



Universidade Federal do Tocantins
Mestrado Profissional em Letras
Programa de Pós- Graduação em Letras
Campus Universitário de Araguaína

**A TECNOLOGIA MÓVEL NA APRENDIZAGEM COLABORATIVA
EM UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA: PARA UMA ESCOLA DE
SEU TEMPO**

ORIENTANDA: JOSEFA DOS SANTOS SILVA

ORIENTADORA: Prof^a. Dr.^a Selma Maria Abdalla Dias Barbosa

Araguaína - 2017

JOSEFA DOS SANTOS SILVA

**A TECNOLOGIA MÓVEL NA APRENDIZAGEM COLABORATIVA
EM UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA: PARA UMA ESCOLA DE
SEU TEMPO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação PROFLETRAS, da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Campus Universitário de Araguaína, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, sob a orientação da Prof^a Dr^a Selma Maria Abdalla Dias Barbosa.

Araguaína /2017

JOSEFA DOS SANTOS SILVA

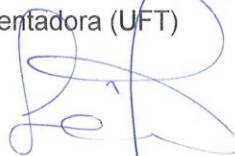
**A TECNOLOGIA MÓVEL NA APRENDIZAGEM COLABORATIVA
EM UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA: PARA UMA ESCOLA DE
SEU TEMPO**

Araguaína, 28 de novembro de 2017

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Selma Maria Abdalla Dias Barbosa
Orientadora (UFT)



Profa. Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva
Membro interno (UFT)



Prof. Ph. D. Kanavillil Rajagopalan
Membro externo (UNICAMP)

Dedico meu empreendimento às horas de leitura e escrita, que resultou nessa pesquisa, aos engajados na luta por políticas públicas, especialmente na área de educação, sem os quais o Profletras, provavelmente, não teria passado de mero projeto teórico.

A cada professor da Educação Básica que ao ingressar no Profletras acredita na formação continuada docente concomitante à formação professor-pesquisador.

Aos professores universitários que trabalham no curso acreditando nessa perspectiva de formação de mestres ainda que para alguns o processo seja complexo.

AGRADECIMENTOS

Às professoras doutoras:

Selma Maria Abdalla Dias Barbosa, minha professora orientadora, pelo respeito à minha escrita durante suas intervenções, pelo incentivo e por ser meu par experiente nessa pesquisa. Vários aprendizados, professora, entre eles o da humildade enquanto condição de aprendiz e ser humano. Gratidão!

Patrícia Bedran, pelas contribuições inferidas em meu trabalho, apontadas efetivamente como leitora eficiente. Admiração pelo seu trabalho como pesquisadora.

Luísa Helena, pelo incentivo à escrita, olhar crítico à produção de sentidos em meu texto. Pela persistência e dedicação para manter a qualidade do Profletras em Araguaína.

Ao professor doutor Rajagopalan Kanavillil pelas contribuições valorosas à essa pesquisa. Obrigada pela colaboração.

Aos professores doutores: Wagner Rodrigues, Márcio Melo, João de Deus, Pell e professoras doutoras Valéria e Ana Cláudia pela demonstração de possibilidades da prática docente. A prática de cada um durante as aulas no Profletras me desperta reflexão para minhas aulas na Educação Básica.

Às companheiras de percurso, Kelly, Auremita, Leyci, Gislaine, (o)Antônio, Andreia, Clara, Márcia, Elizangela, Jannir e Cristiane. Constituímo-nos Comunidade de Prática intermediária, nos engajamos, empreendemos esforços e cumprimos nosso objetivo no Profletras. O encanto da relação nas comunidades é construída cotidianamente na convivência. Conviver é um verbo que pode ser praticado on line.

À Aleksandra, secretária do Profletras, pelo compromisso e eficiência.

Ao Aloísio, pelo pronto e atendimento quando requisitado.

Acordei

Não despertei

Do sono profundo

Estágio UTI pink floydiano

Típico dos vinis dos anos 80

Em encontros aos fins de semana

Nas casas dos bons e velhos amigos

Em busca de diversão e compreensão das letras

Complexas sobre nós humanos e esse' vasto mundo'?

Acorde ! Acorde !

E o disco parou vai riscar na vitrola!

- Cuidado vai estragar o bolachão!

Num sussurro secreto entre os caras com cara de espantado bonachão

- Vitrola? Bolachão?!

- Por favor. Preciso enviar um telégrafo ou bastam duas fichas

Para dizer onde estou ou dar a minha localização

Logo ali da esquina onde fica o orelhão

Num sussurro secreto entre os caras com cara de espantado bonachão

- Fichas ? Orelhão ?!

Tudo se mostra num cenário de confusão !

O sinal da trégua surge como fossem duas bandeiras tremulam à vista

' Meu coração dispara' ouço ...

-Eis aqui o meu smart phone com what's app, stagram, google chrome, bandoo, facebook, linkedin, hang out, sms ou skype. Se preferir no gabinete tem desktop, tablet ou laptop.

Num sussurro secreto comigo mesmo fico espantado! De que se trata?

- Smart phone, tablet! Desk top ? Lap top ?!

Os avanços tecnológicos foram tantos...

No entanto, a arte, como a educação, estão adormecidas e muitas vezes esquecidas. Existem 'inovações', contudo, na sua época, se existissem seriam aberrações, assim como o comportamento humano contemporâneo, na sua maioria, obcecado, perdido num mundo em plena destruição.

Num sussurro secreto comigo mesmo me desperto para a realidade e fico mais espantado!

Leon

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo conhecer as crenças dos alunos em relação ao uso das tecnologias móveis, especificamente o celular, e identificar práticas de intervenção que permitam a inserção da tecnologia móvel na aprendizagem escolar numa perspectiva colaborativa, considerando o contexto proibitivo para o uso do celular nas escolas tocantinenses. O aporte teórico utilizado é a teoria sociocultural de Vygotsky (1978/1984) e Johnson(2009), a concepção de Comunidade de Prática de Wenger (1998), Barbosa e Bedran (2016) Tecnologia na educação com ênfase em interatividade e mobilidade nas perspectivas de Lévy (1996), Leffa (2005), Moraes (2004) e concepção sobre crenças em Barcelos (2004). A metodologia empregada é a pesquisa-ação, de cunho etnográfico, na perspectiva de a professora-pesquisadora fazer intervenção em sua sala de aula, utilizando o recurso celular, integrando-o ao processo de aprendizagem escolar. Os dados gerados nos permite indicar que as crenças dos alunos, relacionadas ao uso do aparelho móvel enquanto recurso de aprendizagem, são reformuladas a partir do engajamento e empreendimento constituindo a sala de aula numa Comunidade de Prática. O resultado da pesquisa aponta que devido os alunos utilizarem as redes sociais nas postagens em comunidades que geralmente servem para trocar informações pessoais, ao utilizarem o aplicativo para o conhecimento científico, o movimento deles é se ancorarem no que já fazem e no que comumente postam em outros grupos. Daí porque a mediação do professor, identificada como elemento essencial na perspectiva sociocultural de aprendizagem colabora para o aprendiz superar desafios e sentir-se motivado a construir outras propostas de aprendizagem usando suas habilidades tecnológicas enquanto nativo digital, ressignificando, pois, suas crenças em relação as TIC e sua inserção na aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem – Colaboração – Comunidade de Prática – Crenças – Tecnologias Educacionais.

ABSTRACT

The research has the goal to know the pupils' beliefs about the use of the mobile technologies, specifically the cellphone, and to identify practices of intervention which allow the insertion of the mobile technology into the school learning on a collaborative perspective, considering the prohibitive context for the use of cellphone to the Tocantinense schools. The bibliographic supply used is the sociocultural theory of Vygotsky (1978/1984) and Johnson (2009), the conception of Practice Community of Wenger (1998), Barbosa and Bedran (2016) Technology in the education with emphasis on interactivity and mobility Lévy (1996), Leffa (2005), Moraes (2004) and beliefs on Barcelos (2004). The methodology used is action-research, of ethnographic-oriented, on the perspective of a researcher-teacher for doing the intervention on the classroom, by using the cellphone resource and integrating it into the school learning process. The data generated have allowed us to indicate that the pupils' beliefs related to the use of mobile set as while as learning resource are reformulated from the engagement and enterprise constituted in the Practice of Community of the classroom. The research result has pointed out that due the pupils make use of social networks on the posts in the communities which generally they serve to change a plenty of personal information, the act of using the applicative for the scientific knowledge, the movement of these pupils is to anchor at what they have already done and at what they have commonly posted into the other groups. Hence the reason of the teacher's mediation, identified as the essential element on a sociocultural perspective of learning which contributes to the learner to overcome challenges and to make him/her motivated to construct other learning proposes by using his/her technological abilities as while as digital native, resigning, therefore, his/her beliefs in relation to the ICT (Information and Communication Technologies) and his/her insertion into the learning.

KEYWORDS: Learning – Collaboration – Practice Community – Beliefs - Educational Technologies.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1: Diferenças e semelhanças entre as aprendizagens colaborativa e cooperativa.....	35
Quadro 2: Síntese das abordagens de Barcelos sobre crenças.....	60/61
Quadro 3: Composição da turma participante da pesquisa.....	73
Figura 1. Modelo do primeiro telefone móvel.....	45
Figura 2: Martin Cooper. Inventor do telefone móvel com peso mais leve e possível de sair do carro.....	46
Figura 3: Modelo de telefone móvel que suportou a longa distância.....	46
Figura 4: Modelos de telefones móveis.....	47
Figura 5: Lei que proíbe o uso de aparelho celular nas escolas tocantinense.	51
Figura 6: Mapa do estado do Tocantins com estados limítrofes.....	69
Figura 7: Cartaz afixado nas lousas da sala.....	78

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	CAPÍTULO 1: TECNOLOGIA, COLABORAÇÃO E COMUNIDADE DE PRÁTICA: FENÔMENOS NECESSÁRIOS Á APRENDIZAGEM.....	22
2.1	Letramento digital.....	22
2.2	Ser colaborativo: uma perspectiva sociocultural.....	27
2.2.1	Cooperação e colaboração.....	34
2.3	A sala de aula: uma comunidade de prática – CdP.....	37
2.4	Aprendizagem e recursos tecnológicos: breve contexto histórico.....	42
2.4.1	Tecnologia móvel: celular.....	44
2.5	Legislação e suportes educacionais	48
2.6.	Crenças.....	57
3	CONSTRUINDO A PESQUISA.....	62
3.1	Metodologia da Pesquisa.....	62
3.2	Instrumentos de Pesquisa e procedimentos de geração de dados.....	65
4.	O USO DO CELULAR NAS ESCOLAS DO TOCANTINS.....	68
4.1	Contextualizando a pesquisa.....	68
4.1.1	Localização e contexto geo-histórico-econômico do município.....	69
4.1.2	Os alunos cooperantes da pesquisa.....	69
4.1.3.	A professora-pesquisadora.....	73
5	DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	76
	CONCLUSÕES.....	98
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	104
	ANEXOS.....	115
	Anexo A: Projeto escolar “Para quem eu conto?”	116
	Anexo B: Relatório: a intervenção.....	119
	Anexo C: Versão final do conto produzido pelos alunos.....	123

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho nasceu de dois momentos reflexivos atualmente em minha profissão, o primeiro relacionado ao curso de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional/PROFLETRAS que se apresenta com o objetivo de propor a formação continuada dos professores de Língua Portuguesa da Educação Básica; o outro tem relação com a revolução tecnológica¹ deste século XXI quando observamos que o modo de vida social é transformado por fenômenos como as TIC: Tecnologias da Comunicação e Informação.

Se considerarmos que a formação continuada dos professores também pressupõe a construção de habilidades necessárias às atividades docentes, em especial as direcionadas à aprendizagem dos alunos, reconheceremos que as práticas de sala de aula estão em constante reconstrução. Ou seja, precisamos (re)aprender constantemente, especialmente enquanto professores trabalhando com a linguagem, fenômeno essencial às relações sociais e que se recria incessantemente, sendo parte dessas recriações as tecnologias inventadas pela humanidade.

Dentro do leque de habilidades necessárias ao docente de linguagem, as relacionadas à prática pedagógica mediadas pelas tecnologias móveis enquanto recurso para aprendizagem escolar é o cerne dessa pesquisa. Destaque-se que o referido estudo engloba prática docente, tecnologia, colaboração e comunidade de prática na expectativa de motivar os alunos para a aprendizagem, como também dialoga com os objetivos do PROFLETRAS² (BRASIL, 2015, p s/n) destacando-se nesses:

¹ Estamos denominado de revolução tecnologia o que Lévy(1993) descreve como 'técnica': o uso que os seres humanos fazem dos artefatos existentes na humanidade. Isto é, ainda que a criação não seja inédita, entretanto é revolucionário o potencial da inteligência humana para as possibilidades utilitárias deles. E o que Castells (1999) descreve enquanto aparatos da comunicação e informação.

² PROFLETRAS é programa de formação continuada (mestrado profissional) criado pelo Governo Federal. A primeira turma foi em 2014, sendo o público alvo os professores de escolas públicas das Unidades Federativas do Brasil. Os objetivos citados encontram-se no texto oficial do PROFLETRAS, no site da CAPES (www.capes.gov.br).

[...]

-O declínio das atuais taxas de evasão dos alunos durante o Ensino Fundamental;

[...]

-Instrumentalizar os docentes de Ensino Fundamental com objetivo de elaborar material didático inovador que lance mão, quando conveniente e relevante, de recursos tecnológicos modernos à disposição.

[...]

-Qualificar os mestrandos/docentes para desenvolver múltiplas competências comunicativas dos alunos em ambiente online e offline;

[...]

Os objetivos apontados estão entrelaçados à referente pesquisa no sentido de que a aula se torne estimulante e produtiva para o aprendiz (podendo ter como consequência a diminuição da taxa de evasão), utilizando tecnologia móvel como recurso que pode auxiliar no desenvolvimento de competências do aluno em relação à aprendizagem e, possivelmente, ressignificando a prática docente.

Atualmente, observamos que as relações humanas, no que se refere à interação, têm ocorrido cada vez mais com mediação das TIC, seja devido à acessibilidade econômica para uso da internet e aquisição do aparelho celular, seja pela necessidade que a humanidade tem de rever os valores, repensando-os e reconstruindo-os a partir da criação e inserção de aparatos tecnológicos à convivência social.

Nesse contexto, torna-se salutar compreender o advento da pós-modernidade³. Nessa pesquisa usamos a perspectiva do teórico Lyotard (1988) que confirma haver um período denominado por ele de pós-industrial, caracterizado por reformular as relações sociais do ser humano consigo próprio (seus valores) e com os outros, tendo como estímulo a evolução das TIC, na medida em que elas foram disponibilizadas para a sociedade, após a segunda guerra mundial, integrando-se ao contexto da globalização.

Para nosso estudo, interessa a concepção do teórico supracitado em relação à desconfiança e questionamento - que se instalou nos indivíduos - perante a perspectiva disseminada na modernidade de que há certezas e elas

³ Pós-Modernidade para Lyotard (1988) refere-se ao período a partir da segunda guerra mundial, considerando que o uso das tecnologias comunicacionais – até então utilizados exclusivamente para as industriais bélicas - proporciona ao ser humano o direito de conhecimento. Logo, a modernidade para o referido teórico é o período anterior à guerra.

são imutáveis, certezas apresentadas também em relação ao conhecer/saber⁴ praticado nas escolas que ocorria isoladamente, ou seja, os indivíduos não colaboravam entre si, acreditando que o conhecimento era fruto de atividade individual. Interessa-nos⁵ a pós-modernidade pela essência de um 'desejo' que brota nos alunos para o ato de aprender juntos, em colaboração, principalmente quando estudamos a concepção de Vygotsky (1978/1984) na qual todos os aprendizes podem desenvolver quaisquer habilidades, dependendo das condições sociais ofertadas a ele.

É no contexto dessa pós-modernidade - quando o que parecia certo e imutável é revisto por uma sociedade que vive em um cenário tecnológico emergente - que eclode no mundo o processo de construção de 'identidades' que é 1) histórico, ou seja, os indivíduos vivem suas histórias, não as escritas para eles, modificando o 'imutável'(nascer menos ou mais privilegiado economicamente já não é certeza de que essa condição será mantida; ou também ser filho de analfabetos não significa o ser também; ou não se conformar perante a realidade apresentada como destino etc), mas as que eles vão escrevendo no momento da vivência, num presente infinito, onde cada um pode ser o que quiser, mas esse querer depende das condições a que ele tem(busca) acesso e que não estão pré-determinadas; e 2) social, na consciência de que é um ser interativo e nas relações sociais constrói as identidades necessárias a sua sobrevivência (HALL, 2006), isto é, quanto mais convivo com grupos diferentes (econômicos, religiosos, étnicos etc) mais eu me vejo no mundo, ressignifico minhas crenças e convivo nos diferentes espaços.

André (2008) nos ajuda a refletir sobre a impossibilidade, nesse período denominado pós-modernidade, de se insistir na escassez de acesso às tecnologias⁶, e que outrora comumente existia na modernidade. O acesso a elas, embora tenha ocorrido inicialmente devido às novas formas de produção

⁴ Wenger (1998) explica que conhecer é mais que armazenar informações. É desenvolver práticas/ações dentro dos grupos sociais no qual se está inserido. Portanto, conhecer e saber fazer uso são indissociáveis.

⁵ Neste estudo, utilizaremos a primeira pessoa do plural (nós, nos, mos), considerando que as vozes presentes são fruto da interação entre professora-pesquisadora, dos alunos, docentes da escola pesquisada e professora orientadora.

⁶ Tecnologia(s) é termo utilizado nesta dissertação referindo-se as TIC.

do capital, seja para o controle dos processos que ocorriam nas fábricas, seja para otimizar a fabricação de produtos, ocorreu também pela expectativa dos indivíduos de vivenciar um presente contínuo e, portanto, ser preciso conhecer/saber para o 'instantâneo' (BAUMAN,1999).

No contexto da pós-modernidade, identificada por Lyotard (1988) e André (2008), o aprendiz se redescobre em suas relações com o mundo e tem consciência das tecnologias como inerentes a ele, entretanto é uma inerência efêmera porque elas não se dispõem exclusivamente para responder às suas expectativas, ficando estáticas, guardadas para uso, mas se integram a sua vida pela constituição de habilidades para utilizá-la ou, de outra forma, não é a tecnologia que fica excluída, mas o aprendiz. É o fenômeno que Freire (2002) denominou de processo de dominação na qual o ser humano não é oprimido exclusivamente pelo seu semelhante, mas também pela ausência de condição que permita o desenvolvimento de habilidades para lidar com o instrumento que pode colocá-lo na situação de não oprimido.

Dessa relação que pode ser de opressão é que, segundo Castells (1999), a tecnologia se torna 'motor' de uma sociedade renovada, significando que conhecer/saber a tecnologia pode colaborar para a construção de identidades sociais, num movimento onde o sujeito pode utilizar as tecnologias para suas ações no mundo e se constituir 'sujeitos' na sociedade.

Portanto, o aprendiz da pós-modernidade torna-se sem certezas, ele se move incessantemente, se desloca num movimento contínuo, fazendo com que o mundo, a partir do querer conhecer/saber dele, se mostre em um tempo que na concepção de Lévy (1996) é o da virtualidade. Nessa pesquisa, a virtualidade é assumida enquanto fenômeno tecnológico ininterrupto, sucessivo, na perspectiva de um sujeito que pode estar em vários 'mundos' conectado, presente a partir do transporte tecnológico, porém sem negar nem a realidade, nem a presença física dele no mundo real. É estar em vários espaços, sem estar fisicamente neles. Todavia não se trata de uma presença representada por ideias de imortalidade, como o autor de livro, pintura, música, poema, carta ou outras formas de expressão artística e comunicacional humana, mas um presente com possibilidade de interação instantânea ainda que sem o físico, o tocável.

Acreditamos que fenômenos como tecnologia, globalização, identidade histórico-social, na pós-modernidade, estão conectados numa rede dimensionada pela virtualidade interativa. Essa rede tem como recursos as TIC as quais proporcionam um tempo/espço que uma vez o usuário conectado, ele pode se encontrar em um processo infinito de (re)construção, recriando seus papéis dentro da sociedade, principalmente por estar em contato com outras culturas e, dentro das possibilidades que lhe são ofertadas na rede virtual, pode escolher o que quer ou precisa conhecer/saber.

Nesse contexto, estamos na Era Tecnológica ou o que Lévy (1996) denominou de virtualidade. Para ele, a virtualidade é fenômeno complexo de sistema de rede, sendo utilizada por nós, neste estudo, apenas um recorte, interpretada enquanto processo de interação no encontro dos sujeitos em espaços diferentes. O teórico denomina virtualidade como um 'sistema mental' que precisa ser aprendido para ser utilizado, carecendo de 'inteligência coletiva', sendo essa *"[...] uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências"* (LEVY, 2003, p. 28). Ou seja, a cada acesso de um indivíduo na rede virtual, ele deixa um pouco de seu conhecimento (seja proposital ou não) e a rede vai se estendendo em relação a vários 'conhecimentos', sendo tecida pelos que acessam.

Sobre inteligência coletiva, esse estudioso possibilita-nos compreender que dificilmente um indivíduo terá conhecimento para desenvolver todas as habilidades exigidas na convivência com os outros, mas também é impossível não ter nenhuma habilidade. Assim, na rede virtual, habilidades e competências individuais serão compartilhadas de forma que o conhecimento possa ser acessado pelos participantes da rede.

Entretanto, não conseguimos ter acesso ao conhecimento de todos os indivíduos até mesmo porque a rede é viva, nunca é finalizada e necessita ser alimentada pelos saberes a cada acesso. Como há sempre indivíduos fora da rede, seja por convicção, opção ou exclusão, haverá sempre conhecimento não compartilhado. Podemos acrescentar que algumas habilidades e competências nunca serão acessadas por não serem necessária à vivência do usuário. Portanto a inteligência coletiva, apesar de sua dimensão extensa, não

comporta todo o conhecimento da humanidade. Ainda assim, ela é característica marcante desse período tecnológico atual.

Assim, vivemos conjuntamente a 'Era da Virtualidade' de Lévy (2003) e o que Weinberger (2003) denomina de 'Era da Conexão'. Ambas caracterizadas pela disponibilidade da inteligência coletiva nas redes virtuais de comunicação e informação, permitindo-se que o fenômeno globalização seja interpretado como o acesso para conhecer o mundo, os pensamentos e as ações humanas, através da informação (considerando os pontos de vista e o leitor), permitindo que atravessemos fronteiras geográficas e culturais.

Estas 'Eras' mudam totalmente a condição de aprendiz o qual uma vez inserido na rede, participante de comunidades, torna-se protagonista na escolha de o quê, como e quando quer conhecer/saber e, de alguma forma, isso o torna mais engajado em suas participações nas comunidades.

Ao conceber a aprendizagem nesta perspectiva do aprendiz que utiliza(ou convive com quem utiliza) a tecnologia virtual/interativa, emerge, neste contexto, questionar a função da instituição identificada pela sociedade enquanto principal agenciadora da aprendizagem: a escola.

Embora a instituição escolar esteja inserida na história de vida dos alunos, e compreenda que a tecnologia é fenômeno irrevogável no cotidiano deles, ela parece não estar envolvida neste processo de aprendizagem dos alunos que utilizam ou vivem no mundo da tecnologia virtual/interativa como instrumento de comunicação, informação e interação. Assim, eles aprendem a usar os recursos tecnológicos sem a colaboração da escola e em contextos distantes dessa escola o que, provavelmente, possa refletir como reforço para a crença de que aparatos como o celular não devam adentrar na escola.

Retomamos o conceito de Lévy (2003) sobre inteligência coletiva, para pensar que a escola pode ser uma rede, com os alunos dialogando com seus pares presencialmente e virtualmente, em diferentes espaços, construindo conhecimento num processo de colaboração que vai desde o portão da escola, na rua à espera do 'sinal' para entrar e dentro do espaço como nos corredores, banheiros, refeitório, biblioteca, quadra poliesportiva, 'recreio' em espaço aberto ou fechado, laboratório de informática e nos mais diversos espaços que permeiam a escola.

Nessa 'rede escola', há múltiplas habilidades e competências interagindo, por isso, pensamos que os docentes ao reconhecerem a relevância da inteligência coletiva disponibilizada à escola, possam contribuir para o uso dos recursos tecnológicos de forma mais crítica, sem que os alunos fiquem submissos ao que é ofertado pela rede a eles, lembrando a condição de oprimido por não 'saber como/quando/por quê usar' as TIC em redes.

Acrescente-se que quando os alunos sentem que a escola está excluída do contexto no qual vivem, ela se torna ultrapassada para eles e isso influencia negativamente no processo de estímulo à aprendizagem. É o que Moraes (2004, p.14) nos aponta: "*a escola de hoje está completamente dissociada do mundo e da vida, portanto não cumpre seu papel*". Isso significa que a escola que deveria dar condições de acesso ao saber/conhecer encontra-se desmembrada do seu tempo, talvez, por isso mesmo 'não reconhecida sua relevância' pelos seus alunos, o que se demonstra através de fracasso da educação escolar, apresentadas em forma de desmotivação e consequentemente se projetando em evasão⁷ escolar.

Candau (2005, pág.13) corrobora esse mesmo pensamento de que a escola, para proporcionar a aprendizagem, deva estar inserida no mundo atual.

O que parece consensual é a necessidade de se reinventar a educação escolar para que possa oferecer espaços e tempos de ensino aprendizagem significativos e desafiantes para os contextos sociopolíticos e culturais atuais e as inquietudes de crianças e jovens.

Saviani (2011), ao se referir à inserção das tecnologias na instituição escolar utiliza o termo decadente em relação ao trabalho pedagógico, especialmente porque ao aluno, na escola, não são disponibilizados outros meios de acesso ao conhecer/saber.

Embora a tecnologia não implique, necessariamente, em um ensino mais crítico e reflexivo visto que práticas tradicionais o possam fazê-lo, é em relação aos tempos e espaços de aprendizagem identificados por Candau

⁷ Segundo Fonte do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD/ONU, em 2012 o Brasil estava em 3.º lugar no ranking dos 100 países com maior índice de abandono escolar. O índice brasileiro é de 24, 3% de alunos evadidos. Não foram encontrados dados atualizados.

(2005) que se inserem as TIC na perspectiva de que a virtualidade interativa possa ser relacionada ao aprender do aluno.

Conhecer, saber e informar(se) podem ser construídas na rede virtual e, para o aluno, é um desafio compreender porque, apesar de a escola se encontrar 'entupida' com os aparelhos tecnológicos de acesso à internet, elas proíbem o uso do celular e quando o permitem o fazem em eventos excepcionais de aula. É nessas condições de negação de uso dos aparatos tecnológicos virtuais enquanto recurso que se instala a desconfiança dos alunos de que a escola não está inserida em um processo de formação docente que permita manusear as tecnologias e aliá-las à aprendizagem.

Neste contexto, considerando que o contato e uso das tecnologias virtuais são inerentes à vivência dos alunos da atualidade, pretendemos investigar quais as possibilidades de uso das tecnologias móveis na aprendizagem, perpassando pela necessidade de pesquisar se os aprendizes desenvolvem habilidades de leitura e escrita, utilizando o celular como recurso de aprendizagem colaborativa (FIGUEIREDO, 2006), numa perspectiva de inteligência coletiva (LÉVY, 2003). O lócus da pesquisa é a escola BF, localizada no município de Arraias⁸, Tocantins.

Ao propor identificar as relações entre escola, aluno - nativo digital⁹- e práticas pedagógicas das escolas públicas do Tocantins, considerando seu contexto proibitivo para o uso do celular em sala de aula, a pesquisa se propõe a ressignificar concepções das escolas em relação ao uso de tecnologias móveis enquanto propositora de motivação de aprendizagem dos alunos.

Desconfiamos que a proibição do uso do celular nas escolas do Tocantins provavelmente seja um contrassenso visto que as Diretrizes Nacionais da Educação Básica¹⁰, propostas pelo MEC - Ministério da Educação - estabelecem o uso de tecnologias como necessárias à integração dos alunos com o mundo; há ofertas de formação docente para uso das tecnologias, a

⁸ Arraias tem 276 anos, fica localizada no sudeste do Tocantins, fazendo divisa com o estado de Goiás e a 420 km da capital do Tocantins: Palmas. Fonte: www.arraias.to.gov.br.

⁹ Nativo digital são os indivíduos nascidos em meados de 80 até a atualidade por adquirirem habilidades com facilidade para manusear as tecnologias móveis (PRENSKY, 2001).

¹⁰ Em seção específica sobre Legislação Educacional serão discutidas as diretrizes do MEC para o uso da tecnologia.

exemplo o PROFLETRAS, conforme descrito anteriormente em seus objetivos; bem como as escolas de Educação Básica possuem 'Laboratório de Informática' com computadores ligados a rede internet, constituindo-o como espaço legítimo, entretanto exclusivo, de representação de uso das TIC nas escolas.

