

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIAS
EDUCACIONAIS EM REDE
MESTRADO PROFISSIONAL**

Jean Oliver Linck

**NARRATIVAS DIGITAIS AUDIOVISUAIS:
ESPAÇOS E (CO)RELAÇÕES DE CONHECIMENTO
EM ESCOLAS DO CAMPO**

Santa Maria, RS, Brasil

2017

Jean Oliver Linck

**NARRATIVAS DIGITAIS AUDIOVISUAIS:
ESPAÇOS E (CO)RELAÇÕES DE CONHECIMENTO
EM ESCOLAS DO CAMPO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, Linha de Pesquisa em Desenvolvimento de Tecnologias Educacionais em Rede, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede**.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Andréia Machado Oliveira

Santa Maria, RS
2017

Ficha catalográfica
No verso da anterior

Jean Oliver Linck

Substituir pela original já impressa

**NARRATIVAS DIGITAIS AUDIOVISUAIS:
ESPAÇOS E (CO)RELAÇÕES DE CONHECIMENTO
EM ESCOLAS DO CAMPO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, Linha de Pesquisa em Desenvolvimento de Tecnologias Educacionais em Rede, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede**.

Aprovado em 15 de Agosto de 2017

Andréia Machado Oliveira, Dra.
(Presidente/Orientadora)

Cláudia Smaniotto Barin, Dra. (UFSM)

Nelson Rego, Dr. (UFRGS)

**Santa Maria, RS
2017**

Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-las para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves

RESUMO

NARRATIVAS DIGITAIS AUDIOVISUAIS: INVESTIGAÇÕES INTERDISCIPLINARES EM ESCOLAS DO CAMPO

AUTOR: Jean Oliver Linck
ORIENTADORA: Andréia Machado Oliveira

Esta dissertação decorre dos estudos desenvolvidos no Programa de Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede, linha de pesquisa Desenvolvimento de Tecnologias Educacionais, e tem como objetivo discutir e desenvolver estratégias educativas de produção de narrativas digitais voltadas à construção de conhecimento em duas escolas do campo do interior do município de Agudo/RS. Utilizando-se de dispositivos móveis e aplicativos livres, tanto para a produção e edição, quanto para a distribuição e compartilhamento via rede, destas narrativas, visa-se, experienciar os recursos tecnológicos de forma exploratória, de modo a envolver os educandos com seus cotidianos, com os temas transversais e com a proposta pedagógica da rede de ensino. Apresenta-se um produto como contribuição social, constituindo uma metodologia de ensino que explora a produção de narrativas digitais a partir de dispositivos móveis e sua viabilização como recurso educacional no formato de um repositório digital. Para o estudo, torna-se importante investigar e compreender como estão sendo desenvolvidas as relações sociais, culturais e econômicas nestas comunidades do campo em relação às tecnologias, na perspectiva da Teoria Ator-Rede (TAR) e Cartografia das Controvérsias (CC), propostas por Bruno Latour, como fundamentação teórica e abordagem metodológica. A CC, vista como um conjunto de técnicas de investigação e visualização do social propicia o desvelamento de novos agenciamentos entre os actantes em pleno processo educativo da pesquisa. Ainda, procura-se problematizar a necessidade de pesquisar e delinear estratégias que contribuam para o desenvolvimento do trabalho dentro e fora de sala de aula, a fim de agregar as tecnologias e oportunizar aspectos de alfabetização, inclusão digital e aprendizagens diferenciadas, significativas e relacionais. Com caráter interativo e interdisciplinar, tais aprendizagens são estabelecidas a partir dos agenciamentos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em rede em distintas realidades educacionais do campo.

Palavras-Chave: Educação do Campo; Cartografia das Controvérsias; Narrativas Digitais; Tecnologias Educacionais em Rede; Teoria Ator-Rede.

ABSTRACT

AUDIOVISUAL DIGITAL STORYTELLINGS: INTERDISCIPLINARY INVESTIGATIONS IN FIELD SCHOOLS

AUTHOR: Jean Oliver Linck
ADVISOR: Andréia Machado Oliveira

This dissertation stems from the studies developed in the Professional Master's Program in Educational Technologies in Network, research of line Development of Educational Technologies, and aims to discuss and develop educational strategies for the production of Digital Storytelling focused on the aimed at the construction of knowledge in two rural schools in the interior of the municipality of Agudo / RS. Using mobile devices and free applications apps, both for production and editing, and for the distribution and sharing, through the network, of these narratives, is aimed at experiencing the technological resources in an exploratory way, in order to involve the students in functional articulations. Interactive and reflective dialogues with their daily lives, cross-cutting themes and the pedagogical proposal of the teaching network. It presents a product as social contribution, Being a teaching methodology that explores the production of digital narratives with from mobile devices and its viability as an educational resource in the format of a digital repository. For the study, it is important to investigate and understand how they are being developed social, cultural and economic relations in these rural communities in relation to technologies, from the perspective of Actor-Network theory (TAR) and Cartography of Controversies (CC), proposals By Bruno Latour, theoretical basis and a methodological approach. The CC, seen as a set of investigation techniques and visualization of the social, facilitates the unveiling of new assemblages between the actants in the full educational process of the research. In addition, it is necessary to problematize the need to research and program strategies that contribute to the development of work inside and outside the classroom, in order to aggregate the technologies and offer opportunities for literacy and digital inclusion, differentiated, meaningful and relational learning, with an interactive and interdisciplinary, Such learning is established based on the assemblages of Digital Information and Communication Technologies (TDIC) in a network in different educational realities of the field.

Keywords: Field Education; Cartography of Controversies; Digital Narratives; Network Educational Technologies; Theory Actor-Network.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Infográfico dos actantes envolvidos na rede	52
Figura 2 - Localização das escolas de Agudo	56
Figura 3 - Narrativa Visual Digital	62
Figura 4 - Narrativa Visual Digital	63
Figura 5 - Registro fotográfico da coleta de informações dos contos	65
Figura 6 - Escrita Colaborativa Digital	66
Figura 7 - Capa e divisões de capítulos do livreto de contos	68
Figura 8 - Fragmento do conto “A mulher de branco”	70
Figura 9 - Fragmento do conto “A maldição do Arroio”	71
Figura 10 - Registro das explorações fotográficas no Salão Ehrhardt	75
Figura 11 - Registro das explorações fotográficas na Igreja local	76
Figura 12 - Mobgrafia do interior do Hospital Abandonado	77
Figura 13 - Mobgrafia do interior do Hospital Abandonado	78
Figura 14 - Registro das explorações fotográficas na “Casa de Pedra”	79
Figura 15 - Registro da produção textual digital	79
Figura 16 - Fragmento do documentário “O Hospital Abandonado”	82
Figura 17 - Fragmento do documentário “A Casa de Pedra”	83
Figura 18 – Mobgrafia de Max Friedrich Ritta - 1ª Lugar no Concurso Fotográfico – Categoria Anos Finais do Ensino Fundamental	84
Figura 19 - Mobgrafia de Luiza Zancanaro Schumacher 1ª Lugar no Concurso Fotográfico – Categoria Anos Iniciais do Ensino Fundamental	85
Figura 20 – Calendário da EMEF7S	86
Figura 21 – Registro da Exposição Fotográfica – durante a Mostra Pedagógica da EMEF7S	87
Figura 22- Mobgrafia realizada pelo pesquisador: Localidade de Passo dos Pomeranos	89
Figura 23 – Mobgrafia realizada pelo pesquisador: Localidade de Picada do Rio	90
Figura 24 - Fragmento da página do pesquisador no Facebook	91
Figura 25 - Fragmento da página do pesquisador no Instagram	92
Figura 26 - Fragmento do canal do pesquisador no YouTube	93
Figura 27 - Abertura do Repositório Digital "Narr(ativas)Móveis	96
Figura 28 - Menus das produções digitais no Repositório Digital	96

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual de acesso tecnológico na EMEFSA	59
Gráfico 2 - Percentual sobre a utilização das TDIC e Internet	60
Gráfico 3 - Total Alunos com acesso tecnológico na EMEF7S	73
Gráfico 4 - Percentual sobre a utilização das TDIC e Internet	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF	Constituição Federal
CC	Cartografia das Controvérsias
EMEFSA	Escola Municipal de Ensino Fundamental Santo Antônio
EMEF7S	Escola Municipal de Ensino Fundamental Sete de Setembro
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Diretrizes Educacionais
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
PPGTER	Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede
TER	Tecnologias Educacionais em Rede
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TAR	Teoria Ator-rede

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 CONTEXTO ATUAL DA ESCOLA DO CAMPO	18
2.1 AS TECNOLOGIAS EM REDE PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA	23
2.2 INCLUSÃO DIGITAL PARA AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO SOCIAL NO CAMPO	26
2.3 ACESSO, DEMOCRATIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO COM AS TECNOLOGIAS EM REDE NO ENSINO DO CAMPO	30
3 AGENCIAMENTOS EM PRODUÇÕES DIGITAIS	33
3.1 DELINEANDO ASSOCIAÇÕES COM A TEORIA ATOR-REDE	34
3.2 POSSIBILIDADES DAS NARRATIVAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO	39
3.3 DISPOSITIVOS MÓVEIS EM PRÁTICAS EDUCATIVAS AUDIOVISUAIS	45
4 CARTOGRAFIA DAS CONTROVÉRSIAS COMO VIÉS METODOLÓGICO E DE ANÁLISE	51
4.1 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS E CRITÉRIOS DE ANÁLISE	53
4.2 ESPAÇOS DA PESQUISA	57
4.2.1 Escola Municipal de Ensino Fundamental Santo Antônio	60
4.4.2 Escola Municipal de Ensino Fundamental 7 de Setembro	73
4.3 AS NARRATIVAS DIGITAIS NO OLHAR CARTÓGRAFO – REDES POSSÍVEIS	89
5 VISIBILIDADE E DISTRIBUIÇÃO EM REDE	95
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICES	110
APÊNDICE A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM	110
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS EDUCANDOS	111
ANEXOS	112
ANEXO A – REPORTAGEM NO JORNAL DIGITAL “CORREIO AGUDENSE”	112

1 INTRODUÇÃO

Com o crescente avanço e facilitação do acesso às tecnologias digitais e aos dispositivos móveis de diferentes formatos e funcionalidades, constata-se que estes recursos estão participando cada vez mais de nosso cotidiano e entende-se que não há como desvinculá-los dos processos de produção do conhecimento, em especial no campo da educação. Tendo em vista que as relações educativas com as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) podem agir de modo a colaborar, com o processamento, a apropriação, reapropriação, produção e transformação das informações, dos valores e dos conceitos na vida dos indivíduos. Galvão (2005) aponta, que as TDIC tornam-se recursos de transformação tanto social, quanto educacional, permitindo a realização de atividades tradicionais de um modo diferenciado, onde o processo de ensino e aprendizagem pode tornar-se interativo, colaborativo, motivador e democrático.

Em estudo na LDB, Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, em seu Art. 2º, verifica-se que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Deste modo, o tema desta dissertação, faz-se importante para pensarmos como as TDIC em rede podem ser apropriadas em diferentes contextos e abordagens, pois envolvem questões de ordem tecnológica, econômica, social, epistemológica e pedagógica.

