisa que apresentem conceitos e dispositivos que dialoguem com o potencial sócio-técnico da cibercultura. Assim, é importante que no exercício da pesquisa e da formação docente vivenciemos experiências formativas que agreguem o potencial comunicacional das tecnologias com a implicação metodológica e epistemológica das práticas educacionais.

Mas como esperar o inesperado? Como se preparar para viver dois anos (até agora) de aprendizado remoto, intensa e completamente mediado por mídias e tecnologias digitais que, até

recentemente, eram percebidas por muitos educadores como fetiches, utilizando-as nas suas práticas em sala de aula como em uma espécie de pedagogia de “fogos de artifício” (FARBIARZ; FARBIARZ, 2008) que valoriza os recursos em detrimento dos objetivos pedagógicos?

Com isso em mente, no desenvolvimento da segunda fase do projeto, como na primeira fase, focamos em entender as reais possibilidades de acesso dos jovens universitários aos mesmos meios de comunicação e tecnologias que sustentariam o curso gamificado, seja pelas dificuldades concretas de recursos, seja pela ansiedade imposta por essa nova forma de interação educacional. Nesse sentido, buscamos soluções acessíveis em acordo com a noção proposta por Santos (2009, p. 5664):

E chamamos de interfaces de comunicação àquelas que contemplam a troca de mensagens entre os interlocutores do grupo ou da comunidade de aprendizagem. Estas podem ser síncronas, isto é, contemplam a comunicação em tempo real (exemplos: chats, webconferências, entre outras). Podem ser assíncronas, isto é, permitem a comunicação em tempos diferentes (exemplos: fóruns, listas de discussão, blogs e wikis entre outras). Nas interfaces síncronas e assíncronas conteúdo e comunicação são elementos imbricados, não podemos conceber os conteúdos apenas como informações para estudo ou material didático construído previamente ou ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Ademais, não podemos negar que conteúdos são gerados a partir do momento que os interlocutores produzem sentidos e significados via interfaces síncronas e assíncronas.

Apesar dos encontros síncronos, todos os conteúdos programáticos e os elementos gamificados também deveriam estar disponíveis assincronicamente, através de recursos de baixa tecnologia e de fácil

uso. Da mesma forma, deveria haver espaço para reflexão e produção de mídias discursivas pelos educandos, em conformidade com as competências de responsabilidade e diversidade de formas de expressão.

Entendemos, portanto, a disciplina gamificada como um espaço híbrido que articula conhecimentos práticos ao conhecimento curricular, quebrando a forma hierárquica de ensino e aprendizagem, visando a aprendizagem significativa e contextualizada, onde a tecnologia emerge no processo de comunicação, mudando espaços e tempos de aprendizagem como mostrado por Santos e Weber (2013, p. 291):

As tecnologias de comunicação dão origem, cada uma em seu próprio tempo, a processos de aprendizagem distintos, mas não exclusivos. Com tecnologias de comunicação impressa, temos processos de ensino-aprendizagem baseados no livro didático. Com tecnologias digitais em rede temos processos de ensino-aprendizagem que ocorrem por meio de ambientes virtuais [...] Isso ocorre porque nenhuma forma de comunicação elimina as anteriores. O que observamos é uma mudança nas funções sociais de cada tecnologia envolvida nos processos de comunicação, dando origem a novas práticas sociais, provocando mudanças também nos tempos de espaço de aprendizagem.

Ainda segundo Santos e Weber (2013, p. 300), a experiência em cultura digital proporcionada pelas tecnologias digitais em rede “[...] altera as formas de comunicação, produção, criação e circulação de informações” e, nesse sentido, as formas de ensino e aprendizagem na cultura contemporânea.

Para transformar plataformas, serviços ou produtos gamificados em experiências mais gratificantes, Cook *et al.* (2016) sugerem evitar mecânicas que favoreçam o isolamento social, comportamentos automáticos condicionados a recompensas extrínsecas e competição por pontos. Em seu lugar, recomendam o projeto de sistemas baseados na cooperação e no altruísmo, através de padrões de design de jogos que promovam amizade e empatia entre os participantes.

Vasconcellos *et al.* (2021) apontam duas abordagens principais que poderiam ampliar o escopo e melhorar o engajamento nas práticas gamificadas: o foco nos aspectos estéticos e nos aspectos sociais. Quanto aos aspectos estéticos e seu impacto na adoção, engajamento e valor percebido do sistema pelos usuários, propõem que esses elementos reflitam sentimentos como beleza, encantamento, acolhimento, segurança e estímulo, não sendo meramente decoração. Em relação aos aspectos sociais, sugerem:

[...] mecânica de jogo que dá ao participante uma noção do contexto social. Personalização de avatar, compartilhamento de fotos e textos, marcação de amigos e formação de grupos mais estáveis são apenas recomendações iniciais. Idealmente, as relações de causa e efeito devem ser sentidas socialmente, na forma de ganhos compartilhados por um determinado grupo. Uma gamificação que promova o social tornaria as recompensas obtidas em grupos proporcionalmente mais significativas do que as obtidas individualmente. Os participantes agiriam como um grupo de forma mais orgânica sem a necessidade de instruções para fazê-lo.

Para ampliar o engajamento dos educandos e ainda ampliar os efeitos positivos do projeto, planejamos conectar toda a mecânica, em

sincronia com a proposta didático-pedagógica, em uma narrativa que promoveria a imersão de educandos-jogadores, então considerados educandos-jogadores-atores.

Sobre a imersão, Murray (2003, p. 102) afirma que:

A experiência de ser transportado para um lugar elaboradamente simulado é prazerosa em si mesma, independentemente do conteúdo de fantasia. Nós nos referimos a essa experiência como imersão. *Imersão* é um termo metafórico derivado da experiência física de estar submerso na água. Buscamos o mesmo sentimento a partir de uma experiência psicologicamente imersiva que fazemos a partir de um mergulho no oceano ou uma piscina: a sensação de estar cercado por uma realidade completamente diferente, tão diferente quanto a água é do ar, que toma toda a nossa atenção, todo o nosso aparelho perceptivo.

A imersão é um processo passivo e ativo ao mesmo tempo: pressupõe uma nova aceitação da realidade, com suas próprias regras e valores, ao mesmo tempo que requer uma “faculdade criativa” daqueles que mergulham na narrativa (MURRAY, 2003, p. 111). Essa atividade criativa dos consumidores dessas narrativas contribui para sua experiência com um jogo, por exemplo, pois eles não só entendem e aceitam os atributos do mundo lúdico em que operam, mas também estabelecem novas práticas, comportamentos, formas de comunicação, entre outros. Dentro do contexto deste projeto, estimular esse perfil criativo na imersão de educandos-jogadores-atores é essencial, pois nosso objetivo é incentivá-los a desenvolver novas relações entre o conteúdo e seu cotidiano, a se expressarem de forma inovadora, a agregarem novos elementos à própria narrativa do jogo.

Assim, com Murray (2003), entendemos que a imersão é uma experiência simulada que pode transportar através de uma narrativa para outro lugar, que não é o verdadeiro. Como Murray (2003, p. 101) ensina, afirmando que “[...] uma narrativa comovente em qualquer meio pode ser vivenciada como uma realidade virtual porque nossos cérebros são programados para sintonizar histórias com uma intensidade que pode destruir o mundo ao nosso redor”. É claro que a experiência gamificada não é um jogo digital e nunca alcançará seu nível de imersão, mas o uso da narrativa e envolvimento de educandos-jogadores-atores nela busca algum nível de imersão, através do role-play desenvolvido.