Adicionamos às questões descritas referentes à aprendizagem, a realidade que observamos na escola pública enquanto instituição que tem se mantido com recursos financeiros escassos, onerando ainda mais a sua impossibilidade na aquisição e modernização de aparatos tecnológicos para o laboratório de informática. Portanto, acrescentamos enquanto significante para investigar o aparelho celular como recurso de aprendizagem, o fato da maioria dos alunos da Educação Básica o possuírem ou pelo menos um membro da família o tem, a manutenção é responsabilidade do 'dono' e ainda o celular ser móvel, pequeno, não ocupa espaço na escola. Tanto do ponto de vista pedagógico quanto financeiro e motivacional, o celular tem sido aclamado a entrar em sala de aula, portanto, precisamos investigar se é relevante enquanto recursos para as práticas escolares de aprendizagem.

Diante deste contexto apresentado, com o propósito de conhecer a relação da escola pública com as tecnologias móveis, especificamente o celular, considerando a necessidade de o aluno viver seu momento histórico dentro de seu espaço de aprendizagem, pretendemos responder à questão: *Como o celular pode ser utilizado enquanto recurso para aprendizagem colaborativa de escrita dos alunos?*

Ao questionar sobre o uso do celular como recurso de aprendizagem colaborativa, torna-se essencial desdobrarmos a questão supracitada em outra que relaciona a tecnologia móvel, celular, aprendiz e sua condição de sujeito histórico. Cabe, portanto, nessa pesquisa, respondermos à subpergunta:

a- Quais as concepções e crenças dos alunos quanto ao uso do celular enquanto recurso de aprendizagem?

Para respondermos às indagações, recorreremos inicialmente à revisão literária, essencial para elucidarmos conceitos em relação à temática. Portanto revisitaremos a teoria de aprendizagem sociocultural com Vygotsky (1978/1984), Johnson (2009) e Vieira-Abrahão (2012), na perspectiva de que a

aprendizagem é construída na interação com o outro; A concepção de Comunidade de Prática de Wenger (1998), Barbosa e Bedran (2016) num recorte sobre a importância do engajamento, empreendimento e compromisso enquanto condição essencial de aprendizagem em comunidades de prática; Contribuem ainda nessa pesquisa os estudiosos da área de aprendizagem e colaboração como Figueiredo (2006), Barbosa e Bedran (2015) que nos ajudam a refletir sobre como se constitui o processo de aprender com os pares; Para nosso estudo sobre crenças o teórico Barcelos(2004) nos ancora ao interpretarmos as crenças dos alunos sobre o uso do celular como recurso para aprendizagem escolar. Por se tratar de um tema sobre a tecnologia, buscamos estudos de Salomão (2012) em tecnologia na educação, com ênfase nas TIC virtuais, interativas e na mobilidade a partir dos estudiosos Lévy (1996), Xavier (2002), Moraes (2004), Leffa (2005), Moura (2009) e Paiva (2012).

A metodologia empregada neste estudo é a pesquisa-ação, de cunho etnográfico, permitindo à professora se construir enquanto pesquisadora. Para Pimenta (2005, p.523), *“na pesquisa-ação, os professores vão se transformando em pesquisadores, à medida que problematizam situações de seu contexto escolar”*. Nessa perspectiva, sou professora-pesquisadora-colaboradora, buscando intervenção a partir de minha prática pedagógica em relação à aprendizagem dos alunos, como mediadora do recurso celular em sua integração ao processo de aprendizagem escolar.

É uma pesquisa etnográfica porque tem como condicionante a modificação no tratamento dos objetos de pesquisa - tecnologia móvel celular, aprendizagem, colaboração, sala de aula - dentro do campo de atuação da própria professora enquanto se constitui pesquisadora, num movimento circundante de ação – reflexão.

Enquanto pesquisa-ação, a abordagem qualitativa possibilita a análise interpretativa dos dados gerados, tornando o fator quantitativo coadjuvante no processo de conhecimento da realidade pesquisada, assim será quantificado quando necessário às elucidações da pesquisa. A abordagem qualitativa nos permite a análise interpretativa dos dados, tratando o grupo pesquisado em sua totalidade enquanto suas crenças, valores, atitudes (MINAYO, 2001),

identificando os dados como valiosos para compreensão da realidade pesquisada.

Para possibilitar reflexões sobre as questões levantadas acerca do conflito instaurado entre escola, aprendizes, aprendizagem e celular em sala de aula, delineados pelos caminhos metodológicos apontados, faz-se necessário uma organização capitular para o leitor compreender o processo que move o resultado da pesquisa, portanto, os capítulos são partes constitutivas do estudo, organizando-se de forma que se completam.

O primeiro capítulo dialoga com os temas letramento, colaboração e tecnologia enquanto fenômenos de uma escola que atenda às necessidades dos aprendizes da contemporaneidade. Esse capítulo está subdividido em seções, a primeira estuda o letramento digital a partir de Soares (1999), Kleiman (1995) e Tfouni (2004), considerando que a escola é agência de letramento e os objetivos a serem alcançados têm relação com as leituras e escritas dos aprendizes; colaboração como fenômeno necessário à aprendizagem para inserção dos alunos nas comunidades (NORTON, 2000; FIGUEIREDO, 2006; BARBOSA E BEDRAN, 2015); E comunidade de prática na perspectiva de Wenger (1998), identificando a (inter)relação destes fenômenos como necessários à criação dos aprendizes na sociedade que ora se apresenta numa perspectiva sociocultural de Vygotsky (1989), Johnson (2009) e Vieira-Abrahão (2012). Na segunda seção do primeiro capítulo, adentramos na tecnologia enquanto recurso de aprendizagem, identificando fenômenos da educação a distância como M-Learning e CALL/ MALL, tecnologia móvel, especificando o celular, na perspectiva de Lévy (2003), Moura (2009), Moraes (2004). Ainda fazem parte desse capítulo, uma seção sobre a percepção estatal do uso das TIC na escola, pois compreendemos que a escola está sujeita as legislações, normas e diretrizes do Estado.

O capítulo dois descreve a metodologia da pesquisa e os instrumentos utilizados para gerar os dados. Fizemos a escolha pela pesquisa-ação, etnográfica, acreditando que as análises deem conta de responder as questões relacionadas anteriormente. Ao escolhermos fazer análise interpretativa, os dados foram gerados durante todo o processo de intervenção, através de produções textuais dos alunos, o caderno de campo da professora, a escrita

dos alunos no espaço virtual de interação entre alunos e professora e a produção do conto coletivo colaborativo através do aplicativo tecnológico 'google docs'.

No terceiro capítulo, identificamos a escola, os alunos cooperantes e a professora-pesquisadora, buscando compreender as crenças dos alunos sobre o uso do celular na escola contexto da referida pesquisa. A contextualização da escola vai sendo descrita ao longo da geração de dados devido a pesquisa ter sido desenvolvida na própria sala de aula da professora-pesquisadora durante o ano letivo, respeitando o calendário e a programação da escola. Da mesma forma, os alunos participantes e a professora vão se tornando presenças nítidas na pesquisa pelas suas histórias de vida e pelas ações durante o processo de intervenção proposto pelo presente estudo.

O capítulo quatro traz discussão dos dados gerados durante a intervenção, respondendo as questões que nos mobilizaram para a pesquisa sobre as crenças dos aprendizes das escolas públicas de educação básica em relação ao uso das TIC, o celular, e as análises das atividades desenvolvidas com esse recurso aplicado à aprendizagem escolar.

Acreditamos que a referida pesquisa colabore conosco, docentes da área de linguagem, identificando se o celular, ao adentrar nas práticas de aprendizagem, tem relevância para a motivação dos alunos para aprender/saber, bem como possamos conhecer as crenças dos alunos em relação a esse artefato e ressignificá-las (ou não).

2 LETRAMENTO, COLABORAÇÃO, COMUNIDADE DE PRÁTICA E TECNOLOGIA: FENÔMENOS NECESSÁRIOS À APRENDIZAGEM

2.1 Letramento digital

Se o aluno vive numa relação interativa com o mundo e este é tomado pelos atrativos da tecnologia, insere-se nesse contexto a necessidade de aprender a utilizá-la. Portanto, sobre a escola recai a reponsabilidade da construção do conhecimento desse processo virtual/interativo para que os alunos processem esse fenômeno de interação atemporal em direção ao para quê e como aprender/conhecer utilizando as TIC. Assim, a escola é agência de conhecimento científico (SILVA, 2013), cabendo a ela propor condições de aprendizagem a partir do surgimento dos fatos que ocasionam mudanças significativas na vida das pessoas, no caso da pós-modernidade, entre outros, a tecnologia virtual/digital/interativa.

Nesse contexto social e escolar, adentramos no mundo do letramento digital na escola por dois processos: o de letramento refletindo que aprendizagem escolar só faz sentido se ‘servir’ à convivência social dos aprendizes e o de digitabilidade que colabora para o aluno aprender a usar a tecnologia com empoderamento, isto é, não se tornar mero praticante dela, mas saber fazer escolhas ao usá-las, tanto na escola quanto nas relações sociais.

Silva (2013) nos indica que mesmo sendo o Letramento um fenômeno que deva ser identificado na esfera social, é na escola que ele deve se consolidar, ser aprendido. Para ele, a escola é “principal agenciadora de letramento”(p.190), entendendo que Letramento “[...] são práticas sociais de uso da escrita com propósitos diversos, nas infindáveis interações do cotidiano” (p.173). Significa que a aprendizagem da escrita só faz sentido e, portanto, só é construída, quando o aprendiz tem consciência de que ele fará uso e ‘necessitará’ dessa aprendizagem no convívio. Nessas condições, o ‘letramento’ merece um breve histórico reflexivo por ser, assim como a

tecnologia, um marco, um 'novo jeito' que a escola precisa aprender para proporcionar a aprendizagem dos alunos.

Cronologicamente, no vocabulário educacional brasileiro há registros do vocábulo 'Letramento' inicialmente com Mary Kato, em 1986, a partir da obra 'Mundo da Escrita'. Mais tarde, em 1988, aparece em Tfouni, na obra 'Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso' quando ela distingue letramento de alfabetização. Em 1995, Kleiman, na obra 'Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita' já questiona que falta sentido à aprendizagem da escrita, isto é, os aprendizes não fazem uso fora da escola do que aprendem a escrever na escola.

Portanto, o conceito de Letramento - embora não nos pareça ser possível utilizarmos esse termo no singular, devido a sua inter-relação com as necessidades sociais do indivíduo - surge na área de educação a partir da necessidade de uma 'nova' concepção para o fenômeno denominado de analfabeto funcional, caracterizado por nossos alunos aprenderem a 'ler' e 'escrever', mas não conseguirem fazer uso dessa leitura e escrita com eficiência em situações sociais, resultando em um processo unicamente de escolarização para o aluno, ou seja, escrever e ler exclusivamente para o professor avaliar.

Apesar das discussões acadêmicas acerca do que seja Letramento não nos permitirem desfrutar de um conceito único, nesse trabalho, utilizaremos a concepção de Soares (1999) ao demonstrar a necessidade de se criar processos de 'inovações' para o tratamento da leitura e escrita com objetivo de intervir na superação do fracasso escolar. Advém, dessa perspectiva, a utilização do termo 'Letramento' quando se observou que o processo de alfabetização adotado nas escolas estava defasado em relação ao uso social da leitura e escrita. Foi preciso repensar esse 'fracasso' interpretando-o, conhecendo-o e integrando à alfabetização uma prática que o superasse.

Foi nesse contexto que Soares (1985; 1999), uma das pioneiras no Brasil sobre o tema, se dedica a refletir: 'O que é letramento?' Ela o faz ao explicar a necessidade do surgimento da palavra/conceito Letramento ser inserida na educação, demonstrando em seu estudo que alfabetização e

letramento fazem parte de um processo tendo como produto que os indivíduos aprendam a ler e escrever e façam uso dessa aprendizagem na vida social.

Entretanto, como nenhuma palavra é criada e aceita ao acaso, Letramento é uma versão aportuguesada para a palavra inglesa ' Literacy' que é emprestada do Latim significando qualidade, condição, estado de ser (SOARES,1999). Na Literacy, o conceito de letramento traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, linguísticas tanto para o aprendiz quanto para o grupo social do qual ele faz parte, numa perspectiva de mudança ao se alfabetizar. De forma que Letramento é “alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e do escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 1999, p.17-18). Ou seja, não basta memorizar, decodificar, repetir e registrar a escrita, é preciso aprender a usar o que se está aprendendo e verificar, principalmente, se poderá usar o que está aprendendo em situações sociais de vivência (família, trabalho e outras comunidades).

Sobre Letramento, também Kleiman (1995) e Tfouni (2004) consideraram que há 'graus de letramento'. Isto é, o letramento não se completa, não se constitui como acabado, pois um indivíduo pode ser letrado, como por exemplo, para escrever um recado/bilhete e anexar em lugar visível para o destinatário, mas não ser letrado o suficiente para identificar se houve aumento do imposto de luz em sua conta de energia elétrica ou se naquele mês de referência, ele consumiu mais que no mês anterior e daí o aumento na conta ou ainda conseguir fazer essas identificações e não ser letrado o suficiente para redigir uma tese ou ler (compreender) Guimarães Rosa. É nesse 'rol' de graus de letramento que situamos o Letramento Digital quando saber utilizar ferramentas das TIC significa ressignificar constantemente sua crença para uso delas.

Ribeiro e Coscarelli (2005, p.9) nos indicam que “Letramento digital é o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)”. Nesta concepção, temos que 'leque' significa todos os usos pela internet, desde comprar em sites, ler jornais, responder enquetes, pesquisas, comentar publicações, escrever e-mails, criar blogs, interagir nas redes sociais e as mais

variadas possibilidades que esta tecnologia dispõe, acrescentado a esse conceito a utilização dos aparelhos que se conectam à internet.

Ao refletir sobre ser letrado atualmente, Kleiman (2014) compreende que esse estado é intrinsecamente associado ao advento da internet a partir do letramento digital o qual está associado ao letramento 'impresso' e ainda ao analfabetismo 'funcional' porque alerta-nos a autora que sendo a maioria da população mal escolarizada, o letramento digital também deverá ser elaborado/processado/aprendido. A onipotência para Kleiman e Vieira (2006) poderia ser alcançada pelo aprendiz a partir da internet, mas seu letramento digital pode estar comprometido porque a escola impõe barreiras quando se trata do acesso à informação que foge ao poder de suas mãos.

Vianna (2009) acrescenta a impossibilidade de os recursos digitais disponíveis, por si só, garantirem aos indivíduos a apropriação deles na produção e acesso ao conhecimento. Seja como ferramenta de comunicação seja como informação, o letramento digital depende das estratégias de uso que são ensinadas ou negadas aos alunos pela escola. Esse mesmo caminho é delineado por Kleiman (2014) quando nos afirma que conectar os processos de alfabetização e letramento digitais significa habilitar o aprendiz para manusear a tecnologia, utilizar seus recursos: digitar, navegar, abrir, fechar ícones, aplicativos e concomitantemente utilizar a tecnologia para sua interação social. Caso contrário, segundo a autora, a escola apenas troca de recurso, mas não de prática. A manipulação dos instrumentos e seu uso social, permitidos através da digitabilidade/virtualidade passa, pois, pelo letramento digital.

Xavier (2002, p.2) nos ajuda a compreender que o letramento digital tenha esse mesmo sentido. Para ele, esse fenômeno *“pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens, desenhos gráficos, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela digital”*. Ao mesmo tempo, o teórico explica que 'mudanças' não significa colocar o digital como melhor em relação à alfabetização, pois acrescenta não se conceber ter letramento digital sem alfabetização. Isto implica que os alunos devem ter acesso ao letramento digital, pelos mesmos processos de educação escolar que têm acesso à alfabetização.

Para Santaella (2000) numa época como a digital, com fenômenos em que a própria assinatura pode correr espaços através da virtualidade sem o deslocamento de seu corpo e de forma instantânea, como, por exemplo, ocorre com a assinatura digital, é também uma época de mudanças de conceitos sobre o porquê apenas se alfabetizar, pois em se tratando, por exemplo, de alfabetização de adultos, a assinatura eletrônica ou os números da senha do cartão bancários substituem a marca muitas vezes ‘constrangedoras’ da digital do dedo usada pelos ‘analfabetos’. Portanto há que se falar em letramento digital como fenômeno de interação entre o aluno e o mundo.

Se, como dissemos anteriormente, o aluno é um ser histórico e seu contexto atual é tecnológico, temos que o Letramento converge-se também para o digital. Kleiman, em artigo publicado em 2014, intitulado ‘o que é ser letrado na atualidade?’ recorre ao letramento digital como a aglutinação das tecnologias da informação e comunicação e do acesso à leitura e escrita.

Afinal, não há como negar que se aprendemos a ler e escrever para o uso social das competências/habilidades que se exigem na atualidade, a escola precisa inserir-se enquanto agenciadora (SILVA, 2013) do letramento digital. A perspectiva, portanto, é de um fenômeno que seja de letramento para a virtualidade/digital.

Todavia, para a escola que temos atualmente pode ser um processo complexo pensar práticas de alfabetização e letramento ‘para’ e ‘na’ era digital. É o que Moraes (2004) considera uma questão de mudança de paradigmas: as escolas deixam de ensinar de forma fragmentada, caracterizada pelo professor como expositor do saber, que delimita como o aluno pode se apropriar do conhecer/saber e passa a ressignificar a função docente e da escola o que, para a autora, significa uma macro mudança no sistema educacional brasileiro.

A escola, entretanto, não pode ficar aguardando a macro reestruturação que depende da gestão pública estatal e da criação de políticas voltadas para mudar os paradigmas até mesmo porque ressignificações podem/devem ocorrer de baixo para cima, numa rede hierárquica de sociedade para governo. Portanto, cabe às escolas planejarem e agirem em relação ao letramento digital, participando desse processo de mudança a partir da inserção/uso em seu espaço da tecnologia móvel, proporcionando ao aluno o letramento digital

que permitirá ao aprendiz fazer parte - como agente - da rede colaborativa e, uma vez dentro dessa rede, ele estará atuando no mundo.

Dentro desse contexto, pensamos, portanto, nessa pesquisa que o letramento digital deva ser inserido nas práticas de aprendizagem em sala de aula como uma das condições para desenvolver graus de letramento dos nossos alunos.

2.2 Ser colaborativo: uma perspectiva sociocultural

A colaboração é um fenômeno presente na vida humana desde os registros mais remotos da história da humanidade. Na obra de ficção 'A guerra do fogo'¹¹, as tribos praticantes do sistema colaborativo para ensinar a fazer o fogo sobreviveram à Era Glacial, diferente das tribos que foram dizimadas porque tinham como estratégia contra o frio o combate entre si para roubar o fogo aceso - literalmente - e protegê-lo. Nesse período, muitos grupos foram exterminados, morriam no frio quando o fogo era roubado, pois desconheciam como 'fazer o fogo'.

De outro lado, havia as tribos que ajudavam os pares a desenvolver as habilidades para produzir o fogo e não só sobreviviam ao frio como produziam outros instrumentos que permitiam a continuidade da tribo. Todos os componentes, de alguma forma, contribuíam na aprendizagem para utilizar os instrumentos pedra e paus (artefatos da época) para produzir o fogo, tão necessário à sobrevivência. Nessa narrativa ficcional, a colaboração é prerrogativa à sobrevivência das tribos indígenas, os pares mais experientes auxiliam no desenvolvimento de habilidades dos aprendizes. Por possuírem habilidades diferentes, a aprendizagem resulta no fortalecimento e sobrevivência da comunidade.

¹¹ *La Guerre du Feu* é uma obra de J. -H. Rosny aîné (1920). Narra a história da humanidade na Era Glacial, retratando o período anterior ao uso da língua quando as tribos faziam guerra entre si pelo fogo para não morrerem de frio. Essa obra foi retratada em filme, em 1981, dirigido por Jean-Jacques Annaud, tendo recebido mais de 10 prêmios.

As experiências ficcionais relatadas demonstram que a colaboração é condição para a sobrevivência e essencial para as adaptações dos grupos e das condições que se apresentam como entraves para a perpetuação da raça humana em constante mutação. Nessa perspectiva, aprender sobre colaboração e inseri-la no contexto da educação escolar enquanto aprendizagem torna-se primordial para a sociedade atual que se encontram em um processo de transição de valores, relações, tempos e espaços numa velocidade tão espantosa que comumente na atualidade encontramos três gerações convivendo juntas em uma mesma família (filho/a, pai/mãe, avô/avó,).

A peculiaridade na geração de idosos (avô/avó) é que eles demonstram capacidade mental enquanto aprendizes, permitindo-lhes conviver com o surgimento (bancos eletrônicos, assinaturas digitais, telefones sem fio, computador móvel etc) e desaparecimento (máquina fotográfica e de datilografia, antena de televisão externa no formato 'espinha de peixe', máquinas de costura) de artefatos tecnológicos significativos para suas relações sociais.

São gerações que vão desde o quadro e o giz, à lousa digital e à aprendizagem móvel; de ir 'à boca do caixa' sacar dinheiro ao aplicativo bancário em seu telemóvel; da ida ao cartório reconhecer firma e enviar pelo correio a obter uma assinatura eletrônica e enviar por e-mail; do assinar a promissória ao cartão de crédito; do cão de guarda à cerca eletrônica e câmeras. Tantas e velozes são as mudanças que podemos identificar três gerações vivendo-as e conseguindo se integrar a esse 'novo' mundo tecnológico que se apresenta o que se torna possível devido à colaboração, aprendendo juntas. Dessa constatação, pensamos que se a colaboração é meio pelo qual os indivíduos aprendem para a vivência social, a escola (agência de letramentos) deve instigar a colaboração dos aprendizes, tornando-os mais eficientes para interagirem nas comunidades sociais.

A perspectiva de aprendizagem colaborativa na escola, segundo Torres, Alcântara e Irala (2004 Apud FIGUEIREDO, 2006, p.71) teve sua primeira ocorrência por pesquisadores da educação no século XVIII, quando o professor de lógica e filosofia da Universidade de Glasgow, professor George Jardine, entre 1774 e 1826, utilizou técnicas de comunicação e de trabalho de grupo e

técnicas de composição de textos em colaboração. O professor acreditava que a partir de trabalhos colaborativos os alunos se tornassem ativos na sociedade enquanto cidadãos. Todavia é um processo precário de colaboração se considerarmos que unicamente compor texto em grupo não configura que os pares colaboram, pois não se processa o engajamento uma vez que o foco se encontra meramente no resultado.

Entretanto, essa experiência demonstra que a colaboração percorreu um longo caminho até se inserir na aprendizagem escolar. Nas teorias educacionais, encontramos a colaboração, principalmente, na teoria sociocultural que é fruto do amadurecimento das teorias do conhecimento (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012).

De acordo com a autora, na história das teorias educacionais em relação ao conhecimento, foi a perspectiva positivista que abordou as 'verdades universais' para obter o conhecimento, considerando que a aprendizagem era um fenômeno externo em relação ao aprendiz. É nessa concepção que se centra a teoria behaviorista de aprendizagem em que as respostas dependem dos estímulos recebidos pelos aprendizes do meio exterior a eles. A outra perspectiva seria a cognitiva, com foco na compreensão da mente do aprendiz para entender como o aluno 'pensa e aprende', considerando que eles fazem parte da construção da sua realidade, compondo seu próprio conhecimento, ou seja, ignora a relevância das relações sociais e o contexto do ambiente que influenciam no aprender a conhecer.

Das discussões da teoria behaviorista e da cognitiva dar-se início à pesquisa de cunho interpretativo em educação tentando compreender o conhecimento enquanto prática social, considerando as experiências prévias, os contextos, as atividades desenvolvidas (JOHNSON, 2009). Estudos de Vygotsky (1989), embora tenham como objeto a linguagem, considerando que a função da fala é essencialmente para o ato da comunicação, identificaram que só se aprende ao interagir socialmente, seja para fazer solicitações elementares como 'comer, beber' ou ainda para situações mais sofisticadas como 'argumentar', mas sempre por necessidade de interagir com o outro. Assim, a criança aprendem na interação social, ela é quem constrói seu próprio

conhecimento em grupo, dando origem ao construtivismo, teoria utilizada vastamente na educação escolar no Brasil na década de 80 e 90.

Para Vygotsky (1989), o aprendiz constrói sua aprendizagem em interação social, que ele denominou de ZDP: Zona de Desenvolvimento Proximal, que seria um percurso mental do real para potencial. Ou seja, enquanto ser humano, nascemos com capacidade para sobreviver ao meio e provavelmente ações como caminhar, comer, sorrir dentre outras habilidades sejam aprendidas sem muito esforço, embora precisemos que o grupo com o qual convivemos assim o faça para que possamos imitar. Essas repetições de ações, gestos, reações, tendo como consequência a solução de problemas que o fazemos de forma independente, seria o real; Em contrapartida, o potencial, apesar de dizer respeito ao nosso 'padrão superior' entre os seres vivos, precisa que o indivíduo esteja inserido em grupo(s) e que um par mais competente auxilie no desenvolvimento do potencial humano que existe em cada um de nós. Apesar de todo ser humano ter capacidade de alcançar o desenvolvimento potencial, ele só o fará com a colaboração de um par que tanto pode ser familiares, professor ou grupo social com o qual o aprendiz mantém interação. O fenômeno ZDP (VYGOTSKY, 1989, p.112) é portanto:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração mais capazes.

Temos então que a aprendizagem se dá por vias colaborativas, numa interação dinâmica onde as contribuições do mais experiente vão se modificando de acordo com os progressos do aprendiz.

Vieira-Abrahão (2012, p.460) compreende a perspectiva sociocultural enquanto cognição humana, sendo que:

A cognição humana é construída por meio do engajamento em atividades sociais, e que são a interação social e os materiais, signos e símbolos culturalmente construídos, referidos como artefatos semióticos, que medeiam essas interações, que criam as formas de pensamento superiores, unicamente humanas.

Para Vieira-Abrahão (2012), cognição, aprendizagem e interação social estão conectados para o ato de conhecer, construído por meio dos 'artefatos' criados pela humanidade. Vygotsky (1989) nos permite identificar que a aprendizagem interacional se constrói pelas negociações entre os pares, construindo 'scaffolding'. Esse fenômeno é explicado por Vieira-Abrahão (2012, p.465) como andaimes - ele utilizou este termo porque os andaimes servem de sustento às paredes/ ancoram sua construção, na aprendizagem simbolizam o suporte para se alcançar os níveis de aprendizagem, funcionando assim: um par experiente ancora/auxilia a aprendizagem do par menos experiente e tão logo este aprenda, os andaimes são retirados e deixam o aprendiz seguir sozinho, entretanto servem de suporte para o próximo estágio, na aprendizagem. Eis o 'scaffolding'. A autora denominou esta função dos andaimes de 'assistência cognitiva'. Isto é, o aprendiz tem habilidade mental para aprender, mas precisa ser auxiliado para desenvolvê-la. No entanto, logo que constrói essa habilidade, surge a necessidade de construir outra e o par competente vai auxiliando para que ele alcance outras habilidades necessárias ao objetivo proposto.

Para a autora, o scaffolding (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012) está presente no interior de três mediações docentes: a) denominada estratégica, sendo elas fornecimento de modelos; b) 'participação guiada' - um aluno em dificuldade é auxiliado por um par experiente) e c) pela apropriação – processo que ocorre pelo uso de ferramentas *dissociada da interação social*.

Sobre o processo scaffolding, Johnson(2009) indica ainda que o par experiente, no caso da aprendizagem, está centrada na figura do professor, cabendo-lhe encontrar as 'formas' para colaborar no alcance da ZDP pelos alunos. Essas 'formas/meios/recursos' para nós, nesse trabalho, pode ser o aparelho com tecnologia móvel e sem fio: o celular. O aprendiz vai experimentando e o par experiente vai ajudando quando houver necessidade em relação à resolução do problema ou alcance do objetivo.

Nessas condições, podemos pensar que a colaboração pode ser utilizada como elemento de interação com o propósito de se alcançar a ZDP, considerando que à escola, também, cabe o desenvolvimento do potencial dos aprendizes que precisam de colaboração de pares mais experientes para

alcançar, especificamente, os conceitos não espontâneos da teoria Vygotskyana.

Vieira-Abrahão (2012) explica-nos que os conceitos espontâneos são aprendidos nas relações sociais, durante a “prática de socialização à cultura e não são detectados nem por uma inspeção detalhada”(p.461), seria o caso dos valores familiares. Os não espontânea são “intencionalmente ensinados, conscientemente adquiridos e passível de inspeção consciente”(p.462), é o caso dos conteúdos escolares, poderíamos exemplificar usando os mesmos valores ensinados pela família, mas numa perspectiva social, quando a escola trabalha a história da humanidade contextualizando quando e como surgiu determinado valor e ajuda o aluno a refletir sobre a necessidade de manter ou modificar/negar/aceitar o valor nas relações sociais. São os conceitos não espontâneos também denominados conceitos científicos e que devem ser ensinados pela escola, usando atividades concretas que para a autora devam se ‘conectar’ com os conhecimentos prévios (JOHNSON, 2009), a partir da mediação do professor.