Destaca-se a importância de diversos recursos metodológicos, que podem ser estratégias para a quebra de barreiras e do distanciamento entre a vida escolar e a cotidiana, nos mais distintos contextos. Com este estudo, visa-se trazer meios de utilizar os benefícios destas tecnologias e com isso, formular propostas que busquem articular com os meios digitais, contribuindo para as diferentes aprendizagens dos educandos. Deste modo, viabilizar a utilização dos dispositivos móveis para além de mais uma maneira de acesso à informação, ainda como ferramentas de produção e de distribuições de informação e conhecimento nas redes. Já que estes são componentes imbricados no cotidiano contemporâneo e são importantes agentes da transformação tecnológica e social.

Esta dissertação se justifica do ponto de vista educacional, social e científico, no viés de democratização das redes, pois busca investigar e compreender como

estão sendo desenvolvidas as relações sociais, culturais e econômicas em duas escolas do campo, localizadas no interior do município de Agudo/RS, a partir da perspectiva da Teoria Ator-Rede (TAR) e Cartografia das Controvérsias apresentadas por Bruno Latour (2001; 2006; 2012). Deste modo, propõe-se identificar os níveis de acesso tecnológico dos educandos, a fim de possibilitar novos agenciamentos entre os indivíduos atores e actantes. Partindo-se da ideia de que a democracia pode ser compreendida como um espaço onde o cidadão pode organizar e reorganizar sua participação na construção social, entende-se que a inclusão tecnológica conduz a possibilidades de participação e empoderamento do cidadão (CASTELLS, 2013).

Nesta sistemática, a inclusão digital entra como uma compreensão igualmente importante, como fator de inclusão social. Acrescenta-se que refletir no seio destas práticas educativas, também é refletir sobre os sujeitos que nela estão envolvidos. Partindo de uma visão enquanto educador, por sua vez, o pesquisador destaca, a carência de acesso à internet e muitas vezes, sinal de celular, causado tanto pela localização das comunidades, quanto pela falta de investimento público nestas áreas campesinas. O que identifica a necessidade de propostas educativas que envolvam e se preocupem com esta inclusão.

As possibilidades desta pesquisa vão ao encontro da proposta do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede (PPGTER) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que tem como objetivo capacitar, em tecnologias educacionais em rede, diferentes profissionais envolvidos em espaços educativos, contribuindo assim, para o desenvolvimento da inovação e democratização da educação livre e aberta, em forma de produtos para a melhoria de suas práticas profissionais.

A linha de pesquisa desta dissertação é a Desenvolvimento de Tecnologias Educacionais em Rede e possui foco em um produto, sendo que aqui se propõe uma metodologia de ensino que visa estratégias de envolver as tecnologias em sala de aula com a produção de narrativas digitais, a partir da utilização de dispositivos móveis nas mais diferentes disciplinas, destacando um caráter interdisciplinar possível, em meio a estas práticas. Esta experiência nova, tanto na comunidade escolar, quanto para a prática do educador/mediador, propicia formações e transformações de contexto de aprendizagem em contato com as tecnologias, em caráter tanto técnico, quanto pedagógico.

Como um contexto particular, o pesquisador, como estudante do curso de Artes Visuais – Licenciatura Plena em Desenho e Plástica (UFSM) desenvolveu suas práticas pedagógicas baseando-se em conceitos de invenção e produção imagética, por meio de atividades com os educandos, diários visuais e pedagógicos, seminários em grupos de pesquisa, entre outras produções. Sustentou-se no conceito de Invenção, apresentado por Kastrup (1999/2001/2005), partindo da ideia de uma aprendizagem voltada na abordagem inventiva, o que possibilita construir e desenvolver práticas docentes desafiadoras e em constantes transformações. Trabalhando em uma perspectiva contrária à transmissão de informações e decorrente de reflexões contemporâneas, atuou na ideia de que muitos artistas, desde os anos 1960, não se preocupam mais com a criação de obras únicas, originais e eternas. Mas constituem contrapontos, inventando a partir da apropriação de obras, imagens e objetos já existentes para, assim, produzir novos trabalhos, e pensamentos que podem estar em constante transformação.

Este ideário acompanhou até a Especialização em Tecnologias Educacionais de Informação e Comunicação (UFSM), que se complementou com os estudos relacionais com as TDIC e as possibilidades na educação. Neste momento, em contato com as Narrativas Digitais, apresentadas por Murray (2003), Galvão (2005) e Almeida e Valente (2012), percebeu que a temática de narrativas já estava presente há muito tempo (tendo em vista que as imagens contam histórias), envoltas em meio as suas práticas pedagógicas e desenvolvimento pessoal enquanto educador (só que ainda não haviam sido identificadas e descobertas como tais). Práticas que se destacam tanto em seu potencial de pesquisa, quanto de inovação educativa também a ser desenvolvido no meio digital.

Com a nomeação como professor titular para os Anos Finais do Ensino Fundamental na disciplina de Artes no município de Agudo (RS), no início de 2016, o pesquisador depara-se com uma nova conjuntura: a educação do campo. Este projeto, então, direcionou-se para a realidade de duas escolas do campo, localidades em meio à natureza e acerca de 400 metros de altura da sede do município. A diferenciação do público de atuação e as peculiaridades das localidades que cercam as comunidades escolares, colaboraram para a escolha em desenvolver a pesquisa neste foco. Tendo em vista possíveis desafios e entraves a serem enfrentados nas questões relacionadas à proposta educativa, inclusive o acesso limitado e quase escasso de redes de telefonia móvel e internet, o difícil

deslocamento até as sedes das escolas, os educandos e educadores distantes e com resistência na utilização das “novas tecnologias”, são e estão entre os fatores que impulsionaram este estudo. Estes atores e a inclusão de possíveis controvérsias contribuíram neste desafio e levaram a constantes descobrimentos enquanto educador e eterno aprendiz.

Em *locus*, para pensar a educação do campo desenvolvida para estes espaços e além disso, a formação de aprendizagens em contato com as tecnologias, necessita-se do desenvolvimento de modelos e estratégias que incluam as TDIC de forma construtiva. Partindo-se de informações coletadas nas escolas e tendo em vista as possibilidades emancipatórias e democráticas das tecnologias educacionais em rede (TER) e a importante necessidade da inclusão digital e alfabetização digital. Neste sentido, conhecer os aspectos sociológicos das comunidades e suas relações com as tecnologias móveis, incluindo suas produções de conteúdo e o entendimento de como e quanto as TDIC e propostas de inclusão digital, podem colaborar para os processos de ensino e aprendizagem mediados pelas tecnologias em rede, foram importantes no andamento deste estudo.

Diante dessas inquietações, iniciou-se o estudo e a pesquisa, visando programar estratégias que contribuíssem para o desenvolvimento do trabalho dentro e fora de sala de aula, a fim de agregar as tecnologias e oportunizar aspectos da inclusão digital, aprendizagens colaborativas, significativas e relacionais, com caráter interativo e interdisciplinar, através das TDIC em rede, associadas ao contexto educacional e das relações entre os agenciamentos dos humanos e não humanos actantes neste processo (Latour, 2006). Para tanto, desenvolveu-se estratégias de trabalho com narrativas digitais voltadas à produção de conhecimento, utilizando-se de dispositivos móveis e aplicativos livres, tanto para produção e edição, quanto a distribuição e compartilhamento via rede. Acredita-se que com isso, seja possível experimentar os recursos tecnológicos de forma exploratória, de modo a envolver os educandos em articulações funcionais, interativas e reflexivas que dialoguem com os seus cotidianos, com os temas transversais e com a proposta pedagógica da rede de ensino, resultando, uma metodologia como produto de contribuição social.

Objetivando outros modos de ver e trabalhar com as TDIC, esta dissertação se justifica pela possibilidade de uma metodologia de trabalho com o desenvolvimento de narrativas digitais e/ou audiovisuais, sua aplicabilidade e

relevância sócio-educacional, contribuindo no incentivo de potenciais inovadores tecnológicos, tanto quanto para os educandos de escolas do campo e educadores que necessitam desenvolver atividades de maneira colaborativa e interdisciplinar, em que a interação educador/educando, educando/educador, educando/educador e educador/educador sejam efetivadas, também por meio da mediação tecnológica.

Para esta análise, foi levado em consideração o seguinte problema: **De que forma a produção de narrativas digitais e/ou produções audiovisuais, a partir do uso de dispositivos móveis, podem colaborar para os processos de ensino e aprendizagem em escolas do campo?**

Esta dissertação sustenta-se na Cartografia das Controvérsias e Teoria Ator-Rede, de Bruno Latour, como perspectivas múltiplas para se inter-relacionar e se articular nos processos de investigação. Também como uma via alternativa para o estudo da subjetividade e das diferentes relações com a utilização das TER, além das ciências formais. A escolha metodológica está diretamente ligada à problematização, de modo a articular, construir investigações, estranhamentos e descobertas no uso das TDIC e na busca de processos produtivos e culturais.

O embasamento teórico que fundamenta esta dissertação é iniciado no **Capítulo 2**. Neste, a revisão literária percorre o entendimento por Educação do Campo, aspectos da inclusão digital, o acesso, a democratização e a emancipação das Tecnologias em Rede. Constroem-se relações entre a utilização das TDIC e das TER a partir do pensamento de Castells (2007; 2013), Cancline (2005), Lemos (2004; 2010), Kolling (1999) e Souza (2016).

Após, no **Capítulo 3** desenvolve-se o pensamento da utilização da TER e das TDIC em relação a diferentes potências e produção de conhecimento a partir da produção de narrativas digitais, baseando-se nas relações de agenciamento entre humanos e não-humanos, propostas por Bruno Latour (2001; 2006; 2012) em sua Teoria Ator-Rede e como meios de reflexão e fruição em diálogo da utilização das TDIC nas produções digitais, dialoga-se com Almeida e Valente (2012), Flusser (1985), Galvão (2005), Murray (2003) e Santaella (2005; 2007).

Já no **Capítulo 4**, são apresentadas as comunidades escolares da pesquisa, bem como os métodos e técnicas utilizadas na coleta dos dados. Ainda, a partir das produções digitais construídas, são realizadas discussões e análises dos dados na perspectiva da Cartografia das Controvérsias apresentada por Latour (2001; 2006; 2012) e das reflexões teóricas anteriores.

Posteriormente, no **Capítulo 5** são expostas as considerações sobre o produto desenvolvido neste estudo pertencente ao Programa de Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede da UFSM e suas articulações com a proposta educativa dentro da dissertação.

Finalizando, o **Capítulo 6**, aponta as Considerações Finais que incluem os pensamentos acerca desta dissertação e as possíveis contribuições deste estudo para a educação do campo, tanto quanto para outras abordagens educativas relacionadas.

2 CONTEXTO ATUAL DA ESCOLA DO CAMPO

As práticas educativas desenvolvidas no campo, muitas vezes, estão distantes do meio onde estes públicos vivem. A escola do campo¹ é compreendida como uma comunidade escolar situada na realidade da comunidade a qual pertence, onde deva oferecer ao educando, enquanto sujeito social, um currículo diferenciado que valorize sua própria cultura, história e sua bagagem cultural. Porém, mobilizam, em sua maioria, currículos pensados a partir de uma perspectiva urbana, não havendo maiores preocupações com o estudante que necessita conciliar seu estudo com as jornadas de trabalho na lavoura, e, além disso, ainda deslocar-se muito cedo para ter acesso à escola, que se localiza geograficamente distante de sua residência.