Aliada à imersão, na proposta lúdica da disciplina, há a questão da agência. Segundo Murray (2003, p. 127), “[...] a agência é a capacidade gratificante de realizar ações significativas e ver os resultados de nossas decisões e escolhas”. Quando alguém clica em um determinado botão do smartphone em busca de um resultado e vê uma tarefa sendo concluída após essa ação, ou quando alguém responde a uma pergunta em um quiz e recebe feedback positivo indicando que recebeu uma boa pontuação, por exemplo, o sujeito exerce sua agência dentro desses sistemas. Não porque fosse simplesmente possível interagir e exercer comandos simples, mas porque essas ações construíram algum significado nesse sistema. Na perspectiva do autor, os jogos, especialmente os digitais, são ambientes em que são oferecidas condições para que os jogadores exerçam movimentos significativos e tomadas de decisão. Além de poder controlar um personagem, explorar um ambiente ou enfrentar um inimigo, essas ações podem contribuir para o desenvolvimento de um ou mais significados que se encaixem na proposta narrativa ou expandi-lo. Incentivar essa agência dos educandos-jogadores-atores é essencial

para o sucesso do projeto pedagógico, pois eles precisam sentir que suas decisões produzem efeitos reais e significativos tanto no âmbito acadêmico, como, por exemplo, atingir uma determinada nota ou não, quanto na esfera lúdica, como o sucesso ou o fracasso dos personagens envolvidos na narrativa.

A narrativa é um elemento poderoso dos jogos, muitas vezes usada em experiências gamificadas por suas propriedades de imersão e interação. Frasca (1999) destaca que, por causa de seus elementos narrativos, as regras dos jogos podem ser abertas o suficiente para permitir que o jogador determine como quer participar da experiência. Essa relativa “liberdade” lhe dá a autoria das ações realizadas, ao contrário de uma narrativa tradicional, onde o enredo é pré-definido. Dessa forma, ele acredita que, ao apresentar elementos críveis e identificáveis, um jogo pode estimular o pensamento crítico por parte do jogador, como um meio ideal para discutir e explorar questões pessoais e sociais.

Segundo Salen e Zimmerman (2003), o jogador interage dentro de um universo representativo, um espaço de possibilidades cheio de dimensões narrativas. Comparado com a estrutura clássica de uma história, muitos jogos contêm início, desenvolvimento e conclusão, mas isso está relacionado com a estrutura do jogo como um sistema de regras, e eventos são desencadeados por jogo. Ao mesmo tempo, criar narrativas de jogos significa brincar com campos da cultura, bem como convenções na cultura popular, literatura, entretenimento, arte e mídia em geral (SALEN; ZIMMERMAN, 2003). Nenhuma representação é neutra e, em um jogo, quanto mais relevantes forem, maior a probabilidade de incentivarem experiências convidativas e envolventes (PROTASIO; DIAS, 2016).

Salen e Zimmerman (2003) apresentam duas formas de entender como um sistema de jogo produz narrativa: narrativa incorporada e emergente. A narrativa incorporada é o “[...] conteúdo narrativo pré-gerado que existe antes da interação de um jogador com o jogo. Projetado para fornecer motivação para os eventos e ações do jogo [...]” (SALEN; ZIMMERMAN, 2012, p. 383). É a história que dá sentido e contexto às regras, de autoria do criador do jogo, que visa proporcionar ao jogador uma participação significativa através de elementos da trama. Um diálogo entre personagens, um texto a ser lido, músicas e até mesmo representações visuais e mecânicas de interação, essencialmente qualquer elemento imutável e preestabelecido, contribuem para a experiência narrativa em jogos e participam da narrativa incorporada (PROTASIO; DIAS, 2016). A narrativa emergente é composta pelos elementos que “[...] surgem durante o jogo do complexo sistema do jogo, muitas vezes de maneiras inesperadas” (SALEN; ZIMMERMAN, 2012, p.383). Sendo assim, a história é criada a partir da experiência interativa do jogador, baseada na experiência planejada pelos game designers, mas impossível de prever em sua totalidade, pois os eventos desenvolvidos são uma consequência da liberdade exercida pelo jogador diante da mecânica do jogo e sua produção pessoal de significados (PROTASIO; DIAS, 2016). A narrativa emergente também depende do contexto, ou do que está acontecendo no sistema de jogo naquele exato momento (SALEN; ZIMMERMAN, 2012). O resultado das ações do jogador e da sequência de eventos criados – planejados ou não pelo criador do jogo – gera uma narrativa da qual o jogador sente uma autoria. Salen e Zimmerman (2012) acreditam que os dois modos de narrativa, quando devidamente trabalhados, coexistindo em equilíbrio, atingem uma forma de simbiose



e promovem uma relação mutuamente benéfica de comunicação e colaboração que permite a criação de experiências narrativas únicas.

## **A saga lúdica do Reino do Magisterium**

Vários elementos da primeira fase do projeto foram eliminados, seja por causa de sua complexidade ou por sua inadequação ao formato remoto do ensino durante a pandemia. Eles deram lugar a outras mecânicas mais típicas dos Role Playing Games (RPGs), como os atributos dos personagens que evoluem em conquistas através de insígnias e bônus (WERBACH; HUNTER, 2012) diretamente ligados à narrativa.

Nesse sentido, elaboramos a saga lúdica do *Reino do Magisterium*, um reino místico situado em tempo e espaço indefinidos (Figura 1). Educandos-jogadores-atores entram nesse universo fictício incorporando uma das seis categorias de personagens, que representam diferentes especialistas em comunicação: Papeleiros, Coloristas, Tipógrafos, Gravuristas, Editores ou Impressores. A história conta que o reino está sendo invadido por um antigo dragão chamado *Silentium*, que, com sua horda de semivivos, destrói todas as formas de comunicação e interação onde quer que vá. Cada uma das classes de especialistas tem um papel particular na narrativa, mas todos são heróis que, armados com o conhecimento da comunicação, devem encontrar os meios para combater essa grande ameaça.

Figura 1 - Brasões e Armas do Reino do Magisterium.



Fonte: Autores.

Semanalmente, um dos nove conteúdos programáticos serve como tema narrativo, que é apresentado aos educandos-jogadores-atores através de um vídeo de cinco minutos narrando os eventos em Magisterium, os ataques do dragão Silentium e a descoberta de algum conhecimento (associado ao conteúdo programático da semana) que os heróis especialistas devem usar para combater a ameaça. Nesse momento, o enredo é apresentado e uma missão é indicada. Em apoio a cada missão, um feitiço é revelado (Figura 2), composto por palavras mágicas em uma linguagem misteriosa inscrita em um artefato místico, que os educandos-jogadores-atores devem decifrar. Esse feitiço pode ajudá-los a resolver a missão, integrando a narrativa e o conteúdo acadêmico.

Figura 2 - Sexto Feitiço sobre Sistemas Gráficos.

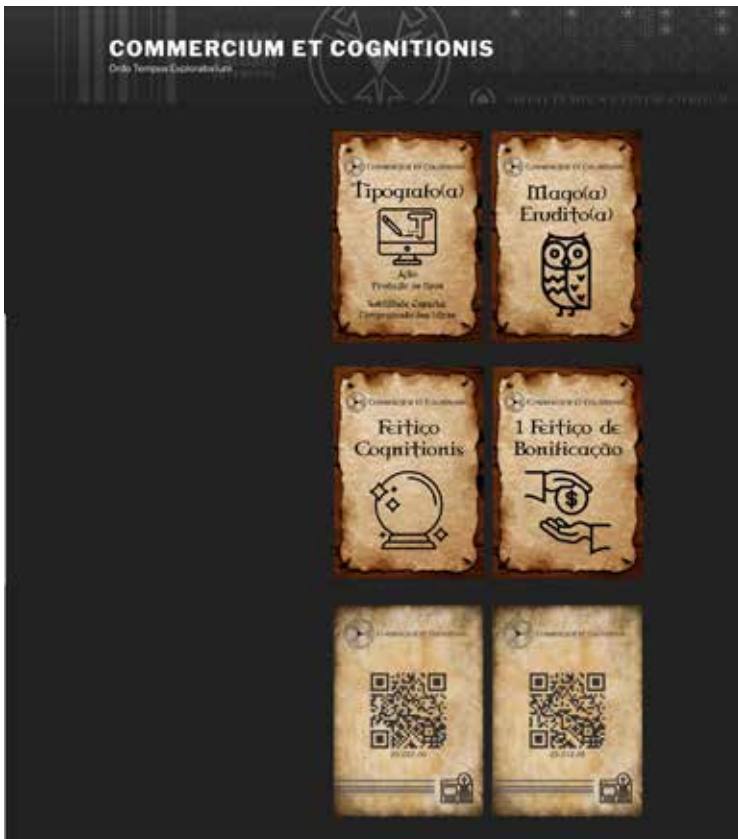


Fonte: Autores.