Nessas condições, emerge, pois, outro aspecto essencial da teoria sociocultural: a internalização. Significa que o aprendiz, nas suas relações sociais, em interação com seu par experiente atinge um processo que permite ao aluno, segundo Johnson (2009), se ‘apropriar do conhecimento. Para Vieira-Abrahão (2012), a apropriação de ferramentas pelo aprendiz permite a internalização que é processo para a construção da aprendizagem, tendo como ápice do processo o desenvolvimento potencial da ZDP.

Por isso, a internalização não se constitui pela transmissão de conhecimento, e sim pela transformação dele, pelas interferências nas crenças, valores, aceitando-as ou negando-as. Dessa constatação é que se tem apontado as atividades colaborativas nas escolas como necessárias ao processo de internalização para o aprendiz (sujeito histórico-social com seus conhecimentos prévios) construir seu conhecer/saber.

A internalização é suporte para a aprendizagem que pode ser processada quando o aluno busca resposta em relação ao que se propõe aprender: para que servirá? Quando utilizarei? Aprender, pois, está relacionado com o uso social dessa aprendizagem em relação ao ser social no mundo. Por

isso Freire (2002) insiste em que ninguém ensina ninguém, aprendemos juntos numa relação interativa onde cada indivíduo decide sobre o que e quando quer aprender em prol de sua interação.

É nesse contexto sociocultural que essa pesquisa cria raízes: quando o potencial da aprendizagem humana se dá nas relações interativas e, pela busca do domínio do mundo, o ser humano cria artefatos que irão mediar o processo da ZDP. No caso do presente trabalho, o celular transforma-se em artefato sócio cultural que emerge no mundo do aprendiz e conhecer configura-se em apropriação e recriação das atividades em busca da construção da aprendizagem.

Isso nos remete à colaboração, que faz ressignificar um conceito há muito morno nas práticas escolares: construção do conhecimento com os pares. Prática muito usada nas tribos humanas há muitos séculos quando a instituição escolar não existia e o conhecer/saber acontecia dentro da comunidade, em situações reais, a partir da necessidade do aprendiz, quando se aprendia para solucionar um problema e o mais experiente observava e colaborava com o menos experiente de acordo com a necessidade dele.

Retornando à 'inteligência coletiva' de Lévy (2003) numa perspectiva da colaboração, em que todo aprendiz possui habilidades que o outro não tem, a colaboração é o meio pelo qual se concretiza a rede da inteligência coletiva. Portanto, considerando a tecnologia que ora se apresenta aos alunos, nota-se necessário ressignificar a aula para se chegar ao desenvolvimento da ZDP em tempos e espaços mediados pela tecnologia e em colaboração com o par experiente mediador: o professor. Vygotsky (1989) considera que a língua faz essa mediatização ente mundo mental e o materializado, utilizando a tecnologia 'fala/escrita'. Atualmente, temos que a língua continua mediando a interação social do aprendiz, tendo, como aliada, a tecnologia móvel.

Em relação às práticas de sala de aula serem colaborativas, é preciso compreender que colaboração torna-se processo com semelhanças e diferenças em relação ao fenômeno cooperação, praticado nas escolas, e, por vezes, identificado por nós docentes como colaboração. Diante disso, acreditamos que discutir sobre cooperação e colaboração pode proporcionar melhor compreensão em relação ao termo colaboração nesse trabalho. A

seguir, elucidamos sinteticamente à luz de estudiosos do tema sobre colaboração e cooperação.

2.2.1 Cooperação e colaboração

Cooperação e colaboração parecem fases de um mesmo processo e comumente identificamos práticas escolares que se autodenominam de colaborativas, sendo, entretanto uma mescla das duas, quando não meramente cooperativa. Figueiredo (2006) especifica as diferenças e semelhanças entre as aprendizagens colaborativas e cooperativas. Para o autor, o foco da colaboração é o processo, a gestão centra-se no aluno, o professor não dá as instruções sobre como realizar a atividade. Na cooperação, o foco é no produto final, a gestão centra-se no professor o qual dá instruções de como fazer a atividade. Conforme pode ser visualizado em quadro proposto pelo autor.

Quadro 1: Diferenças e semelhanças entre as aprendizagens colaborativa e cooperativa

Aprendizagem colaborativa	Aprendizagem cooperativa
Diferenças	
O foco é no processo.	O foco é no produto.
As atividades dos membros do grupo são geralmente não-estruturadas: os seus papéis são definidos à medida que a atividade se desenvolve.	As atividades dos membros do grupo são geralmente estruturadas: os seus papéis são definidos a priori, sendo resguardada a possibilidade de renegociação desses papéis.
Com relação ao gerenciamento das atividades, a abordagem é centrada no aluno.	Com relação ao gerenciamento das atividades, a abordagem é centrada no professor.
O professor não dá instruções aos alunos sobre como realizar as atividades em grupo.	O professor dá instruções aos alunos sobre como realizar as atividades em grupo.
Semelhanças	
Os alunos tornam-se mais ativos no processo de aprendizagem, já que não recebem passivamente informações do professor.	
O ensino e aprendizagem tornam-se experiências compartilhadas entre os alunos e o professor.	
A participação em pequenos grupos favorece o desenvolvimento das habilidades intelectuais e sociais.	

Fonte: Figueiredo (2006, p. 19-20).

Barbosa e Bedran (2016, p.9) consideram que as características apontadas por Figueiredo (2006) não devam “*ser sempre atendidas em sua totalidade para que possa ser configurada e caracterizada uma determinada prática*” (cooperativa ou colaborativa), o que significa que a denominação de prática cooperante ou colaborativa não deva, necessariamente, cumprir os quatro itens verticais apontados no quadro das diferenças de Figueiredo (2006), que mesmo sendo elucidativo em relação aos processos de cooperação e colaboração, são de alcance gradativos na prática pedagógica de nossas escolas.

Para as autoras, a caracterização das duas práticas não pode ser utilizada como ‘regras/normas’ rígidas para o trabalho do professor em sala de aula em relação à promoção da aprendizagem. Compreendemos que as autoras propõem que uma prática pode iniciar-se meramente cooperante e ao longo do processo tornar-se prática de colaboração, permeando entre uma ou outra característica das colunas do quadro elucidativo supracitado. Nessa concepção de colaboração das autoras, podemos exemplificar, na prática pedagógica, como processo meramente cooperativo os projetos escritos por professores e desenvolvidos em sala de aula, quando ao aluno cabe o desenvolvimento das atividades propostas para se cumprir o objetivo do projeto.

De acordo com o quadro proposto por Figueiredo (2006) haveria apenas um processo cooperante nesta prática escolar, para Barbosa e Bedran (2015), esta mesma prática pode se tornar colaborativa, caso se acrescente, por exemplo, que durante o desenvolvimento das atividades, os alunos foram se ajudando durante as dificuldades dos mesmos, passando então de prática meramente cooperativa para um processo inicial de colaboração. Ou seja, gradativamente, uma atividade como um projeto, escrito pelo professor e colocado para que os alunos desenvolvam as atividades propostas nele, e que seria cooperativo, se, ao longo o desenvolvimento das atividades, os alunos se engajarem na proposta, e um auxiliando o outro colega ou ainda com o auxílio do professor, fizerem as atividades e conseguirem construir habilidades, torna-se, então, um processo colaborativo de atividade. O caso das feiras de Ciências nas escolas de Educação Básica elucida esse quadro: a escola

elabora o projeto, o professor 'aplica' em sala junto a seus alunos. Dessa prática, podemos ter como produto o cumprimento da atividade ou, o mais comum, o desenvolvimento de habilidades com os pares no processo de falar em público, fazer os resumos, organizar a demonstração ao público, preparar os *banners*, cartazes, convites, selecionar as falas, compreender o processo para expor.

Barbosa e Bedran (2015) observam que a cooperação é elemento presente na colaboração, sendo este um processo bem mais complexo para serem desenvolvidos pelo modelo de educação escolar que temos no presente. Entretanto, elas corroboram com Figueiredo (2006) que a colaboração ocorre a partir do diálogo com os aprendizes para que juntos desenvolvam habilidades, com aporte do par mais experiente enquanto mediador da aprendizagem. Os aprendizes não devem aprender exclusivamente apenas uns com os outros, trocando habilidades, torna-se necessária a ação mediadora docente durante o processo de aprendizagem.

Não se trata aqui de contrapor cooperação e colaboração, mas indicar que no processo de colaboração os aprendizes se tornam mais reflexivos e aprendem princípios próprios da sociedade de que a ação de um recai na do outro e vice-versa, numa interação de complementação enquanto que as atividades meramente cooperativas podem instigar a individualidade e a competitividade.

A exemplo temos os 'seminários' em sala de aula: os alunos dividem o conteúdo, cada um prepara seu material, apresenta e se isenta em relação ao outro - exceto para cobrança da performance do par se for atribuído nota única a todo o grupo, quando utilizado enquanto processo avaliativo quantitativo. Quando os alunos dividem o conteúdo para efeito de demonstração ao público, mas o grupo se reúne, estuda e prepara o material (já que o seminário é uma metodologia de aprendizagem) e se co-responsabilizam um pelo outro (como ocorre nos ensaios de teatro) teríamos no caso deste seminário uma prática de colaboração.

Minnis *et al* (1994) citado por Barbosa e Bedran (2016), indica que a concepção de 'prática colaborativa' só pode ocorrer quando todos os participantes fazem parte de todo o processo, desde o planejamento, decisão e

ação com negociações presentes em todas as fases o que implica uma relação de interação eficiente.

Esta concepção de colaboração traz à tona um processo complexo de interação humana. Complexo no sentido de que aponta diferentes caminhos para se alcançar objetivos comuns ao grupo, mas exige que todos compreendam o que e porque estão realizando a atividade. Acreditamos que, por ser um processo mais elaborado de aprendizagem e mais complexo, a colaboração deva ocorrer nas práticas escolares a partir da cooperação, reunindo elementos que constituem a sala de aula em CdP.

2.3 A sala de Aula: uma Comunidade de prática - CdP

As Comunidades de Prática - CdP - estão integradas ao nosso cotidiano, elas estão nos mais variados lugares e nós pertencemos às comunidades de prática que se encontram no meio social (WENGER,1998).

Por prática, Wenger (1998, p.45) nos indica que quando os seres humanos se comprometem na busca de empreendimentos para assegurar a sobrevivência física e também na busca de prazeres e quando esses empreendimentos têm como base o compromisso coletivo/mútuo, nós estamos em interação com o mundo e com os outros, portanto aprendendo, o que constitui a 'prática', sendo esta praticada na coletividade nos permite denominar 'comunidade de prática'.

Com o passar do tempo, esta aprendizagem coletiva resulta em práticas que refletem ambas as buscas de nossos empreendimentos e das relações sociais empregadas. Estas práticas são, portanto, a propriedade de uma espécie de comunidade criada com o passar do tempo, pela busca sustentada de um empreendimento sustentável. Isso faz sentido, portanto, para chamar estes tipos de comunidades de comunidades de prática¹².

¹²Over time, this collective learning results in practices that reflect both the pursuit of our enterprises and the attendant social relations. These practices are thus the property of a kind of community created over time by the sustained pursuit of a shared enterprise. It makes sense, therefore, to call these kinds of communities *communities of practice*.

Nesta perspectiva, podemos interpretar, pois, que a humanidade se organiza por CdP's em suas interações - de um com o outro e com o mundo. Nós permeamos em CdP's, consolidando algumas, como a família (na qual nascemos e fora constituída pelos antecessores a nós) e nos integramos a outras ao longo da vida, como a escola, (turma de alunos, grupo de professores, equipe pedagógica etc.).

Barbosa e Bedran (2016, p.121, 122) compartilham da concepção de Wenger (1998), acrescentando que as CdP's existem a partir das relações humanas desde que esta espécie se fez presente no mundo, como exemplo, elas citam “as rodas de conversas sobre caças” e, gradativamente, as CdP's se ampliam entre nós, constituindo-se em organizações coletivas como as escola, o trabalho, casa etc.

Wenger (1998, p.48) escreve sobre CdP:

O termo prática é às vezes usado para teoria, ideias, ideais, ou fala. Contudo, meu uso do termo não reflete uma dicotomia entre a prática e o teórico, ideais e realidade, ou o falar e fazer. Comunidades de prática inclui tudo disso, mesmo se há algumas vezes discrepâncias entre o que nós dissemos e o que nós fazemos, ao que nós aspiremos e o que nós instalamos, o que nós conhecemos e pelo que nós conseguimos nos manifestar. Temos todas nossas próprias teorias e formas de entender o mundo, e as nossas comunidades de prática são lugares onde nós os desenvolvemos, negociamos e os compartilhamos.¹³

De alguma forma, ao nos integramos às CdP's, assumimos identidade que o autor denomina de proteiforme - em constante modificação - devido especialmente ao engajamento. Para o autor, é o engajamento responsável pelas 'relações de poder com outras pessoas', na escolha pessoal do que pode/deve ou não ser dito ou feito (WENGER, 1998, p.74). O engajamento ocorre quando o aprendiz se sente pertencente ao grupo, num processo de 'estágio' (capacitar para engajar), Comumente, os indivíduos acreditam que 'se acostumaram' às comunidades às quais pertencem, mas o que ocorre é o engajamento, o esforço, o empreendimento para junto aos outros alcançar

¹³ The term *practice* is sometimes used as an antonym for theory, ideas, ideals, or talk. However, my use of the term does not reflect a dichotomy between the practical and theoretical, ideals and reality, or talking and doing. Communities of practice include all of these, even if there are sometimes discrepancies between what we say and what we do, what we aspire to and what we settle for, what we know and what we can manifest. We all have our own theories and ways of understanding the world, and our communities of practice are places where we develop, negotiate, and share them.

objetivos, solucionar problemas. Quando nos engajamos, o sentimento de pertencimento nos fornece condições para construir a identidade para convivência com o grupo. Essa construção identitária, para Barbosa e Bedran (2016, p.123), se conecta ao conceito de satisfação de um membro da CdP em relação ao outro, e ocorre quando cada indivíduo acredita que pode contribuir com a aprendizagem do outro e que é essencial para a sobrevivência da CdP.

O que ocorre na CdP é que o engajamento é ‘mútuo, recíproco’, assim todos os membros estão estagiando a partir da participação que *“nunca simplesmente é a realização de uma descrição ou uma prescrição...] mas negociar o significado dela em um novo contexto”*(WENGER, 1998, p.48.). Ou seja, não há um indivíduo a ‘dizer/ conceber’ as vozes do grupo, é a partir da do empreendimento e esforço de cada membro para negociar que a participação acontece. Assim, participar não é receber uma atribuição de outro, é querer construir, alcançar o objetivo proposto. É relevante, pois, a percepção de que participar resulta na ressignificação, assim como é um processo que precisa do empreendimento, portanto, não é possível participar sem empreender esforço/desejo/querer.

Wenger (1998), p.78) aponta que *“The enterprises reflected in our practices are as complex as we are. They include the instrumental, the personal, and the interpersonal aspects of our lives”*.¹⁴ Ou seja, quando nos dedicamos para participar (compreendendo um conceito, aceitando uma prática incomum à nossa, desconstruindo crenças etc), estamos empreendendo. Sendo assim, parece que vivemos nos incluindo - assim como nos excluindo - de CdP's a partir do engajamento (ou não) que nos permite participar quando nos empreendemos para ressignificar-nos. Todavia, Wenger (1998, p.68) nos alerta que :

Reification is not a mere articulation of something that already exists. Writing down a statement of values, expressing an idea, painting a picture, recounting an event, articulating an emotion, or building a tool is

¹⁴ Os empreendimentos refletem em nossas práticas o tanto quanto que somos complexos. Esses incluem os aspectos instrumentais, pessoais e interpessoais de nossas vidas. (Tradução nossa).

not merely giving expression to existing meanings, but in fact creating the conditions for new meanings¹⁵.

Essa concepção sobre ressignificação esclarece que pertencer a uma CdP exige o que Barbosa e Bedran (2016) denominaram de compromisso ao nos indicar que esse engajamento mútuo se dá à medida que haja membros 'comprometidos com ideias comuns e que partilhem do mesmo objetivo'. O empreendimento partilhado é a dimensão que diz respeito ao fator de negociação e renegociação entre os membros, ou seja, os ajustes para alcançar o objetivo vão sendo negociados, caso não sejam possíveis as constantes negociações das atividades, não se constitui CdP.

Para esse processo de (re)negociação, é necessário o repertório compartilhado que são os artefatos (instrumentos, símbolos) e práticas (metodologia, histórias, rotinas, ações) constituídos ao longo da existência dos membros. Assim, as (re)negociações vão sendo construídas concomitantemente às escolhas dos artefatos e se constituindo as práticas. É um processo que não permite a separação desses elementos essenciais ao empreendimento partilhado.

Ainda sobre a 'ressignificação' de identidades proposta na pesquisa, torna-se relevante o conceito de Norton (2000) sobre poder e investimento, para a qual poder diz respeito às:

[...] relações socialmente construídas entre indivíduos, instituições e comunidades, através das quais recursos simbólicos e materiais numa determinada sociedade são produzidos, distribuídos e validados. Por recursos simbólicos, eu me refiro a recursos como língua(gem), educação e amizade, enquanto uso os termos recursos materiais para incluir bens de capital, bens imóveis e dinheiro (NORTON, 2000, p. 7)

Norton (2000) nos faz refletir que essas relações de poder sobre as quais ele discorre podem ser identificadas, nessa pesquisa, quando a escola 'fecha as portas' para artefatos como o celular, numa reação que nega o

¹⁵ Ressignificação não é meramente uma articulação de algo que já exista. Anotar uma declaração de valores, expressando uma ideia, pintando um quadro, recontando um evento, articulando uma emoção, ou construindo uma ferramenta não é meramente dar expressão aos significados existentes, mas, de fato criar as novas condições para novos significados. (Tradução nossa).

empoderamento dos alunos, especialmente um 'empoderamento' social, pois consideramos que esse aparelho ao ser conectado permite acesso ao conhecimento disponibilizado em rede. Para Norton (2000), 'poder' é um fenômeno 'mutável' e está relacionado às negociações entre os indivíduos, os quais se utilizam de artefatos/ferramentas culturais. Mas se ao aprendiz não é permitido participar/negociar/empreender na CdP sala de aula(escola), temos então, um fenômeno imutável de poder, tendo como consequência um ensino passivo no qual o aluno não experiencia uma aprendizagem que tem uso social(letramento).

Ademais, não podemos negar que a tecnologia internet trouxe um novo conceito de comunidade de prática a qual está ligada intimamente ao seu surgimento, é o que reafirma Moraes (2004, p. 125):

A interconectividade que se observa na sociedade atual vem sendo multiplicada de forma sem precedentes na história da humanidade em virtude de uma globalização cada vez maior que, apesar de enfrentar obstáculos e tentativas de interrupção, continua o seu processo em marcha.

Essa interconectividade "sem fronteiras" tem como produto compartilhamento tanto de informações quanto do conhecimento, a partir das comunidades ou o que Lévy (1997) denominou de redes. É essa rede (virtual) aliada ao conceito de CdP de Wenger (1998), inserida no contexto educacional referenciado por Barbosa e Bedran (2016) que legitima esta pesquisa no sentido de que o aparelho celular se torne recurso colaborador na construção de uma CdP de uma turma em sala de aula, presencial estendida a outros espaços pela virtualidade (on line).

Barbosa e Bedran (2016, p.130), ao investigarem sobre a comunidade de prática para e no contexto educacional e como se dão as relações de poder dentro desta comunidade trazem reflexões sobre as pesquisas em educação responderem à necessidade de que a escola, sala de aula, grupos virtuais sejam legítimos para discutirem questões próprias do universo educacional enquanto CdP, considerando que é possível constituir compromisso, engajamento mútuo e repertório partilhado.

2.4 Aprendizagem e recursos tecnológicos: breve contexto histórico

De acordo Hall e Knox (2009 citados por SALOMÃO, 2012), a aprendizagem à distância tem registros na antiga Grécia e nas tradições judaicas. Nos EUA, no século XVIII, eram oferecidos cursos por correspondência e, no início do século XX, o mesmo modelo fora ofertado no Reino Unido. No Brasil¹⁶, dois cursos foram pioneiros em relação à aprendizagem a distância: O Instituto Rádio Motor, em 1939, e o por correspondência Instituto Universal Brasileiro, de 1940. O primeiro enviava material pelo correio e o aprendiz acompanhava pelo rádio, o segundo enviava material autoexplicativo pelo correio.

Nesta perspectiva de aprendizagem, a ‘autonomia’ se torna consequência do processo de ensino a distância. Entretanto, entre os desafios da educação a distância havia os problemas de comunicação sem interação, o isolamento em relação aos pares, a aprendizagem não era construída, e no tocante ao isolamento, o aprendiz se obrigava a encontrar sozinho seus próprios caminhos para resolver os problemas.

Na década de 80, no Brasil, iniciaram-se as aulas televisionadas (existentes até a atualidade) em que os professores das disciplinas simulavam com o telespectador uma sala de aula. Embora o professor tentasse supor as dúvidas do aprendiz do outro lado da tela, este não podia interagir, permanecendo ainda o desafio da interação. Todos os formatos supracitados se inserem também no universo da M-Learning ou aprendizagem móvel, obviamente com as tecnologias disponíveis à época (apostilhas explicativas, correio, aula televisiva).

Salomão (2012, p.48) caracteriza como curso a distância aquele que admite os seguintes critérios: “*a separação física entre professor e aluno; a influência ou controle de uma instituição educacional organizada; o envolvimento de mídia; e comunicação de mão dupla*”. Esta ‘comunicação de mão dupla’ foi gradativamente ocorrendo com o advento da internet, inicialmente através de e-mails (que os alunos postavam as dúvidas) e mais

¹⁶ Fonte: site História da EAD no Brasil. Ver Referências Bibliográficas.

tarde por ambientes moodles, construídos especificamente para a educação a distância.

Apesar de, há pelo menos uma década, a aprendizagem a distância ter aperfeiçoado metodologias e artefatos mediadores, foi o ensino de línguas estrangeiras e sua necessidade de se expandir aos locais onde não havia professores de língua que mais buscou meios para a aprendizagem a distância como a aprendizagem de línguas assistida por computador – CALL.

Para Salomão (2012), CALL: Computer Assisted Language Learning, designa um processo de ensino e aprendizagem de línguas utilizando como recurso o computador. De acordo com Almeida (2007, citado por Salomão 2012), CALL está em nosso meio há pelo menos 40 anos, sempre evoluindo conjuntamente com a evolução das TICS. Mais tarde, evolui para MALL: Mobile Assisted Language Learning ou aprendizagem de línguas mediadas por dispositivo móvel. A diferença da CALL para a MALL é o suporte utilizado para se propor a aprendizagem do usuário a partir da tecnologia móvel sem fio, disponibilizada no dispositivo móvel (IDEM).

Com a evolução da aprendizagem a distância, após o advento da internet, ocorre o surgimento do Android para os aparelhos móveis.

O *Android* é um sistema operacional (SO) de código aberto criado para telefones móveis. A proposta de criação do Android, segundo site especializado sobre a ‘História do Celular’¹⁷ é permitir que os aplicativos sejam criados especificamente para eles, colocando-os em uma loja virtual para que os usuários tenham acesso aos mais variados aplicativos de acordo com a necessidade de cada um.

Nessa perspectiva, todas as funções de um computador pessoal, fixo, que proporcionava aprendizagem a distância, mas que ainda não havia resolvido o problema da interação e mobilidade, iniciaram um processo de resolução destes problemas a partir desta inovação tecnológica: *android*, *smartphone*, celular. Chamamos a atenção para o termo ‘iniciar’ que estamos utilizando como ‘houve abertura nos programas de educação a distância para pensar sobre essa possibilidade, mas não temos muitos avanços ainda.

¹⁷ Wikipedia “História do celular”.

2.4.1 Tecnologia móvel: celular

O celular surgiu em 1947, em uma experiência de telefonia móvel na rodovia entre as duas cidades americanas: *New York* e *Boston*, este experimento foi considerado o sistema móvel com maior amplitude até aquela data, sendo a partir daí aperfeiçoado (BENTO, 2013). Neste mesmo ano, os Estados Unidos desenvolveram um sistema de telefonia ligado por antenas, denominadas de células, mais tarde se tornando o nome do aparelho: celular.

No mesmo período, países como a ex União Soviética, os Estados Unidos e mais tarde Japão e Suécia se revezavam na criação de aparelhos cada vez menos volumosos e com menor peso, maior potência e durabilidade de bateria.



Figura 1. Modelo do primeiro telefone móvel¹⁸.

Em 1956, foi apresentado e utilizado o que seria o primeiro aparelho celular da história da telefonia - o modelo Ericsson MTA. Este aparelho de telefonia móvel foi criado para ser levado nos carros, principalmente devido a

¹⁸ Fonte: <http://www.techtudo.com.br>.

seu peso, 40 kg, o que, obviamente, impossibilitava que pudesse ser levado no bolso/bolsa como o conhecemos atualmente. Entretanto, ele já cumpria funções tecnológicas avançadas: falar ao telefone sem estar em casa, se comunicar de qualquer lugar onde um carro e um telefone fixo pudessem chegar (WIKIPEDIA). Em 1973, aperfeiçoa-se o sistema e é apresentado o primeiro aparelho celular portátil que não pesasse tanto a ponto das pessoas poderem carregá-lo, embora ainda não coubesse no bolso, era o *Motorola Dynatac 8000X*.



Figura 2: Martin Cooper. Inventor do telefone móvel com peso mais leve e possível de sair do carro¹⁹.

No Brasil, a primeira ocorrência e uso do celular foi em 1990, no Rio de Janeiro, tendo sido mais tarde implantado em Brasília, Campo Grande, São Paulo, Belo Horizonte (não necessariamente nesta ordem). Foi o Motorola PT-550, mesmo modelo do celular anterior, apenas mais compacto.



Figura 3: Modelo de telefone móvel que suportou a longa distância²⁰.

¹⁹ Fonte: <http://www.techtudo.com.br>.

²⁰ Fonte <http://www.techtudo.com.br>.

Até esse período, o celular tinha a mesma função do telefone fixo, permitindo, porém, o deslocamento dos sujeitos com o aparelho. O aparelho celular é um rádio que se comunica uma Estação Rádio-Base (ERB)²¹. A tecnologia evoluiu, mas a base continua sendo a de uma estação (torre) a qual capta e estende o sinal para os mais variados recursos e aplicativos das TIC.

A humanidade, incentivada inicialmente pela criação de artefatos que permitiram ao criador desfrutar de respaldo econômico (ganhos pela sua invenção) e pela comodidade que o produto poderia ofertar ao consumidor, tem buscado incansavelmente e com velocidade expressiva aprimorar os instrumentos utilizados pelos grupos sociais. Após o término da segunda guerra mundial, os artefatos utilizados pelo mundo bélico (especialmente para informação e comunicação) tornaram-se mais rentáveis para seus 'donos' ao serem divulgados e adquiridos pela população em geral.

Ao tornar meios de comunicação como a internet - 'a invenção do século XXI' - um bem de alcance possível para a humanidade, novas necessidades foram se tornando visíveis, entre elas a de compactar vários instrumentos em um artefato, foi o que ocorreu com várias experiências com aparelhos celulares: telefone, lanterna, calculadora, agenda, cronômetro, conversor de tempo, corretor, correio de mensagens, câmera, gravador, filmadora etc.

Nessa perspectiva, não apenas os tamanhos e a portabilidade vão se transformando, mas a tecnologia em relação aos desejos e necessidades dos aprendizes da pós-modernidade.



Figura 4: modelos de telefones móveis.²²

²¹ Fonte: <http://www.techtudo.com.br>

²² Fonte: <http://www.guiadocelular.com/2011/09/historia-do-celular>.

Tecnologia Android e evolução de aparelhos cada vez mais leves, com baterias duráveis e carregadores de bateria sem fios fazem surgir a geração dos **smartphone** (palavra da língua inglesa que significa "telefone inteligente", ainda sem correspondente em português).

O smartphone conseguiu reunir todas as funções de um computador pessoal e ainda estender essas funções a partir de aplicativos que podem ser inseridos (são os App, redução de Applications). Em uma breve explanação, a dinâmica tecnológica do smartphone, além das funções já existentes até então (identificadas no parágrafo anterior) e do computador pessoal de mesa (notebook, netbook) funciona da seguinte forma:

Os sistemas operacionais dos *smartphones* permitem que desenvolvedores criem milhares de [programas](#) adicionais, com diversas utilidades, agregados em lojas online como o [Google Play](#), [Windows Store](#) e a [App Store](#). Geralmente, um *smartphone* pode possuir características mínimas de *hardware* e *software*, sendo as principais a capacidade de conexão com [redes de dados](#) para acesso à [internet](#). Mas também pode possuir características de hardware elevadas, permitindo processamento de gráficos em 3D para jogos, possibilidade de filmar em 4K (Sony Xperia Z3 e Samsung Galaxy S5), ecrãs 2k ou QuadHD (Samsung Galaxy Note 4 e LG G3), sensores biométricos usados para desbloqueio a partir de impressão digital (Iphone 6 plus, 6, 5s e Samsung Galaxy S5) e até sensor de batimentos cardíacos (Samsung Galaxy S5).