Souza (2016) aponta que o espaço social do campo é dotado de peculiaridades próprias, o que necessita, inclusive, pensar práticas que contribuam para uma educação libertadora, havendo mediação pedagógica que integre os estudos realizados na escola com os estudos que são realizados no espaço de sua família e em sua comunidade. Dentre essas referências, a escola deve ser um lugar de formação, de acesso à informação, conhecimento, valores, identidades e cultura, também dos camponeses. Pois este também é um espaço aonde os estudantes vão se produzirem-se com seres humanos.

A prática educativa no campo necessita ser contextualizada, de forma a respeitar os modos de viver, pensar, de produzir do camponês, devendo relacionar-se com os elementos pertencentes à realidade das comunidades. Portanto, constituindo e estimulando o sentimento de pertencimento², que traduz às relações sociais, os modos de participação do sujeito em uma sociedade, comunidade ou

1 Tendo em vista que a terminologia rural está ligada ao contexto educativo estaria ligada a atraso, incapacidade ou falta de perspectiva, “utilizar-se-á a expressão campo, e não mais o usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discutir a educação do campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo [...]” (Kolling et al.1999, p. 26).

2 Em Tuan (1980), o conceito de *pertencimento* é trabalhado como “o elo afetivo que une o indivíduo ao lugar ou ambiente físico. Difuso como conceito, vivido e concreto como experiência pessoal”, deste modo inclui as relações sociais, a participação do sujeito em uma sociedade, comunidade ou grupo cultural, suas relações com o espaço físico, valores e suas referências.

grupo cultural, refletindo as experiências do indivíduo com o mundo, fortalecendo e valorizando a terra como espaço cultural e de convivência, identificando diferentes relações com o lugar³ e na busca de uma educação emancipadora e inclusiva, formadora de cidadãos críticos.

No Brasil, a educação do campo por muito tempo foi um direito negado aos agricultores, por parte das ações e das políticas governamentais. Souza (2016) identifica que em meados das três últimas décadas, iniciaram-se movimentações por parte das organizações e entidades dos agricultores, que buscavam iniciativas em relação a diferentes fatores, que percorriam tanto questões relacionadas a terra, ao poder e ao saber, mas não apenas a uma educação rural, e sim por uma educação do campo.

Este modelo de educação originou-se por inúmeras mobilizações de trabalhadores organizados em movimentos sociais. O termo Educação do Campo foi utilizado inicialmente na "I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo", realizada em 1998 na cidade de Luziânia – GO. No mesmo ano, seguiu-se o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (Enera), realizado em Brasília, sendo desconsiderado como um marco para a educação do campo no país.

Eventos como este, foram lugares de pautas importantes, os quais apresentaram as concepções e os princípios pedagógicos de uma escola do campo, visando o entendimento de que o modelo educativo deveria ser compreendido como aquele que articula a partir dos interesses, da política, da cultura e da economia dos diferentes grupos de trabalhadores e nas suas diversas formas de trabalho e de organização. Compreendendo ainda, a dimensão de permanente processo, a produção de valores, conhecimentos e de tecnologias, visando o desenvolvimento social e economicamente igualitário dessa população.

Com esta movimentação, que envolveu diferentes grupos importantes, incluindo a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UNB), foi constituída a "Articulação Nacional por uma

3 Moreira (2017) a partir de Tuan (1983) apresenta a ideia de *lugar* como um ponto de rede formada pela conjunção da horizontalidade e da verticalidade, como "sentido de pertencimento, a identidade biográfica do homem com os elementos do seu espaço vivido. No lugar, cada objeto ou coisa tem uma história que se confunde com a história dos seus habitantes, assim compreendidos justamente por não terem com a ambiência uma relação de estrangeiros" (MOREIRA, 2017, p.164)

Educação Básica do Campo". Nesse documento, a terminologia "campo" foi apontada como uma nomenclatura utilizada pelos movimentos sociais e que deveria ser adotada também pelas instâncias governamentais e suas políticas públicas aplicadas à área da educação. Estas, entre outras questões levantadas, relacionam-se aos valores e referências podem ou não surtir sentimentos de pertença ao seu espaço⁴, transpondo assim para um novo paradigma a educação do campo.

De acordo com Arroyo et al. (1999) a criação do conceito de educação escolar no meio rural esteve diretamente vinculada a educação desenvolvida "no" campo e de forma descontextualizada, com aspectos elitistas e de acesso a uma minoria da população brasileira. Podemos dizer que a educação "do" campo desenvolvida hoje se aproxima de inúmeros projetos democráticos e, com isso, contribuindo para o fortalecimento da educação popular e política para esses contextos sociais.

Vale ressaltar que o ambiente da escola do campo deve valorizar os conhecimentos próprios da agricultura, além dos conteúdos voltados a uma formação que integre a qualificação social e profissional do educando, de forma complementar. Com isso, temos a identificação de uma educação que compreenda que tanto a Educação Básica quanto o Currículo devem estar diretamente ligados ao entendimento de que

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (DIRETRIZES OPERACIONAIS, Art. 2º, parágrafo único).

A educação do campo surgiu como um meio de mostrar a exclusão da população do campo por meio dos indicadores sociais, econômicos, educacionais de modo a produzir uma nova dinâmica social e cultural. O documento oficial da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo (1998, p.16) mostra a importância de reconhecermos "a necessidade da escola *no* campo e *do* campo. Valorizar esta condição é o ponto de partida. Com os projetos de assentamento e a

4 "Espaço é um termo abstrato para um conjunto completo de ideias. Pessoas de diferentes culturas diferem na forma de dividir seu mundo, de atribuir valores às suas partes e medi-las." (TUAN, 1983, p.39).

organização da cooperação entre os pequenos agricultores se ampliando, a necessidade torna-se premente". Ainda, afirma que:

Um outro grande desafio é pensar numa proposta de desenvolvimento e de escola do campo que leve em conta a tendência de superação da dicotomia rural-urbano, que é o elemento positivo das contradições em curso, ao mesmo tempo que resguardam a identidade cultural dos grupos que ali produzem sua vida [...] Há traços culturais do mundo urbano que passam a ser incorporados no modo de vida rural, assim como há traços do mundo camponês que voltam a ser respeitados, como forma de resgate de alguns valores humanos sufocados pelo tipo de urbanização que caracterizou nosso processo de desenvolvimento [...] uma escola do campo não precisa ser uma escola agrícola, mas será necessariamente uma escola vinculada à cultura que se produz através das relações sociais mediadas pelo trabalho na terra (CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 1998, p.17)

Desse modo, elaborar e orientar um sistema educacional adequado às necessidades das populações do campo se faz importante para pensar tanto a formação do educando em uma escola de qualidade, quanto à valorização e formação inicial e continuada dos docentes. Essa preocupação está na educação com característica política, a qual recria o campo, por meio dela se renovam os valores, atitudes, conhecimentos e práticas de pertença a terra (TUAN, 1980). Ideário que dialoga com o Parecer CNE/CEB nº. 36/2001 que reconhece o campo como um meio dotado de “possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” e respeita os aspectos deste novo rural presente em nossa sociedade.

Do mesmo modo, podemos perceber o campo como um espaço social e a educação, neste contexto, propicia a produção e recriação de identidade dos sujeitos da luta e na luta como um direito social e “requer um sistema específico, de acesso, mas também, de conscientização da necessidade de ofensiva diante do modelo de desenvolvimento para o campo” (SOUZA, 2016, p.45). O que denota a importância de modificações na gestão de nossos sistemas de ensino, na organização pedagógica e no currículo.

A emancipação, quanto prática libertadora e significativa, pode ser uma via de acesso enquanto pedagogia que desenvolva uma visão crítica de si e do mundo, como forma de conquistar autonomia e transformações positivas dentro das relações sociais dos sujeitos existentes e dentro de suas peculiaridades locais (FREIRE,

1986). O que se complementa com o Art.28 da LDB 9.394/96 que reconhece essa diversidade e estabelece que

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos educandos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Os debates sobre a educação do campo devem ter como característica o desenvolvimento de processos educacionais diferenciados de acordo com as organizações sociais envolvidas e devem buscar a melhoria da escolarização no/do campo.

As Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (2002) estabelecem um importante marco para a história da educação brasileira e, em particular, a educação do campo, embora as políticas de direito sejam lentas e não alcancem proporções significativas e efetivas para os interesses das escolas do campo em sua abrangência. Essas diretrizes apresentam bases legais e pedagógicas a serem implantadas nos sistemas de ensino, ainda princípios e procedimentos para adequar o projeto institucional das escolas do campo às diretrizes nacionais, de modo a vincular sua prática à realidade local, à temporalidade, à ciência, à tecnologia e à identidade dos movimentos sociais. Diante dessas mobilizações, pode-se afirmar que a escola do campo tem um papel fundamental na sociedade, pois

[...] trabalha desde os interesses, a política, a cultura dos diferentes grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho de organização, na sua dimensão de permanente processo produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população. (KOLLING et al. 1999, p.47)

Os movimentos por uma educação do campo estão completando 19 anos em 2017, não podemos negar que nessa passagem de tempo houve avanços e conquistas importantes, incluindo ações de políticas nacionais, como o atual Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO)⁵, estruturado a partir do Decreto nº 7.352/2010, o qual constitui um conjunto de ações voltadas ao acesso

5 <http://pronacampo.mec.gov.br/>

e à permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo. Esse programa, entre outros, visa ações específicas de apoio e assistência às comunidades educativas, mas ainda há muito que avançar a fim de proporcionar melhorias na escolarização frente aos processos globalizantes de políticas totalitárias e excludentes e do abandono tecnológico nestas comunidades.

A organização da educação do campo constitui um marco da luta de grupos na busca da oferta de uma educação de qualidade, destacando, sobretudo a valorização e qualidade social para as populações residentes em zonas rurais. Mesmo, com consciência de que muitas escolas neste contexto apresentam um currículo urbano, devemos enquanto educadores, desenvolver projetos pedagógicos que possibilitem ao educando articular espaços de compreensão e construção de referenciais políticos e culturais, perante sua realidade.

2.1 AS TECNOLOGIAS EM REDE PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA

Constamos na sociedade os reflexos produzidos pelas movimentações e atualizações que os mais diferentes dispositivos tecnológicos vêm a alterar nossos modos de comportamento, relacionamento e, porque não, modos de vida. As modificações se dão em todos os aspectos da sociedade, desde a condição individual do sujeito, como também na vida social e coletiva. Estes agenciamentos fazem parte de uma imensa rede de troca e associações. Santaella (2007, p. 128) assinala que estas transformações se dão “pela mediação de interfaces do ser humano com as máquinas, o mundo está se tornando uma gigantesca rede de troca de informações”.

Neste trajeto de constate transformações e atualizações tecnológicas, precisamos estar cientes que estamos dando os primeiros passos em relação ao uso das tecnologias em nosso cotidiano. Como o exemplo das tecnologias móveis, que poucos anos atrás nem pensávamos na possibilidade de utilizar um telefone móvel. Hoje, o mesmo aparelho engloba diferentes recursos e colaboram em uma constante alteração da percepção do tempo e do espaço, destacando fatores que tendem ao aumento da exclusão socioeconômica, juntamente, possibilitam a construção de cidadãos mais competentes, qualificados e críticos, se pensarmos no

perfil dos conectados e com acesso à inclusão digital e social que estes meios tecnológicos imperam (CASTELLS, 2013).