Os educandos-jogadores-atores também recebem duas cartas virtuais de baralho semanalmente, dentre as 540 cartas disponíveis, que estão divididas em nove baralhos temáticos relacionados cada um a um conteúdo programático da disciplina. No formato remoto, as cartas são distribuídas através de páginas pessoais (Figura 3), construídas para cada um deles no blog da disciplina, uma estrutura de WordPress. Cada carta tem um “Kamea” impresso (QR Code) que permite o acesso por meio do smartphone aos materiais didáticos hospedados na Biblioteca do Mosteiro de Cognitionis, o blog da disciplina, sejam textos, imagens ou vídeos curtos, editados, legendados e livres de royalties.

Como formar? Para que formar?

Figura 3 - Página pessoal no blog da disciplina.



Fonte: Autores.

O acesso individual ao material didático pretende potencializar a responsabilidade e a autonomia na busca de informações, bem como acomodar diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. Além disso, pedagogicamente, pretendemos que a articulação das ações dos educandos-jogadores-atores a diferentes gêneros de informação, dentro de um objetivo comum, traga sentido à informação acessada e, assim, estimulem a pesquisa e a construção de novos conhecimentos para além do jogo, em consonância com os objetivos de autonomia, responsabilidade e flexibilidade.

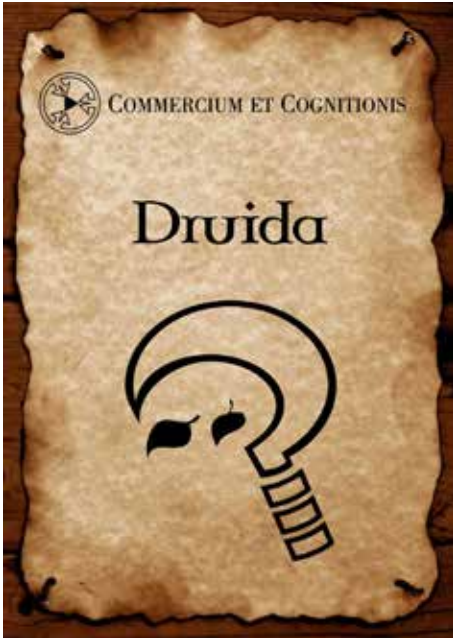
Para cada um dos conteúdos programáticos, são propostas diferentes missões, que devem ser relatadas pelos especialistas em grupos de livre escolha. Os relatos incluem uma breve apresentação de resultados de pesquisa, seja oralmente, seja por meio de vídeos ou outros produtos de mídia, estimulando assim a colaboração e a diversidade de formas de expressão. Especialmente, é esperado que os educandos-jogadores-atores articulem a missão apresentada, o significado decifrado do feitiço e as informações coletadas no acervo da Biblioteca de Cognitionis – compreendendo que eles podem trocar ou compartilhar as cartas da semana, assim como acessar qualquer acervo online sobre o conteúdo programático –, propondo uma solução para a situação apresentada na missão. Pedagogicamente, pretende-se que a articulação entre educandos-jogadores-atores e diferentes informações com um objetivo comum traga significado ao material acessado. Além disso, estimula a pesquisa e a construção de novos conhecimentos, em consonância com os objetivos de autonomia, articulação e flexibilidade.

As narrativas audiovisuais apresentadas aos educandos-jogadores-atores, cartas, feitiços e outros elementos lúdicos buscam incentivar sua imersão na narrativa e na proposta da disciplina como um todo, sempre buscando alimentar a criatividade dos educandos e não restringi-la. Embora as narrativas desenvolvam a história inicial do jogo e criem um cenário para cada etapa, os educandos são livres para criar significados, trazer diferentes imagens ou perspectivas para a história. O vilão do jogo, o dragão Silentium, é verbalmente apresentado na narrativa como um ser prateado místico, mas os educandos muitas vezes usam imagens e vídeos em que essa ameaça é representada por cores diferentes,

além de tamanhos e atributos variados. Uma situação semelhante se apresenta em outros aspectos do jogo, como no que diz respeito ao mapa do Reino do Magisterium: embora certos locais da nação fictícia sejam mencionados no jogo, diferentes grupos de estudantes desenham seus próprios mapas, criando significados e histórias durante o jogo. A ausência de um mapa oficial para o jogo não limita a imersão dos educandos e às vezes acaba estimulando sua criatividade.

À medida que os educandos-jogadores-atores realizam as missões e acumulam pontos, eles ascendem a diferentes níveis de Sabedoria Mística (Figura 4), e, quando atingem cada um deles, recebem um feitiço diferente que podem usar (Figura 5), sob certas condições, durante a aventura, com efeitos narrativos ou acadêmicos. A dinâmica da divulgação do ranking de pontos obtidos é usada como estratégia de motivação e engajamento, bem como de controle do percurso pelo próprio educando-jogador-ator, incentivando seu desenvolvimento, tanto no jogo quanto na disciplina.

Figura 4 - Nível Místico de Druida.



Fonte: Autores.

Figura 5 - Feitiço Cognitionis, que permite um vislumbre do futuro.



Fonte: Autores.

As missões desenvolvidas semanalmente pelos educandos são avaliadas com base nas competências voltadas para o projeto pedagógico da disciplina. Conforme os grupos de especialistas demonstrem que foram capazes de desenvolver as habilidades necessárias nessa missão, é apresentado um entre três possíveis resultados da narrativa, na forma de um áudio do Oráculo do Mosteiro de Cognitionis, narrando os fatos ocorridos após a “intervenção” dos heróis especialistas. Assim, se eles foram capazes de articular habilidades satisfatoriamente em sua missão, os personagens do jogo resolvem o problema da semana de forma mais completa e astuta. Quando o resultado não é tão satisfatório, seus avatares lúdicos não superaram os obstáculos da melhor maneira, aprendendo com seus erros

no processo. Portanto, suas ações dentro da narrativa constroem significados acadêmicos e lúdicos: ganham ou perdem pontos, mas também contribuem ou não para o sucesso dos personagens contra o inimigo. Entendemos que as missões, mais do que um elemento lúdico, representam um convite para a solução de um desafio por competência e habilidade do educando-jogador-ator.

Como nas avaliações das nove missões é possível acumular mais pontos do que os necessários para atender aos requisitos de avaliação acadêmica, o educando-jogador-ator pode escolher quais missões realizar. Essa mecânica atende à teoria do fluxo, essencial no processo gamificado (CSIKSZENTMIHALYI, 1990), equilibrando o nível de dificuldade da atividade com as possibilidades dos educandos-jogadores-atores. Assim como na Educação para a Libertação (FREIRE, 2020 [1970]), no curso gamificado, o sujeito também pratica seu próprio “processo de descoberta e construção” (ALVES, 2009, p. 141). Toda semana, intercaladas às missões, ocorre uma aula, oficina ou atividade, buscando articular a teoria e a prática do currículo.

No ápice da construção do conhecimento, no final do semestre, educandos-jogadores-atores se reúnem em equipes para produzir uma tarefa final, apoiada pelos conteúdos da “biblioteca”, missões, aulas e qualquer outro material, externo à disciplina, que acessam de acordo com seu interesse. Para a tarefa final, os educandos-jogadores-atores têm de produzir uma publicação jornalística digital (Figura 6) focada no Reino do Magisterium que esteja conectada à narrativa geral, representando o esforço coletivo de todos os especialistas em preservar todas as informações para as gerações futuras e reinos próximos, no caso de o dragão Silentium voltar a ameaçar a disseminação da comunicação.



Figura 6 – “Diário do Magisterium”.



Fonte: Autores (Produzido por Ingrid Madureira Cury, Julia Barbosa de Mattos Ferreira, Samara Inocência Barboza).

As equipes criam linhas editoriais e desenvolvem artigos com foco direto ou indireto nos temas discutidos. Portanto, as missões também visam desenvolver gradualmente as habilidades necessárias para que os educandos-jogadores-atores realizem essa tarefa mais complexa. Além do conteúdo da publicação, tanto o design gráfico quanto a criatividade são pontuados tanto pelo docente quanto pelos pares da equipe discente.