Os *smartphones* respondem por 51,8% das vendas de telefones móveis, só no Brasil já eram 83 milhões no final de junho de 2015 (UNESCO, 2014) .

Para Bento (2013, pág.114), as tecnologias móveis (telemóvel, PDA, Pocket, PC, Tablet PC, Netbook) surgem como instrumentos desafiadores para a escola, entre elas, principalmente, o celular, por ser popular, ou seja, de fácil aquisição econômica e por trazer consigo os mais variados aplicativos que podem ser utilizados na aprendizagem. É desafiador porque, segundo a autora, as escolas proíbem o uso do celular e se a concepção de conhecimento adotada pelos professores for a de que o conhecimento é fruto da construção colaborativa entre os membros do grupo - colegas e professores – com seleção de tecnologias que permitam interação entre eles num processo de compartilhamento de atividades na construção da CdP, proibir ou não utilizar

as tecnologias disponibilizadas pode tornar a escola uma instituição obsoleta e, gradativamente, secundária enquanto agência de letramentos.

Nesta perspectiva, duas concepções em relação ao uso do celular como recurso de aprendizagem emergem nesta dissertação. A primeira é a relação do aluno com o seu celular, artefato sociocultural que permite a interação do aprendiz com o mundo. A segunda concepção, não menos relevante para o tema levantado neste trabalho é o de que a escola se constituiu há muito como agenciadora de aprendizagem para o aluno interagir com o mundo, mas carece de atitudes em relação à prática pedagógica de fato colaborativa e de inserção tecnológica.

2.5 Legislação e suportes educacionais

De acordo com Paiva (2012), faz parte de a cultura escolar rejeitar a tecnologia, desde a invenção do livro ao computador. Para ela, os movimentos de rejeição - inserção e normalização são regulares no histórico da relação entre instituição escolar e tecnologias.

Paiva (2012) explica a rejeição da tecnologia comparando ao processo de inserção do livro didático na escola, ao constituir a analogia dos estágios do livro às tecnologias atuais: o livro era pedaço de peles de animais, folhas de papiro unidos por costura, para ler era preciso desenrolar todo até encontrar a passagem pretendida. Foi criado em seguida o códex: usava-se os dois lados, folha sobre folha, podia-se pousar sobre a mesa, mas era caro para ser adquirido pela maioria das pessoas. Houve, pois, a invenção da imprensa, podia-se, assim, popularizar os escritos, entretanto ocorre repressão/opressão à disseminação do livro pelas instituições de poder na época: igreja, Estado. Nas escolas, os livros didáticos sofreram restrições de uso. Inicialmente, utilizava-se como instrumentos de aprendizagem a tabuada e cartilhas, sem muitas gravuras ou atrativos para os estudantes a fim de manter o professor como centro do saber (PAIVA, 2012) e só após pressão popular, o Estado distribui e torna obrigatório o livro didático nas escolas, decorre daí o investimento no professor para utilizá-lo como recurso, podendo participar do

processo de escolha e formação profissional para uso do recurso em suas aulas, embora ainda haja críticas em relação ao programa de escolha/uso/distribuição do livro didático.

O computador, desde a sua disseminação, passou pelos mesmos estágios. Inicialmente foi criado para servir de suporte aos conflitos bélicos, a seguir como potenciadores industriais para produção em larga escala, eram máquinas enormes, tornou-se mais compacto - enquanto aparelho - e dinâmico enquanto sistemas: guardar informações, fotos, escrever, informar, comunicar, interagir, conhecer/saber em aparelhos cada vez menores: da mesa ao bolso, fotografar, gravar, escrever, ouvir, tornando obsoletos a máquina fotográfica, o telefone fixo, o aparelho de rádio, a televisão, o gravador de voz, o relógio (PAIVA, 2012).

Essa relação da escola com os recursos tecnológicos (internet e computador) que trazem para dentro da escola outros 'saberes' e informações, unindo o aprendiz ao mundo não escolar, reitera relação de poder entre essa instituição e mundo onde o aluno vive e que se encontra afastado seja pelos muros do prédio da escola, paredes divisórias das salas de aula, da secretaria, isolada do aluno também pelo balcão, da porta da sala de direção e dos professores sempre fechadas, do cadeado nos portões de entrada e saída e tantas outras barreiras que comunicam ao mundo lá fora que 'dentro da escola' o mundo é outro. É nesse contexto de escola que o celular, adquirível por camadas populares da população em todo o mundo, com poderes de acesso globalizantes, adentra o muro das escolas.

Nas escolas de educação Básica do Tocantins, o uso das tecnologias móveis encontra um Regimento Escolar que proíbe em seu artigo XX o uso pelos alunos de tecnologia móvel, explicitamente o celular.

Art. 44. É vedado ao aluno, nas dependências da UE:

[...]

c) utilizar aparelho celular, fones de ouvido e/ou qualquer outro aparelho sonoro dentro das salas de aula dos estabelecimentos de ensino da rede pública; sendo que este deverá ser mantido desligado, enquanto as aulas estiverem sendo ministradas; .(SEDUC/TOCANTINS, 2009).

[...]

Art. 40. Além das vedações previstas no Estatuto dos Servidores e no Estatuto da Criança e do Adolescente, também é vedado ao professor:

[...]

V – a utilização de aparelho celular, fones de ouvido e qualquer outro aparelho sonoro dentro das salas de aula dos estabelecimentos de ensino da rede pública, sendo que este deverá ser mantido desligado, enquanto as aulas estiverem sendo ministradas.(SEDUC/TOCANTINS, 2009).

Esses artigos foram acrescentados ao Regimento Escolar do Tocantins, em 2009, após várias discussões nas escolas sobre o que fazer com o celular que o aluno adentra para a sala de aula e por força da Lei nº 2.075 de 06/07/2009, a seguir:

GOVERNADOR DO ESTADO DO TOCANTINS,

Faço saber que a ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO TOCANTINS decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º É proibida a utilização de aparelhos de telefonia celular dentro das salas de aula dos estabelecimentos de ensino da rede pública.

Parágrafo único. Os aparelhos celulares deverão ser mantidos desligados, enquanto as aulas estiverem sendo ministradas.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio Araguaia, em Palmas, aos 6 dias do mês de julho de 2009; 188º da Independência, 121º da República e 21º do Estado.

MARCELO DE CARVALHO MIRANDA

Governador do Estado

MARY MARQUES DE LIMA

Secretária-Chefe da Casa Civil

Figura 5: Lei que proíbe o uso de aparelho celular nas escolas tocantinense.

Para efetivar a prática proibitiva, segundo relatos orais dos docentes, há escolas que recolhem os celulares deles na entrada e os devolve ao término das aulas, outras punem os alunos com advertência caso descumpram o Regimento Escolar e solicitam que mantenham na mochila seus aparelhos móveis. Moura (2009) nos diz que quando a escola proíbe o uso do aparelho celular, ela está fazendo duas afirmativas: uma que não está preparada para trabalhar com esse artefato e a outra é que a escola não reconhece o celular como um recurso com possibilidades de auxiliar na aprendizagem dos alunos. Quevedo (2008, citado por MOURA 2009) comunga com a ideia de que a proibição do uso, pelos alunos, da tecnologia móvel em sala de aula é a pior forma de lidar com o aprendiz nativo digital.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN podemos ler que a escola faz parte do mundo e, portanto, deve agregar a ela as novas percepções e demandas em relação à formação dos aprendizes para que eles possam exercer a cidadania. Nessa perspectiva, é na escola que o aluno deve adquirir condições para utilizar os instrumentos que estão presentes na sociedade em que vivem, no caso, a tecnologia móvel presente nos aparelhos celulares.

Os PCN (1997, p.67) identificam o uso do computador como ferramenta pedagógica que promove a aprendizagem, prevendo que ele seja um instrumento que proporcione habilidades de pesquisa.

É indiscutível a necessidade crescente do uso de computadores pelos alunos como instrumento de aprendizagem escolar, para que possam estar atualizados em relação às novas tecnologias da informação e se instrumentalizarem para as demandas sociais presentes e futuras.

Mais recentemente, a Unesco, braço da ONU - Organização das Nações Unidas- para questões educacionais, alertou para a grande contribuição que o celular/smartphone pode oferecer à aprendizagem. Reforçar saberes e complementar a educação formal são apenas algumas de tais contribuições dos dispositivos móveis.

Desde 2012, a Unesco vem promovendo a Mobile Learning Week (Semana da Aprendizagem Móvel), cujo objetivo é discutir projetos e pesquisas finalizadas ou em andamento que relatem resultados sobre como utilizar dispositivos móveis para incrementar a educação. Em 2014, a organização

lançou as Diretrizes de Políticas para Aprendizagem Móvel, apresentando, entre outras, a seguinte justificativa.

Atualmente, um volume crescente de evidências sugere que os aparelhos móveis, presentes em todos os lugares – especialmente telefones celulares e, mais recentemente, tablets – são utilizados por alunos e educadores em todo o mundo para acessar informações, racionalizar e simplificar a administração, além de facilitar a aprendizagem de maneiras novas e inovadoras(p.6).

Para a UNESCO (2014), é preciso que decisões políticas sejam encorajadas a utilizar os benefícios da tecnologia móvel. Pesquisas realizadas no ano de 2014 apontam que há, no mundo, mais de 3,2 bilhões de portadores de telefonia móvel, sendo que, em 2017, a estimativa é de que metade das pessoas do planeta que vivem em países em desenvolvimento - caso do Brasil - terão um celular. Nos países desenvolvidos terão um a dois aparelhos e nos países não desenvolvidos a cada 5 habitantes, 2 possuirão celular.

Longe de ser uma possibilidade teórica, a aprendizagem móvel é uma realidade concreta: estudantes e professores, de Moçambique à Mongólia, estão usando aparelhos móveis para conversar, acessar valiosos conteúdos educacionais, compartilhar informações com outros estudantes, obter apoio de seus colegas e instrutores e facilitar a comunicação produtiva. Embora a tecnologia móvel não seja nem nunca venha a ser uma panaceia educacional, ela é uma ferramenta poderosa e frequentemente esquecida – entre outras ferramentas –, que pode dar apoio à educação de formas impossíveis anteriormente (UNESCO, 2014, p.9).

A partir de pesquisas realizadas sobre as vantagens indicadas, para uso da tecnologia móvel pelas escolas, a UNESCO (2014) aponta: diminuir a reprovação, garantir que alunos recebam reforço de conteúdos para acompanhar a turma em sala de aula, realizar feedback instantâneo para os alunos sobre processos avaliativos, planejar ações, encaminhar atividades, indicar leitura e pesquisas, assegurar que o tempo em sala de aula seja utilizado de forma mais produtiva com debates e discussões, compartilhar outras interpretações e fazer trabalhos colaborativos. A pesquisa acrescenta que as tecnologias móveis não isolam, elas ajudam a desenvolver habilidades ‘complexas’ para o trabalho ‘produtivo’ uns com os outros, colaborativamente.

Com o ajuste de recursos apropriados para uso em aparelhos móveis, e com a garantia de sua relevância e acessibilidade para diferentes populações de alunos, os educadores podem ampliar muito o alcance desses recursos, pois o número de alunos e professores que possuem

seu próprio aparelho móvel é bem maior do que daqueles que possuem um laptop ou computador de mesa(p.32).

Nesse mesmo sentido caminham as Diretrizes Nacionais da Educação Básica (2013, p.27), indicando que as escolas públicas brasileiras estão amarradas a práticas pedagógicas tradicionalista enquanto a realidade dos aprendizes demonstra a necessidade de procedimentos indissociáveis entre aprendizagem, tecnologia e sociedade.

Os estudantes, entre outras características, aprendem a receber informação com rapidez, gostam do processo paralelo, de realizar várias tarefas ao mesmo tempo, preferem fazer seus gráficos antes de ler o texto, enquanto os docentes creem que acompanham a era digital apenas porque digitam e imprimem textos, têm e-mail, não percebendo que os estudantes nasceram na era digital.

Ao discutir em seu texto a tecnologia como orientação para a Educação Básica no Brasil e indicar diretrizes a serem consolidadas nas escolas, as Diretrizes Nacionais da Educação Básica (2013) caracterizam o aprendiz da era digital enquanto parte de um mundo movente e virtual e chama a atenção dos professores para o que é a era digital, na mesma perspectiva de Lévy (2003) e Weinberger (2003) ao indicarem um tempo de aprendizagem dinâmico, estabelecido por saberes disponibilizados em uma rede virtual e que a partir da interação se apresentam na sociedade. Quando o docente não compreende a era digital/virtual/conexionais, há um desencontro entre escola, aluno e aprendizagem.

Nas Diretrizes Nacionais da Educação Básica (2013, p.27) encontramos que as escolas precisam visitar suas práticas pedagógicas.

As tecnologias da informação e comunicação constituem uma parte de um contínuo desenvolvimento de tecnologias, a começar pelo giz e os livros, todos podendo apoiar e enriquecer as aprendizagens. Como qualquer ferramenta, devem ser usadas e adaptadas para servir a fins educacionais e como tecnologia assistiva; desenvolvidas de forma a possibilitar que a interatividade virtual se desenvolva de modo mais intenso, inclusive na produção de linguagens. Assim, a infraestrutura tecnológica, como apoio pedagógico às atividades escolares, deve também garantir acesso dos estudantes à biblioteca, ao rádio, à televisão, à internet aberta às possibilidades da convergência digital.

Ao identificar como tecnologia todo artefato criado pela humanidade, o documento consolida o fazer pedagógico que se relacione com recursos tecnológicos desde o giz, livro chegando à internet como ferramentas que possibilitem letramentos dos aprendizes. Os letramentos coexistem com o aprendiz no sentido de que ‘sempre’ há o que saber/conhecer como necessidade do processo interativo com a sociedade. Mas se à escola não são condicionadas a infraestrutura tecnológica para apoiar as ‘atividades escolares’ como diretrizes para o letramento digital/virtual, não cabe à escola impossibilitar que o aluno encontre meios para o seu letramento, como ocorre diante da proibição do uso do celular no Tocantins que confronta as Diretrizes Nacionais da Educação Básica(2013, p.28),

[...] o conhecimento científico e as novas tecnologias constituem-se, cada vez mais, condição para que a pessoa saiba se posicionar frente a processos e inovações que a afetam. Não se pode, pois, ignorar que se vive: o avanço do uso da energia nuclear; da nanotecnologia; a conquista da produção de alimentos geneticamente modificados; a clonagem biológica. Nesse contexto, tanto o docente quanto o estudante e o gestor requerem uma escola em que a cultura, a arte, a ciência e a tecnologia estejam presentes no cotidiano escolar, desde o início da Educação Básica..

As diretrizes educacionais referenciam as pesquisas de estudiosos da educação em relação à aprendizagem escolar, como Candau (2005) quando ela afirma que a educação deve ser ‘reinventada’ para que possa dialogar com “as inquietudes de crianças e jovens” (p.13).

Dessa reinvenção de uma escola de seu tempo, as diretrizes educacionais brasileiras em voga explicitam a construção de um aprendiz que escreve suas próprias histórias sociais, como protagonistas. Entretanto, a ‘impressão’(marca) social que cada um dará à sua história – que é sua, mas é comunitária/grupal - ocorre quando a agência do conhecimento científico, a escola, compreende como relevante para o aluno saber/conhecer os artefatos que os permeiam nas comunidades com as quais convive.

Compreender a rede complexa das relações de poder intrínseca na relação do ser humano com suas criações - tecnologias - e os valores e crenças modificados, adquiridos utilizando os recursos disponíveis socialmente, colaboram na formação de sujeitos.

O Referencial Curricular (RC) do estado do Tocantins, publicado em 2008/2009 que orienta a prática pedagógica do professor em sala de aula, válido até a atualidade, sobre o qual o docente deve se debruçar para o planejamento de suas aulas, traz em seu texto:

No mundo contemporâneo, as linguagens visuais ampliam-se, fazendo novas combinações, criando novas modalidades, fazendo **uso de novas tecnologias**. A fotografia, o cinema, a televisão, a computação, as artes gráficas, fazem parte dessas novas modalidades. A multimídia, a performance e o videoclipe são alguns exemplos em que a imagem integra-se ao texto, som e espaço. Além das formas tradicionais, **os alunos devem ter, senão acesso, ao menos referências dessas modalidades que resultam dos avanços tecnológicos do século XXI** (p.42, grifo nosso).

Com essa citação do RC (2008/2009), observamos que nossa pesquisa vai ao encontro das políticas públicas curriculares tocantinenses em não ser possível desvincular as tecnologias contemporâneas da aprendizagem escolar. Ao permear pela possibilidade no 'se não acesso', mostra a preocupação com as condições estruturais e econômicas das escolas em relação à não aquisição das tecnologias para utilização dos alunos nas escolas e ainda por as escolas públicas atenderem alunos que podem não ter como adquirir tecnologias atuais.

Diante dessas condições e considerando que o RC (2008/2009, p.59) entende que “[...] as tecnologias vão se tornando instrumentos cada vez mais importantes para o exercício da cidadania”, estimular práticas pedagógicas que utilizem a tecnologia móvel atual, se apresenta como preocupação do currículo das escolas públicas do Tocantins.

Sobre o RC (2008/2009, p. 61), ainda é relevante para nossa pesquisa, o argumento de que ele é organizado por eixos norteadores que criam um círculo, entre eles, está o eixo Tecnologia e Sociedade.

Neste eixo são estudados o uso e a transformação dos recursos materiais e energéticos dos ambientes pelo ser humano. São também analisados os produtos necessários à vida humana, assim como aparelhos, máquinas, instrumentos e processos que possibilitam as transformações desses recursos e as implicações sociais, econômicas e ambientais do desenvolvimento e do uso racional da tecnologia.

Emerge desse eixo norteador da aprendizagem do aluno tocantinense, que os ‘aparelhos’ e ‘instrumentos’ trazem em seu contexto as tecnologias da informação e comunicação e como o artefato celular tem implicações socioculturais, considerando as mudanças que podem provocar (seja às relacionadas às condições físicas como visão, perda da digital, LER etc, seja às relacionadas ao psicológico como isolamento, solidão, pseudo-sociabilidade etc) significa que as relações pelo sua utilização inexistem sem o ‘uso racional’ do aparelho móvel. O uso racional ocorre no processo de conhecimento em que compreendemos que os recursos existentes são esgotáveis e podem provocar efeitos destruidores quando não se entende a motivação da existência deles.

Sobre o eixo Tecnologia e Sociedade, o RC (2008, 2009) faz orientação direta de práticas que podem colaborar para que a aula se torne estimulante para o aluno. Reconhecendo que não se tem receita pedagógica para a aula ‘ser interessante’, ao mesmo tempo elucida que “[...] *existe uma gama de recursos didáticos e tecnológicos que o professor utilizará para tornar suas aulas mais práticas e produtivas para alcançar os objetivos esperados*” (RC, 2008, 2009, p.179).

Com relação ao Conhecimento de Mundo, cabe ao professor fazer um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, valorizando-os no sentido de facilitar a aprendizagem e dessa forma ampliando-os, a fim de que os alunos estejam preparados para aplicá-los em seu dia-a-dia. Pode-se atingir o objetivo deste eixo trabalhando através de pesquisas em diferentes fontes, promovendo diálogos com outras culturas via internet ou via correio, tornando a aprendizagem mais significativa. Assim sendo, o trabalho com os conteúdos deve acontecer de forma gradativa e adequada, respeitando o conhecimento de mundo que o educando já traz consigo. (RC (2008, 2009, p.248).

Quando o documento oficial - no sentido de orientar práticas pedagógicas - reforça a comunicação via internet, compreendendo-a enquanto ‘significativa’ para a aprendizagem do aluno, nos questionamos se a escola que proíbe o uso do celular como recurso não estaria trilhando caminho inverso ao momento histórico de seus aprendizes e invalidando as orientações educacionais.

Ao constituir a proibição do uso do celular em sala de aula, constata-se, conseqüentemente, um impositivo de que aos docentes não está sendo

possibilitado o refazer/repensar a sua prática para a construção colaborativa da aprendizagem com seus alunos em sala. O RC (2008/2009, p. 251), esclarece:

A Língua Portuguesa não pode ignorar o avanço tecnológico e a influência desse na evolução da Língua [...] Enfim, o ensino da Língua Portuguesa deverá construir um espaço de liberdade para que o indivíduo seja sujeito da sua própria história, consciente de que é através da linguagem que ele poderá saber dizer, para saber fazer de maneira autônoma, assegurando-lhe a plena participação social (251).

Neste sentido, a discussão proposta nessa pesquisa apresenta-se como debate sobre a aprendizagem dos alunos enquanto aprendizes e do professor na condição de profissional que necessita rever constantemente as práticas de sala de aula, inserindo nelas as TIC.

Recentemente, o Plano Estadual de Educação do Tocantins PEE TO (2015-2020), seguindo as metas nacionais para a educação básica no Brasil, integrou, após amplo debate na sociedade escolar, o seguinte texto:

23.1. Garantir, em regime de colaboração com a União e os Municípios, o desenvolvimento, seleção, certificação e divulgação de tecnologias educacionais para toda educação básica, incentivando práticas inovadoras, que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, garantindo a diversidade de métodos, propostas pedagógicas, com preferência para recursos educacionais abertos/software livres, com propostas e projetos de atualizações periódicas e acompanhamento dos resultados.

Do ponto de vista da legislação educacional parece não haver motivação para esse movimento 'ré' que se observa nas escolas públicas do estado do Tocantins em relação ao uso da tecnologia móvel – celular. Esperemos que essa pesquisa contribua na interpretação da realidade a qual se propõe investigar, trazendo à tona o debate para as instâncias escolares.

2.6 Crenças

Etimologicamente, crença vem do Latim para a nossa língua como 'CREDENTIALIA', significando 'ato de acreditar em algo, fé' e de 'CREDERE',

'crer, acreditar'²³. Nesse mesmo sentido escreve Ferreira (1986, p.496) sobre crenças, são "*opiniões adotadas com fé e convicção*". Entretanto, Mora (2001, p.139) nos alerta que 'crença', significando 'fé e crer', pode ser compreendida como concepção medieval e, portanto, desvinculada da ciência, principalmente se considerarmos o contexto histórico da idade média em que fé e ciência não mantinham vínculo explícito, embora alerte que 'desvincular' não seja 'conflito'.

Nesse sentido, poderíamos afirmar que crença não se inseriu no campo da ciência, mantendo-se, pois, ambas, em campos distintos. Entretanto, se considerarmos que crença está intrinsecamente conectada à condição humana, visto desconhecemos um indivíduo desprovido de 'crença', ela esteve presente, ainda que implicitamente, durante todo o percurso da ciência. Essa afirmação pode ser observada se considerarmos que a crença é responsável pelos indivíduos modificarem ou manterem as concepções tidas como imutáveis e melhores que outras. Isto é, se dentre as funções da ciência está o de compreender, estudar e conhecer fenômenos²⁴, propondo que se ressignifique a relação da sociedade com eles, então estamos trabalhando com crenças no contexto científico.

Apesar de outras áreas de pesquisa já estudarem sobre crenças, no campo das pesquisas educacionais de línguas, segundo Barcelos (2004), esse processo se iniciou nas décadas de 80 relacionando crenças e processos de aprendizagem dos alunos, mas, no Brasil, só foi se fortalecendo a partir da década de 90 quando as pesquisas em educação inseriram-nas como intrínsecas ao processo de aprendizagem (BARCELOS, 2004). Atualmente, o estudo sobre crenças associado à aprendizagem de línguas é campo vasto de pesquisa, embora ainda seja complexo estudar aprendizagem, línguas e crenças juntos por serem fenômenos apropriados de forma muito pessoal pelos indivíduos.

Atualmente, há variados conceitos sobre crenças na área de aprendizagem de línguas, entretanto nós encontramos suporte para esse estudo em Barcelos (2004), para quem crença é fenômeno relevante para investigar o acesso ao conhecimento, tendo como atores a aprendizagem, o

²³ Dicionário on line de etimologia. Fonte: <http://origemdapalavra.com.br>.

²⁴ Fenômenos, nesse contexto, está usado genericamente se referindo ao objeto de estudo da ciência.

processo e o aprendiz. Consequentemente, ao trabalharmos com a ressignificação de crenças, podemos contribuir para outras perspectivas de prática educacional .

Nessa concepção, pois, estudar sobre crença é essencial quando se pretende investigar e compreender o conhecimento enquanto processo de aprendizagem, relacionando-o com o ‘mundo do aprendiz’. Por mundo, estamos identificando os ‘anseios, preocupações, necessidade, expectativas, interesse’ que movem o aprendiz para as suas ações e atitudes perante suas vivências sociais.

Barcelos (2004, p.75) levanta três abordagens principais a partir de sua “definição de crença, metodologia e relação entre crenças e ações”.

A primeira abordagem, chamada de abordagem normativa, infere as crenças através de um conjunto pré-determinado de afirmações. A segunda abordagem, metacognitiva, utiliza auto-relatos e entrevistas para inferir as crenças sobre aprendizagem de línguas. A terceira abordagem, contextuais, usa ferramentas etnográficas e entrevistas para investigar as crenças através de afirmações e ações. A análise do discurso também pode ser incluída nessa abordagem.

As abordagens nos permitem observar como as crenças influenciam na aprendizagem investigadas, oferecendo um caminho que pode ser aprimorado pelo pesquisador. A seguir, mostramos uma síntese sobre abordagem de crenças por Barcelos (2004):

Abordagem	Concepção de crença
Normativa	Identifica, descreve e classifica as crenças dos alunos e indicam os ‘comportamentos’ que são guardados em relação à aprendizagem. Geralmente utiliza as respostas dos alunos aos questionários para verificar as crenças dos aprendizes (p. 76)
Metacognitiva	As crenças estão agregadas ao pensar do aluno. Há relação entre crença e contexto, mas este não é considerado ou analisado. Geralmente usa-se a entrevista para analisar as crenças dos alunos (p.80).

Contextual	Não se conceitua crença, analisa-a e compreende-a, reconhecendo que elas se criam e se recriam nos contextos, portanto são dinâmicas e sociais.(p.82).
------------	--

Quadro 2: síntese das abordagens de Barcelos sobre crenças

Barcelos (2004) considera que apesar de haver algumas vantagens em relação à abordagem normativa, as crenças são descontextualizadas o que implicaria em uma abordagem que não permite ao aluno refletir, discutir sobre suas próprias crenças. Na abordagem metacognitiva, segundo a autora, apesar de o aluno poder refletir sobre suas crenças, não se faz a relação do pensamento com as ações, ou seja, os aprendizes não são motivados a modificar suas crenças, eles pensam sobre elas, todavia não tentam modificá-las ou fortalecê-las.

É na abordagem contextual que crença se consolida enquanto essencial à compreensão das realidades investigadas, reconhecendo que o contexto é determinante para compreender as crenças dos pesquisados. Isso ocorre porque a referida abordagem percebe as crenças como dinâmica e social, portanto, ela se recria infinitamente nas relações dos aprendizes com os ambientes contextuais. Na abordagem contextual, as crenças não são ‘definidas, elas podem ser compreendidas’ e, para isso, a metodologia capaz de atender às exigências dessa concepção são ‘diferentes’ em relação às duas anteriores (para as quais, a abordagem quantitativa, por exemplo, poderia ser mais apropriada). Barcelos (2004, p.82) define sobre metodologia interativa - qualitativa interpretativa - na abordagem contextual:

Essa metodologia fornece uma riqueza de detalhes bem mais refinados a respeito dos tipos de crenças e do contexto onde essas crenças se desenvolvem, permitindo, assim, uma maior compreensão das crenças e de sua relação com a abordagem de aprender[...] Além disso, ao retratar os aprendizes como agentes sociais interagindo em seus contextos, essa abordagem também apresenta uma visão mais positiva do aprendiz do que as abordagens normativa e metacognitiva.

Portanto, a metodologia qualitativa interativa permite que crença assuma a perspectiva contextual, considerando que as ações/falas/valores/discursos

exteriorizam suas expectativas, desejos, medos, angústias, incertezas e mesmo reafirma ou modifica seu posicionamento acerca desses sentimentos.

A compreensão do que seja contexto, nessa perspectiva de abordagem contextual, diz respeito ao que Barcelos (2004) define como a criação de um situações nas quais os alunos interagem e definem seus papéis durante as atividades. É essa condição contextual que colabora para os aprendizes refazerem suas crenças sobre a prática que está sendo proposta.

3.1 CONSTRUINDO A PESQUISA

3.1 Metodologia da Pesquisa:

A pesquisa está inserida no campo das Tecnologias Educacionais, tendo como recorte o uso das tecnologias móveis enquanto recurso de aprendizagem, a partir da colaboração sem a qual a tecnologia se esvazia de sentido para uso na aprendizagem escolar (KLEIMAN, 2014). Esse esvaziamento ocorre quando a tecnologia é inserida nas escolas exclusivamente como recurso/meio de uma prática já pronta, sem incorrer em ações possibilitadoras de recontextualização da instituição escolar. No caso da presente pesquisa, a recontextualização abrange o momento histórico dos alunos atuais do que se apresenta à sociedade contemporânea: virtualidade e interação, resignificando o processo colaborativo que ocorre quando o grupo compreende o problema enquanto de interesse coletivo e os aprendizes atuam conjuntamente para solucioná-lo, auxiliados pela construção de saber/conhecer.