Estas revoluções na forma como as pessoas se comunicam, se socializam, buscam e trocam informações via internet, quase que de maneira instantânea, estão imbricadas no surgimento de novos ambientes que favorecem descobertas. Uma nomenclatura a ser utilizada é ciberespaço⁶ (LEVY, 2000), como um lugar virtual onde acontecem novas formas de interação, invenção, subjetivação e expressão. Ainda, destaca-se que

Os ambientes irão se tornar inteligentes, transformando tudo à nossa volta, inclusive a natureza do comércio, a riqueza das nações e o modo como nos comunicamos, trabalhamos, divertimos e vivemos. Em vez de se tornarem os monstros vorazes retratados nos filmes de ficção científica, os computadores ficarão tão pequenos e onipresentes que se tornarão invisíveis, estando em toda a parte e em lugar nenhum, tão poderosos que desaparecerão de nossas vistas. Esses dispositivos invisíveis vão se comunicar uns com os outros e se comunicar automaticamente à Internet, que se desenvolverá até transformar-se em uma membrana composta por milhões de redes computacionais de um planeta inteligente. (SANTAELLA, 2009, p.128 apud KAKU, 2001, p. 29).

Almeida e Valente (2012) lembram que as TDIC formam aplicações múltiplas em plataformas de informações. Desempenham diferentes papéis em nossa sociedade: sejam ligadas em redes, oferecendo comunicação entre pessoas em tempo real, transmitindo filmes e canais televisivos, acesso as mais diferenciadas fontes informativas, reunindo grupos virtuais de discussão e interação, ou mesmo, funcionando como museus e bibliotecas, a partir de ordenadas apresentações de que combinam informações visuais, som e texto. Ainda, destaca-se que as vantagens do uso da tecnologia podem ser vistas como ferramentas de progresso, inclusão e socialização da informação. Este item deve ser trabalhado com exemplos concretos para que a visualização das vantagens seja muito mais efetiva e estimule a mudança.

⁶ *Ciberespaço* como sendo “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.” (LÉVY, 1999, p. 17)

Diante do contexto da cibercultura⁷, as inovações em relação à utilização destas tecnologias no campo da educação podem trazer diferenças no processo de ensino e aprendizagem. A mediação das TIC nas práticas pedagógicas pode ser um modo em que os professores viabilizem formas mais conectadas as realidades dos educandos, que estão imersos em uma geração de linguagem imagética, audiovisual e com acesso a rede e diferentes fontes informativas.

Deste modo, surgem necessidades significativas de promover práticas educativas que envolvam a TER, em especial a linguagem multimídia, sejam elas para produções ou acesso (de texto, de imagem, de som) de forma a criar estratégias, didáticas que envolvam e acompanhem os avanços tecnológicos que encontramos hoje, inclusive em nosso aparelho telefônico portátil. O acesso das crianças, nativos digitais, à rede cresce circunstancialmente e cada vez mais cedo, contudo na educação a utilização de recursos digitais ainda é um fator pouco explorado. Estas características identificam uma transformação rápida em nosso sistema social, acarretando carências e urgências, também em meio ao desenvolvimento de práticas de ensino, de forma a acompanhar os educandos que cresceram imersos na tecnologia digital e com acesso à internet, interagem com diferentes mídias simultaneamente.

Os nativos digitais impõem a nós, adultos, um desafio: conectar-se já! Não há mais como ter outra opção além desta. O fato é que pesquisas empíricas relatam insatisfação dos nativos digitais com a escola, com a mesmice do cotidiano da sala de aula. Por outro lado, professores que trabalham com essa geração, em geral, comentam como está difícil dar aula para essa faixa etária. (LEMOS, 2009, p.45)

Entende-se que a escola, muitas vezes, está um passo atrás em relação à realidade cotidiana dos estudantes e que as TDIC são de grande importância, desafiando-nos a desenvolver diferentes formas de empregá-las, modos de subverter seu uso em favor da formação do educando, algo importante na contemporaneidade. Destaca-se, que não é suficiente somente acrescentar tecnologias ao cotidiano escolar, mas utilizar estas tecnologias de modo a modificar a percepção do educando, quanto a sua formação e aquisição de conhecimento, sendo que ele é parte operante desta construção e necessita estar ciente e participante deste processo em constante transformação.

⁷ Como *Cibercultura* entende-se como o comportamento humano proveniente da relação entre a sociedade, cultura e o espaço eletrônico virtual. (LEVY, 1999)

O uso das TDIC na educação possibilita o uso das tecnologias sem exigir que o estudante seja um especialista na área da informática e tecnologias, ainda, de programas de manipulação de imagens, vídeos, sons e aplicativos, pois estes são de fácil utilização, com uma apresentação e funcionamento, quase que intuitivos. Em relação a esta fluência digital, Almeida e Valente (2012, p.64) enfatizam que: “outra mudança observada pela facilidade de manipulação dessas diferentes mídias é que elas apresentam diversas facilidades, permitindo que as pessoas sejam autoras, produtoras e disseminadoras de conhecimento”.

As relações educativas com as TDIC devem agir de modo a colaborar, com o processamento, a apropriação, a reapropriação, a formação e a transformação em função das informações dos valores e dos conceitos cada vez mais acessíveis na vida dos indivíduos. Segundo Galvão (2005), as TDIC tornam-se recursos de transformação educacional, permitindo a realização de atividades tradicionais de um modo diferenciado, onde o processo de ensino e aprendizagem torna-se interativo, motivador e democrático.

2.2 INCLUSÃO DIGITAL PARA AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO SOCIAL NO CAMPO

Ao pensar na terminologia “Inclusão Digital”, podemos partir do entendimento da significação da etimologia incluir, encontrada no dicionário Aurélio que mostra sua origem “do latim *includere*, significa: 1. Compreender, abranger; 2. Conter em si; envolver, implicar; 3. Inserir, intercalar, introduzir; 4. Estar incluído ou compreendido; fazer parte; figurar, entre outro(s); pertencer, juntamente com outro(s)”.

Deste ponto, temos a inclusão digital como o fato de incluir as pessoas sem acesso ao mundo digital, ao mundo das tecnologias. Para que seja eficiente essa inclusão, deve-se estar incluída no plano de ações governamentais, como prática e alternativa para promover a autonomia do cidadão, esta vista a partir da perspectiva de Paulo Freire (1986) como prática libertadora. Em sua face crítica e educativa, a inclusão digital pode servir com importante instrumento de emancipação do homem diante da opressão, pois pode propiciar o desvelamento em relação a própria realidade vivida pelo educando, propondo mudanças e alternativas de forma

transformadora, mas considerando a realidade concreta, singular e peculiar de cada educando.

Silveira (2005) aponta que devemos dar importância para diferentes pontos da inclusão digital, partindo-se da ideia que esta é uma questão de cidadania, pois todos têm o direito de se comunicar e ter acesso ao mundo digital. A inclusão do indivíduo ao mundo digital pode vir a ampliar a miséria, ainda constata-se de que o mercado de trabalho não contemplará essas pessoas, pois a velocidade da inclusão é decisiva para absorção da parcela da população no mercado. A partir disso, incluir e dar os recursos necessários deve ser uma das prioridades das políticas públicas, não somente equipar as escolas e instituições de ensino, mas capacitar os envolvidos na utilização dessas tecnologias em suas práticas.

Castells (2007, p.268), dialoga com esses dados, em que fundamenta que “o conhecimento e a informação parecem, sem dúvida, constituir as principais fontes de produtividade e de crescimento nas sociedades avançadas”, sendo que para que seja possível capacitar os indivíduos no campo das tecnologias tornam-se um desafio, pois não basta simplesmente criar usuários, mas influenciar para que esses possam acessar e produzir conhecimento, aprendendo a buscar e utilizar as mais diferentes informações que a rede propicia. Não somente como usuários passivos e receptivos, mas atuantes, reflexivos e produtores de conhecimento, características muito importantes para a realidade contemporânea.

Com a inclusão e o acesso à Internet, teremos o acesso à rede, possibilitando manifestações de forma mais democrática, como um espaço para que as minorias possam se manifestar, sendo que o respeito aos direitos dos cidadãos é um dos pilares de sustentação da democracia. Um espaço virtual criando um novo lugar de participação e representação popular, o qual altera a noção de territórios, encurtando distâncias entre cidadãos e seus representantes (CARVALHO, 2011). Compreende-se a inclusão digital como uma compreensão importante, também com aspectos voltados à inclusão social. Beluzzo complementa este pensamento, onde indica que

A competência informacional é compreendida por duas dimensões, sendo a primeira de domínio de saberes e habilidades de diversas naturezas que permite a intervenção prática da realidade, e a segunda, uma visão crítica do alcance das ações e o compromisso com as necessidades mais concretas que emergem e caracterizam o atual contexto social. (BELUZZO, 2004, p.82).

Entende-se que a utilização dos recursos tecnológicos, tanto no âmbito escolar ou mesmo no cotidiano do aluno é importante, de forma a incluí-lo digitalmente, ou seja, disponibilizar a tecnologia de forma a fazer dela também um instrumento de ensino a partir de um processo de colaboração. Pensando nos dispositivos tecnológicos como um meio de troca, produção e disseminação de informações e conhecimentos, fazendo-se valer da cidadania, de forma democrática e consciente.

Nesta perspectiva, pensar em políticas públicas que viabilizem o acesso e a gestão tecnológica, também em escolas geograficamente distantes dos centros urbanos, torna-se um desafio, mesmo para os dias atuais. Castells (2003) indica com que a inclusão digital almeja-se ampliar a consciência e emancipá-lo para suas próprias tomadas de decisão frente a classe política. Ao encontro deste pensamento, o Portal de Educação do Governo Federal, Programa Nacional de Educação do Campo e a Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo, visam como uma de suas ações de Políticas Públicas:

Disponibilizar equipamento de informática, possibilitando o uso de recursos da educação digital e melhores condições de participação dos professores nos processos de formação e planejamento das aulas. Os recursos previstos visam complementar os laboratórios já existentes com computador interativo, conteúdos específicos e tecnologia assistiva, bem como a implantação de novos laboratórios Proinfo e a disponibilização de laptop educacional, um computador (servidor) com conteúdos pedagógicos e um roteador wireless para conexão, para as escolas com até 50 matrículas. (Portal PRONACAMPO)

Com vemos no portal do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO⁸), seu objetivo é de “promover à inclusão digital e o uso pedagógico da informática nas escolas do campo, disponibilizando computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais”. Estas políticas estimulam a gestão tecnológica nas comunidades escolares do campo, bem como indicam implicações sociais ocasionadas pela gestão não funcional dos ideais políticos propostos pela Portaria nº 68, de 9 de Novembro de 2012, onde dispõe sobre a ampliação da participação das escolas do campo ao *Programa Nacional de Tecnologia*

8 <http://pronacampo.mec.gov.br/14-aco-es-do-pronacampo/16-inclusao-digital>

*Educacional – ProInfo*⁹, por meio do programa *Pronacampo*. Considerando o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu art. 28, em que afirma que "na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região", visa-se a inclusão digital como uso pedagógico nas redes públicas de educação básica.

Cancline (2009) ressalta que no mundo globalizado dos mercados atuais, os termos diferentes e desiguais, foram substituídos por inclusão e/ou exclusão, já que, diferente de antes, quando a sociedade era pensada segundo as identidades étnicas, atualmente, ela é pensada como “metáfora da rede”. Indicando que os incluídos são os que estão conectados, os outros são colocados como os excluídos, sentindo o rompimento de seus vínculos ao ficar sem trabalho, sem casa, sem conexão. No “mundo de conexões” parece diluir-se a condição de explorado, que antes se definia no âmbito do trabalho.