Com base nos processos de gamificação, todas as atividades são recompensadas por pontos, de acordo com sua importância em relação aos objetivos da disciplina. A nota final inclui as missões e a tarefa final, dentro de uma avaliação sistêmica e processual do desenvolvimento do educando através do processo de aprendizagem.

## **Avaliação do experimento**

O quarto semestre da segunda fase ainda está em andamento, mas os resultados acadêmicos alcançados nos três primeiros semestres têm sido muito animadores. Além de um notável crescimento no engajamento e na motivação, dado que muitos educandos-jogadores-atores optam por apresentar mais missões do que as academicamente necessárias, a associação dos conteúdos programáticos com a narrativa lúdica proporcionou uma melhor relação entre teoria e prática, ainda que fictícia. A produção de discursos por meio de mídias digitais pelos educandos exacerbou qualquer expectativa nesse sentido, com vídeos via YouTube, Instagram e TikTok, como o exemplificado na Figura 7, seja reproduzindo a narrativa lúdica, seja se apropriando da linguagem jornalística, como o exemplificado na Figura 8, além da produção simultânea de sites, blogs e podcasts. Dessa forma, eles experimentaram uma ampla gama de gêneros de discurso multimodal.

Figura 7 - Relato de missão usando o jogo Sim City.



Fonte: Autores (Produzido por Carlos Henrique Augusto de Albuquerque, Júlia Pereira Araújo, Yaschimin Rosa da Silva de Almeida).

Figura 8 - “Magisterium Repórter”.



Fonte: Autores (Produzido por Ayam de Oliveira Fonseca, Beatriz Riscado Maciel, Douglas Santos Ribeiro da Silva, Gabriella Gomes Marinho do Amor Divino).

Lemke (2010) explica que, além de novos discursos, cuja construção é viabilizada e enfatizada por novas tecnologias, a multimodalidade é constitutiva de qualquer discurso, mesmo que aparentemente seja formada por um modo predominante, como a linguagem verbal. Significados linguísticos carregam significados não linguísticos, como a escolha de uma tipografia ou um tom de voz. Ou seja, quando um sinal se materializa, essa realidade material traz significados além de apenas um código: “Toda semiótica é semiótica multimídia e toda alfabetização é alfabetização multimídia” (LEMKE, 2010, p. 456). Assim, Lemke destaca que as interações entre os modos não somam, mas estabelecem uma “multiplicação” de significados, e estes nascem – e se alimentam – de contextos sociais: “Todo novo sistema de práticas convencionais para comunicações significativas já é uma nova alfabetização, englobada por novas tecnologias” (LEMKE, 2010, p. 460).

Além disso, a maioria das publicações digitais apresentadas como atividades finais da disciplina demonstraram qualidade, tanto visual

quanto de conteúdo. Esses resultados indicam que o desenvolvimento de competências através das missões foi central para a apropriação do educando-jogador-ator de conceitos básicos de Linguagem Visual e Gráfica, especialmente considerando que eles são recém-chegados a um curso de Jornalismo, com pouca ou nenhuma habilidade no assunto.

Considerando a experiência como um todo, ao final de cada um dos oito semestres em que o projeto foi aplicado, 71 educandos responderam a uma pesquisa online realizada no Google Drive. O formulário consiste de 11 perguntas abertas e 17 fechadas sobre diferentes aspectos da experiência. Sobre as missões semanais, 84% dos educandos afirmaram que foram necessárias para a aprendizagem, e 74% afirmaram que as missões estimularam suas habilidades de pesquisa. O mais relevante, no entanto, foi que 89% concordaram que as missões incentivaram a colaboração entre eles.

A colaboração, ao que parece, foi a habilidade mais desenvolvida dentro da experiência gamificada, segundo 88% dos educandos, especialmente quando apontam que sua participação no jogo foi mais colaborativa do que competitiva. As respostas também indicam que o formato interativo proposto foi bem-sucedido como forma de valorizar a colaboração acima da concorrência entre os educandos. Assim, as respostas confirmaram o alinhamento do projeto com as proposições de Vasconcellos *et al.* (2021) e Cook *et al.* (2016). As respostas também detectaram identidades e construção de sociabilidade, especialmente na realização de missões semanais em grupo (MOITA, 2007). Os educandos interagem por chat e microfone em aulas remotas no Google Meet durante as exposições dos relatos semanais, e é comum que eles se parabenizem pelo seu

sucesso, além de expressar intimidade e alegria através de brincadeiras uns com os outros e até mesmo com o professor.

Os resultados da pesquisa com os educandos da segunda fase mostram que 96% deles acreditam ter tido sucesso na disciplina, com 61% que preferiram o formato gamificado ao tradicional. Em particular, passou de 66,7% dos respondentes na primeira fase para 78% na segunda fase, afirmando que a gamificação teria contribuído para a melhor compreensão dos conteúdos, ratificando os objetivos iniciais do projeto. Acima de tudo, a pesquisa revelou que houve um aumento de 83,33% na primeira fase para 100% na segunda fase de educandos que acreditavam que o conteúdo da disciplina seria importante para sua vida acadêmica e profissional.

Segundo um dos educandos, as missões os fizeram criar um vínculo ‘profissional’ e pessoal com seu grupo, algo que seria difícil de ocorrer na educação remota. Outro tópico importante apontado por ele é que os educandos aprendem o conteúdo real e não apenas o memorizam. Nesse sentido, parece razoável supor que a experiência alcançou um bom nível de imersão entre os educandos a partir da proposta gamificada com a narrativa ficcional.

Kapp (2012) acredita que os sistemas de gamificação baseados apenas na tríade PBL não motivam ou mantêm os usuários engajados por muito tempo, pois são elementos associados à motivação extrínseca. Nesse sentido, é necessário aprofundar estratégias e dinâmicas de jogo, proporcionando experiências mais significativas que atendam às necessidades inerentes e aos desejos dos usuários, à motivação intrínseca.

Uma forma de desenvolver estratégias mais eficazes em um sistema gamificado é a identificação dos perfis dos jogadores, mapeando o

que os motiva a jogar e, a partir disso, estabelecer dinâmicas que atendam a essa motivação, proporcionando seu maior engajamento. Assim, decidimos identificar esse perfil, utilizando o modelo de Marczewski (2015), baseado no modelo original de Bartle (1996), onde os perfis são classificados a partir do tipo de recompensa em que os jogadores se interessam.

A tipologia de Marczewski (2015) classifica os jogadores em seis tipos distintos, buscando fornecer aos designers de sistemas gamificados uma visão do perfil dos usuários para indicar as técnicas de gamificação mais adequadas. A tipologia de Marczewski descreve os seguintes tipos de jogadores:

**Realizador:** motivado pelo domínio, busca aprender coisas novas e melhorar a si mesmo, sempre buscando desafios a serem superados;

**Disruptor:** motivado pela mudança, quer quebrar as regras, agindo diretamente ou através de outros usuários para forçar uma mudança positiva ou negativa no sistema;

**Espírito Livre:** motivado pela autonomia e autoexpressão, criando coisas e explorando o sistema;

**Filantropo:** motivado por um propósito coletivo, é altruísta e gosta de auxiliar e proporcionar conquistas a outros usuários sem qualquer expectativa de recompensa;

**Jogador:** motivado por recompensas, ele faz o que é necessário para recolhê-las e sempre buscar o melhor para si mesmo;

**Socializador:** motivado pelas relações que o sistema proporciona, busca interação e conexões sociais com os outros.

O questionário definido por Marczweski é formado por 24 questões, 4 para cada tipo, que devem ser respondidas de acordo com uma escala likert de 5 pontos, onde 1 é equivalente a “Discordo Totalmente” e 5 é equivalente a “Concordo Totalmente”. Como resultado, o questionário retorna a porcentagem de cada tipo de jogador, definido por seu tipo predominante e tipos secundários.

Enviamos um link de um Formulário do Google para os 244 educandos que participaram do curso nas fases 1 e 2. Em quatro dias obtivemos respostas de 26 deles, o que permitiu vislumbrar uma tendência de perfil, apresentada no Gráfico 1:

Gráfico 1 - Perfil dos 26 educandos respondentes ao formulário online.



Fonte: Autores.