Considerando que a metodologia é o percurso pelo qual o pesquisador investiga o problema e dialogar com os participantes (professora-pesquisadora, aprendizes, escola), envolvendo escolha de técnicas, métodos, instrumentos enquanto construtores dela, nessa perspectiva, o estudo situa-se como pesquisa - ação, sendo assinalado por Pimenta (2005, p.523):

A pesquisa-ação tem por pressuposto que os sujeitos que nela se envolvem compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto no qual atuam desempenhando papéis diversos.

A pesquisa-ação se configura como metodologia que insere o conceito de CdP com o qual trabalhamos nessa pesquisa. Acreditamos que ela traduz nosso olhar investigativo sobre o problema emergente no contexto escolar: a proibição do uso do celular em sala de aula. Considerando que esse recurso é

negado na ressignificação da aprendizagem do aluno nativo digital, e também de prática pedagógica docente para uso desse aparelho como recurso.

Outro fator relativo à configuração da pesquisa-ação enquanto metodologia está relacionado com o 'lugar' do pesquisador no trabalho de campo indicado por Pimenta (2005, p.32-33):

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem.

Sendo professora-pesquisadora na turma em que atuo como docente, provavelmente o objetivo do Profletras se cumpra enquanto formação docente, na transformação das práticas de sala de aula que, conseqüentemente, inserem o professor numa vivência histórico-social dos seus alunos, na construção de aprendizagem. Xavier (2010, p.45) especifica o círculo a ser cumprido com a pesquisa-ação:

Pesquisa-ação é aquela em que o pesquisador faz intervenções diretas na realidade social que se apresenta com algum problema. Ele interage de forma intensa com os sujeitos pesquisados e com a realidade que o cerca [...]. Neste tipo de investigação, o cientista pesquisa enquanto age, propõe mudanças que são aplicadas por ele mesmo.

O círculo da pesquisa-ação proposto por Xavier (2010): identificar o problema enquanto se faz ação em sala de aula e, através da prática intervencionista, propor mudança é propósito desse estudo, considerando que pesquisa - ação e intervenção não são lineares, interdependem e necessitam de constantes ajustes. Nesse contexto, problema, intervenção e solução dialogam em constante mutação, se reconstruindo ações interventivas a partir das necessidades identificadas na CdP que são vivas, ativas, dinâmicas, isto é, a ação intervencionista não recai sobre ela, é construída em colaboração durante o processo de pesquisa.

Ao mesmo tempo, cabe o argumento de Thiollent(1986, p.22), ao identificar que mais que agir e participar, na pesquisa-ação é necessário “contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas”, colocando a importância da pesquisa para o enfrentamento do problema elencado. Assim, a proposta intervencionista objetiva provocar uma reflexão no grupo social que está inserido no campo educacional da pesquisa - tendo a escola como agenciadora de desenvolvimento da aprendizagem - e, também, possibilitar que os atores envolvidos em pesquisa e atuação educacional avancem em estudos e propostas relacionados ao problema identificado nessa pesquisa.

Enquanto pesquisa-ação, a abordagem é qualitativa, seguindo as orientações de Minayo (2001, p.21). Sobre essa abordagem , ela escreve:

Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido [...] como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Ao se conceber como pesquisa qualitativa não se está negando a utilização da dimensão quantitativa quando necessário à compreensão da interpretação dos dados gerados. A concepção de Minayo (2001) contribui com nosso entendimento de que as interpretações dos dados gerados possam ser compreendidos no seu contexto expositivo/textual, no campo de valor das ideias argumentadas que traduzem crenças, valores e aspirações em relação ao objeto pesquisado.

Na pesquisa qualitativa, a interação pesquisador e aprendiz é significativa na interpretação das produções dos alunos e da professora-pesquisadora porque, a cada interação, as ações se projetam ou se refazem no mesmo movimento que completa o que Minayo (2001) define como interpretação (elaborar atos contínuos para prevê possibilidades) e compreensão (experienciar a história coletiva, um se colocando no lugar do outro).

Na dinâmica apresentada por a pesquisa-ação qualitativa, a CdP se fortalece pelas demonstrações das dificuldades, acertos, ações pretendidas e das concretizadas, pela representatividade coletiva que se constrói com a vivência e autobiografia de cada membro, pela colaboração que se transforma em ‘querer’ aprender/ensinar com o par.

3.2 Instrumentos de Pesquisa e procedimentos de análise de dados

A tecnologia móvel, sendo constituída como recurso de aprendizagem colaborativa, é trabalhada em instrumentos simultâneos e significativos de geração de dados: a produção de texto dos alunos, a utilização de um aplicativos on line (google docs)²⁵ e a criação de um grupo de whatsapp²⁶ para mediar o desenvolvimento do projeto escolar ‘Para quem eu conto?’

A comunidade criada no whatsapp, nessa pesquisa, nos permite avaliar, segundo Salomão (2012, p.49), aspectos de aprendizagem relacionados ao “ domínio do tópico, qualidade da argumentação, facilidade de aprendizado, entusiasmo na participação, número de contribuições[...]”.

Nessa pesquisa, nos interessa a comunidade de whatsapp, em relação à colaboração (quando o par experiente elucida o tópico para o par com dúvida em relação à atividade) e a motivação em relação ao conteúdo escolar, portanto serão analisadas as postagens dos alunos em relação ao trabalho colaborativo de aprendizagem do conteúdo aplicado.

A avaliação em relação ao critério de entusiasmo e participação são relevantes para compreendermos as cenças dos alunos em relação ao uso do celular em sala de aula como recurso de aprendizagem. Nesse sentido, será analisada a continuidade de postagens dos alunos (durante três meses): por

²⁵ O Google Docs é um serviço para Web, Android e iOS que permite criar, editar e visualizar documentos de texto e compartilhá-los. Com a possibilidade de trabalhar offline, esta ferramenta pode salvar os arquivos tanto no drive online do Google quanto na memória do dispositivo.

²⁶ Whatsapp é um software para smartphones utilizado para troca de mensagens de texto instantaneamente, além de vídeos, fotos e áudios através de uma conexão a internet. (<https://pt.wikipedia.org/wiki/WhatsApp>).

dia, semana ou outros espaços de tempo, identificada pela análise argumentativa das postagens.

O aplicativo google docs é proposto para o desenvolvimento da produção textual coletiva. Foi escolhido este aplicativo por obter ferramentas idênticas ao do word já conhecidas pelos alunos, permitindo que eles trabalhem com instrumentos que já possuam habilidades e também adquiram outras visto desconhecerem ferramentas disponíveis no google docs, como compartilhar e editar o texto coletivo a qualquer momento da escrita e escrever a qualquer hora sem necessidade de internet. O aplicativo possibilita o compartilhamento do texto durante a escrita pelos alunos do 9.º ano, permitindo haver uma mediadora - a professora.

Considerando os critérios elencados por Wenger (1998) para caracterizar uma CdP: compartilhar, interagir e aperfeiçoar uma prática, os aplicativos whatsapp e google docs nos permitem investigar se a turma se constitui CdP no sentido de coletivamente solucionar um problema, compreendendo que durante o processo, engajamento, compromisso e empreendimento se constituem em colaboração. Ao mesmo tempo, o google docs é a motivação para as negociações que ocorrem no whatsapp e presencialmente, fortalecendo a CdP.

O outro gerador de dados é o desenvolvimento do projeto intervencionista: 'Para quem eu conto?'²⁷, que estará delineando todo o processo de uso dos aplicativos enquanto problematização para os alunos desenvolverem a colaboração e usarem recurso do aparelho móvel na aprendizagem. O referido projeto foi criado e desenvolvido em 2015 pelos alunos da turma participante e da professora-pesquisadora.

Embora o projeto tenha sido elaborado em 2015, com revisão e modificações para 2016, ele não se constitui acabado, nem impositivo ou teríamos uma atividade exclusivamente cooperativa. Entendemos que as negociações acerca do projeto conto acontecem em diálogo na CdP. Entretanto, por ser um delineador da prática pedagógica, critérios de aprendizagem devem persistir no projeto: objetivos, ações, produto final.

²⁷ O projeto completo está em 'anexos', no final do trabalho.

A partir da inserção e uso dos aplicativos whatsapp e google docs, durante as aulas de Língua Portuguesa, na construção de um conto, pretendemos responder às questões elencadas neste projeto sobre o uso das tecnologias nas aulas enquanto recurso de aprendizagem colaborativa.

Durante todo o processo de geração de dados, a internet é concebida como advento intrínseco à aprendizagem dos alunos - nativo digital - como aspecto da sociedade que não pode ser negada e na qual eles estão inseridos. Considerando, principalmente, que a problematização da pesquisa se inicia com a proibição da escola em relação ao acesso à internet pelos alunos na busca de saberes.

4 O USO DO CELULAR NAS ESCOLAS DO TOCANTINS

4.1 Contextualizando a pesquisa

4.1.1 Localização e contexto geo-histórico - econômico do município

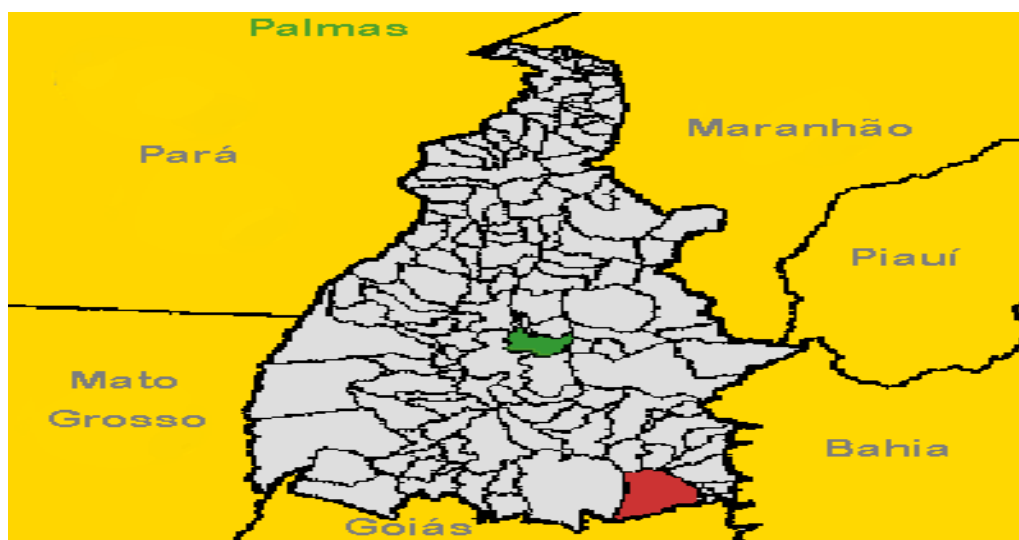


Figura 7: Mapa do estado do Tocantins com estados limítrofes. (WIKIPEDIA).

Arraias (representado pela cor vermelha no mapa) é um município localizado na Região Norte, pertence ao estado do Tocantins, sendo a última cidade na divisa do Tocantins com Goiás. Sua população, em 2016, estava estimada em 10.752 mil habitantes. A criação de Arraias data dos tempos do Império, no período colonial, sua fundação é de 1740, quando foi descoberto ouro na região e os escravos que eram traficados para trabalhar nessas minas de ouro conseguiam fugir e se refugiarem no lugar que passou a ser conhecido como Chapada dos Negros, dando origem ao arraial da Chapada dos Negros (WIKIPEDIA).

Da exploração de ouro até os dias atuais, Arraias, apesar de ser centro histórico, vive de economia escassa, sendo fonte de renda os pequenos comércios e os órgãos públicos federais, estaduais e municipais.

Por muitas décadas, Arraias foi polo de atendimento às cidades e povoados até um raio de 400 km, tanto para os municípios do Tocantins quanto de Goiás. Entretanto, ao longo dos anos, outros centros urbanos foram se desenvolvendo e Arraias, atualmente, tornou-se menos desenvolvida em relação a vários municípios outrora atendidos por ela, sendo observado um atraso no crescimento sócio-econômico de Arraias.

4.1.2 Os alunos cooperantes da pesquisa

A escola pesquisada, representada nessa pesquisa por BF, tem 47 anos, está localizada na entrada da cidade, entre dois bairros que apresentam situações econômicas distintas: de um lado moram famílias de baixo poder aquisitivo, a maioria são alunos que moram com irmãos/irmãs- tios/tias – primos/primas ou mesmo moram com não familiares enquanto os pais ficam na roça; e, do outro, moram famílias com maior poder aquisitivo, quase todos servidores públicos, prestadores de serviços autônomos e os auto-denominados ‘fazendeiros’, termo que na região significa os donos de terra que contratam funcionários para trabalharem nela.

Apesar de ser uma escola pública, a BF, durante os primeiros 44 anos de existência, de 1969 a 2012, mantinha funcionamento idêntico a escola privada, atendendo exclusivamente aos alunos de famílias abastadas. Devido à ausência de uma instituição privada de ensino na cidade, um grupo de pais adotou a escola para prover as necessidades educacionais de seus filhos, segundo suas concepções educacionais. Para garantir a hegemonia do grupo, em dezembro de cada ano, os alunos renovavam matrículas, extinguindo as possibilidade de vagas para ‘novatos’ que quisessem estudar na escola.²⁸.

Até 2011, os alunos matriculados nesta escola eram alunos com famílias moradores da área urbana e com poder aquisitivo suficiente para suprir as necessidades básicas. Em relação à educação, havia acompanhamento das atividades escolares, possuíam condições de adquirir material didático para o

²⁸ Informações extraídas com base nas falas durante reunião de pais na escola, em 2012, ao ser implantada a matrícula pelo 0800.

processo de aprendizagem de seus filhos e participavam ativamente do planejamento e acompanhamento do ano letivo escolar.

A partir de 2012, com a mudança de estratégia em relação às matrículas dos alunos pela Secretaria Estadual de Educação - SEDUC - do Tocantins, o perfil dos alunos matriculados na referida escola passa a ser modificada. Nesse novo modelo, os pais ligavam para um 0800 da própria SEDUC, falavam que queriam matricular seu filho, indicavam o ano que ele iria cursar, o endereço e o sistema matriculava o aluno na escola mais próxima de seu endereço. Era assim que o aluno garantia a vaga, devendo o pai ou responsável, no prazo de 30 dias, ir até a escola designada pela SEDUC, com os documentos necessários (certidão de nascimento do aluno e histórico escolar, caso o aluno fosse novato na escola) e assinar o termo de matrícula.

Com essa estratégia, a partir de 2012 muitos alunos moradores do entorno da escola foram matriculados nela e outros que outrora estudavam lá, foram direcionados para outras escolas mais próximas de sua residência. Ainda ocorreu de muitos pais ligarem tardiamente para o 0800 e ficarem sem a vaga, mesmo morando no entorno da escola. Definitivamente, as condições para efetivação de matrícula via telefone para a SEDUC modificou a composição das turmas da BF.

Outro fator que influenciou na mudança do perfil dos alunos desta escola foi o fortalecimento, em Arraias, da política de transporte escolar. O estado do Tocantins tomou para si a responsabilidade em ofertar o ensino de 6.º ao 9.º ano e Ensino Médio (previsto na legislação educacional como dever do estado) a fim de fazer adesão ao PNATE – Programa Nacional de Transporte Escolar (programa que transfere recursos ao estado que transporta aluno da sua casa para a escola). Com o fortalecimento desta política de transporte escolar, o município não pode mais ofertar do 6.º ao EM nas escolas da área rural e os alunos que moravam nessa área vieram estudar na área urbana, transportados diariamente.

No caso particular dos alunos advindos da área rural, o sistema da SEDUC, matrícula 0800, não funcionava devido o endereço estar fora da área urbana e ser requisito essencial para o direcionamento da matrícula do aluno (a escola ser próxima à moradia). O Estado direcionou os alunos de cada rota

(localidade rural) para uma determinada escola, priorizando suas matrículas. Foi assim que a escola BF recebeu, em 2012, alunos da área rural para serem matriculados nela. Sempre havia vaga para eles e todos deveriam estudar em um único período porque é mais econômico para o Estado em termos de transporte.

Em suma, dois fatores contribuíram para que 2012 fosse um ano de modificação do perfil de alunos na escola BF, o sistema de matrículas da SEDUC e a política de transporte escolar do estado. Ou seja, os alunos advindos da área rural, os alunos de famílias de baixo poder aquisitivo moradores da vizinhança da escola e a anterior clientela da escola BF constituíam as turmas.

'Heterogeneizar' as classes econômicas dos alunos em uma sala de aula causou certo incômodo em pais/responsáveis que acreditavam não ser possível desenvolver aprendizagem de seus filhos vez que acreditavam(acreditam) que os alunos menos favorecidos economicamente não podem oferecer conhecimento ao seu filho. O que se concretizou nas reclamações verbais que a escola recebeu dos pais. Mas com a implantação do sistema 0800 de matrícula, os pais/responsáveis não escolhem onde seu filho estudará, pois o Estado garante a vaga, mas não permite que se escolha a escola. O critério para matrícula em escola pública no estado do Tocantins é da distância menor entre residência do aluno e escola, exceto quando não há vagas ou há justificativas relevante para o bem-estar do aluno, é o caso de o responsável trabalhar próximo a uma escola e necessitar conduzir o filho, neste caso, opta-se pela matrícula próxima ao trabalho do responsável.

A caracterização sobre a composição das turmas da BF é relevante nessa pesquisa porque explica o motivo pelo qual, mesmo sendo um aparelho popular e economicamente acessível, quase 30% dos alunos da turma, apesar de ter apropriação sobre os aplicativos do celular, não possuem o aparelho enquanto 70% possuem desde os mais simples ao mais sofisticado modelo. Sendo que foi verificado entre os alunos da escola que 100% deles têm 1 aparelho celular na família, mesmo os que moram em área rural, sem sinal de telefonia, possuem celular para , segundo eles “ quando vem para a rua”

usarem. Provavelmente, a família ter 1 celular em casa explique a apropriação deles em relação ao aparelho e seus aplicativos.

A seguir, sintetizamos no quadro, a composição da turma participante da pesquisa.

QUADRO DESCRITIVO DA TURMA PESQUISADA

Ano 2016	Alunos	H	M	Faixa etária	A. U	A. R ²⁹	Moram com pai e mãe		Moram com a mãe		Moram com irmãos		Moram com avô	
							A U	A R	A U	A R	A U	A R	A U	A R
Matriculados	31	16	15	12/14	26	5	14	2	10	3	1		1	
Frequentes	29													
Especial ³⁰	2			18/ 21										
Evadidos	2													
Repetentes	1													
Total	31	16	15		26	5	16		13		1		1	

Legenda: H=Homens / M=Mulheres / A.U.=Área Urbana / A.R.=Área Rural

Quadro 3: Composição da turma participante da pesquisa. (autoria própria).

Desse total de alunos, 22 possuem aparelhos celulares e destes 17 possuem a tecnologia *Android* com tela *'touchs creen'* que corresponde em português à tela sensível ao toque.

Observamos que é uma sala comum aos padrões da escola pública, é um grupo adolescentes heterogêneo e com suas peculiaridades que vão desde

²⁹ Os alunos da área rural vêm todos os dias para a escola no Transporte Escolar.

³⁰ Os alunos especiais são 2, com as seguintes deficiências: 1 cega e 1 com deficiência mental, ambas fazem parte do total de alunos matriculados e frequentando.

a superproteção familiar e afetividade explícita à carência de afetividade, a ausência de acompanhamento das atividades escolares pelos pais/responsáveis, ou ainda à ausência desses às reuniões escolares (a hipótese é a de que mãe, pai, avô, tia etc - tem dificuldade em acumular responsabilidades, como acompanhar a educação do ente menor e prover os recursos básicos necessários à sobrevivência). Provavelmente, por ser uma sala de aula heterogênea, os aprendizes se engajem na resolução de problema ou alcance de objetivos, constituindo uma CdP, visto possuírem habilidades diferenciadas.

A comunidade de prática sala de aula se constituiu da necessidade em resolver o problema 'individual' (aprender novos conteúdos) conectado ao par experiente. Ao tomar consciência da importância do par no processo de aprendizagem, as dificuldades são compartilhadas e os aprendizes constituem uma comunidade com problemas e enfrentamentos interdependentes das ações coletivas para a resolução deles, se fortalecendo a partir da aprendizagem colaborativa (WENGER, 1998).

4.1.3 A professora-pesquisadora

Constituir-me professora, no Tocantins, em 1988, significa me empenhar em ter uma das poucas, senão única, profissão capaz de alimentar e realizar o que podemos denominar de justiça social. A crença de uma professora recém saída do curso de 'Magistério' era de que uma vez possibilitado ao aluno múltiplas leituras e acesso ao saber científico, certamente esse aluno sairia do estado marginal em relação à organização social na qual ele vivia, podendo atuar nela de forma a modificá-la em favor da igualdade social do ponto de vista dos direitos básicos à sua vivência, entre esses direitos está a educação. E esse processo podia ser alimentado: aluno/indivíduo, educação, saber científico/multiletramento, aluno/indivíduo sócio mais reflexivo e crítico que seria igual a exigências da popularização de uma escola de qualidade.

Na década de 80, o Brasil encontrava-se em processo de transição pós ditadura mais amadurecido, com os direitos humanos e a liberdade de

expressão presentes nas práticas sociais. Na educação, foi um período fértil em que com outras possibilidades de educação podiam ser experienciadas nas escolas.

Esse contexto com a crença da professora recém-formada em Magistério foram condições essenciais para que, ainda que não tenha escolhido a profissão inicialmente, a professora se encantasse pelo que podia fazer enquanto profissional/humano na educação. Por profissional/humano, a professora acredita que não é possível 'ser professor' desvinculado das questões humanitárias, embora não acredite na ideologia da 'tia professora', criada sob a condição de desvalorização da profissão doente.

Entretanto, a docência no estado do Tocantins é pluralizada de entraves e ausência de políticas públicas estaduais de formação e valorização dos professores. Todos os programas de formação são políticas externas ao estado e dificultadas pela SEDUC/TO. Por isso, fazer um curso de Licenciatura na década de 90 era privilégio de poucos professores e demandava muito empreendimento para trabalhar e estudar.

Talvez por esse motivo, muitos colegas tenham feito a Licenciatura quando o Plano Nacional de Educação estabeleceu como política educacional e meta a ser cumprida pelo Estado que os docentes da rede pública de ensino 'devessem' ser habilitados em áreas de ensino específicas, ou seja, era preciso cursar uma IES (Instituição de Ensino Superior), fazer uma licenciatura.

Todavia, ainda que custasse muito esforço cursar uma universidade no Tocantins nos anos 90, para quem acreditava que pela educação o aluno alcançaria a criticidade social, também seria pela formação que o professor alcançaria a excelência para ensinar, assim, não era possível ficar aguardando uma ação política de formação que, inclusive, foi articulada bem mais no final dos anos 90.

Durante todo o processo da licenciatura em Letras, na UNITINS (única instituição de ensino superior em Araguaína para licenciaturas na décadas de 80 e 90) e que servia a professoras, como eu, que morava e trabalhava num raio de 50 km dela, encantava-me e foi motivo para resistir e concluir o curso, saber que meu aluno acreditava no valor e lugar social que quem estuda tem e que aprender é condição humana de sobrevivência com seus pares. Foi nessa

condição que após a licenciatura fiz três Lato sensu na expectativa de que o mestrado 'um dia' pudesse ser caminho trilhado pelos professores da Educação Básica.

Estranho sempre me parecia que devesse sair da educação Básica, para fazer um curso de mestrado e ingressar como docente na educação superior. Porque isso desconstruía que eu podia me constituir professora-pesquisadora e me manter na educação básica. Entretanto, infelizmente, as políticas educacionais não avançaram em termos de valorização econômica do professor da EB e fazer mestrado e ingressar nas IES tem sido um caminho comumente trilhado. São dois viés que se conflitam: se formar professora-pesquisadora e melhorar a qualidade de ensino da EB ou melhorar minha condição econômica para ter qualidade de vida. O sentimento de traição em relação à EB por nós, professores do Profletras, e a de traídas pelas políticas de desvalorização docente da EB tem se tornado mais estranho ao ingressarmos no Profletras, pois só ingressamos nele por sermos professores da EB. É um programa para formação de professores da EB.

Ingressar no Profletras, após décadas de profissão, possibilitou a desconstrução da docente cheia de certezas em que eu me constituía. Mais que isso, reavivou meu encanto pelo saber de meus alunos e pelo que juntos podemos conhecer.

Por isso, essa pesquisa é um desafio em vários sentidos para mim, tornou minhas certezas incertas, ressignificando minhas crenças de professora para os alunos atuais, pois não utilizava os recursos tecnológicos de acesso à internet e alimentava a crença de que o celular não pudesse adentrar a sala de aula para colaborar no processo de aprendizagem. Ao constituir-me par experiente no processo de aprendizagem, compreendi os mecanismos que possibilitam transformar da sala de aula em CdP e estou aprendendo a fazer pesquisa que resultem em ação efetiva na Educação Básica.

O Profletras deu-me a certeza de que não é possível tê-la, pois a docência é um laboratório de experiências de vida e que sendo par experiente, o professor possibilita aos alunos construir multiletramentos que são utilizados em sua vivência.

5 Discussão e análise dos dados

Prensky (2001) lembra que os jovens que hoje frequentam as escolas têm enquanto característica principal serem nativos digitais, isto significa que já nasceram em um mundo conectado e, portanto, manipular e usar a tecnologia para fins de aprendizagem seria uma questão de mediação do professor. Nesse sentido, confirma-se ser responsabilidade da escola em relação aos letramentos dos alunos tornando-os mais críticos em relação ao uso das TIC e ao mesmo tempo mais competentes para interagir no mundo onde vivem.

É preciso que estejamos atentos para refletir que se a escola proíbe a tecnologia que o celular pode oferecer aos aprendizes, provavelmente seja porque há ausência de investimento na formação docente para que possam utilizar as TIC enquanto recurso que possibilite a aprendizagem. Entretanto, a falta desse investimento não pode isentar a escola de buscar intervir em uma realidade que está incansavelmente adentrando na vida dos alunos como ocorre com a tecnologia suportada pelos aparelhos celulares.

Dessa forma, a referente pesquisa busca não unicamente responsabilizar a escola, mas intervir na realidade ora apresentada nas instituições escolares do estado Tocantins em relação ao contexto proibitivo do uso de aparelho celular nas salas de aula. Para tanto, partimos do cartaz de proibição do uso do celular, afixado em todas as lousas das salas de aula da escola BF onde foi desenvolvida a pesquisa.

Embora os alunos já tivessem conhecimento sobre a proibição do celular visto que todo início de cada ano letivo o Regimento Escolar é apresentado aos alunos (pelo menos a parte proibitiva relacionada a eles), a escola reforça-a, dando status de documento 'físico'. Tal atitude da escola ocorreu porque os alunos continuavam levando e utilizando seus aparelhos celulares em sala de aula. O cartaz a seguir foi afixado, na lousa, em todas as salas da escola.

ATENÇÃO ALUNOS E ALUNAS,

SEGUNDO LEI Nº 2.075, DE 06.07.2009 - DOE TO DE 07.07.2009 E REGIMENTO ESCOLAR É PROIBIDO O USO DE APARELHO CELULAR DURANTE AS AULAS. ESTÁ LIBERADA A UTILIZAÇÃO NOS INTERVALOS E HORÁRIOS DE RECREIO, FORA DA SALA DE AULA, CABENDO AO PROFESSOR ENCAMINHAR À DIREÇÃO O ALUNO QUE DESCUMPRIR A REGRA.

TAMBÉM LEMBRAMOS QUE NA TROCA DE PROFESSORES TODOS (AS) OS ALUNOS (AS) **DEVEM PERMANECER NA SALA DE AULA**, FICANDO SUJEITO A MEDIDAS DISCIPLINARES ÀQUELES QUE NÃO CUMPIREM A NORMA.

CONTAMOS COM O EMPENHO E COLABORAÇÃO DE TODOS!

A DIREÇÃO

Figura 7: Cartaz afixado nas lousas da sala.

Ao considerar que as circunstâncias eram motivadoras para iniciarmos o diálogo com os alunos do 9.º ano sobre o teor do cartaz, propomos aos alunos que eles expusessem seu pensamento sobre o tema do informe da direção da escola - utilizando a escrita textual. A nossa proposta teve como objetivo despertar nos alunos a percepção de que o aparelho móvel de cada um deles

poderia ser utilizado em sala de aula, desde que se tornasse um recurso para aprendizagem.

Inicialmente, os alunos faziam perguntas direcionadas à professora-pesquisadora em relação à opinião dela sobre a proibição do uso do celular na sala e obtinham como resposta da professora: “quero conhecer as opiniões de vocês sobre o assunto”(professora). O questionamento dos aprendizes em relação à proposta de produção textual, não causa estranhamento porque em praticamente todas as aulas, um ou outro aluno mais desavisado tinha seu aparelho confiscado por essa mesma professora.