Ainda, do ponto de vista de Canclini (2009), sociedade já pode ser dividida entre os que têm domicílio fixo, documento de identidade, cartão de crédito, acesso à informação e dinheiro, e, por outro lado, os que carecem de tais conexões. A inclusão digital, para acontecer, precisa de três instrumentos básicos, que são: dispositivo para conexão, acesso à rede e o domínio dessas ferramentas, pois não basta apenas o cidadão possuir um simples computador conectado à internet para que ele seja considerado um incluído digital. O usuário precisa ver as TDIC não como um meio salvador para a educação, ele precisa saber o que fazer com essas ferramentas, cientes que

Precisamos ter um olhar mais realista e crítico sobre o maniqueísmo que é adotado ao distribuí-se o acesso e o uso das tecnologias, sem a preocupação com as possibilidades que elas carregam, de fazer uma educação inclusiva, mais democrática para o homem do campo, que sobrevive das atividades agropastoris, mora e trabalha no ambiente campestre. (SOUZA, 2016, p.19)

Nesse pensamento, a inserção e utilização das TDIC na educação não são apenas mais um mecanismo para se ter acesso à cultura das cidades, mas tenciona-se que as comunidades do campo também possam se colocar como produtores culturais, ter acesso à informação e produzirem conhecimento a partir de

9 <http://www.fn.de.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo>

suas próprias percepções. Desta mesma forma é possível fortalecer e valorizar a cultura do campo, ao mesmo tempo em que intensificar as relações de ensino e aprendizagem na escola, criando relações de autonomia e participação frente a era da informação e ao acesso das TDIC.

2.3 ACESSO, DEMOCRATIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO COM AS TECNOLOGIAS EM REDE NO ENSINO DO CAMPO

Tendo em vista a ideia de que a democracia pode ser compreendida como um espaço onde o cidadão pode organizar e reorganizar sua participação na construção social compreende-se que este processo conduz a possibilidades de participação e empoderamento do cidadão (CASTELLS, 2003).

No Brasil, desde o início de 2005, foram implantados pelo Governo Federal iniciativas de inclusão digital, como o Projeto *Cidadão Conectado – Computador para Todos*¹⁰. Esse projeto foi voltado ao público pertencente à classe C e permitiria a oferta de computador com *software* livre e acesso à internet. Proposta como essa também existe para a área da educação, tendo como foco a inclusão tecnológica, alfabetização e o letramento digital. A partir de Políticas Públicas de amplitude nacional na área da educação tem-se voltado para o uso do digital (inclusão tecnológica, alfabetização e letramento digital, informática educativa) a fim de integrar e coordenar serviços de computação, comunicação e informação.

Investimentos em pesquisa e desenvolvimento educacional no contexto das redes sociais, da internet, do livro eletrônico, do compartilhamento do conhecimento, constituem projetos que têm a finalidade de integrar e coordenar serviços de computação, comunicação e informação, a partir de inúmeros investimentos em pesquisa e desenvolvimento educacional, no contexto das redes sociais, da internet, do livro eletrônico, do compartilhamento do conhecimento (PDE, 2009).

Estes projetos visam atingir ideais fundamentais para que sejam encontradas condições de compreender o educar em sua plenitude, considerando os novos tempos e espaços para a formação integral de cada cidadão. Com o acesso às TDIC, os movimentos em rede, bem como os sociais, tornam-se uma nova espécie e

10 Conforme Portaria MCT nº 724 de 22/11/2005 que regulamenta o mecanismo de identificação das soluções de informática e dos produtos que integram o *Projeto Cidadão Conectado – Computador para Todos*. (<https://www.governoeletronico.gov.br/eixos-de-atuacao/cidadao/inclusao-digital/projeto-cidadao-conectado-computador-para-todos>)

se formam a partir de ideologias e motivações diferentes, suas aspirações vão ao encontro a conceitos de liberdade.

Castells (2003) indica que a liberdade não é uma somente benéfica, mas como resultados de uma luta permanente, com produtos capazes de ressignificar a autonomia e a democracia. A “internet põe as pessoas em contato numa ágora pública para expressar suas inquietações e partilhar suas esperanças” [*ibidem*, p.135] destacando a participação da sociedade, com o papel fundamental do desenvolvimento da própria emancipação do cidadão.

Pensar em democracia nesse contexto de inclusão digital pode ser considerada como pró-democracia, onde Carvalho (2011) identifica em atributos que podem vir a compreendê-la como a uma forma de participação política dos cidadãos através dos meios eletrônicos, incluindo computadores, celulares de última geração e quaisquer outros instrumentos que possuam um aplicativo com acesso à rede.

De fato, a internet comporta diferentes espaços de opiniões em que todos possam participar. Estamos em um mundo globalizado e digitalizado, onde o exercício de muitos direitos e o cumprimento de vários deveres dos cidadãos passou a ser feito com a utilização do computador e dos meios digitais (CARVALHO, 2011). Essa prática alterou as formas do cidadão reivindicar seus direitos, como uma forma de liberdade de acesso à informação, inclusive em movimentos sociais, de forma que o indivíduo tornou-se capaz de acompanhar as ações dos governos em plataformas de controle do estado e também os processos eleitorais e ações dos políticos.

Freire (1975, p.81) esclarecimento este pensamento, apresentando que “a educação como prática de liberdade, ao contrário daquela que é a prática de dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado no mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente nos homens”. No ponto central da educação libertadora de Freire, encontramos o combate à dominação e opressão dos “desprivilegiados”, esses que podem ser tendenciados a serem entendidos como os “marginalizados” da sociedade capitalista e neste contexto tecnológico das TER, podemos pensar como os *diferentes, desiguais e desconectados*¹¹, termos apresentados por Canclini (2005).

11 CANCLINI, Néstor García. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2005.

Vale ressaltar, que a inclusão digital significa melhoria frente a utilização das tecnologias, mas que para isso ocorra é necessária a capacitação das pessoas a fim de utilizar de modo efetivo os recursos. Essa busca de conhecimento e utilização efetiva oportuniza ao indivíduo os direitos básicos garantidos na Constituição Federal, como o acesso à informação, ao direito, à liberdade de expressão e opinião. Além disso, contribui para o seu desenvolvimento social, intelectual, político e econômico. Tendo em vista o ser humano em sua visão ontológica, a busca de sentido em refazer as estruturas sociais e econômicas que possam vir a construir novas ideologias e mais de acordo com suas necessidades.

3 AGENCIAMENTOS EM PRODUÇÕES DIGITAIS

Na busca de maior entendimento com as relações estabelecidas na utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), em especial os dispositivos móveis na educação e as produções de narrativas digitais, a presente pesquisa fundamenta-se, essencialmente, nas relações apresentadas na Teoria de Ator-Rede (TAR) e na Cartografia das Controvérsias. Neste contexto, trabalhar com a TAR é não considerar uma unidade identitária, mas um dinamismo processual e contínuo de associações, a qual atenda a agência, não a subjetividade isolada.

A Teoria Ator-Rede (TAR) ou *Actor-Network Theory* (ANT) teve seu início nos anos 1980, a partir dos estudos realizados por John Law, Michel Callon, Bruno Latour, entre outros teóricos e vem sendo apropriada de diversos modos pelas ciências humanas e sociais, especialmente em meio a pesquisas que envolvem as tecnologias, a ciência e a sociedade. Essa teoria abarca reflexões e a investigação sobre termos e noções-chave para novas teorias do social, da rede, entre estudos interdisciplinares ligados à cibercultura e às relações das tecnologias no cotidiano, tais como: rede, agência, mediação, tradução, simetria e coletivos.

Na busca de entendimento e construção teórica, esse referencial aborda um diálogo e interpelações entre pesquisadores contemporâneos que vêm se dedicando a esses temas, como: André Lemos (2004; 2010), Virgínia Kastrup (2009) e Edwin Sayes (2013) e em especial Bruno Latour (2001; 2006; 2012). Com isso, pretende-se investigar e compreender, de modo mais aprofundado, os agenciamentos entre humanos e não-humanos estabelecidos com a utilização das tecnologias digitais em meio ao cotidiano dos atores e actantes¹² com e nas redes estabelecidas no espaço da pesquisa e fora dele. As interações ocorridas nesses espaços educativos são híbridas, já que nós humanos interagimos a todo instante com elementos não-humanos¹³, estes que também possuem poder de agenciamento ou ação social, pois objetivam e dão maior permanência as relações sociais (LATOURE, 2006).

12 *Actante* como tudo aquilo que gera uma ação, que produz movimentos e diferença podendo ser humano e não humano. É o ator da expressão ator-rede. “Cada actante é sempre resultado de outras mediações e cada nova associação age também como um actante” (LEMOS, 2013, p. 44).

13 Entende-se por *não-humanos* toda e qualquer entidade de natureza não humana, como: objetos físicos, animais, leis, conceitos, representações mentais, etc. (LATOURE, 2012)

3.1 DELINEANDO ASSOCIAÇÕES COM A TEORIA ATOR-REDE

Parte-se do princípio de que os estudos das ciências sociais e humanas são oportunidades de pesquisa e de ganho tanto qualitativo quanto quantitativo. Com os estudos de Latour (2001; 2006; 2012), podemos observar um movimento de renovação dos estudos sobre ciência e tecnologia, o qual aponta que

[...] o social não pode ser construído como uma espécie de material ou domínio e assumir a tarefa de fornecer uma “explicação do social” de algum outro estado de coisas [...] já não é mais possível precisar os ingredientes que entram na composição do domínio social. (LATOURE, 2012, p.17-18)

Nesse contexto, o autor tenciona e redefine a noção de social, de modo a capacitá-lo a novamente rastrear conexões, não somente entre humanos, mas como um movimento especial de reagregação e reassociação. Ainda, complementa que podemos redefinir a sociologia “não como uma ‘ciência do social’, mas como a busca de associações” (LATOURE, 2012, p.23). O social não é homogêneo, mas composto por associações heterogêneas e estes elementos precisam ser reunidos novamente em uma dada circunstância, já que a cada acontecimento, surgem novas associações e não existem análises prontas e estabelecidas que deem conta de explicá-las ou discuti-las.

Latour propõe outra forma de se entender o social, não mais de forma segmentada, e, sim, revelar novas instituições, procedimentos e conceitos, através do movimento e da combinação de associações que se estabelecem entre elementos heterogêneos, capazes de coletar e reagrupar o social presente numa rede¹⁴ de relações entre pessoas e materialidades em meio às práticas cotidianas.

Conforme Lemos (2006), não podemos compreender as interações e os novos agenciamentos apenas entre humanos, pois seria constituir uma visão simplista da sua natureza em uma sociedade complexa. Precisamos analisar as diferentes relações que os não-humanos podem possuir nesses agenciamentos, sendo que também são atores, e não meras projeções simbólicas. Sayes (2013) lembra que os não-humanos possuem poder de agenciamento que se fundamenta

14 Como *Rede*, entende-se o próprio “espaço-tempo”, o conceito remete as formas de associações entre actantes e intermediários definindo a relação entre eles. A rede para a TAR não é infraestrutura, não é por onde as coisas passam, mas aquilo que se forma na relação (LEMOS, 2013, p. 53).

no não isolamento do não-humano, pois qualquer agente tem caráter agenciador, com isso, podendo ser sempre conectado.