O gráfico indica um bom equilíbrio entre quase todos os seis perfis, com um valor ligeiramente maior para o tipo Disruptor. De acordo com Marczewski, os jogadores que se identificam com esse perfil buscam mudanças, usando todas as formas possíveis de mudar o sistema, ou agir e descobrir como tirar proveito de possíveis brechas

nele. É o grupo que Marczewski (2014) cita no Congresso Mundial de Gamificação como um grupo que merece atenção especial. Se os jogadores desse grupo sentirem que podem ajudar a modificar o sistema gamificado, eles contribuirão para o meio ambiente, caso contrário, eles podem tentar boicotar o sistema.

No outro polo, o perfil destacado com menor identificação pelos educandos foi o Filantropo, tipicamente altruísta e motivado pelo propósito coletivo. Embora este seja um perfil relativamente pouco comum entre os jogadores, é curioso que as respostas a um questionário pós-factum de educandos que participaram de um sistema com grande foco na colaboração não sejam percebidas nesse perfil, embora tenham destacado essa competência como uma das que mais impactaram sua experiência nas respostas aos questionários de fim de curso ao longo de quatro anos do projeto.

Com base nos resultados obtidos a partir do levantamento dos tipos de jogadores, os autores avaliaram a mecânica e as estratégias adotadas no projeto *Commercium et Cognitionis* de acordo com algumas das recomendações de Marczewski (2015).

A mecânica do projeto mais relevante é, sem dúvida, o uso de desafios que, segundo Marczewski, é recomendado para quase todos os seis tipos de jogadores, exceto precisamente os dois com menores pontuações na pesquisa entre os educandos: Jogador e Filantropo. A tríade PBL, também presente entre as mecânicas do CetC, não é tão relevante entre os diversos tipos, mas especialmente atende ao Realizador, o segundo tipo principal entre os respondentes. O desbloqueio de conteúdo, presente entre as mecânicas do jogo como Feitiço *Cognitionis*, que um educando-jogador-ator pode receber se atingir uma pontuação em competências específicas em



cada missão, atende à motivação do tipo Disruptor, além do Espírito Livre, indicando sua relevância para a experiência gamificada.

Embora o sistema de conquistas, reproduzido semanalmente no jogo associado a Pontos, Insígnias e Placares, não atenda ao tipo principal indicado pelos educandos-jogadores-atores, ele atende aos segundo e ao terceiro: Realizador e Espírito Livre. Finalmente, o sistema de regras claras atende ao tipo Disruptor, que é relevante para avaliar a mecânica do experimento.

Assim, acreditamos que o levantamento de tipos segundo a teoria de Marczewski confirme a adequação das estratégias e mecânicas utilizadas no projeto, ratificando o bom caminho adotado nas fases 1 e 2.

## Discussão

Para Huizinga (2017 [1938]), jogar é um ato voluntário e libertador, uma fuga temporária da vida real, transcendendo às necessidades imediatas da vida e dando sentido a essa ação. Esse conceito, “Círculo Mágico”, mais tarde atualizado por Salen e Zimmerman (2003, 2012), propõe que o jogo cria uma barreira em torno de si mesmo e dos participantes, onde “[...] as leis e costumes da vida cotidiana perdem validade” (HUIZINGA, 2017 [1938], p. 16).

[...] uma atividade livre, conscientemente tomada como ‘não séria’ e externa à vida normal, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de forma intensa e totalmente. Trata-se de uma atividade desconectada de qualquer interesse material, com a qual nenhum lucro pode ser obtido, praticado dentro de seus próprios limites espaciais e temporais, de acordo com uma determinada ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais que tendem a se cercar de sigilo e enfatizar sua diferença do resto do

mundo através de disfarces ou outros meios semelhantes.  
(HUIZINGA, 2017 [1938], p. 16).

Baseado na noção de “semelhança familiar” de Wittgenstein, Raessens (2012) revisita e atualiza as ideias de Huizinga, pensando além da noção de “jogo” como jogo formalizado. Raessens argumenta que os seis elementos propostos pela definição de Huizinga devem ser tomados como critérios para considerar o nível de “brincadeira” de diferentes atividades: 1) liberdade e desinteresse; 2) separação da vida cotidiana – pertencente à vida simbólica, “faz de conta”; 3) limites de tempo e espaço e possibilidade de repetição; 4) regras fundamentais e indiscutíveis; 5) criar ordem em um mundo imperfeito; 6) engajamento social. O autor, portanto, separa “jogar” como uma categoria mais ampla, e “jogo” como jogo formalizado. Para ele, o jogo é amplamente distribuído na sociedade, e até participa de uma “virada lúdica” nos estudos de mídia.

Dessa forma, Raessens amplifica o debate e argumenta que as ambiguidades são incluídas na noção de jogo. Além da educação, detecta a interpenetração de elementos lúdicos em outras áreas, como a mobilização política, a indústria militar e práticas de escrita que emergem na Internet, mesmo afirmando que vivemos em uma “gamificação da cultura” (RAESSENS, 2006). Mídias sociais, experimentos narrativos cinematográficos e novas formas de se relacionar com fontes de mídia, incluindo produção amadora que se assemelha a produções profissionais, seriam sinais de mudanças recentes no ecossistema da mídia, que impulsionaram estudos sobre a disseminação da “brincadeira” na cultura contemporânea. Se, para Huizinga (2017 [1938]), o desenvolvimento tecnológico no século XX teria destruído o significado de tocar na cultura moderna,

para Raessens (2012) as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação permitiram novas formas de jogar.

Considerando os critérios postulados por Raessens, as regras estabelecidas, associadas à narrativa e ao “faz de conta” da trama, aos limites de tempo e espaço da disciplina e ao engajamento social sobre a “ordem de criação” no Reino do Magisterium promoveram um contexto imersivo, colaborativo e criativo para os educandos do primeiro semestre do curso de Jornalismo da UFF. Assim, a adoção de métodos pedagógicos ativos e inovadores que exploram competências e habilidades com elementos de jogo possibilitou a combinação de avaliação sistêmica e processual na disciplina, bem como na construção do conhecimento, envolvendo a produção de mídia pelos educandos no contexto de uma experiência lúdica. A dinâmica de gamificação alia concorrência e colaboração na busca de conhecimento e solução para os desafios propostos. Associar o desafio didático (na elaboração semana a semana de apresentações e atribuição final) com o desafio lúdico (na conquista de pontos a uma pontuação pessoal) equilibrou a aquisição gradual de conteúdo disciplinar e o conhecimento de regras que estruturou a experiência. Para alcançar o objetivo lúdico, os educandos-jogadores-atores precisavam perseguir o objetivo didático. A avaliação do projeto indica que a dedicação ao curso gamificado influenciou positivamente o engajamento acadêmico, estimulando o acesso e o aprendizado significativo sobre os conteúdos, garantindo autonomia e independência do educando no processo educativo.

Acreditamos ter apresentado uma alternativa aos métodos tradicionais de aprendizagem, que consideram o contexto midiático multimodal no qual os educandos estão inseridos, abrindo caminho

para uma maior interação entre eles e os educadores, que culminam em engajamento e aprendizagem (KAPP, 2012). Com tais estratégias, os educandos são mantidos em uma zona de fluxo (CSIKSZENTMIHALYI, 1990), ao mesmo tempo que promovem o desenvolvimento de processos cognitivos através de estímulos tão ausentes nos métodos tradicionais de ensino, mas claramente reconhecidos quando os jogos estão por perto.

Consideramos este projeto como uma forma possível de enfrentar o desafio de representar informação e conhecimento, nessa realidade socio-histórica e tecnológica, permitindo que os educandos experimentem formas verbo-visuais (BRAIT, 2013) em diferentes formatos. Os jogos e as atividades gamificadas em geral permitem o contato com diferentes realidades, a avaliação de regras e sua negociação, e a representação de causas e consequências dentro dos sistemas de relacionamento. Além disso, eles permitem que os jogadores, sejam educandos ou não, desenvolvam seu potencial de caráter de forma crítica.

## **Visão de futuro**

Este projeto, iniciado em 2017, tem sido constantemente avaliado e reconfigurado, seja por causa das avaliações finais dos educandos sobre sua experiência e da nossa observação sistemática sobre as atividades realizadas e seus resultados imediatos, seja pela discussão desses dados no grupo de pesquisa que integramos. Além disso, é preciso lembrar da mudança ambiental que o ensino tem sofrido nos últimos anos.