Eles dialogam com uma professora(agora pesquisadora) que recolhia celulares à vista na sala de aula, só os devolvendo ao término do turno no qual o aluno estudava. Nesse contexto, considerando que a professora-pesquisadora obedecia aos trâmites da proibição coercitivamente, mesmo antes da exposição do texto proibitivo, os alunos olhavam com desconfiança a solicitação da produção textual em relação ao conteúdo do ‘aviso-norma’ anexado ao quadro e, provavelmente, esse contexto interfere na produção deles.

Isto é, o contexto de produção textual dos alunos é a proibição do uso do celular em sala de aula, com normas estabelecidas pela ‘direção’ da escola - esta tem histórico de ser impositiva e punitiva em relação ao descumprimento das normas - o aluno está ainda sujeito a penalidades e, por serem menores de idade, os atos deles são extensivos aos responsáveis por eles.

Acrescente-se que a atividade ocorre na aula da professora que comumente confisca celulares dos alunos da turma durante a aula da mesma, e ainda há colegas na turma que não possuem celular com tecnologia Android, outros possuem celular com tecnologia scrim, mas não possuem crédito para utilizar internet e aguardam ansiosamente chegar à escola e ‘descobrirem’ a senha da internet.

Assim, considerando esse contexto, seguem os excertos, recortados das produções dos alunos:

Excertos de 1 a 8

dos irmãos Arguena
A proibição do celular na sala de aula é o certo por que se estamos na escola e em sala de aula devemos prestar atenção na aula por que estamos vindo no horário para estudar e aprender e agente quer saber das coisas mexendo no celular não vamos aprender nada.

A proibição de celular na sala de aula é o certo porque se estamos na escola e em sala de aula devemos prestar atenção na aula [...] e a gente quer saber das coisas mexendo no celular não vamos aprender nada.

Eu uso o meu celular para me comunicar com amigos parentes, para me distrair e jogar que é um meio de distração. Sei fazer de tudo no meu celular. Como o celular é uma coisa bem viciosa e prejudica o uso dele na sala de aula, na minha opinião eu estou de acordo porque o uso do celular dentro da sala de aula toma muito a distração do aluno e ele acaba perdendo o interesse em estudar e aprender cada vez mais.

Sei fazer de tudo no meu celular. Como o celular é uma coisa viciosa é proibido o uso dele na sala de aula, na minha opinião, eu estou de acordo porque o uso do celular dentro da sala de aula toma muito a desconcentração do aluno e ele acaba perdendo o interesse em estudar e aprender cada vez mais.

No ano de 2014 ganhei um tablet de aniversário da minha mãe eu gostei muito dele presente. Uso ele para varias coisas, como por exemplo: estudar, conversar com meus amigos, tirar foto, fazer pesquisas enfim. Na escola é proibido o uso do celular dentro da sala de aula por isso nem levo meu tablet para a escola apesar de ser permitido o uso do aparelho celular nos intervalos, acho isso correto, pois o uso do celular em hora errada pode atrapalhar o estudo.

Na escola é proibido o uso do celular dentro da sala de aula por isso nem levo meu tablet para a escola, apesar de ser permitido o uso do aparelho celular nos intervalos. Acho isso correto, pois o uso do celular em hora errada pode atrapalhar o estudo.

Acho correto, porque tudo tem hora certa para o uso de certas coisas, como o celular que se não souber usar pode sim atrapalhar nos estudos.

Acho correto porque tudo tem hora certa para o uso de certas coisas, como o celular que se não souber usar pode sim atrapalhar nos estudos.

Hoje em dia todo mundo tem celular inclusive eu [...] Eu acho certo a proibição do uso do celular em sala de aula, pois ele pode prejudicar os estudos tirando a concentração.

Hoje em dia todo mundo tem celular, inclusive eu [...] Eu acho certo a proibição do uso do celular em sala de aula, pois ele pode prejudicar os estudos tirando a concentração.

Acho bom porque ninguém nunca me chamou a atenção e eu não gosto de usar ele dentro de aula e de sala.

Acho bom porque ninguém nunca me chamou a atenção e eu não gosto de usar ele dentro de aula e sala.

Eu acho o R.E da Escola muito bom pelo uso do celular em sala de aula, para não atrapalhar os estudos.

Eu acho o RE da Escola muito bom sobre uso do celular em sala de aula, para não atrapalhar os estudos.

Sobre a proibição do celular em sala de aula eu acho certo e concordo em proibir pois, às vezes, os alunos passam dos limites e a partir do momento em que estamos na sala de aula, devemos estudar e não usar o aparelho celular.

Sobre a proibição do celular em sala de aula eu acho certo e concordo em proibir pois, às vezes, os alunos passam dos limites e a partir do momento em que estamos na sala de aula, devemos estudar e não usar o aparelho celular.

Concordar com a proibição do celular em sala de aula trouxe os argumentos desde: 'atrapalhar a aula', principalmente se o conteúdo é novo, não saber utilizar devidamente (nas horas determinadas), não conseguir fazer atividade e utilizar o celular simultaneamente, ser um aparelho 'viciador', prejudicar a concentração.

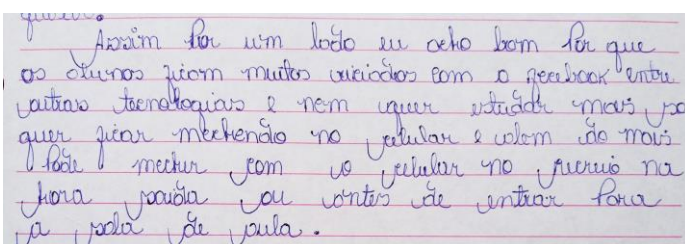
Para Barcelos (2004) as crenças têm relação com os desejos, anseios dos aprendizes e sua relação com o mundo e aprender envolve as crenças como também o contexto no qual a aprendizagem acontece. Ao lermos as produções dos alunos, interpretamos que suas respostas sobre a proibição do celular em sala de aula, se encontram em processo de maturação entre o que representa o Regimento Escolar, as normas, a sala de aula e os seus anseios. É o que dizem em "*sei fazer de tudo no meu celular*" e "*hoje em dia todo mundo tem um celular, inclusive eu*", identificando que poderia também aprender 'conteúdos' usando-o, considerando que se é um aparelho comum à sociedade e ele se inclui nela, então não deve ser considerado 'anormal' possuir um celular. Quando o aprendiz escreve "*se não souber usar, pode sim atrapalhar nos estudos*" nos diz que pode utilizar o artefato enquanto recurso proveitoso na sala de aula ou reforça a crença de que não é possível.

Os alunos que concordaram com a proibição, embora reticentes, pois iniciam a ideia de proibição com ressalvas (descritas no parágrafo anterior), evidenciam as crenças internalizadas sobre a escola poder sozinha decidir pelas normas de convivência da comunidade escolar e que o Regimento da escola deva ser cumprido, um dos alunos escreve "*Eu acho o R.E da escola muito bom*". Ao perguntar a esse aluno se ele lera o RE, o mesmo afirmou: "Não, mas se é regimento é pra ser cumprido e bom".

Os alunos também reafirmam a crença de que a sala de aula como um espaço de aprendizagem necessita de concentração, disciplina, horários organizados ou não se configura aula. A interpretação dos aprendizes de que deve haver uma organicidade e hierarquia escolar para proporcionar aprendizagem não indica que eles estejam negando a utilização do celular, eles demonstram que no atual contexto do uso desse aparelho, não vem como um recurso colaborador. É o que escrevem "*tem as horas certas*", "*uso do*

celular em hora errada, pode atrapalhar”, “é vicioso”, “os alunos passam dos limites” são reconhecimento de que se aos alunos não forem estabelecidas normas, certamente as aulas não serão proveitosas. Obviamente não estamos alimentando a ideia de que a aula seja espaço desordenado, mas quando os alunos falam em ‘norma’ extrapolam que podemos negociar regras, permitindo que elas sejam impostas unilateralmente. Isto se evidencia quando alguns alunos demonstram que acreditam no celular como recurso de aprendizagem, mas suas crenças em relação ao que é uma sala de aula inibem a negação desse recurso:

Excerto 9

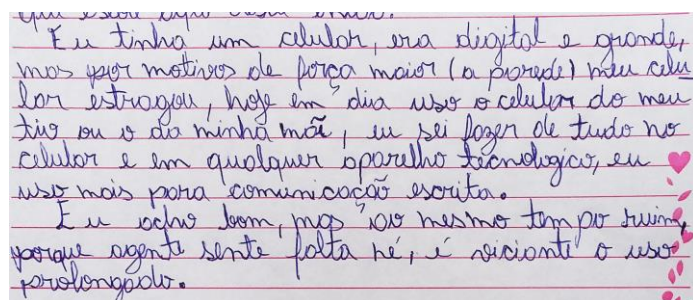


Assim por um lado eu acho bom por que os alunos ficam muitos viciados com o facebook entre outras tecnologias e nem quer estudar mais só quer ficar mexendo no celular e com o mais fácil mexer com o celular no período na hora precisa ou antes de entrar para a sala de aula.

Assim por um lado eu acho bom porque os alunos ficam muitos viciados com o facebook entre outras tecnologias e nem quer estudar mais, só quer ficar mexendo no celular..

Essa perspectiva de que o celular é meio exclusivo de cesso às redes sociais ‘facebook’ e que esse acesso vicia é comumente disseminado entre os aprendizes e alimenta a crença reducionista do uso desse aparelho tão versátil que é o celular.

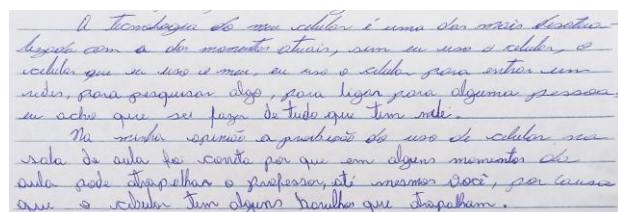
Excerto 10



Eu tinha um celular, era digital e quando nos por motivos de força maior (a parede) meu celular estragou, hoje em dia uso o celular do meu pai ou o da minha mãe, eu sei fazer de tudo no celular e em qualquer aparelho tecnológico, eu uso mais para comunicação escrita. E se acho bom, mas ao mesmo tempo por ruim, porque agente sente falta né, é viciante o uso prolongado.

"[...] Eu acho bom ao mesmo tempo ruim porque a gente sente falta né, é viciante o uso prolongado".

Excerto 11

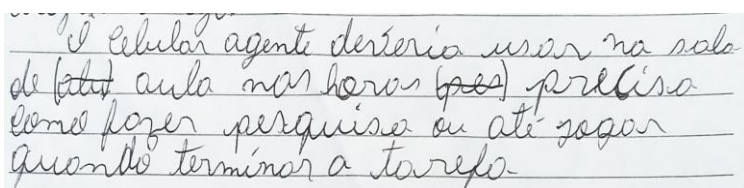


A tecnologia do meu celular é uma das coisas de maior importância com a do momento atual, sem eu uso o celular, o celular que eu uso é meu, eu uso o celular para entrar em redes, para pesquisar algo, para ligar para alguma pessoa, eu acho que sei fazer de tudo que tem nele. Na minha opinião a proibição do uso do celular na sala de aula foi correta por que em alguns momentos da aula pode atrapalhar o professor, ele cansa mais, por causa que o celular tem alguns barulhos que atrapalham.

Na minha opinião a proibição do uso do celular na sala de aula foi correta porque em alguns momentos da aula pode atrapalhar o professor, até mesmo você, por causa que o celular tem alguns barulhos que atrapalham".

O termo relacionado a vício (exceto 10) surge em relação ao celular fazendo referência ao ‘querer/desejar’ se comunicar, interagir a partir das redes ou mesmo utilizar recursos como jogos. Assim como ‘os barulhos que atrapalham’ a aula (exceto 12). De qualquer forma, o celular atrapalha a aula, não faz parte dela, não há indícios, na fala dos aprendizes dos excetos 11 e 12 de que o aparelho pudesse adentrar a sala e ser utilizado para aprender conteúdos das disciplinas do currículo.

Exceto 12



O celular agente deveria usar na sala de aula nas horas (pés) precisa como fazer pesquisa ou até jogar quando terminar a tarefa.

O celular a gente deveria usar na sala de aula nas horas precisa como fazer pesquisa ou até jogar quando terminar a tarefa.

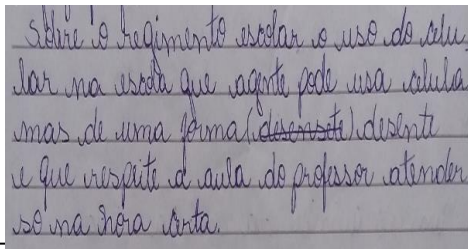
Nessa exceto 12, o aluno levanta a possibilidade de se utilizar uma função do celular na aprendizagem ‘pesquisar’, mas imediatamente se remete ao uso para diversão dos jogos, retirando-o de outras possibilidades em relação ao aprender.

Os alunos acreditam ser necessário proibir, mas descrevem suas crenças/ desejos de que a escola não proibisse “a gente sente falta”, “nem quer estudar mais”, poderia usar na sala de aula nas horas que precisa”, “pode atrapalhar o professor”. Eles concebem escola, regimento, sala de aula, normas como mais forte e determinante que seus desejos. Os argumentos se referem a eles, usam como justificativa as ações dos agentes: ‘alunos, a gente, você, todos’ tendo como referente eles próprios.

Esse desejo de que o celular pudesse ser utilizado em sala de aula não pode ser descrito como desejo em que ele seja recurso de aprendizagem, pois é constante a reafirmação de que eles não concebem a aprendizagem mediada pelo celular.

A seguir, os aprendizes tomam um posicionamento mais crítico em relação às regras de proibição e conseguem extrapolar a função do celular apenas enquanto telefonia e diversão.

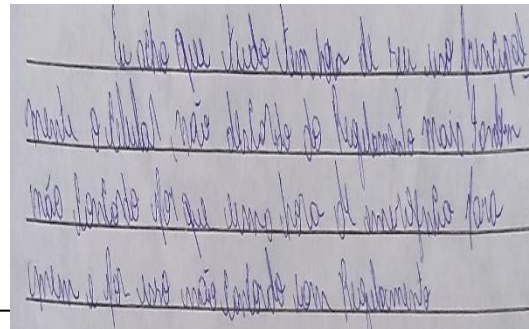
Sobre o Regimento Escolar, o uso do celular na escola que a gente pode usar celular, mas de uma forma decente e que respeite a aula do professor atender só na hora certa.



Sobre o Regimento escolar o uso do celular na escola que a gente pode usar celular mas de uma forma decente e que respeite a aula do professor atender só na hora certa.

Excerto 13

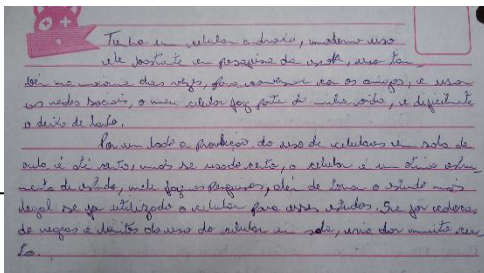
Eu acho que tudo tem hora de seu uso, principalmente o celular, não discordo do Regulamento mais também não concordo porque uma hora de emergência para mim e por isso não concordo com Regulamento.



Eu acho que tudo tem hora de seu uso principalmente o celular não discordo do Regulamento mais também não concordo porque uma hora de emergência para mim e por isso não concordo com Regulamento.

Excerto 14

Por um lado a proibição do uso do celular em sala é até certo, mas se usado certo, o celular é um ótimo instrumento de estudo, nele fazemos pesquisas, além de tornar o estudo legal se for utilizado o celular para esses estudos.



Eu tenho um celular android, moderno uso ele bastante em pesquisa da escola, uso também na maioria das vezes, para conversar com os amigos, e usar as redes sociais, o meu celular faz parte da minha vida, e dificilmente o deixo de lado.

Excerto 17

Aluno: "Tenho um celular android, moderno uso ele bastante em pesquisa da escola, uso também na maioria das vezes, para conversar com os amigos, e usar as redes sociais, o meu celular faz parte da minha vida, e dificilmente o deixo de lado" (Grifo nosso).

A fala desse aluno, apesar de constituir o celular como fenômeno inerente a ele, artefato agregado à vida dos nativos digitais e que ultrapassa o valor meramente de instrumento, representa um contexto em que, talvez, seja relevante observar que esse aluno é novato na BF, advindo de uma escola do

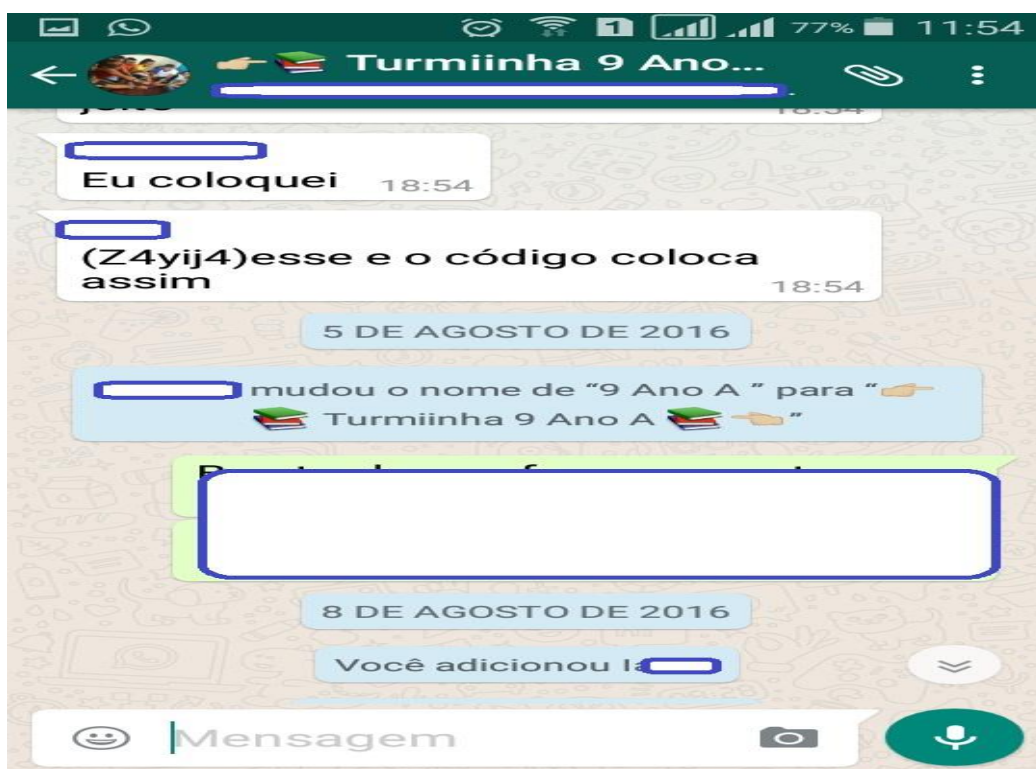
estado de Goiás, onde, segundo relato oral do mesmo, ‘alguns’ professores utilizavam o celular em atividades escolares.

A partir das produções textuais dos alunos é possível verificar que sua relação com o aparelho celular apesar de se encontrar centrada na crença de que o aparelho celular tem como valor cultural ser instrumento de diversão e interação com amigos e familiares, entretanto não se distanciando da escola e da percepção de que o aparelho possa possibilitar a aprendizagem.

Foi a partir dessas concepções dos aprendizes que iniciamos a proposta dessa pesquisa em utilizar o aparelho celular para a aprendizagem do aluno. Dessa forma, criamos o grupo de *whatsapp* com início em 27 de junho de 2016. A professora pesquisadora iniciou o grupo, após uma negociação com os alunos da turma caracterizada em sessão anterior. A negociação consistia em definir objetivos e normas para uso/ inserção de mensagens. Adicionou uma aluna e acrescentou-a como administradora do grupo junto à professora-pesquisador.

Ter uma aluna administradora do grupo colaborou para acentuar o sentimento de pertencimento dos alunos em relação ao grupo, na perspectiva de constituí-lo CdP. Ela fez isso ao trocar o nome inicial do grupo: ‘9.º ano A’ por ‘turmiinha 9.º A’ e acrescentou uma gravura, apesar de parecer ser um detalhe, é significativo substituir o nome do grupo porque comunica à professora que se é nosso, a escolha nominativa também o é. Tira o status da nomenclatura dada pela professora ‘9.º A’, indicando que não é apenas mais uma turma, um numeral de ordem administrativa, mas uma comunidade pertencente aos alunos. Também foi uma estratégia de otimização do grupo, os colegas estão juntos todos os dias no período matutino na escola e a professora-pesquisador está restrita ao seu horário de trabalho e, durante, outros períodos nem sempre *on line* disponível. Quando os alunos da turma foram repassando os contatos dos seus celulares para fazerem parte do grupo, podiam solicitar a uma de nós, no caso dois pares (professora e colega de turma). As postagens no *whatsapp* desde o dia 27 de junho de 2016 a fevereiro de 2017.

Exceto 18



Print da tela do celular com o grupo de whatsapp

Nesta fase, surgiram algumas dificuldades e foi preciso que o grupo negociasse como se dariam as postagens por alunos que não possuíam o aparelho celular, mas que podiam inserir o 'dono do celular (mãe, pai, irmãos, primos). Embora, a proposta fosse utilizar o celular em pares, a inserção foi necessária para que os alunos - caracterizado na condição de não ser dono de um aparelho celular - não fossem excluídos quando precisassem, fora da aula, postar dúvidas, opiniões, sugestões etc. em relação às atividades. Inserir no grupo outros aparelho celulares também foi condicionada à questão levantada pelos alunos em sala de aula "então é só para quem tem celular?". Externaliza, assim, o sentimento de exclusão da atividade o que exige uma negociação.

Apesar de a negociação parecer pacífica a princípio, houve protesto em relação à inserção de aparelhos celulares que não os dos alunos da turma. Das inquietudes dos alunos na sala, duas falas se constituíram como argumentos contra e a favor da inserção dos celulares de terceiros:

Excerto 19:

³¹Aluna D: “ Pode sim [pausa] não vamos falar de coisa que não deve. Tem medo de quê?” (a favor).

Aluno I: “Ah. Professora, nada a ver... mãe no meio. Ficar é bissoiandu”. (contra)

Ao se pronunciarem, os alunos se empoderam na CdP e iniciam o processo de pertencimento, direcionam-se para a concepção inicial de CdP (WENGER, 1998) quando as negociações são processos de engajamento que acontecem pela participação, retornando a concepção de Wenger (1998) sobre a necessidade de as ideias diferentes, sem as quais não se promove a relação de poder entre os membros. As negociações nos remontam a Vygotsky (1989) no processo de aprendizagem ser interativa e construída pelas negociações entre os pares. Portanto, os aprendizes, ao negociarem condições para a inserção dos celulares de terceiros não pertencentes ao grupo, iniciam o processo de aprendizagem porque está empreendendo seu tempo e esforço para resolver/solucionar o problema apresentado.

Para resolvermos o impasse da inserção de outros aparelhos ao grupo, levantamos questões sobre que outros ‘modos’ de participação poderia ser proposto aos que não têm aparelho próprio? Surgiram propostas: a) compartilhamento de aparelho [caso das alunas S e A que compartilham um aparelho para interagirem com o grupo e escreverem o conto]; b) Compartilhar o aparelho quando estiver na escola [não vingou sob a justificativa de que uma vez na sala seria o que eles denominaram de ‘sem graça’ postar no grupo, se podiam falar pessoalmente; Houve contraposição de que se um colega falta a aula pode, ainda assim, postar de casa suas opiniões, sugestões, dúvidas. c) Inserir, de preferência, o número de um irmão/irmã, acreditando que seria menos invasivo que os pais [caso da aluna G]. Ao longo da pesquisa, tentamos possibilitar as três alternativa, sendo ‘b’ a menos praticada.

Ainda em relação à criação do grupo de *whatsapp*, do ponto de vista da concepção de virtual, de criação *on line*, foi observado que os aprendizes têm a percepção de que o virtual ultrapassa a barreira do ‘concreto’. A ideia da

³¹ Anotações de diário de campo da professora-pesquisador.

criação de um evento (comunidade) tão comum aos nativos-digital se configura como já consubstanciado, pois se o grupo já existe, ainda que não tenhamos interagido em nossa criação textual, no caso o conto, parece que o objetivo havia sido alcançado. Ou seja, parte dos alunos acreditava que bastavam fazer postagens no grupo de whatsapp e estariam participando das atividades.

Após três dias de (re)negociações, os alunos postavam mensagens, falavam /oi/, /boa noite/, postavam 'carinhas'. Iniciaram-se as férias, a professora sugeriu que durante as férias não utilizássemos o grupo, pois o propósito era escolar e não pessoal, os alunos concordaram e só retornamos a ele no dia 3 de agosto.

Exatamente no dia 3 de agosto um aluno escreveu no grupo: /voltamos/. Identificamos que custara o silêncio de 33 dias. Esse mesmo aluno solicitou o nome do aplicativo que combinamos baixar para construir o 'conto', baixou e explicou aos colegas como deveriam fazer, incentivado pelo par experiente, a professora. É o que Johnson (2009) denominou de apropriação pelo aprendiz da construção da atividade que permite a internalização desse instrumento, no caso da nossa pesquisa, o grupo de *whatsapp*, e que se consolida com a aprendizagem. A postagem desse aluno, que denominarei por 'i' nos surpreende por ele ser um aluno passivo diante das propostas de atividades em sala de aula. Isto é, dificilmente ele interage e toma iniciativa de trabalhos de sala de aula. Ao postar o 'voltamos' e sugerir aplicativos para cumprimos nosso objetivo, o aluno demonstra empoderamento(letramento digital) e pertencimento em relação aos recursos.

Sobre compartilhamento de aparelho, uma particularmente nos chama a atenção nesta pesquisa, as duas alunas que compartilham o aparelho revelam condições de colaboração que não pressupomos ao delinear a pesquisa e que se tornou evidente durante a resolução do problema em relação a alunos da sala que não possuíam aparelho celular.

Uma das alunas - a que tem o celular - tem histórico de dificuldade em relação ao acompanhamento das aulas - a aluna que é promovida desde o 6.º ano pelo Conselho de Classe, sendo elencado, pelos docentes, como justificativa para promoção, os fatores: frequência, cumprir prazos de trabalhos e atividades, demonstrar interesse durante a aula e outros relativos ao que o

corpo docente delineia como necessário ao 'bom aluno'. A outra aluna - que não tem o celular - é tida pelo corpo docente como entre as 'melhores' em termos de aprendizagem, o que inclui frequência, interesse, compromisso, iniciativa nas atividades e trabalho, notas. Esta aluna trabalha como doméstica na casa onde uma família a acolheu(?), pois a mãe mora na área rural.

Na atividade com compartilhamento de celular, por utilizarem um aparelho único, ambas postam dúvidas, mas não se autodenominam, portanto não há como ninguém saber quem postou³² (exceto a professora), como já ocorre no aplicativo google docs enquanto escrita coletiva.

Observamos que durante as postagens individuais, a aluna S tem se mostrado mais participante que durante as aulas presenciais. De alguma forma, estar *on line* e ter par concedeu a S um 'direito de expressão' que ela não consegue expressar presencialmente. Isso nos preocupou porque o ambiente virtual é um recurso, mas não pode substituir a presença e as relações interpessoais e, ao percebermos que um aprendiz fica à vontade para interagir apenas virtualmente? Isso nos causou reflexão sobre a relação professor-aluno.

Acreditamos que o que Barbosa e Bedran (2016) identificam enquanto motivação e investimento estejam presenciados na atividade de compartilhamento do celular em que as alunas S e A, ao colaborarem (uma sendo o par mais experiente), constroem uma relação, ambas investindo na aprendizagem e a motivação cresce em S como aprendiz, externando em sua prática de sala de aula o empreendimento enquanto integrante da turma.

Durante as interações no whatsapp, a concepção de Prensky (2001) é constatada no grupo de *whatsapp*, os alunos não demonstram dificuldades de manipulação do aplicativo e assumem o compromisso de cumprimento do objetivo proposto. Desde que se iniciou o grupo, houve apenas uma postagem (de uma mãe de aluna) que utilizou o grupo, no dia 23 de setembro, para postar notícia sobre a reforma do Ensino Médio. O que foi interpretado, por

³² A professora-pesquisadora pode ver quem está escrevendo no aplicativo se estiver acompanhando e tempo real a escrita, mas também percebe qual das duas alunas fez o registro no *Whatsapp* devido à escrita e estilo de resposta, visto que ambas são alunas da referida professora há quatro anos, permitindo que sejam percebidas características próprias individuais de escrita.

nós, como descrença em relação ao whatsapp está sendo utilizado como recurso de aprendizagem. De alguma forma, a mãe queria lembrar à professora que aparelho celular não ajudará sua filha a ingressar na universidade.

Ao abrir o grupo de *whatsapp*, verificamos inicialmente que os alunos buscavam retirar as dúvidas com a professora no PV (privado), evitando postar no grupo. Ao recorrer ao PV para esclarecer algumas dúvidas, também era um resguardo das críticas da turma em relação à dúvida, analogicamente à sala de aula.

Excerto 20: Aluna1 = S - Aluna2 = M e Professora = P

Data:24/09

PV

“S: professora uma dúvida.