Por diferentes autores, a Teoria Ator-Rede é considerada como uma sociologia das combinações e associações, debruçada na construção do social mediada pelas inovações tecnológicas. Com a TAR podemos identificar as redes, mediadores e intermediários que operam em uma associação definida. O intuito é detalhar os atores contidos nas ações, com isso, evidenciar suas características. Podemos entender o social, como originado dessas associações e não como um elemento que explicaria essas associações. Os personagens dessas associações são os mediadores ou actantes, entendidos como tudo aquilo que gera ação sobre outros, bem como as recebe, sendo eles humanos e não-humanos. Constituem redes e são as redes, partes e todo ao mesmo instante. Actante é a consequência de agregações e cada associação influencia também outro actante (humanos ou não-humanos), podendo ser um mediador ou terminar uma atividade transformando-se em intermediário (LATOUR, 2012). O foco da TAR está nesses vínculos, “mais para os meios, para as misturas, para o ator híbrido, pois a ação não é uma propriedade dos humanos, mas de uma associação de actantes (SANTAELLA et al. 2015, p.171 apud LATOUR, 1994, p.35)

Latour (2012) apresenta a TAR como uma teoria do social que, ajustada aos estudos da ciência e tecnologia, tem como sua principal intenção a promoção de outras ideias e noções acerca das ciências e do social. Dessa forma, nos deparamos com uma conciliação para a dualidade sociológica entre ator e o sistema, entre o indivíduo (entendido como ator social) e sociedade (entendida como sistema social). A ideia dessa teoria é sintetizar essa polaridade em um mesmo esquema teórico sem apagar a tensão nela implícita. Essa teoria auxilia a entendermos o social mais como um resultado de interações do que como um sistema estruturante.

Edwin Sayes (2013) explicita seus pressupostos, indicando a importância de se considerar a TAR como uma teoria do social capaz de incluir tanto a esfera humana quanto a não-humana, pois, em sua leitura, a diferença entre ambas é irrelevante do ponto de vista social, já que as associações são construídas de vínculos não sociais por natureza e o social surge dessas associações, já que tudo está conectado.

Como descrito por Lemos (2013), a TAR segue uma ontologia plana, ou seja, ao analisar o social não separa em hierarquias as associações realizadas entre humanos e não-humanos, o que possibilita identificar as várias redes, bem como possíveis associações entre os vários atores. Conforme o autor, “a teoria do ator-rede recoloca a questão na necessidade de repensar o próprio status do social a partir de sua vocação agregativa e dinâmica” (LEMOS, 2013, p.15), pois ultrapassa a visão clássica da ação social que considera as atividades do sujeito-ator como único e principal agente da dinâmica social.

Precisamos de uma teoria do social que pense o híbrido, as mediações, as traduções, as purificações e as estabilizações para compreender, fora de estruturas ou frames explicativos *a priori*, a atual cultura digital. Penso que uma teoria social das associações entre humanos e não humanos, associada a uma filosofia orientada a objeto, é requerida para pensar a IoT em todas as suas facetas (hibridismo, automatismo, eficiência comunicativa, vigilância e controle). Essa teoria é a teoria ator-rede (TAR) (LEMOS, 2013, p. 33).

A TAR procura garantir visibilidade a qualquer vínculo novo, entendendo que o social não é algo que se explica *a priori*, mas algo que merece ser explicado. Desse modo, propõe-se um novo entendimento do social, que pode ser representado pelas ações de múltiplos atores e coletivos formados a partir diferentes associações em um social de composição híbrida, onde os actantes se diferenciam do sentido sociológico do termo “ator social”, pois não são definidos por sua natureza (humanos ou não-humanos).

O conceito de Ator-Rede para Latour (2012) é conceitual e significa que sempre que se desejamos definir uma entidade (seja ele um agente ou um ator) devemos desenvolver e desmembrar seus atributos, ou seja, sua participação na rede. Na TAR, o foco da pesquisa está nas constituições do fenômeno e aquilo que dele exista de rastreável, como ontologia atenta à formação ímpar do contingente dos fenômenos e entendidos como rede de atores que agem como rede e eles como parte de uma rede. Essa teoria possui um compromisso ético, político e metodológico, não atribuindo explicações que poderiam estar implícitas ou sentidos não presentes.

Para Latour (2006), devemos entender um ator ou actante a partir das análises sociais, considerando que tudo poderá se relacionar e interferir nos fenômenos. Como todos podem atuar como mediadores, como seres partes de agenciamentos entre humanos e não humanos. Assim,

Um ator é definido pelos efeitos de suas ações, de modo que o que não deixa traço não pode ser considerado ator. Ou seja, somente podem ser considerados atores aqueles elementos que produzem efeitos na rede, que a modificam e são modificados por ela e são estes elementos que devem fazer parte de sua descrição. Porém não há como anteciparmos que atores produzirão efeitos na rede, que atores farão diferença, senão acompanhando seus movimentos. (LATOURE, 2012, p. 35).

O engajamento dos actantes gera redes que buscam estabilidade. A estabilidade é a caixa-preta¹⁵, entidades (dispositivos, conceitos, leis etc.) criadas quando os elementos de um processo agem como se fossem um só e são “*taken for granted*”. Toda caixa-preta pode e deve ser aberta para revelar conexões, articulações, redes. Neste sentido, Lemos (2013), complementa a ideia de rede, onde a aponta não como o resultado do que se forma nas mediações, mas como mobilidade das associações, como forma das relações entre esses objetos atuantes que se fazem e se desfazem a todo o momento, de forma móvel, rizomática e sempre aberta.

A TAR não é indicada como uma teoria completa, mas como um conjunto de indicações metodológicas para as ciências sociais. Santaella e Cardoso (2015) entendem que a TAR representa uma tentativa e superar a ideia de mente cartesiana e seus decorrentes dualismos. Nesse sentido, a ideia de *mediação*¹⁶ é entendida como uma relação, um compartilhamento de responsabilidades entre actantes, tendo seus papéis e ações como fundamentais. Vemos que

[...] não é possível atribuir uma causa a um efeito, pois os efeitos são sempre multicausados ou, precisamente, são produtos de uma interação. Intenção deste modo, deixa de ser predicado de *atores*. Se há finalidade ou intencionalidade em qualquer agenciamento sociotécnico, ela só pode existir para e no coletivo. É um poder disponível apenas para uma associação, nunca para um sujeito. (SANTAELLA et al 2015, p.177)

Outro entendimento de Lemos (2013), ao tratar da TAR, indica sua importância e embricamento para a cultura digital, pois é uma teoria que trata os mediadores com a mesma importância dos atores sociais clássicos, pois, como já

15 Compreende-se a ideia do conceito de *Caixa Preta* a partir de Flusser (1985), como sendo um sistema complexo e impenetrável que o humano tenta dominá-lo (relação entre o humano e aparelho ou humano e o não-humano).

16 A ideia de *mediação* é entendida como uma conjunção que confere intencionalidades ao híbrido (sujeito e objeto), neste, o social é visto como produto de uma associação entre humanos e não-humanos, com papéis simétricos na TAR. (Santaella et al, 2015)

tratado, os não-humanos possuem poder de agenciamento e este poder se fundamenta no não-isolamento. Qualquer agente possui caráter agenciador e sempre será conectado. Assim, ao abrir caixas-pretas, descreve-se e destacam-se diferentes controvérsias existentes em determinado contexto social, libera-se diferentes papéis dos actantes em meio às mediações e potencialidades na técnica em questão.

Estes exemplos de simetria ator-actante nos forçam a abandonar a dicotomia sujeito-objeto, uma distinção que impede a compreensão das técnicas e até mesmo das sociedades. Não são nem pessoas, nem as armas que matam. A responsabilidade da ação deve ser compartilhada entre vários actantes. Este é o primeiro significado dos significados [...] de mediação. (LATOIR, 1994, p. 34)

No entendimento de uma rede estruturada, por meio da ação dos actantes, que se encaixam com o conceito da cultura digital na TAR, vemos que produzimos conexões constantemente, estamos conectados entre redes *online* e *off-line*. A existência das tecnologias digitais sem a relação com o humano, assim como a existência de uma cidade – com todos seus prédios e ruas – não produziriam relações. Pensar a internet como vilã em alguns casos é negligenciar a interação entre humanos e não-humanos e hierarquizar o grau de importância entre eles. Para a TAR, ambos são indispensáveis para que se possam estabelecer ligações sociais. Latour (2012, p.50) coloca que "relacionar-se com um outro grupo é um processo sem fim constituído por laços incertos, frágeis, controvertidos e mutáveis."

Analisar o social a partir da TAR é realizar uma cartografia das associações das redes. A teoria é a mobilidade desses fluxos. Dessa maneira, ela leva em consideração as controvérsias, a chamada cartografia das controvérsias, antes que exista uma estabilização da posição dos atores. Para Latour (1994), é a descrição atenciosa e criteriosa dos actantes, intermediários, das redes – as que se formam e desfazem – e as estabilizações, que é a relação entre agência e estrutura constituídas no social. O autor, ainda salienta que uma boa descrição é aquela que considera múltiplas perspectivas e que cada objeto é perpassado por fluxos incessantes de associações entre qualidades sensíveis e reais.

Neste contexto, podemos trazer a filosofia da TAR para a esfera do social, para a qual a realidade é movimento, devir, fluxo, continuidade e contraste. Essa teoria pretende pode tornar dispensáveis os sistemas classificatórios equipados com

um aparato teórico preconcebido. Isto, pode estar ao encontro da proposta com as narrativas digitais na formação de educadores e em relação às experiências humanas e as interações possíveis entre os envolvidos, seus discursos e produções aproximam opiniões, ideias, experiências e práticas, partindo da vivência social para o auxílio do conjunto participativo e colaborativo. Haja vista, que a atuação dos actantes se complementa aos instrumentos de coleta do pesquisador, podendo apresentar um conjunto de forças que oportunizam modificações ao evento estudado, o que conta com a sensibilidade do pesquisador e a atenção dos próprios atores para atuar nesta percepção.

3.2 POSSIBILIDADES DAS NARRATIVAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

Esta dissertação centra sua produção nas narrativas digitais e para o entendimento do que seria uma narrativa, parte-se de Janson (2001) vemos que já na Pré-História, durante o período Paleolítico (por volta de 4000 A.C.), a humanidade já produzia suas primeiras narrativas em forma de desenhos e pinturas. Nesses registros rupestres ou primeiros sinais, o homem¹⁷ primitivo gravava nas paredes e tetos das cavernas representações de grandes animais, cenas de seu cotidiano, entre outras imagens figurativas que transmitiam ideias e simbologias importantes para sua cultura.

Na Antiguidade (período datado entre 4000–3500 A.C.) surgem os primeiros sistemas de representação gráfica, com isso a escrita. A humanidade passou a expressar seu ideário valendo-se de outros suportes, como peles de animais e pergaminhos rudimentares; assim, facilitando o transporte, locomoção e transmissão de suas ideias, histórias e informações de suas culturas e povos (JANSON, 2001). Neste sentido, Castells (2000) dialoga, apresentando que "culturas são formadas por processos de comunicação e todas as formas de comunicação são baseadas na produção e consumo de sinais". Estas representações perpassam culturas e diferentes em diferentes modelos e formas narrativas.