Nesse sentido, por conta da pandemia da Covid-19, o projeto foi inicialmente realizado em formato presencial, a fase 1, e

atualmente está na fase 2, em formato remoto. No entanto, o retorno ao ensino presencial está se aproximando, devido ao maior controle do Coronavírus a partir do crescimento da vacinação no Brasil. Neste momento, ainda não está claro se o próximo semestre letivo será presencial ou em formato híbrido, mas essas mudanças precisam ser avaliadas e implementadas para uma terceira fase do projeto.

Este é um desafio para o qual ainda não definimos uma estratégia clara. Por um lado, o sucesso do projeto nos últimos semestres traz a esperança de que, mesmo com as mudanças, a experiência ainda possa ser bem-sucedida. No entanto, após dois anos de ensino remoto, com intenso uso de tecnologias e mídias digitais em diversas disciplinas do Ensino Superior no Brasil (ELIEZER; RIBEIRO; SCHUTZ, 2020), é razoável supor que os educandos não se adaptem novamente ao ensino totalmente presencial e convencional, como no formato pré-pandemia.

Nesse sentido, acreditamos que devemos manter o maior número possível de mecânicas lúdicas e acadêmicas no formato digital, convertendo apenas o necessário para um formato presencial, juntamente com as mecânicas mais bem avaliadas nas primeira e segunda fases.

Embora não tenhamos, neste momento, clareza de algumas das estratégias a serem adotadas para adaptar o projeto às mudanças de cenário e melhorar cada vez mais a experiência, esse olhar rápido para o futuro nos permite um vislumbre do que está por vir, trazendo a esperança de longevidade para o projeto e a possibilidade de contribuir ainda mais para o ensino superior no Brasil.

## Referências

ALVES, L. R. G.. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo, Brasil: Pearson Education do Brasil, 2009.

BARTLE, R. Hearts, clubs, diamonds, spades: Players who suits MUDs. **Journal of MUD research**, v. 1, n. 1, p. 19. 1996.

BÍRÓ, G. Didactics 2.0: a pedagogical analysis of gamification theory from a comparative perspective with a special view to the components of learning. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, n. 141, p. 148–151, 2014.

BRAIT, B. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana**, v. 8, n. 2, p. 43-66, 2013.

COOK, D.; FULTON, B.; GONZALES, J.; BIALOSKURSKY, Y.; FITCH, M. **Game Design Patterns that Facilitate Strangers Becoming “Friends”**. The Eleventh Annual Game Design Think Tank: Project Horseshoe, Fat Labs Inc. 2016. Disponível em: <https://www.projecthorseshoe.com/reports/featured/ph16r4.htm>.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Flow: the psychology of optimal experience**. New York: Harper Perennial Modern Classics Edition, 1990.

DETERDING, S. *et al.* Gamification: Toward a definition. In: Conference on Human Factors in Computing Systems - CHI, may 2011, Vancouver. **Proceedings of Gamification Workshop**. Vancouver, Canada: ACM, 2011. p. 1-4.

ELIEZER, C. R.; RIBEIRO, E. A.; SCHUTZ, J. A. **A educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades**. São Paulo: Dialética, 2020.

FARBIARZ, A.; FARBIARZ, J. L. A educação a distância online: a dicotomia no ciberespaço. In: Simpósio da Associação Brasileira

de Pesquisadores em Cibercultura, 2., 2008, São Paulo. **Anais II Simpósio ABCiber**, São Paulo: Associação Brasileira de Pesquisadores em Cibercultura, 2008. p. 1-15. Disponível em: <http://cencib.org/simposioabciber/PDFs/CC/Alexandre%20%20Farbiarz%20e%20Jackeline%20%20Farbiarz.pdf>

FARBIARZ, A; XAVIER, G. A.; DIAS, C. M.; FARBIARZ, J. L. A gamificação como processo metodológico na formação crítica contemporânea: Uma experiência aliando tecnologia, inovação e ludicidade no Ensino Superior. **Logos**, n. 26, p. 229-244, 2019. <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/logos/article/view/45676>

FRASCA, G. **Ludology meets Narratology: Similitude and Differences between (Video) games and Narrative**, 1999. Disponível em: <http://www.lu-dology.org/articles/ludology.htm/>.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 74. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020 [1970].

GEE, J. P. **What video games have to teach us about learning and literacy**. 2 ed., New York: Palgrave Macmillan, 2014.

GIROUX, H. A. Pedagogia crítica, Paulo Freire e a coragem para ser político. **Revista e-Curriculum**, v. 14, n. 1, p. 296-306, 2016. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/27356>

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 8. ed., São Paulo: Perspectiva, 2017 [1938].

HUNICKE, R.; LEBLANC, M.; ZUBECK, R. MDA: A Formal Approach to Game Design and Game Research. *In: National Conference of Artificial Intelligence*, 19., 2004, San Jose. **Proceedings of the Challenges in Games AI Workshop**. San Jose: Northwestern University, 2004. p. 1-5.

Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/MDA-%3A-A-Formal-Approach-to-Game-Design-and-Game-Hunicke-Leblanc/2b134e5c46eec50f69c702c0b4aa29687d5d8fba>

KAPP, K. **The Gamification of Learning and Instruction: game-based methods and strategies for training and education.** New York: Pfeiffer, 2012.

KELLNER, D. **A Cultura da Mídia – Estudos Culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno.** São Paulo: EDUSC, 2001.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: Transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 49, n. 2, p. 455–479, 2010.

LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos.** São Paulo: Bacarolla, 2004.

MARCZEWSKI, A. User types & player types in gamification. *In: Proceedings of Gamification World Congress.* Spain, 2014.

MARCZEWSKI, A. User Types. *In: MARCZEWSKI, A. (ed.) Even Ninja Monkeys Like to Play: gamification, game thinking and motivational design.* CreateSpace independent Publishing Platform, 2015. p. 65-80.

MOITA, F. **Game on: jogos eletrônicos na escola e na vida da geração @.** Campinas, SP: Alínea, 2007.

MURRAY, J. H. **Hamlet no Holodeck.** São Paulo: Itaú Cultural; Unesp, 2003.

PROTASIO, A.; DIAS, C. M. Narrativa nos jogos: Uma oportunidade para autoria coletiva na escola. *In: FARBIARZ, J. L.; FARBIARZ, A.; HEMAIS, B. J. W. (org.), Design para uma educação inclusiva.* v. 1.,



2016. p. 117–128. Disponível em: [Blucher.openaccess.blucher.com.br/article-details/narrativa-dos-jogos-uma-oportunidade-para-autoria-coletiva-na-escola-20195](http://Blucher.openaccess.blucher.com.br/article-details/narrativa-dos-jogos-uma-oportunidade-para-autoria-coletiva-na-escola-20195).

RAESSENS, J. F. F. Playful Identities, or the Ludification of Culture. **Games and Culture**, n. 1, a. 1, p. 52–57. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1177/1555412005281779>.

RAESSENS, J. F. F. **Homo Ludens 2.0**: The ludic turn in media theory. Tradução: A. G. Fokkema. Utrecht: Universiteit Utrecht, Faculteit Geesteswetenschappen. 2012.

RYAN, R.; DECI, E. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 68–78, 2000. Disponível em: [https://self-determinationtheory.org/SDT/documents/2000\\_RyanDeci\\_SDT.pdf](https://self-determinationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf).

SALEN, K.; ZIMMERMAN, E. This is not a game: play in cultural environments. In: DiGRA International Conference, 2003, **Proceedings of the 2003 DiGRA International Conference: Level Up**, v. 2, Utrecht: DIGRA, 2003. p. 14–28. Disponível em: <http://www.digra.org/wp-content/uploads/digital-library/05164.10000.pdf>.

SALEN, K.; ZIMMERMAN, E. **Regras do jogo**: Fundamentos do design de jogos, São Paulo: Blucher, 2012.