P: ...

S: onde eu envio meu e-mail para vc?

P: ...

Data:29/09

PV

S: professora, vou enviar msn lá de novo

P:...

Data:03/10

PV

S:Vou tentar fazer ..”

[...]

Data: 27/09 - PV

M: Prof qual o nome do aplicativo para baixar ????? Meu celular desconfigurou.

P: No grupo, Enviarei lá.

Em relação às postagens que deveriam ocorrer no grupo, mas ocorreram no pv (privado) revelam que o comportamento dos alunos on line é extensão da sala de aula presencial, pois em sala, constantemente os alunos se dirigem à professora para tirarem dúvidas, não o fazendo em voz alta, numa concepção de não empoderamento dos alunos que não têm ‘voz’ no grupo. Confirmamos esse ‘não empoderamento’ quando o colega postava uma dúvida

ou sugestão e o par colocava a carinha, revirando os olhos, numa reprovação clara da dúvida postada, demonstrando que a relação de poder de quem sabe (par experiente) em relação a quem sabe menos no processo de aprendizagem está presente virtualmente.

Essa relação de poder entre os alunos, nem sempre possível de interferência em sala de aula, foi possível de intervenção no ambiente virtual, devido à ferramenta em que selecionamos a postagem do outro, copiamos, respondemos, e podemos postá-la imediatamente, independente de quando ela tenha sido postada.

Durante os meses em que a pesquisa ocorreu, desafios e recaídas compuseram a investigação sobre o uso do celular como recurso de aprendizagem colaborativa de escrita. As recaídas se pautaram no fato de que rotineiramente a professora-pesquisadora tinha que estimular a interação, especialmente quando o tema era a escrita do conto. Em outro momento, os aprendizes insistiam em postar sobre o cotidiano da vida deles e os acontecimentos que a envolviam. No episódio sobre a discussão dos nomes dos personagens:

Excerto 21: Transcrição das postagens de três alunos denominados pelas letras: C - I e O:

³³ “C: O vilão pode ser o político corrupto kkkk;
I: O nome do político vai ser L;
O: Ñ CP;
I: kkkkkkkk CP não rapaiz;
O: Entt D;
I: Pode ser kkk . C também serve;
I: W;
O: Sou mais T;
I: kkk Sou mais é T”.

Vieira-Abrahão (2012, p.469) afirma sobre aprendizagens de novas práticas que “conceitos cotidianos e outros conceitos teóricos prévios permanecem ao lado do novo conceito em construção”. Para ela, este caminho entre nosso conhecimento prévio (para que uso o whatsapp) e o novo

³³ Os nomes dos políticos foram resguardados por representações com letras maiúsculas. Os alunos falavam sobre candidatos à eleição para prefeito de seu município.

conhecimento (utilizar o whatsapp em atividade escolar) significam o deslocar ao ZDP, pois para se chegar ao potencial é preciso se ancorar no real e seguir pela colaboração do par experiente.

Devido aos alunos utilizarem o whatsapp em grupos que geralmente servem para trocar informações pessoais, grupos familiares etc, ao utilizarem o aplicativo para o conhecimento científico, o movimento deles é se ancorarem no que já fazem e no que comumente postam em outros grupos. Daí porque a mediação, identificada como elemento essencial na perspectiva sociocultural de aprendizagem (JOHNSON, 2009; VIEIRA-ABRAHÃO, 2012), colabora para o aprendiz superar desafios e sentir-se estimulado a construir outra proposta de espaço de aprendizagem a partir de suas habilidades em relação ao artefato cultural, o celular.

Constatamos, ao longo do percurso da pesquisa, que a interação virtual - provavelmente devido à sua característica 'instantânea' - não se mostra produtiva a longo prazo, pois os alunos ao identificarem, estudarem sobre o gênero 'conto', postarem suas dúvidas, certezas, definições, exemplos, contribuições no grupo whatsapp e escrever a produção textual – eles foram gradativamente abandonado as postagens sobre o conteúdo e postando outros temas/acontecimentos, como por exemplo, as eleições municipais e o carnaval.

Lembramos, com esse desafio do 'tempo' o que a UNESCO (2014) em pesquisa registrada no capítulo 3 já nos alertava em relação à otimização do tempo quando se trata de educação de crianças e adolescentes via aparelho móvel, especialmente em relação ao feedback ser imediato. A pesquisa da UNESCO (2014) sustenta-se no feedback do professor em relação às atividades dos alunos, entretanto nesta pesquisa, identificamos também que o feedback do aluno se configura como imediato (cronologicamente) e, portanto, precisa ser alimentado por outros desafios/problema.

Compreendemos que aplicativo whatsapp, utilizando o aparelho celular, cumpre sua função que é de recurso os quais são utilizados para identificaram enquanto processo colaborativo na constituição de CdP: há um problema identificado, os membros construindo-se comunidade, colaboram uns com os outros, utilizando-se de habilidade diversas no que Lévy(2003) denominou de

inteligência coletiva e resolvem o problema, passando, pois ao estágio em que os instrumentos (no caso o grupo criado no whatsapp no celular) são utilizados, os membros aprendem a manipular para resolver um problema e se apropriam aguardando outros problemas a serem identificados como possíveis de se utilizar os mesmos instrumentos ainda que acionando outros recursos do aparelho. Foi o que ocorreu quando os aprendizes S e A postaram que não conseguiram encontrar o aplicativo google docs, o aluno I, imediatamente postou prints (foto) dos passos que deveriam ser seguidos para baixar e encontrar a atividade ocorreu também com o aluno O que foi adicionado tardiamente e solicitou que explicássemos o que já havia sido postado. A aluna C postou um resumo (copia/cola). Neste caso, muitos de nós ficamos deslumbrados com a facilidade e rapidez como ela fez o resumo. Barbosa e Bedran(2016) denominaram de compromisso ao nos indicar que esse engajamento mútuo se dá à medida em que haja membros 'comprometidos com ideias comuns, que partilhem do mesmo objetivo' o empreendimento partilhado é a dimensão que diz respeito ao fator de negociação e renegociação entre os membros, ou seja, os ajustes para alcançar o objetivo vão sendo negociados.

A professora-pesquisadora solicitou que a aluna C ensinasse como manipular a ferramenta(copia/cola) e, interessante, fez isto pelo PV, como os alunos haviam feito anteriormente, alimentada pela crença de que o professor não pode 'não saber/conhecer', o que significa empoderar o aluno, descentralizando o conhecimento do professor e confirmando que o aprendiz 'pode' se letrar em outros meios que não a escola, como por exemplo com a CdP de amigos virtuais. Fazer resumos com ferramentas do aplicativo, identificar os caminhos a serem seguidos por prints são possibilidades do whatsapp que os alunos nativos digitais usam com maestria.

Concomitantemente ao uso do whatsapp, usamos o aplicativo google docs, aplicativo escolhido pelos alunos e professora para a escrita colaborativa. Nesse aplicativo, o feedback do professor não era 'instantâneo, portanto foi uma prática que exigiu mais mediação do professor para que as negociações acordadas ocorressem inicialmente no grupo de whatsapp e a seguir pudessem ser encaminhadas ao processo de escrita.

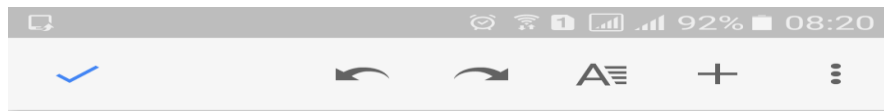
Apesar de o aplicativo disponibilizar ferramentas para editar, compartilhar, inserir notas de revisão, revisão ortográfica etc, o auxílio da ferramenta whatsapp foi fundamental para que as negociações ocorressem entre o grupo porque os alunos já haviam se apropriado do whatsapp visto que usam nas relações sociais e também porque ainda que percamos o momento instantâneo da postagem, há como recuperá-la e fazer intervenção.

Para uso do aplicativo google docs é necessário que o participante(no caso os alunos) seja convidado pelo 'proprietário'(a professora) da atividade, podendo ser marcado apenas para ler ou para editar. Ocorre que para ser convidado, é preciso ter um e-mail no gmail e para surpresa da professora apenas dois alunos da turma possuíam e-mail. É revelador como o nativo digital não explora as possibilidades comunicacionais que seu aparelho oferece ou ainda, se corresponder por e-mail seja considerado pelos alunos como ultrapassado, o que não foi confirmado pelos aprendizes, pois eles afirmaram que não possuíam e-mail por não terem para quem escrever. Ou seja, não há motivação social para eles cadastrarem um correio eletrônico. Entretanto, observamos o que Xavier (2002) descreve sobre como o nativo digital não sente dificuldade para manipular as TIC. Os alunos não demonstraram qualquer dificuldade em criar o e-mail no g-mail, baixar o google docs no celular, iniciar o conto e compartilhar com o grupo.

Assim, após abrir uma conta de e-mail para cada aluno e, após o desenvolvimento das etapas de estudo sobre o conto e sua escrita (em anexo), foi possível iniciar o processo de produção textual, auxiliada pelas interações no grupo whatsapp.

Durante a escrita no aplicativo google docs vários episódios foram significativos para o debate sobre o conteúdo 'conto' fosse ampliado. Entre eles, nos chamou a atenção (pela possibilidade de trazer à tona discussões a partir de uma 'distorção' da coerência) a postagem de um aprendiz 'desavisados' que adicionou intervenções ao conto um caráter de 'impossibilidade', como ocorreu com dois episódios a seguir descritos nos excertos 22 e 23:

Exceto 22:



Conto:
Tema:

VAMOS RETIRAR PORTUGAL? .levar criança brasileira para outro país demanda cumprimento de algum a leis.

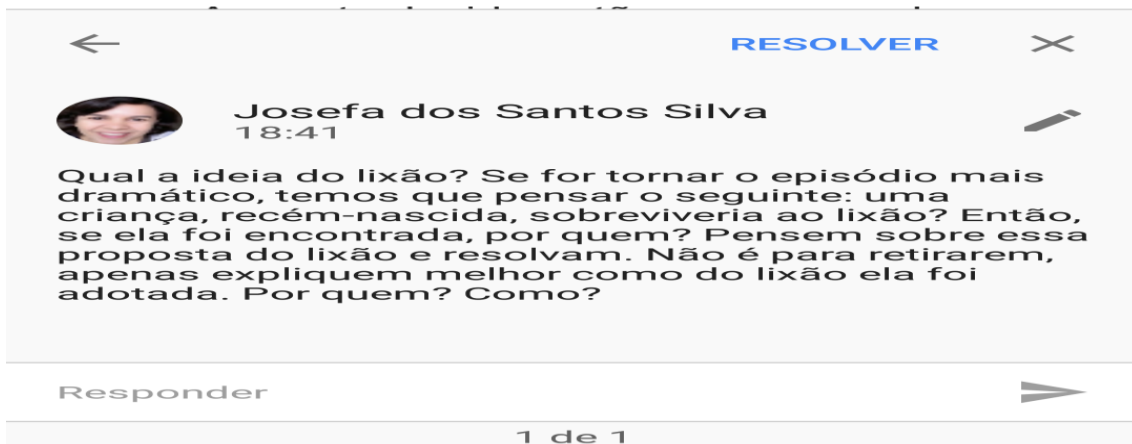
Joana uma menina que ao nascer foi abandonada pelos seus pais em um lixão, encontrou uma família de portugueses que a adotou e a levou para Portugal, seus pais adotivos Pedro e Sara nunca escondeu que a garota era adotada. Conforme o tempo ia passando e a garota crescendo cada dia mas queria saber a origem dos seus pais, e o porquê de ter sido abandonada. Joana não imaginava que o passado iria mexer muito com o seus sentimento . A garota decide então voltar para o Brasil, a procura de sua origem



Exceto23:



Joana e uma menina que ao nascer foi abandonada pelos seus pais em um lixão, encontrou uma família que a adotou. Seus pais adotivos Pedro e Sara nunca escondeu que a garota era adotada. Conforme o tempo ia passando ela ia crescendo cada dia mais. Queria saber a origem dos seus pais, e o porquê de ter sido abandonada. Joana não imaginava que o passado iria mexer muito com o seus sentimentos.

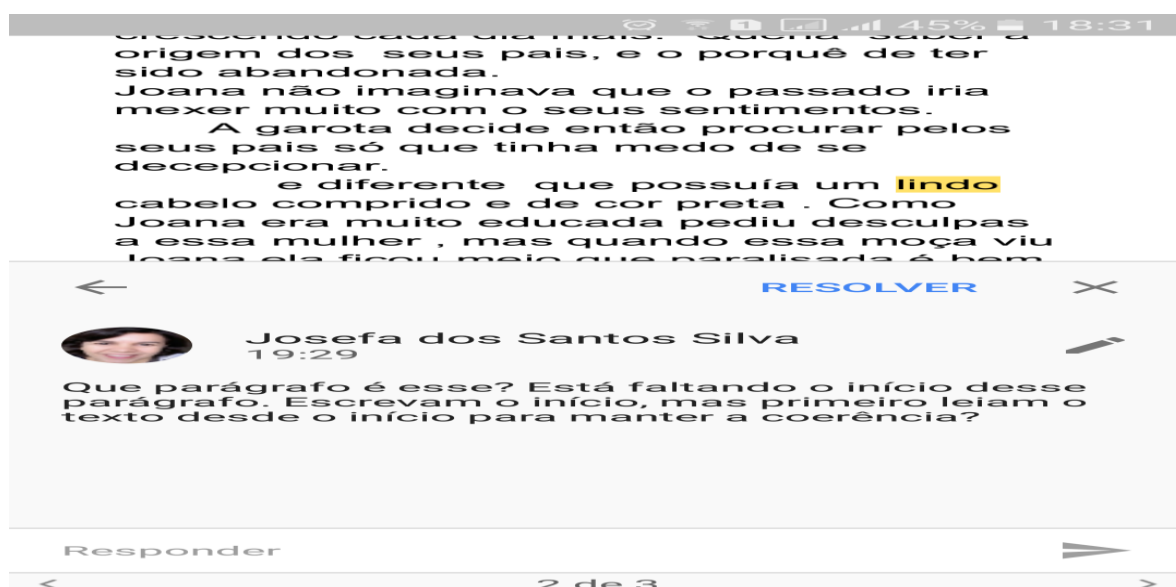


Nos excetos supracitados, postamos uma orientação de reescrita em relação a dois acontecimentos do conto: um relacionado à criança brasileira

ser adotada por cidadãos estrangeiros e outra sobre a mesma criança sobreviver ao lixão. Não que os mais variados episódios não possam ocorrer no gênero conto, mas devido essa escrita ser de um mesmo aluno (desavisado) que ao colaborar na escrita do conto, não participou das negociações e, portanto, não estava engajado. Pois o engajamento exige compromisso (BARBOSA E BEDRAN, 2016) e o aluno que escreveu as informações 'destoantes' da escrita dos demais, estava no estágio de descompromisso.

Entretanto, as duas postagens sobre 'lixão' e 'estrangeiro adotivos' trouxeram para a sala de aula discussões produtivas sobre o tema e também sobre os limites da ficção, inserindo atividades de leitura e pesquisa sobre o fenômeno fantástico nas obras ficcionais, levando o docente a renegociar o planejamento, inserindo conteúdos que não estavam previstos anteriormente. Essa perspectiva de poder negociar e fazer as intervenções reforçam a condição da tecnologia ser um recurso proveitoso para uso na aprendizagem dos alunos. A mesma expectativa se aplica à possibilidade de dialogar com todos os alunos da turma sobre a produção textual deles, podendo dar *feedback* para que eles reescrevam a qualquer tempo, utilizando o aplicativo on line.

Exceto 24:



Ao longo de todo o processo de escrita, a professora dialogava com os alunos a partir do aplicativo (exceto 24) não apenas otimizando a revisão e

reescrita do texto, como também mantendo os alunos compromissados com a resolução do problema.

Escrever um texto, utilizando várias mãos (dos alunos), com coerência, coesão e com as especificidades do gênero proposto, no caso o conto (trabalhadas durante o desenvolvimento do projeto), parece um processo simplificado de escrita, mas envolve complexidade se considerarmos que ao escrever em grupo, as individualidades estão à disposição dos participantes, mas apenas um texto será escrito. Isto envolve observância pelos 'escritores' do léxico (por isso as atividades de repertório foram realizadas em grupo, conforme descrito em projeto anexo), adaptação do estilo da escrita de cada um ou o texto se transformará em 'colcha de retalhos' e, principalmente, exige engajamento para negociar os elementos do gênero: espaço, tempo, personagens, drama, clímax, desfecho. As negociações foram intensificadas à medida que o grupo se envolvia com a escrita e embora o processo proveitoso porque podemos interagir, ler, reler, escrever, reescrever. Pois recurso tecnológico permite essa mobilidade.

No exceto a seguir (25), podemos observamos as dificuldades dos alunos em manterem a coerência textual. Exceto 25



Dependendo do aluno que escrevia suas marcas (ideologias, estilo, gramática escrita: 'erros' ortográficos, de concordância, regência, pontuação

etc) iam ficando evidentes. Nesse aspecto, a colaboração poderia ter sido mais estimulada pelo par experiente (professora), pois apesar do colega mais experiente ter revisado/ sugerido mudanças nos aspectos supracitados, não chegamos a utilizar o grupo de whatsapp para essa finalidade.

Ainda assim, observamos que o recurso utilizado durante a pesquisa nos dá uma visão mais ampla da aprendizagem dos alunos no sentido de nos permitir analisar a escrita deles, tanto na interação (pelo whatsapp) quanto pela produção textual, permitindo que possamos replanejar nossas aulas para fazermos intervenção.

Entretanto, ao final da pesquisa, continuamos a utilizar o grupo de whatsapp para outras propostas de aprendizagem e resolvemos explorar outros aplicativos para utilizarmos na escrita de nossos textos, compreendendo como relevante para o aprendiz o auxílio dos pares e dos recursos tecnológicos. Os pares porque podem disponibilizar o seu conhecimento ao outro, formando uma rede de conhecimento e em relação aos recursos tecnológicos por serem nativos digitais e sentirem que o mundo tecnológico onde vivem está inserido na escola onde aprendem.

CONCLUSÃO

O estudo refletiu sobre o uso da tecnologia móvel, especificamente o celular, utilizado como recurso de aprendizagem, considerando a teoria sociocultural (VYGOTSKY, 1896-1934), fazendo um recorte na perspectiva de que os indivíduos constroem seu conhecimento em convivência uns com os outros dentro da sociedade. Durante o percurso dessa pesquisa, fomos inserindo o celular como recurso que abriga condições para a escrita colaborativa dos alunos, podendo a partir dessa colaboração emergir a motivação para aprender, bem como o empreendimento, engajamento e compromisso enquanto elementos caracterizadores de uma CdP a qual consideramos que sua constituição se torna potenciadora de um outro olhar sobre a instituição escola, tornando esta uma comunidade que carrega micro comunidades e que desperta nos alunos, docentes, gestores, famílias dos alunos interesse por torná-la um espaço de saber/conhecer.

Constatamos, ao longo da pesquisa, que os aprendizes não negam suas crenças sobre o celular não poder se constituir recurso de aprendizagem. Entretanto, a partir das negociações, eles foram reconstruindo suas crenças, possibilitando que o celular se tornasse suporte tecnológico para que pudessem desenvolver os processos de leitura e escrita com seus pares. Negociar para ressignificar crenças foi possível quando a sala de aula se constituiu CdP, pelo compromisso, empreendimento e engajamento assumidos pelo grupo (BARBOSA E BEDRAN, 2016).

Durante todo o percurso da pesquisa, as negociações avançavam ou retrocediam na medida em que os alunos reconstruíam crenças. Nesse aspecto, percebemos que a colaboração entre os adolescentes parece tão inerente a eles que os pares se tornaram eficientes nesse papel de motivar o outro a se engajar e repensar o uso que eles fazem do celular (redes sociais, jogos, interação nos grupos, vídeo, câmera, relógio etc) e a constituição dele como recurso escolar de aprendizagem.

Essa colaboração entre os pares, aluno/aluno, alunos/professor, durante a escrita do conto, e na realização de atividades auxiliares propostas, seja pelo

grupo de whatsapp, seja pelo uso do aplicativo google docs , utilizando o aparelho móvel celular com a tecnologia de rede nos impõe pensarmos que embora não saibamos tudo o que um professor é capaz de fazer enquanto inovação, usando os recursos tecnológicos atuais, compreendemos como podemos utilizá-los para construir a aprendizagem desde que tenhamos atitudes positivas em relação às tecnologias e não queiramos perpetuar uma educação ultrapassada para os alunos da atualidade, pois eles dificilmente visualizaram o mundo sem conexão com a internet e sem o aparelho móvel sem fio (PRENSKI 2001).

Pensamos que ao nos empreendermos para aprender a utilizar as TIC para aprendizagem dos conteúdos escolares, estamos nos direcionando para completar os estágios já descritos por Bax (2003, p.24-25) citado por Paiva (2012) para o uso da tecnologia atual:

- 1- Aparecem os primeiros adeptos e alguns poucos professores e escolas adotam a tecnologia por curiosidade;
- 2- A maioria das pessoas ignoram a tecnologia ou demonstra ceticismo;
- 3- As pessoas experimentam a tecnologia, mas a rejeitam no primeiro obstáculo;
- 4- As pessoas fazem uma outra tentativa de uso e observam vantagens;
- 5- Mais pessoas usam a tecnologia, mas ainda há medo ou expectativas exageradas;
- 6- A tecnologia passa a ser vista como algo normal;
- 7- A tecnologia integra-se à nossa vida e se torna invisível, normalizada.

Esses estágios do primeiro contato à inquietação até a normalização tal qual ocorreu com o rádio e a televisão parecem inerentes a todas às inovações que se inserem na vida das pessoas. Entretanto, é preciso atentarmos que nos encontramos no estágio 4 ainda e que os estágios 5, 6 e 7 precisam ser experimentados para que possamos proporcionar aos alunos da Era Digital, um espaço de aprendizagem condizente com a realidade histórica deles.

Esses estágios são na concepção de Pennington (1996) citado por Paiva (2012), conceituados como fases:

- 1- Os computadores foram usados para cálculos matemáticos por um grupo de cientistas da elite;
- 2- O acesso a professores e alunos se deu nas instituições de prestígio;
- 3- Acesso a toda esfera educacional, incluindo a pública;

- 4- O computador torna-se em objeto de massa, atingindo toda a classe média e tornando o acesso aos computadores universal;
- 5- Os educadores se apoderam do computador e as máquinas se tronam cada vez mais parte das práticas pedagógicas/
- 6- As crianças se tornam digitalmente letradas e se estabelecem as condições para fase 7 que é o acesso universal às informações e às pessoas...

Observa-se nestas fases que a tecnologia, nessa concepção, já adentrou às escolas, mas as escolas não se encontram no estágio 5 quando se apoderam dos computadores. Apoderar-se tem pedagogicamente o sentido de explorar o recurso tecnológico, elaborando estratégias de aprendizagem para o aluno, mas um recurso que além de ser a ferramenta das ferramentas de Leffa (2005) agora é móvel e totalmente interativa.

Necessariamente, nós, nessa pesquisa não experimentamos todos os estágios ou fases descritas anteriormente, mas vivenciamos a necessidade de a escola e os alunos negociarem o uso do celular em sala de aula enquanto prática docente para aprendizagem. Ao longo do desenvolvimento das atividades na escola, as negociações foram surgindo em relação à proibição do celular na escola BF, especialmente pelo compromisso dos alunos em relação às atividades que envolviam o recurso tecnológico.

Da parceria tecnologia e aprendizagem escolar, nasce a fomentação para o aluno se motivar na busca de sua aprendizagem que é individual, mas não ocorre sem colaboração. Isso significa retomar a inteligência coletiva de Lévy (1998), na qual cada ser é um, único e traz consigo habilidades apreendidas ao longo da vida, todavia estas foram adquiridas em grupos sejam familiares, sociais, escolares etc.

Entretanto, precisamos apontar que inserir a tecnologia móvel como o celular na aprendizagem dos alunos requer compromisso e empreendimento também pelo docente, pois os aprendizes/nativos digitais são naturalmente iterativos virtualmente em suas redes sociais e a escola não pode se tornar mero aparelho para validar essa prática de interação social pelas comunidades virtuais. Por isso, a tecnologia deve ser recurso para se alcançar o objetivo/conteúdo. No caso da pesquisa, trabalhamos com o projeto sobre o gênero contos e permeamos o desenvolvimento dele com as TIC, utilizando dois aspectos que nos parece essenciais para dar sentido à aprendizagem

escolar: colaboração e CdP. Esses dois elementos respondem à pergunta problema motivadora de nossa pesquisa: *Como o celular pode ser utilizado enquanto recurso para aprendizagem colaborativa de escrita dos alunos?* Pois observamos, ao longo do estudo, que o uso do celular só fez sentido e possibilitou a aprendizagem quando os alunos estavam engajados, empreendendo esforço para cumprir o objetivo.

A perspectiva, ao longo de toda a pesquisa, era de que a tecnologia colabora numa concepção de aprendizagem coletiva, a partir da interatividade virtual, permitindo ao aluno a construção de um ambiente escolar colaborativo, desenvolvendo outras habilidades e disponibilizando a que se tem que caracteriza a escola que se quer construir para os alunos nativos digitais.

Para Paiva (2012), essa construção não acontece sem esforço e certamente é um gerador de tensões porque se torna necessário romper conceitos e crenças sobre a tecnologia móvel. O que nos direciona para a subpergunta do estudo: *Quais concepções e crenças dos alunos quanto ao uso do celular enquanto recurso de aprendizagem?* Sobre essas crenças dos alunos, observamos que, para eles, no início da pesquisa o celular se constituía única e exclusivamente como para uso de lazer e comunicação, não tendo sido usado por eles, ainda, como recurso de aprendizagem e que foi sendo ressignificada quando a tecnologia auxiliou no desenvolvimento das atividades, ainda que não tenha sido aceita como recurso relevante por 'todos' os alunos participantes.

As tensões ocorridas em função do reforço dessa crença nos direcionaram para a compreensão de que a aprendizagem faz sentido para o aluno quando eles se constituem CdP. Por isso, pensamos que utilizar uma tecnologia que eles tinham acesso e, provavelmente tinham muito a ensinar sobre ela aos pares, inclusive à professora, com aplicativo como o *whatsapp* - utilizado amplamente por eles - pudesse ser o ponto de encontro entre escola, tecnologia e aprendizagem.

Aliados aos recursos citados, adicionamos o aplicativo *google docs*, ainda não conhecido por eles, mas que possibilitaria a escrita textual do conto. A expectativa era que ao empreender esforço do desenvolvimento das

atividades, eles se propusessem, com auxílio da professora, a se tornar colaborativos, se engajando na aprendizagem do par menos experiente.

Parece que é a partir das possibilidades de uso dessa tecnologia móvel e o que ela pode oferecer à escola que se encontra a mudança de paradigma da educação na atualidade. Lévy (1997) já denominava a aprendizagem da pós-modernidade, através da virtualidade, de 'inteligência coletiva', fenômeno que, segundo ele, significa uma teia de inteligências quais sejam as habilidades que cada ser humano desenvolve e que ao se juntar a outras milhões de habilidades formarão uma comunidade inteligente de sobrevivência para esse mundo que se caracteriza como emergente no sentido de conhecer o 'mais' em menor tempo possível do qual dispomos enquanto seres vivos.

A confirmação de que o computador é uma ferramenta que comporta tantas outras e de que é inegável a sua importância na vida cotidiana dos alunos traz à tona que o uso desse computador que atualmente cabe na mão e no bolso de cada indivíduo deve acontecer na escola. Moura (2009, p. 16) confirma que *“o telemóvel tanto pode ser uma ferramenta de trabalho, uma ferramenta de lazer, servir para criar uma rede de amigos e familiares, como uma ferramenta para aprender”* e indica que quando a escola adota as tecnologias que surgem, como o caso da tecnologia móvel atual, essa instituição se reafirma e se estende aos demais espaços de convívio do aluno, pois a todo instante ele estará conectado a grupos com diversos objetivos, dentre eles, o da escola.

Em relação ao resultado da pesquisa, podemos considerar que há muitos entraves a serem perpassados em relação à inserção das TIC nas escolas de Educação Básica no estado do Tocantins, mas quando o docente nega a crença da impossibilidade de uso dessas tecnologias em sua prática, ele pode utilizá-la na construção de sentido do aprender para o aluno.

Torna-se necessário elucidar que a concomitância de escrita no celular, comunidade no whatsapp e escrita em sala de aula são processos que acreditamos serem coexistentes e os alunos podem conviver com eles como vetor de construção coletiva do conhecimento.

Por fim, acreditamos que respondemos às questões propostas por essa pesquisa ao intervirmos em nossa prática, utilizando a tecnologia móvel e

desenvolvendo aprendizagem dos alunos em relação à escrita em colaboração como também reforçamos a crença de que a tecnologia só tem proveito enquanto recurso quando os aprendizes estão engajados/motivados a utilizá-la para construir o aprender em relação a um objetivo. Fica à escola o desafio de fazer uma reflexão sobre sua função na sociedade atual, no sentido de buscar novos saberes relacionados às TIC móveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Carminda Mendes. *The teacher in post-modern condition*. *Educação em Revista*, Marília, v.9, n.2, p. 37-50, jul.-dez. 2008. Disponível em <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/File/633/516>. Acesso em maio de 2016.