As narrativas, de um modo geral, entram em nossas vidas como uma maneira de organizar ideias e informações, funcionando como um dos mecanismos cognitivos primários para compreensão de mundo, e

17 Usa-se o termo *homem* no sentido de representar indivíduos humanos, sem haver alternância ou ligação a questão de gênero.

[...] também como um dos modos fundamentais pelos quais construímos comunidades, desde a tribo agrupada em volta da fogueira até a comunidade global reunida diante do aparelho de televisão. Nós nos compreendemos mutuamente através dessas histórias, e muitas vezes vivemos ou morremos pela força que elas possuem. (MURRAY, 2003, p.9).

Para Galvão (2005, p.328), construir narrativas “é o estudo das diferentes maneiras como os seres humanos experienciam o mundo”, pois cada um percebe os acontecimentos e as diferentes situações de um modo particular. Nesse sentido, organizamos experiências diárias sob a forma de narrações. Sendo possível reconstruir e representar o que já foi experienciado de forma a compreender os resultados isoladamente, lidando com a representação dessa experiência por meio de ouvir, contar, ver e interagir, estabelecendo outras conexões com a temática do trabalho em sala de aula e isso podendo ser acessado fora do espaço educacional, constituindo redes complexas de informações, o que transmite o encontro com diferentes meios de cognição.

Com a reconfiguração do estilo da indústria midiática e dos modos de produção de informação e recebimento das informações, as narrativas podem ser constituídas disformemente. Surgem outros formatos de diários, de publicações jornalísticas, de emissoras sonoras e de vídeo, outros formatos de literatura. O que modifica a forma como as TDIC nos interferem, de modo a nos exigir capacitações em relação a certas habilidades técnicas para usufruir de suas linguagens e decodificar os diferentes signos empregados.

Já a produção de narrativas no formato digital funciona da combinação de múltiplas linguagens midiáticas, que podem ser construídas com textos, sons, imagens entre outros recursos dispostos em um mesmo plano, de modo a representar uma das formas de comunicação midiaticizada e complexa que temos na atualidade, a hipermídia. Santaella (2007) lembra que este conjunto de meios permite acesso não linear, mas simultâneo e interativo, tornando o usuário um leitor imersivo que navega em meios híbridos de informação e combinação de dados dispostos na cibernídia. Esse novo formato de narrativa pode ser descrito como um processo educativo, como destaca Murray (2003).

A multiplicidade de símbolos e signos que vão surgindo na linguagem audiovisual vão ao encontro das características e necessidades do ciberespaço, onde são dispostas hipermídias, construídas para diferentes fins e destacando

fontes de informação mista e midiaticizada. Santaella (2007) lembra que este conjunto de meios, permite acesso não linear, mas simultâneo e interativo, tornando o usuário um leitor imersivo que navega em meios híbridos de informação e combinação de dados dispostos na cibernética.

Ainda, partir de uma intervenção mediada pelas TDIC, em especial os dispositivos móveis ao acesso às plataformas, programas e diferentes aplicativos vem a possibilitar constantemente a criação de novos formatos de produção de conteúdo, em que o estudante se torna autor e coautor de sua história, podendo modificá-la a qualquer instante, participar de uma construção colaborativa e ainda interagir com outros sujeitos, refletindo assim sobre suas experiências e dos demais, não limitado a um círculo fechado e restrito à sala de aula, tomando consciência de sua aprendizagem e autonomia. Almeida e Valente (2012) denominam tais histórias como “narrativas” e uma espécie de janela na mente do estudante, na qual possibilita ao professor identificar o estágio de conhecimento e apontar novos caminhos.

A produção de narrativas digitais amplia a participação do educando no processo de ensino e aprendizagem. O sujeito envolvido passa a ser parte das produções, atuando na realidade digital de maneira ativa, tanto como leitor, quanto como produtor e emissor de diferentes informações, ainda, como autor e coautor do processo de formação de conhecimento. Esta sistemática indica a possibilidade da formação de redes de trabalho coletivo, ligado a cibercultura. Para Primo (2008), esse formato de trabalho é importante para que os envolvidos não apenas busquem no grupo sua satisfação, mas também reconheçam nos outros participantes e no processo coletivo uma forma de compartilhar informações e resultados. Assim, os envolvidos adquirem um caráter dinâmico, que possibilita maior criticidade, reflexão e consciência de sua própria realidade, como o acesso à realidade do outro.

Narrativas digitais possuem recursos das hipermídias¹⁸ e sua estrutura diferencia-se da linearidade das trocas de informações no qual estávamos acostumados a receber e atuar. Kenski (2007, p.31) coloca que as informações nesse formato “rompem com as formas narrativas circulares e repetidas da oralidade e com o encaminhamento contínuo e sequencial da escrita e se apresenta como um

18 Compreende-se o conceito de *Hipermídia* como uma apresentação não linear e heterogênea, onde são incluídas informações em diferentes linguagens (textuais, imagéticas, animações, vídeos, sons, etc.) (Santaella, 2005).

fenômeno descontínuo, fragmentado e, ao mesmo tempo, dinâmico, aberto e veloz”; com isso, possibilitando a abertura para instalação de outras novas relações entre conteúdos, espaços, tempos e usuários diferentes.

Advindas das práticas sociais, as narrativas digitais tornam-se interativas e multiformes, a partir das diferentes formas de acesso e interação que a internet pode propiciar. Esse formato de narrativa contribui para que os sujeitos envolvidos no processo sejam conscientes sobre a própria aprendizagem e transformação, ao mesmo tempo em que aprendem, utilizam das tecnologias, constroem conhecimento de forma participativa, coletiva e relacional, criando associações de autoria e coautoria e de modo simultâneo produzem conhecimento e aprendem trocando informações.

Nesse quadro, a abordagem de trabalho com narrativas digitais pode ser desenvolvida a partir de conjuntos de sistemas procedimentais de contar histórias. Seu funcionamento se mostra de modo participativo e interativo, propiciando inventar e reinventar o meio e explorar outras formas de articulação com as tecnológicas digitais. Incorpora diferentes mídias e dispositivos para um trabalho em comum. Desse modo, os envolvidos passam a utilizar os dispositivos tecnológicos não somente como uma ferramenta de produção e edição de dados, mas como um meio de expressão e de significação das experiências da vida, com isso, produzindo conhecimento e outras formas de aprender.

De acordo com Murray (2003, p.09), as narrativas digitais são construídas e funcionam de maneira diferente das quais assistimos e ouvimos, sendo que temos a “possibilidade de oferecer ao interator a percepção de múltiplos destinos possíveis, múltiplos pontos de vista possíveis e múltiplos resultados possíveis a partir de uma mesma situação.” Acessamos fragmentos em um modo multissequencial de uma história com múltiplas versões, que podem ser geradas e agregadas. Os caminhos podem ser alterados, acontecimentos modificados e, com isso, diferentes desfechos para uma mesma situação. Encontram-se diferentes pontos de vista que ora se aproximam e ora se distanciam em ambientes de representação próxima ao real ou não. Nessa sistemática de atuação nos debatemos com diferentes pontos de vista e outras formas de apresentar uma mesma informação.

Segundo Galvão (2005), as narrativas digitais podem ser utilizadas para diferentes fins e aplicações. Na educação podem estar presentes em diferentes níveis e práticas de ensino, partindo de sua vinculação com a formação inicial ou

continuada de professores e, também, relacionadas com o desenvolvimento curricular de diferentes áreas de conhecimento, o que destaca seu potencial de desenvolvimento dentro do processo educacional. Podemos destacar que os discursos que os estudantes reproduzem em sala de aula não se diferenciam dos discursos que os mesmos constroem nas redes a partir da internet. São discursos construídos culturalmente a partir de uma concepção familiar e depois social e que nos deixa claro que são influenciados por outros aparatos discursivos, que muitas vezes são somente reproduzidos. Os signos se modificam, assim como os ambientes e locais também, conectando assim várias redes de conversações. Hoje o estudante não participa mais somente do contexto escolar e familiar, mas sim de vários grupos inter-relacionados, pois

O contexto está ligado ao ambiente, ao local onde as conversações ocorrem. Porém, em vez de ser fixo, ele é moldado pelo diálogo continuamente negociado entre as pessoas, mas mídias, tecnologias e outros espaços, tempos e contextos. A aprendizagem não só ocorre em um determinado contexto assim como gera novos contextos por meio da interação contínua que acontece com o uso das tecnologias. (ALMEIDA; VALENTE, 2014, p. 36)

Trabalhando no contexto das TDIC, a produção de narrativas no formato digital funciona a partir da coleta e junção de múltiplas produções midiáticas, que podem ser construídas com palavras, sons, imagens, hipertextos, entre outros recursos dispostos em um mesmo plano, de modo a contemplar uma das formas de comunicação midiaticizada que é encontrada atualmente. Almeida e Valente (2012) contribuem nessa reflexão, apontando que participação do educando no processo de ensino e aprendizagem é ampliada. O sujeito envolvido é atuante nas produções, participa da realidade digital de maneira ativa, tanto como leitor, quanto como produtor e emissor de diferentes informações, adquirindo um caráter que possibilita maior criticidade, reflexão e consciência de sua própria realidade, refletindo a partir de suas próprias narrativas.

Pode-se perceber a contribuição no processo de ensino e aprendizagem, por meio das produções de narrativas digitais, pois propiciam o trabalho com a integração de elementos imagéticos e sonoros. Este modelo pode ser utilizado em conjunto com o tradicional modo escrito e oral de produção e comunicação, apresentam um novo formato de comunicação. Desta forma, conceituam-se as Narrativas Digitais, advindas das práticas sociais e do acesso a diferentes

tecnologias. Estas se tornam interativas a partir das possibilidades de participação e interação do usuário.

Perpassados pelas tecnologias da informação, as relações entre sujeitos também são afetadas, seja nos espaços educacionais, como em qualquer outro ambiente de aprendizagem, isso porque tais tecnologias podem intensificar a intervenção pedagógica de maneira reflexiva.

A conexão a rede de computadores é disponível, hoje, em vários lugares e com acesso a partir de diferentes modalidades de aparelhos e TDIC. Lemos (2009) assinala que estamos em uma “cultura da mobilidade”, vivemos em um momento no qual construímos narrativas no percorrer de nossos caminhos. Seja no ônibus, carro, festa, universidade ou shopping, estamos constantemente inseridos no movimento e no repouso, na compulsão social e necessidade de isolamento. Com essas características, se estabelece a dinâmica do móvel e do imóvel, onde toda a mídia produzida libera e cria um constrangimento no espaço e no tempo, a partir de fluxos de narrativas que carregadas por diversos suportes.