SANTOS, E. O. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, 10., 2009. **Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, 2009, p. 5658–5671. Disponível em: <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t12/t12c427.pdf>

SANTOS, E. O. Educação online como dispositivo na ciberpesquisa-formação. **Revista Tecnologias na Educação: Tecnologias na Educação**, n. 20, p. 1-9, 2017. Disponível em: <http://tecedu.pro.br/ano9-numerovol20-edicao-tematica-iv/>.

SANTOS, E. O.; WEBER, A. Educação e cibercultura: aprendizagem ubíqua no currículo da disciplina didática. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v. 13, n. 38, p. 285-303, 2013.

SIEMENS, G. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. **International Journal of Instructional Technology and Distance Learning**, v. 2, p. 3-10, 2005. Disponível em: [http://www.itdl.org/Journal/Jan\\_05/article01.htm](http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm). Acesso em: 10 mar. 2016.

SURENDELEG, G.; MURWA, V.; YUN, H.-K.; KIM, Y. S. The Role of Gamification in Education – A Literature Review. **Contemporary Engineering Sciences**, v. 7, n. 29, p. 1609-1616, 2014. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/287480678\\_The\\_role\\_of\\_gamification\\_in\\_education\\_-\\_a\\_literature\\_review](https://www.researchgate.net/publication/287480678_The_role_of_gamification_in_education_-_a_literature_review).

VASCONCELLOS, M.; DIAS, C. M.; RIBEIRO, D.; CARVALHO, F. G. Gamificação para o mundo real: Repensando práticas. In: FARIAS FILHO, J. R.; FARBIARZ, A.; CLUA, E. W. G.; RABELLO, C. R. L.; DELOU, C. M. C.; LEHMANN, L. M. S. (ed.) **Práticas inovadoras, lúdicas e inclusivas**. Niterói, RJ: Eduff - Editora da Universidade Federal Fluminense, 2021. No prelo.

WERBACH, K.; HUNTER, D. **For the Win: how game thinking can revolutionize your business**. Pensilvânia, EUA: Wharton Digital Press, 2012.

OXFORD ANALYTICA. **Gamification and the Future of Education.**

Oxford: World Government Summit, 2016. Disponível em: <https://www.worldgovernmentsummit.org/api/publications/document?id=2b0d6ac4-e97c-6578-b2f8-ff0000a7ddb6>.

ZICHERMANN, G.; CUNNINGHAM, C. **Gamification by design.**

Sebaspotol, Canadá: Ed. O'Reilly Media, 2011.



# Sobre os autores

## **Alexandre Farbiarz**

Professor do curso de Jornalismo e do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano (PPGMC) da Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutor e mestre em Design pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PPGDesign/PUC-Rio). Mestre em Educação e Linguagem pela Universidade de São Paulo (USP). Líder dos grupos de pesquisa “Educação para as Mídias em Comunicação” (educ@mídias.com) (PPGMC/UFF) e “Design na Leitura de Sujeitos e Suportes em Interação” (DeSSIn) (PPGDesign/PUC-Rio). Coordenador adjunto do TEIAS, congresso Transformações no Ensino pela Inclusão para Aprendizagens com foco na Sustentabilidade humana. Pesquisador nas áreas de Comunicação, Design e Educação, com ênfase em relações discursivas, mídias, jogos e ensino-aprendizagem; atuando principalmente nos temas: educação crítica para as mídias; mídia-educação; literacia midiática; educomunicação; educação a distância (EaD); jogos e educação; gamificação; comunicação visual; discurso e linguagem. alexandrefarbiarz@id.uff.br. <http://lattes.cnpq.br/0832671797685704>.

## **Cynthia Macedo Dias**

Tecnologista em Saúde Pública e professora-pesquisadora do Núcleo de Tecnologias Educacionais em Saúde (NUTED) da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/FIOCRUZ). Doutora e mestre em Design pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PPGDesign/PUC-Rio). Pesquisadora nos grupos de pesquisa “Design na Leitura de Sujeitos e Suportes em Interação” (DeSSIn) (PPGDesign/PUC-Rio) e “Jogos e Saúde” (FIOCRUZ). Pesquisadora nas áreas de Educação Audiovisual e Desenho Industrial, com ênfase em Design na Leitura, atuando principalmente

nos temas: cultura e interação, design de jogos, jogos, tecnologias educacionais e educação audiovisual. cymadi@gmail.com. <http://lattes.cnpq.br/0608240181252294>.

### **Daniela de Carvalho Marçal**

Doutora e mestre em Design pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PPGDesign/PUC-Rio). Pós-doutora em Design pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PPGDesign/PUC-Rio), com bolsa pelo CNPq. Pesquisadora nos grupos de pesquisa “Design na Leitura de Sujeitos e Suportes em Interação” (DeSSIn) (PPGDesign/PUC-Rio), supervisora do eixo temático “Design Social e Fatores Humanos: design inclusivo, participativo, colaborativo e responsabilidade social”. Membro da equipe Estratégia Brasileirinhas e Brasileirinhos Saudáveis (EBBS) (IFF/FIOCRUZ). Pesquisadora nas áreas de Design, Saúde e Educação Inclusiva, com ênfase em inclusão e infância. dmarcal0@gmail.com. <http://lattes.cnpq.br/7956635245962685>.

### **Edméa Oliveira dos Santos**

Professora Titular-Livre no Instituto de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professora no curso de Pedagogia a Distância (UERJ/CEDERJ). Bolsista PQ do CNPQ. Editora-chefe da Revista Docência e Cibercultura (Proped/UERJ). Líder do grupo de pesquisa Docência e Cibercultura (GPDOC). Membro do Observatório FORMACCE e do Laboratório de Imagem (UERJ). Membro do Conselho Científico da Anped. Doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pós-doutora em e-learning e EAD pela Universidade Aberta de Portugal (UAB-PT). Pesquisadora nas áreas de Educação e Cibercultura, com ênfase em formação inicial e continuada de professores e pesquisadores; atuando principalmente nos temas: Pesquisa e Práticas Pedagógicas, Formação de Professores, Didática, Currículos: teorias, práticas e políticas, Informática na Educação, Educação Online, EAD. edmeabaiana@gmail.com. <http://lattes.cnpq.br/4023554724278836>.

**Eduardo G. Murad**

Professor do curso de Publicidade e o de Jornalismo, da Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP) e Mestre em Comunicação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Membro do Coletivo de Conhecimento Hub757, Sócio consultor da Orgânica T&D, Consultor Associado da Makmake e Membro do GT sobre ESG da ABERJE. Pesquisador nas áreas de Comunicação, Sustentabilidade e Desenvolvimento Humano; atuando principalmente nos temas: reputação, comunicação organizacional, gestão de crise, diálogo social, educação corporativa, soft skills, storytelling. [eduardomurad@id.uff.br](mailto:eduardomurad@id.uff.br). <http://lattes.cnpq.br/2619421735501352>.

**Eloisa Fatima Figueiredo Semblano Gonçalves**

Professora de Língua Estrangeira - Inglês - na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ). Professora da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME-Niterói). Doutoranda em Mídia e Cotidiano pela Universidade Federal Fluminense (PPGMC/UFF). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (PPGEDU/UERJ). Pesquisadora no grupo de pesquisa “Educação para as Mídias em Comunicação” ([educ@mídias.com](mailto:educ@mídias.com)) (PPGMC/UFF). Atua na Coordenação de Educação, Mídias e Tecnologias Digitais, ministrando cursos de formação na área de Tecnologia Educacional para professores e prestando assessoria às Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Niterói (FME-Niterói). Pesquisadora nas áreas de Educação, Comunicação e Linguagem, com ênfase em Tecnologias Educacionais. [eloisasemblano@id.uff.br](mailto:eloisasemblano@id.uff.br). <http://lattes.cnpq.br/5093334496402884>.

**Felipe Filgueiras de Barros Santos**

Doutorando e mestre em Design pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PPGDesign/PUC-Rio). Pesquisador no grupo de pesquisa “Design na Leitura de Sujeitos e Suportes em Interação” (DeSSIn) (PPGDesign/PUC-Rio). Pesquisador nas áreas de Design e Educação, com



ênfase em design de vidas na sociedade, tecnologia; atuando principalmente nos temas: diálogo como base da democracia em valores humanos. felipefilsantos@gmail.com. <http://lattes.cnpq.br/8736920647436281>.