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1999. p. 7. Versão Digital. Acesso em maio de 2016.

BANDEIRA, G.M. *Por que ensino como ensino? A manifestação e atribuição de origem de teorias informais no ensinar de professores de LE (Inglês)*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2003.

BARBOSA, Selma Maria Abdalla Dias & BEDRAN, Patrícia Fabiana. *Discurso e relações de poder na (re)construção da identidade profissional de professores de língua em uma comunidade de prática no ambiente digital*. *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 15, n. 1, 2016 .

_____. *Prática colaborativa: concepções e reflexões a partir de uma perspectiva sociocultural*. *Domínios de Linguagem | Uberlândia | vol. 10, n. 1 | jan./mar. 2016*.

BARCELOS, A. M. F. *Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas*. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

_____. **Metodologias de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado da Arte**. Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v.1, n.1, 71-92, 2001. Acessível em <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v1n1/05.pdf>. Acesso em setembro de 2016.

BRASIL. **CAPES**. Acessível em www.capes.gov.br/Acesso em junho de 2015.

_____. **EAD**. Acessível em <http://capes.gov.br/educacao-a-distancia/profletras>. Acesso em agosto de 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. <http://portal.mec.gov.br/>.

_____. Palmas -TO -(Brasil) -Secretaria de Estado da Educação e Cultura. **Referencial Curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano**. 2ª Edição / Secretaria de Estado da Educação e Cultura. -TO: 2008/2009. 281.

_____. Palmas -TO -(Brasil) -Secretaria de Estado da Educação e Cultura. **Plano Estadual de Educação** / Secretaria de Estado da Educação e Cultura. -TO

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília.

_____. **Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel**. 2014. Acessível em <http://unesdoc.pdf>.

_____. **História do Instituto Universal Brasileiro**. Acessível em <http://www.institutouniversal.com.br/>. Acesso em agosto de 2016.

_____. **PCN**. 1997. Acessível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em outubro de 2016.

BRASIL/EAD. **História da EAD no Brasil**. Acessível em <http://ftp.comprasnet.se.gov.br>. Acesso em agosto 2016.

BENTO, Maria Cristina Marcellino. **Tecnologias móveis em educação: o uso do celular na sala de aula**. 2013, Acessível em www.guiadocelular.com.br. Acesso em junho de 2016.

CANDAU, Vera Maria. **Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios**. In: CANDAU, Vera Maria. *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura**. Tradução de Roneide Venancio Mitter. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COSCARELLI, C. V.(Org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. 2.^a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

COSCARELLI, C. V. & RIBEIRO (Org.). 1.ed. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte - MG: CEALE/UFMG, 2005.

DICIONÁRIO ONLINE DE ETIMOLOGIA. Acessível em <http://origemdapalavra.com.br>. Acesso em outubro de 2016.

FERREIRA, A.B.H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2ª Edição. Editora Nova Fronteira, 1986.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de (Org.). **A Aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Ed. da UFG, 2006.

FOUCAULT, Michel. **“Genealogia e Poder”**. In: **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21ª Edição- São Paulo. Editora Paz e Terra, 2002.

GÓES, Maria Cecília R. de. **A natureza social do desenvolvimento psicológico**. Cadernos Cedes. Campinas: Papyrus, (24): 17-24, 1991.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pósmodernidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JOHNSON, K. E. **Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective**. New York: Routledge, 2009.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística**. 7 ed. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela B. Artigo: **Letramento na contemporaneidade / Literacy in the Contemporary Scene**. Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, São Paulo, Brasil; akleiman@mpc.com.br. Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 72-91, Ago./Dez. 2014.

_____, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B.; VIEIRA, J. A. **O impacto identitário das novas tecnologias da informação e comunicação** In: MAGALHÃES, I., CORACINI, M. J. & GRIGOLETTO, M. (Orgs.). Práticas identitárias: língua e discurso. São Paulo: Editora Claraluz, 2006.

KUMAR, Krishan. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1997.

LEFFA, V. J. **Aprendizagem mediada por computador à luz da Teoria da Atividade**. Calidoscópio, São Leopoldo, v. 3, n. 1, p. 21-30, 2005. Disponível em <http://www.leffa.pro.br/textos/trabal.htm>. Acesso em setembro de 2016.

_____. **Sistemas de autoria para a produção de objetos de aprendizagem**. In: BRAGA, Junia (Org.). Integrando tecnologias no ensino de Inglês nos anos finais do Ensino Fundamental. São Paulo: Edições SM, 2012, p. 174-191. (Coleção Somos Mestres; PNBE do Professor, 2013). Disponível em http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Sistemas_de_autoria.pdf. Acesso em setembro de 2016.

LEVY, Pierre. **O que é o virtual**. São Paulo: Ed. 34, 1996. Tradução Paulo Neves. Disponível em <http://compartilhandoebook.blogspot.com.br/search/label/Pierre%20L%C3%A9vy>. Acesso em junho de 2016.

_____. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro. Editora 34. 1.^a ed, 1997. 14.^a Reimpressão, 2006.

_____. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003. Disponível em https://books.google.com.br/books/about/Inteligência_coletiva. Acesso em 04 de abril de 2016.

LYOTARD, Jean-François. **O Pós-Moderna**. 3.^a ed. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988. Versão digitalizada.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 10. ed. São Paulo: Papirus, 2004.

MOURA, Adelina. **Geração Móvel: um ambiente de aprendizagem suportado por tecnologias móveis para a “Geração Polegar”**. CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE TIC NA EDUCAÇÃO, 77, Maio de 2009. Braga, Portugal, 2009. Disponível em: <http://adelinamoravitaie.com.sapo.pt>. Acesso em: 03 agosto de 2012.

MORA, José Ferrater. **Dicionário de filosofia**. Tradução Roberto Leal Ferreira e Álvaro Cabral. 4.^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência & Saúde Coletiva**, 17(3):621-626, 2012. Artigo aprovado e aceito para publicação em 12/10/2011. <http://www.scielo.org/pdf/csc/v17n3/v17n3a07>. Acesso em setembro de 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf. Acesso em setembro de 2016.

NORTON, B. **Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change**. Harlow, England: Longman/Pearson Education Limited. 2000.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica**. In: JESUS, Dánie Marcelo de; MACIEL, Ruberval Franco (Orgs.) Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente. Coleção: Novas

Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 44. Campinas, SP : Pontes Editores, 2015, p.21-34. Acessível em <http://www.veramenezes.com/techist.pdf>. Acesso em junho de 2016.

_____. **English Language teaching and learning in the Age of Technology**. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq). Palestra no III Congresso Internacional da ABRAPUI, 2012. Acessível em <http://veramenezes.com/abrapui2012.pdf>. Acesso em junho de 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente**. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo. V31, n 3, p.521-539, set./dez. 2005. Acessível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf>. Acesso em junho de 2016.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants**. From On the Horizon (MCB University Press, Vol 9 No. 5, October 2001). Acessível em www.marcprensky.com/writing/Prensky. Acesso em 2016.

COSCARELLI, Carla Viana e RIBEIRO, Ana Elisa: **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte, Autêntica: 2005.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. **A educação de professores de línguas em CALL: histórico e perspectivas**. São Paulo. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, ano 11, n.º 1, jan./jun. 2012.

SANTOS, Diana Benevides. **O ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras (inglês) assistido pela internet: potencialidades de um novo recurso pedagógico**. 2008.

SANTOS. Rosimeire M.R. **O processo de colaboração na Educação online: interação mediada pelas tecnologias de informação e comunicação**.

Campo Grande, 2008. 174 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco. Disponível em: <http://www.tecnologiacursos.com.br/tecnologia/principal/conteudo.asp?id=7398>.

SANTAELLA, L. (2000). **Cultura das Mídias**. 3ª. ed. Lumina - Facom/UFJF - v.4, n.1, p.1-10, jan/jun 2001 - www.facom.ufjf.br.

SAVIANI, Dermeval, 1944 - **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**/ Dermeval Saviani - 11.ed.rev.Campinas, SP: Autores Associados, 2011. — (Coleção educação contemporânea). Versão Digital. Disponível em <http://www.fkb.br/biblioteca/livrosedf/Dermeval%20Saviani%20-%20Pedagogia%20hist%C3%B3ricocritica%20primeiras%20aproxima%C3%A7%C3%B5es.pdf>. Acesso em 12 de abril de 2016.

SEDUC. Secretaria Estadual de Educação do Tocantins. **Regimento Escolar**. 2012.

SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 5. ed. Campinas: Cortez/Editora da Unicamp, 1993. Disponível em www.bv.fapesp.br/pt/pesquisador/89465. Acesso em junho de 2016.

_____. **Múltiplas vozes na sala de aula: Aspectos da construção coletiva do conhecimento na escola**. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, Campinas, n. 18, pp. 15-28, jul-dez.1991. Disponível em www.bv.fapesp.br/pt/pesquisador/89465. Acesso em junho de 2016.

SMOLKA, Ana Luiza B. & GÓES, Maria Cecília R. de. (orgs.) **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. 2ª. ed. Campinas: Papyrus, 1993.

SILVA, W. R. **Escrita do gênero relatório de estágio supervisionado na formação inicial do professor brasileiro**. RBLA, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 171-195, 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v13n1/aop1712>. Acesso em junho de 2016.

SOARES, Magda. **Letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Autêntica, 1985.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas, MG, de 5 a 8 de outubro de 2003. Revista Brasileira de Educação. Recebido e aprovado em outubro de 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf> .

TFOUNI, Leda Verdiane. **Adultos não Alfabetizados: Averso do avesso**. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Letramento e alfabetização**. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época; v.47).

THIOLLENT, Michel, **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

TORRES, P. L.; ALCÂNTARA, P. R.; IRALA, E. A. F. **Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem**. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n.13, p. 129-145, 2004. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=766&dd99=view&dd98=pb> . Acesso em agosto de 2016.

VIANNA, C. A. D. **A formação continuada de professores e a educação a distância: novas possibilidades**. 2009. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada), Unicamp, Campinas. In KLEIMAN, A. B. Projetos dentro de projetos: ensino-aprendizagem da escrita na formação de professores de

nível universitário e de outros agentes de letramento SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 13, n. 24, p. 17-30, 1º sem. 2009.

UNESCO. OEA. **Relatório do Conselho Permanente da Organização dos Estados Americanos** – Comissão de Segurança Hemisférica. 1999. Disponível em: <file:///C:/Users/leonario/Desktop/UNESCO-Diretrizes.2014.pdf>. Acesso em: setembro de 2016.

VIEIRA-ABHAHÃO, Maria Helena. **A Formação do Professor de Línguas de uma Perspectiva Sociocultural**. *Language Teacher Education From a Sociocultural Perspective*. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 15/2, p. 457-480, dez. 2012. Acessível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/viewFile/12736/12099>. Acesso em setembro de 2016.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e Linguagem** (1896-1934). Edição: Ridendo Castigat Mores. Versão para eBook eBooksBrasil.org Copyright: Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores. Setembro 2001 (www.jahr.org). Disponível em www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html. Acesso em junho de 2016.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e Linguagem** (1978/1984). Edição: Ridendo Castigat Mores. Versão para eBook eBooksBrasil.org Copyright: Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores. Setembro 2001 (www.jahr.org). Disponível em www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html. Acesso em junho de 2016.

_____. **A formação social da mente**. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. Tradução José Eustáquio Romão Organização Edgar Pereira Coelho. Disponível em www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do? Acesso em junho de 2016.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. In Alves, Alvaro Marcel Palomo Tese (doutorado em Psicologia) -

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Programa de Pós Graduação em Psicologia e Sociedade, 2013. Disponível em <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/105591/000730070.pdf?>. Acesso em abril de 2016.

WEINBERGER, D. (2003) ***“Why Open Spectrum Matters. The end of the broadcast nation”***. Disponível em <http://www.evident.com>. Acesso em abril de 2016.

WIKIPEDIA. **História do celular.** Acessível em https://pt.wikipedia.org/wiki/História_do_telefone_celular. Acesso em setembro de 2016.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. ***Letramento digital e ensino***. 2002. Disponível em <http://www.ufpe.br/nehte/artigos.htm>. Acesso em abril de 2016.

_____. ***Como fazer e apresentar trabalhos científicos em eventos acadêmicos***. 2010. Disponível em <http://www.ufpe.br/nehte/artigos.htm>. Acesso em abril de 2016.

WENGER, Etienne. ***Communities of practice. Learning, Meaning and identity***. Cambridge University Press, 1998.

ANEXOS

ANEXO A: Projeto da escola “ Para quem eu conto?”

Estado do Tocantins
Município de Arraias
Escola Estadual Brigadeiro Felipe

Projeto: PARA QUEM EU CONTO?

Professora responsável: Josefa dos S. Silva

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora: Josefa dos S. Silva

Período de realização: agosto a novembro de 2016

Público: Alunos do 9.º ano A - Matutino

Arraias- TO

PROJETO CONTO

Introdução

A comunicação é inerente ao ser humano, pois desde cedo procuramos estabelecê-la para interação social, seja de modo verbal ou não verbal. Logo na infância, o indivíduo busca a escola a qual tem como função oferecer condições para que os alunos possam aprimorar seus conhecimentos a respeito da língua materna, bem como, dos processos do ato de comunicação, na perspectiva histórico-social dos aprendizes.

A leitura e a escrita no universo da escola, quase sempre, são conflituosas em relação ao que a instituição entende como necessária e o desejo dos adolescentes em escrever. Estes, imersos num processo comunicacional intenso e devido ao advento da tecnologia móvel, têm como primordial escrever sobre si e sobre 'o outro' muito próximo (par) que a história de ambos se confunde e, embora a escola negue que os alunos produzam textos, observamos que eles passam horas, rotineiramente, escrevendo em seus aplicativos no celular.

Neste sentido, quando a escola propõe a escrita de gêneros com temáticas sociais que não envolvem o interesse e a 'protagonização' dos alunos, o conflito emerge.

Considerando a necessidade de a escola ampliar as experiências de letramentos dos alunos e o fato de que "o letramento deve ser estendido a todos os ambientes em que o texto seja importante" (Ribeiro, 2008), inclusive o letramento digital, propomos um projeto que busca desenvolver as habilidades de escrita e leitura dos alunos, mediando seu interesse temático interligado ao universo social mais amplo e integrando a este processo a escrita *on line* que tanto encantam os adolescentes, fazendo uso dos aparelhos celulares deles.

Objetivos

- Desenvolver habilidade de escrita dos educandos;
- Desenvolver a leitura e produção textual de obras literárias: conto;
- Motivar o aluno para leitura autocrítica (aluno-leitor-autor)no ambiente virtual;
- Obter conhecimento sobre os elementos narrativos do conto;
- Criar condições favoráveis para os alunos experienciarem o celular como recurso de leitura e escrita;
- Estimular o aluno a trabalhar em colaboração com o outro;
- Conscientizar o aluno da importância de que há leitor (Para quem eu conto?);
- Habilitar o aluno a experimentar outros recursos *on line* de escrita;
- Valorizar o celular como artefato histórico e social do aluno na atualidade

Conteúdo

- Tipos de contos: fadas, maravilhoso, populares, modernos, etiológicos, africanos, de terror, de humor etc. (Interpretar e verificar os vários recursos utilizados por autores brasileiros e/ou estrangeiros).
- Narrativos ficcionais (resgates paródicos de contos): tempo/espaço; narrador, foco narrativo, enredo, ordenação temporal e caracterização dos personagens.
- Diálogo entre os textos (intertextualidade).
- Gênero Conto: distinção entre narrador e caracterização de personagens e ambientes, inferência de informação implícita, reconhecimento da relação de causa-consequência em ações de personagens.

Recursos

Cópias de contos, data show, celular, internet.

Cronograma de atividades

Aulas expositivas com slides, aulas explicativas/tira dúvidas e sugestões para a escrita no grupo whatsapp, roda de leitura de contos, análise de conto em sala, pesquisa em sites de Literatura na rede sobre contos, escrita e reescrita de contos no aplicativo google docs ;

1º MOMENTO

Roda de contos: Leitura oral, pelos alunos e professora, de diversos contos da literatura infanto-juvenil. As rodas de leitura se tornam um instrumento eficaz para discussões entre os alunos e docente, fortalecendo seus vínculos.

2º MOMENTO: Estudo sobre o conto, busca de contos na Rede Internet. Esta atividade amplia o escopo de páginas literárias interligadas mundialmente, oportunizando aos alunos e professor escritores da atualidade, que mantêm páginas com hipertextos bem interessantes para o público adolescente.

3º MOMENTO: abertura do grupo de *whatsapp* para discussões sobre o a escrita do conto. Delimitar e estabelecer o uso do grupo para o trabalho literário.

4º MOMENTO: Socialização dos contos encontrados na Rede Internet e quebra-cabeça dos contos selecionados pelo professor. Os contos estarão digitados e recortados em partes fundamentais para a construção da coerência e coesão textual (início, desenvolvimento, conflito, clímax, final), para que os

alunos encontrem a ordem do texto, entendendo os elementos lógico semânticos que constituem a estrutura do conto.

5º MOMENTO: Personagem viajante: trabalho intertextual. O professor colocará dois contos em diálogo. A personagem principal de um assume o papel de protagonista de outro. Como serão as suas reações num universo diferente? Como a personagem vai se comportar diante de outra situação?

6º MOMENTO: Início da produção do conto colaborativo no google docs.

7º MOMENTO: Reescrita instantânea do conto, corrigindo aspectos gramaticais(tempo verbal da narrativa, características do gênero) e textuais (coesão, coerência) no google docs.

8º MOMENTO: Avaliação da atividade pelos alunos e professora.

Avaliação

A avaliação consistirá na participação dos alunos nas atividades propostas, na superação das dificuldades encontradas ao longo da construção do conto e no produto final, fruto das interações *on line* e da colaboração.

Referências Bibliográficas

COLASSANTI, M. A moça tecelã. In: COLASSANTI, M. *A moça tecelã*. São Paulo: Global, 2004.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

KERSCH, D.; GUIMARÃES, A.M. de M. A construção de projetos didáticos de leitura e escrita como resultado de uma proposta de formação continuada cooperativa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 12, n. 3, Belo Horizonte, jul./set. 2012.

KLEIMAN, A.B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, I. (Orgs.) *O ensino e a formação do professor*.

LISPECTOR, Clarice. Felicidade Clandestina. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1998.
SCLIAR, M. Irmãos. In: ZILBERMAN, R. (Org). Os melhores contos de Moacyr Scliar. São Paulo: 2003.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A.A.M.; <http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual>.

ANEXO B

RELATÓRIO DE INTERVENÇÃO

1. Apresentação da proposta:

Apresentamos a proposta para os alunos: produção do gênero textual conto, a partir da colaboração entre os alunos em aplicativo tecnológico. O recurso utilizado como mediador da colaboração é o aplicativo google docs, disponibilizado pela internet, também direcionamos discussões e pontuações escritas na lousa sobre o planejamento que devemos seguir: conhecimento prévio dos alunos sobre 'conto, escolha do tema, do aplicativo a ser utilizado para a produção textual. Esta etapa foi essencial porque traz consigo o compromisso assumido pelos alunos e, várias vezes, durante o processo de produção textual, ele tem que ser lembrado, constatando ao aluno escritor o que(conto), com quem(a turma) e para quem(leitor) eles estavam escrevendo. Para tornar esse compromisso presente, resolvemos escrever em um papel pardo e afixar na sala de aula o seguinte lembrete: COM QUEM E PARA QUEM EU CONTO?

2. Escolha do aplicativo:

Iniciamos a pesquisa para escolher um aplicativo que cumpra nossos objetivos: o texto ser coletivo, colaborativo, a comunidade escritoras ser fechada para editar, mas pode ser aberta para leitura e observação da escrita nossa por terceiros(desde que convidado). Baixamos o aplicativo, fizemos alguns testes como escrever/postar pequenas frases e criar nosso instrumento: conto do 9. Ano A. Nessa mesma aula, criamos um grupo de whatsapp para

postarmos dúvidas, direcionarmos atividades sobre o conto e criarmos um ambiente colaborativo comum a todos.

3. Estudo sobre conto

Aula expositiva participativa sobre conto: no quadro, anotamos as seguintes perguntas, uma a uma, isto é, a segunda só será escrita após os alunos anotarem a resposta da primeira e assim sucessivamente porque a finalidade é ouvir, discutir e anotar uma resposta que fosse compreensível para todos os alunos:

As questões:

- a- O que eu sei sobre conto?
- b- O que significa, para mim, a palavra contar?
- c- Quando alguém me fala: ' Eu quero contar algo para você. O que significa contar?
- d- O conto oral tem as mesmas características do conto escrito?
- e- O que muda da modalidade oral para a escrita?
- f- Quais as características do conto?
- g- Que tipo de conto meus colegas gostariam de ler?

Após discutirmos sobre as questões anteriores, passamos um micro filme de um pequeno conto 'A pequena acendedora de fósforo', é um conto mudo. A ideia ao assistir é deixá-los imaginar as falas das personagens e a do narrador, iniciando o papel de autor. A proposta de atividade era observar a sequência do gênero, iniciando o processo de caracterização de um conto como também, dá voz aos personagens do conto mudo. Os alunos reescreveram em pares as vozes dos personagens, reescrevendo todo o conto.

A seguir, fizemos leitura de contos on-line selecionados por a professora, como nem todos os alunos têm celular, a proposta foi iniciar a o compartilhamento de aparelhos, sentarem-se em pares ou trio. Após a leitura dos contos, socializamos os contos, fazendo síntese oral dos contos assistidos/lidos. Durante a socialização, os alunos iam apontando os aspectos que gostaram ou não e porquê, relacionado ao tema tratado, às personagens, ao enredo, ao desfecho, não necessariamente seguindo esta estrutura, o professor direcionava as perguntas sobre os contos lidos: você manteria a

personagem ou mudaria? Por quê? A apresentação da narrativa estimulou você a continuar a leitura? Por quê? Que informações você acrescentaria à apresentação? Como você apresentaria a personagem? Etc. As perguntas variavam de aluno para aluno, com o objetivo de que o escritor ouça o leitor e trace um perfil para sua produção textual. O propósito é que eles sintam que podem fazer parte do processo de produção do autor, instigar o autor dentro deles.

Como atividade complementar, selecionamos contos em parceria com a professora responsável pela biblioteca para que os alunos fizessem empréstimo deles e levassem para casa no final de semana. Como ler as obras da biblioteca é um problema para a turma que não gosta de manusear as obras, há a opção de fazerem as leituras on line a partir do site “ mais de mil contos”.

Repetimos o pequeno conto ‘A pequena acendedora de fósforos’, pauseando e fazendo indicações próprias do conto, sobre partes/estrutura de um conto; A seguir, apresentamos slides sobre a estrutura de um conto. Interessa-nos chamar a atenção para que a produção dos alunos observe os seguintes aspectos estruturais: conter apenas uma unidade dramática, espaço reduzido, poucas personagens, diálogo dominante no texto, raras descrições e que o texto não fosse dissertativo.

Elencamos juntos que um conto estaria bem estruturado se contivesse: apresentação sintética da(s) personagem(ns), espaço delimitado, que no enredo pudesse ser identificado o conflito da personagem - ao qual chamamos de problema (eles compreenderam melhor esse termo para substituir conflito) – a complicação, o clímax e o desfecho.

4. Estudo gramatical

Por ser um texto narrativo que utiliza predominantemente os verbos nos tempos pretéritos do modo indicativo, foi preciso fazer revisão dos tempos verbais. Fazer exposição explicativa, revisando o material do 7.º ano sobre verbos: estrutura verbal, para que fiquem atentos às desinências como marcas do pretérito e praticamos atividades de uso dos pretéritos em frases.

5. Produção do texto inicial – simultâneo às aulas presenciais – no aplicativo google docs.

Postamos no grupo whatsapp o tema e as personagens envolvidas no drama elencados inicialmente na 1.^a aula. Encontramos o problema do(s) protagonista(s), para então, haver uma complicação, clímax e desfecho. Nesse processo, a mediação é primordial, pois a definição do conflito/problema deve acontecer por meio de interações com eles, coube à professora solicitar que os alunos completassem as ideias, indagando o porquê, como, sob quais circunstância etc. O grupo de whatsapp foi recurso hábil para essa interação/mediação;

6. Ampliação do repertório temático para escrita textual.

Elaboramos atividades para compreensão dos alunos sobre a busca de expressões com sentido sinonímico, partindo de substituições lexicais a serem utilizadas ao longo do texto: um de repertório lexical a partir de sinônimos ou expressões equivalentes para contribuir durante o processo de produção e outro aplicar atividade de substituição de termos sublinhados nas frases e períodos, e também de adequação contextual do tipo encontrar para o sentido que se quer dá ao leitor a palavra mais adequada dentre as possíveis em LP.

Assim, Anoitece – escurece - fez-se penumbra - e noite é uma sequência de expressões sinonímicas. Que serão utilizadas de acordo com a intenção que se quer atribuir na escrita. Apesar de serem equivalentes para um leitor menos atento, cada palavra/expressão dará sentidos diversos quando utilizadas e dependendo da frase onde está sendo seu uso.

Após, fizemos atividade de adequação do repertório ao tema da produção. Por exemplo, se vamos escrever sobre aniversário ou morte, devemos levantar os seguintes lexemas:

Ex: aniversário: bolo, convites, convidados, ornamentação, família, música, presentes, ...

Ex: morte: velório, sofrimento, caixão, flores, padre, defunto, reza, cruz, amigos, vela, choro...

O objetivo foi estender o repertório dos alunos em relação ao tema do conto a fim de manterem a coerência textual a partir do universo semântico das palavras relacionadas ao tema. Nesta fase, sugerir que o aluno anote um repertório temático para facilitar seu trabalho e, se possível, compartilhar com os colegas ou comigo para opinarmos.

7. Reescrita

O processo de reescrita foi simultâneo à escrita, acompanhando todo o processo, pois um dos critérios de escolha do aplicativo é ter um instrumento de notas onde a professora pudesse sugerir/dialogar/apontar caminhos para a reescrita tanto nas questões ortográficas, quando da normatividade quanto em relação ao gênero conto e sua estrutura quanto no campo das ideias.

ANEXO C: PRODUÇÃO DOS ALUNOS

Conto: Turminha do 9 ano “A” 🐼

Tema: Reconciliação

Titulo: Uma garota especial

Esse não é um conto de fadas que lemos quando criança, mas é tão encantador quanto. Tem uma fada que é humana, não é um ser maravilhoso que não existe e tem o mal que é vencido pelo bem. É sobre amor e perdão. Inicia assim...

Joana, uma menina que ao nascer foi abandonada pelos seus pais, entretanto diferente de tantas outras crianças abandonada, nesse Brasil nosso, ela encontrou uma família que a adotou e a amou muito, ensinando-a a ser do bem. Esses seus pais adotivos que se chamavam Pedro e Sara nunca esconderam que a garota era adotada.

Conforme o tempo ia passando, ela ia crescendo e, a, cada dia, queria saber a origem dos seus pais e o porquê de ter sido abandonada. Então, certo dia, decidida, procura pelos seus pais biológicos, mesmo com medo de se decepcionar. Resolve iniciar a busca pelas redes sociais, com ajuda de sua mãe adotiva. Após deixar recados e foto para compartilhamento, descobre o nome da sua mãe que se chama Estela.

Pela rede social, parecia uma pessoa boa e que não tinha coragem de praticar alguma maldade. Elas bateram papo virtual e marcaram um encontro em uma praça não muito longe porque não daria para confiar em uma pessoa que teria coragem de abandoná-la.

No dia marcado, ela se arruma cuidadosamente. Por que cuidadosamente? Para mostrar que foi bem cuidada? Para mostrar que está bem sem a mãe? Nem mesmo ela sabe...

Ela vai ao encontro de sua mãe com o apoio dos apoio adotivos. Chegando lá, Estela (a mãe) já estava sentada em um banco aguardando.

Elas se olharam, Joana se sentou e ficaram em silêncio. Um silêncio triste. O que falar para uma mãe que abandona você?

Após um longo silêncio, iniciaram a conversa. Durante o papo, a mãe começa a chorar de emoção e explica para ela porque a abandonou de forma cruel e que nem se quer conseguiu procurá-la depois para dar explicações.

Apesar de compreender a sua mãe, Joana não consegue amá-la de imediato, mas promete tentar. Amar só acontece com a convivência. Elas passam a se encontrar.

Dois anos se passam e Joana, empenhada em seguir sua vida, se dividia entre a casa de sua mãe adotiva e da biológica. Ela acredita que pode amar as duas famílias que ela ganhou. E parece que ela tem razão, pois devemos amar a todos que, pois sempre vale à pena. E que sorte teve Joana. Tem duas famílias!

Viram? Não tem fada, mas tem seres humanos que podem vencer o ódio, perdoar e viver feliz.

Lembrete: para perdoar, é preciso que o outro se arrependa!

Autores: Turminha com 9º ano.