### **Fernanda Ribeiro Barros**

Professora de Ensino Religioso na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ). Professora de Apoio Educacional Especializado no primeiro segmento do Ensino Fundamental da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME-Niterói). Doutoranda e mestre em Mídia e Cotidiano pela Universidade Federal Fluminense (PPGMC/UFF). Pesquisadora no grupo de pesquisa “Educação para as Mídias em Comunicação” (educ@mídias.com) (PPGMC/UFF). Pesquisadora nas áreas de Comunicação e Educação, com ênfase na relação das mídias com a Educação; atuando principalmente nos temas: Ensino-Aprendizagem, Projetos Pedagógicos, Educação Especial e Mídias Sociais. fernandarb@id.uff.br. <http://lattes.cnpq.br/5528271646917908>.

### **Guilherme de Almeida Xavier**

Professor no curso de Design da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Doutor e mestre em Design pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PPGDesign/PUC-Rio). Pesquisador no grupo de pesquisa “Design na Leitura de Sujeitos e Suportes em Interação” (DeSSIn) (PPGDesign/PUC-Rio). Membro do Núcleo Docente Estruturante da Habilitação de Mídia Digital do curso de Design da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Editor da revista internacional Acta Ludica. Ludólogo e consultor para estratégias de integração entre entretenimento e atividades educacionais, instrucionais, laborais e artísticas. Ludólogo e game designer da Donsoft Entertainment e da Voxels VR. Pesquisador nas áreas de Design e Educação, com ênfase no entretenimento eletrônico; atuando principalmente nos temas: jogos analógicos e digitais em suas dimensões produtivas, projetuais, visuais, interativas, sociais e históricas. guix@puc-rio.br. <http://lattes.cnpq.br/6826067272836852>.



**Jackeline Lima Farbiarz**

Professora Associada e Pesquisadora do Curso de Design e do Programa de Pós-Graduação em Design (PPGDesign) da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Consultora ad hoc do CNPq, CAPES e FAPERJ. Coordena projeto APQ1/FAPERJ em desenvolvimento. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (FEUSP). Mestre em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PPGLET/PUC-Rio). Líder dos grupos de pesquisa “Design na Leitura de Sujeitos e Suportes em Interação” (DeSSIn) (PPGDesign/PUC-Rio) e “Livros, materiais, recursos e novas tecnologias em contextos de ensino-aprendizagem” (PPGLET/PUC-Rio). Criou e coordena o Laboratório Linguagem, Interação e Construção de Sentidos/Design (LINC-Design) (PPGDesign/PUC-Rio). Diretora do Departamento de Artes & Design da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Coordenadora geral do TEIAS, congresso Transformações no Ensino pela Inclusão para Aprendizagens com foco na Sustentabilidade humana. Pesquisador nas áreas de Design e Educação, com ênfase no Design a serviço da Educação no eixo temático Sustentabilidade Humana com foco em diferentes perspectivas de inclusão; atuando principalmente nos temas: cultura, sujeitos e linguagem na perspectiva da interação; Design como construtor e coautor de sentidos sociais; formação do designer e do educador para a inclusão com foco nas metodologias ativas, nos espaços participativos de ensino-aprendizagem, nos sistemas participativos de avaliação, nas tecnologias assistivas e na ludificação das práticas de ensino-aprendizagem. A formação em Letras e Educação sustenta ainda pesquisas e projetos em Design Editorial na perspectiva do Design na Leitura (Design Editorial a serviço da Educação), atuando na formação visual do leitor e dos agentes mediadores da leitura no âmbito da multimodalidade e das múltiplas inteligências, na gestão de pessoal e na produção de livros de literatura, livros didáticos e materiais didáticos. jackeline@puc-rio.br. <http://lattes.cnpq.br/6731603269257267>.

### **Jader Lúcio da Silva Júnior**

Mestrando em Mídia e Cotidiano pela Universidade Federal Fluminense (PPGMC/UFF). Especialista em Pedagogia Educacional e MBA em Gestão de Negócios pela Universidade Cândido Mendes UCM). Pesquisador no grupo de pesquisa “Educação para as Mídias em Comunicação” (educ@mídias.com) (PPGMC/UFF). Editor, roteirista e produtor da disciplina de Mudanças Climáticas do Projeto Saber Comum - Fórum de Ciência e Cultura (UFRJ), exibido pela TV Alerj. Pesquisador nas áreas de Comunicação e Educação, com ênfase em educação transmídia; atuando principalmente nos temas: relações de influência e produção de sentidos na educação por meio de redes sociais. jaderj@id.uff.br. <http://lattes.cnpq.br/6775418815628811>.

### **Leandro Marlon Barbosa Assis**

Professor e Diretor Adjunto no CE Julião Nogueira da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ). Doutorando e mestre em Mídia e Cotidiano pela Universidade Federal Fluminense (PPGMC/UFF). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Pesquisador no grupo de pesquisa “Educação para as Mídias em Comunicação” (educ@mídias.com) (PPGMC/UFF). Pesquisador nas áreas de Comunicação e Educação, com ênfase nos usos das mídias e tecnologias digitais na sala de aula e na formação pela perspectiva da Educação crítica para as Mídias; atuando principalmente nos temas: Educomunicação, Media Education, Media Literacy, Media and Information Literacy, Competências Midiáticas e multiletramento. leandromarlon@id.uff.br. <http://lattes.cnpq.br/4227505904855662>.

### **Lucas Lopes Albuquerque Bastos**

Professor do curso de Comunicação Social na Faculdade Salesiana Maria Auxiliadora (FSMA). Doutorando e mestre em Mídia e Cotidiano pela Universidade Federal Fluminense (PPGMC/UFF). Pesquisador no grupo de pesquisa “Educação para as Mídias em Comunicação” (educ@mídias.com) (PPGMC/UFF). Pesquisador nas áreas de Comunicação e Educação,

com ênfase no desenvolvimento e aplicação de jogos em contextos educacionais como ferramentas de projetos de desenvolvimento de letramento midiático. [lucaslopes@id.uff.br](mailto:lucaslopes@id.uff.br). <http://lattes.cnpq.br/5539791730118630>.

**Paula Ceccon Thurler**

Mestre em Mídia e Cotidiano pela Universidade Federal Fluminense (PPGMC/UFF). Pesquisadora no grupo de pesquisa “Educação para as Mídias em Comunicação” ([educ@mídias.com](mailto:educ@mídias.com)) (PPGMC/UFF). Jornalista. [ceccon.paula@gmail.com](mailto:ceccon.paula@gmail.com). <http://lattes.cnpq.br/7653272567354581>.

Interagir, aprender, ensinar, refletir, viver, jogar, mediar, criar são elementos que se apresentam ao longo dos dez capítulos do livro *Como formar? Para que formar? Tecnologia e Ludicidade nos interencontros Comunicação-Design*, em um fluxo de relações entre sujeitos potentes que transformam a si, aos outros e à realidade que os cerca a partir de uma educação interdisciplinar, plural, significativa e lúdica.

O livro articula, de forma harmônica, pesquisas em rede e ações que ajudam a pensar sobre as práticas e contextos educacionais. O pano de fundo são perguntas como: O que é formar? A quem? Para quê? Com que estratégias? Que linguagens e recursos tecnológicos?

Os textos nos levam por uma jornada em diferentes contextos, perfis de alunos, idades, instituições e recursos educacionais. A cada vez nos defrontamos com questões que exigem uma reflexão aberta à diversidade, pluralidade de linguagens, teorias e propostas. Percorremos situações e ambientes que trazem como pano de fundo o multiletramento de alunos e professores. O aprender é entendido como lúdico, ativo, afetivo e multifacetado. Plataformas, jogos, vivências e visões de mundo se entrecruzam em uma miríade de territórios sensíveis e visões de mundo.

Os autores refletem como a centralidade no aluno, a ludicidade, as tecnologias educacionais e as mídias podem construir espaços de aprendizado significativo, onde o aprender é ativo, mediado por professores e tecnologias, em jornadas dialógicas com os alunos. Aqui, o educar é entendido como ação política e humana.

Eduardo Guerra Murad

ISBN 978-65-5937-020-0



9 786559 370252 >