Durante os processos de aprendizagem mediados pelas TDIC, as atividades podem contar com as especificidades do hipertexto, por exemplo, que viabiliza o percurso por vários níveis, transforma o usuário em autor, promove a interatividade que permite a ida e volta a determinados assuntos, sem um caminho determinado. Esta não linearidade que torna cada navegação única. A cada acesso o estudante passa a ter uma experiência diferente, sem final previsto, já que transita livremente por vários assuntos e ainda interage com outros indivíduos. São pontos de visibilidade que se conectam em uma grande rede, destacados por Almeida e Valente:

As narrativas são construídas a partir de um conjunto de pontos de vista pessoais e, portanto, podem existir diversas versões da mesma história ou da experiência. Para o desenvolvimento da narrativa é necessário que o aprendiz seja crítico e crie uma estrutura que caracteriza uma trama, mantendo os fatos em uma sequência de transformações, integrando conflitos, diferentes pontos de vista; e finalmente o desfecho ou as considerações finais, sobre o que significou essa experiência. (ALMEIDA; VALENTE, 2014, p. 39)

Uma forma de englobar tais tecnologias na educação é entender que os educandos estão conectados à internet por meio das redes sociais, participando como atores e interatores de inúmeras narrativas. Essas podem também ser

inseridas no cotidiano da sala de aula como um modo crítico de produzir conhecimento. O ato de produzir narrativas digitais pode ser visto como uma parte essencial para atender as diferentes formas de aprendizado, englobando toda e qualquer forma de produção que se utilize de ferramentas digitais, fluindo entre apresentações interativas, vídeos, animações, *mobgrafias*¹⁹, textos hipermídias, mapas interativos, linhas do tempo, infográficos, entre outras formas de apresentar conteúdo.

Com essas características, os atores envolvidos, podem atuar diferenciadamente e proporcionam maneiras mais ativas para saber pesquisar, organizar o conteúdo, documentar o processo de aprendizado e apresentar seus projetos e produções de maneira mais significativa e criativa. Constrói-se novas relações de fazer/representar de forma identitária ou conjuntista, o que identifica elementos que se relacionam com a evolução que cercam a utilização dos atributos tecnológicos, surgindo novos formatos de estabelecer a comunicação entre indivíduos.

Castoriadis (1982, p.277) identifica este entrecruzamento como imaginário social e que, “é, primordialmente, criação de significações e criação de imagens ou figuras que são o seu suporte”. Este imaginário pode ser apropriado para a educação e explorado ativamente no entrecruzamento de informações sociais, de forma a estabelecer uma relação significativa, como uma nova forma de pensar e produzir conteúdo, na qual dialoga com o momento social-histórico que estamos inseridos.

3.3 DISPOSITIVOS MÓVEIS EM PRÁTICAS EDUCATIVAS AUDIOVISUAIS

Pensar estratégias de trabalho voltadas ao plano social e correlacionadas à prática cotidiana dos educandos com a utilização de atributos tecnológicos se faz importante na educação atual. Para isso, tomamos por base a disseminação das tecnologias digitais, onde vemos que os computadores tornaram-se mais potentes, baratos e cada vez mais de tamanho reduzido e em uma velocidade de atualização impressionante.

19 Entende-se o termo Mobgrafias como uma fotografia digital captada, editada e compartilhada via plataforma móbile. (<https://mobgraphia.com/>)

Hoje, vemos que as TDIC envolvem suas aplicações, nas mais diferentes formas, nos auxiliando de maneira contínua e de forma cada vez mais móvel e integrada em nossos cotidianos. Temos máquinas dotadas de recursos diferenciados como os *Tablets*, *Notebooks*, *SmartPhones*, *Ipads*, entre outros dispositivos móveis, que se destacam por agregar diferentes recursos ao mesmo tempo e em um único aparelho. Este pode ser entendido a partir do conceito de *instrumento*, desenvolvida por Flusser (1985, p.5), onde apresenta seu entendimento como sendo uma “simulação de um órgão do corpo humano que serve ao trabalho”, já que muitas vezes a tecnologia está diretamente ligada ao nosso corpo, como uma extensão do mesmo e ao tempo estabelecendo constantes relações de valores válidos entre o corpo e a máquina²⁰.

Os aplicativos desses dispositivos incluem múltiplas linguagens de produção e distribuição de informação, como câmeras de vídeos e fotográficas, gravadores de som, rádio, televisão, entre outros diversificados aplicativos. Temos a combinação da mobilidade e da conectividade, o que pode ser acompanhada do que Lemos (2004) nomeia como “liberação do polo de emissão”, pois há cada vez mais vozes e discursos produzidos e disponíveis na rede. Tornando possível transformar as experiências cotidianas em narrativas digitais, armazenadas, compartilhadas e recuperadas a qualquer hora e lugar.

Almeida e Valente (2012) lembram que esses dispositivos formam aplicações múltiplas em plataformas de informações. Desempenham diferentes papéis em nossa sociedade, pois estão ligados em redes, oferecendo comunicação entre pessoas em tempo real, transmitindo filmes e canais televisivos, podendo assumir às vezes de um auditório, reunindo grupos para encontros virtuais de discussão e interação, ou mesmo, funcionando como museus e bibliotecas, a partir de ordenadas apresentações de que combinam informações visuais, som e texto.

A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) em 2013 publicou as *Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel*²¹, funcionando um guia digital com diferentes recomendações para ajudar a efetivar a aprendizagem móvel em sala de aula. Este guia apresenta diversas experiências que envolvem as tecnologias móveis no processo de ensino e aprendizagem, ainda,

20 Máquina como “instrumento no qual a simulação passou pelo crivo da teoria” (Flusser, 1985, p.5) e ao mesmo tempo volta-se a ideia de actância apresentada por Latour (2001/2006/2012).

21 <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf>

discorre sobre inúmeras ferramentas para o trabalho em sala de aula, materiais de referência e métodos de trabalho na aprendizagem online.

Conforme dados da UNESCO, os dispositivos móveis são a TDIC mais utilizada no mundo, sendo a América Latina tem apresentado os maiores níveis de crescimento na utilização da tecnologia e da conectividade na educação. A partir dessa constatação, foram desenvolvidas as Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel, onde enfatiza que a utilização de tecnologias móveis permite a aprendizagem em quaisquer momentos ou lugares (UNESCO, 2013, p.8).

As transformações trazidas pela tecnologia são inimagináveis, especialmente em se tratando dos dispositivos móveis que permitiram um acesso sem precedentes à comunicação e informação. A aprendizagem móvel aponta como mais uma possibilidade de aprender independente de tempo e espaço. É por intermédio destes dispositivos de comunicação sem fios, que a aprendizagem pode ter lugar, caracterizada pelo uso da tecnologia aliada à mobilidade. A aprendizagem móvel pode ser entendida como um complemento para as demais formas de aprendizagem, ela favorece a interação, as trocas e a colaboração.

Santaella (2007) afirma que com a grande diversificação do universo digital, especialmente com o acesso e à disseminação dos dispositivos móveis, tem havido transformações nos comportamentos humanos, com efeitos psicossociais. Surgem novas nomenclaturas para entendermos as novas relações que estão sendo estabelecidas com as máquinas e o ciberespaço. Este pode ser entendido como um ambiente informacional digital, construído a partir da conexão de redes de computadores, como em uma grande teia de informações dentro da rede. Um espaço rico para que se pesquisem os impactos psíquicos e culturais que surgem a partir do *universo ciber*²² e pela *hipermobilidade*²³.

Santaella (2007) mostra que este lugar virtual onde acontecem comunicações por redes de computação, também pode ser acessado pelos dispositivos móveis e que

22 Relaciona-se com a ideia de *Ciberespaço*.

23 Refere-se como possibilidade de um indivíduo movimentar-se simultaneamente em dois contextos espaciais distintos, sendo que a "mobilidade física do cosmopolitismo crescente foi acrescida a mobilidade virtual das redes. Com os aparelhos móveis, ambas as mobilidades se entrelaçaram, interconectaram-se, tornaram-se mais agudas pelas ações de uma sobre a outra" (SANTAELLA, 2007, p. 187).

O espaço que as redes fizeram nascer – espaço virtual, global, pluridimensional, sustentado e acessado pelos computadores – passou a ser chamado de “ciberespaço”, termo criado por William Gibson, na sua novela *Neuromancer*, em 1984. Um espaço que não apenas traz, a qualquer indivíduo situado em um terminal de computador, fluxos ininterruptos e potencialmente infinitos de informação, mas também lhe permite comunicar-se com qualquer outro indivíduo em qualquer outro ponto da esfera terrestre (SANTAELLA, 2007, p. 177).

A UNESCO (2013) defende que, por meio da utilização da tecnologia haverá colaboração e compartilhamento com as interações mediadas pelos dispositivos móveis e, com isso, a construção de conhecimento não será isolada. Para Lévy:

Quanto mais o ciberespaço se amplia, mais ele se torna "universal", e menos o mundo informacional se torna totalizável. O universal da cibercultura não possui nem centro nem linha diretriz. [...] Este acontecimento transforma, efetivamente, as condições de vida da sociedade. Contudo, trata-se de um universo indeterminado e que tende a manter sua indeterminação, pois cada novo nó da rede de redes em expansão constante pode tornar-se produtor ou emissor de informações, imprevisíveis, e reorganizar uma parte da conectividade global por sua própria conta." (LEVY, 1999, p. 111).

Nesse quadro tecnológico móvel, experimentar novas situações de aprendizagem é muito importante. De modo a buscar formas alternativas na construção e desenvolvimento de abordagens educacionais são importantes, visando o estímulo e o desenvolvimento de competências e habilidades.

Uma dessas possibilidades em contato com a linguagem audiovisual é a produção de vídeos, que combina as linguagens verbal, sonora e visual e funciona instrumentalmente como uma ferramenta de produção de conteúdo. A leitura dessas linguagens permite que textos, sons, vídeos e imagens sejam produzidos e codificados de forma híbrida e, assim, “constrói continuamente suas características, transformando-se à medida que novas formas de captação e registro de sons e imagens vão sendo descobertas/criadas” (CORTÊS, 2003, p. 12).

As inovações em relação à utilização dessas tecnologias móveis são o que fazem a diferença na mediação, o que pode ser pensado ao encontro do trabalho com as narrativas digitais, pois os recursos das linguagens hipermídias diferenciam-se da linearidade das trocas de informações no qual estávamos acostumados a receber e atuar. Kenski (2007, p.31) aponta que as informações neste formato “rompem com as formas narrativas circulares e repetidas da oralidade e com o

encaminhamento contínuo e sequencial da escrita e se apresenta como um fenômeno descontínuo, fragmentado e, ao mesmo tempo, dinâmico, aberto e veloz”, com isso, possibilitando a abertura para instalação de outras novas relações entre conteúdos, espaços, tempos e usuários diferentes.

Entende-se que envolver as tecnologias móveis em sala de aula é de grande importância na educação, desde que contextualizadas à prática e direcionadas a sua função instrumento, transcendendo os limites físicos e superficiais da programação destas TDIC, as percebendo como objetos culturais portadores de informações a serem impressas pelo homem (Flusser, 1985) a partir das nuances e produções. Inclui-se deste ponto, a capacidade de decodificar outras formas de ver e participar da realidade humana de encontro com as TDIC e com as produções de informações de formas mais significativas. Sendo, que

É impossível separar o humano de seu ambiente material, assim como dos signos e das imagens por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo. Da mesma forma, não podemos separar o mundo material - e menos ainda sua parte artificial - das ideias por meio das quais os objetos técnicos são concebidos e utilizados, nem dos humanos que os inventam, produzem e utilizam [...]. (LEVY, 1999, p. 21).

Em outras palavras, enfrentando os dispositivos móveis além da ideia fria de seu entendimento como um simples objeto ou aparelho²⁴, podemos percebê-los como instrumentos que possibilitam outras formas de agenciamentos e colaboram para outras formas de aprendizagem. Nesta perspectiva, vemos que os

Instrumentos têm a intenção de arrancar objetos da natureza para aproximá-los do homem. Ao fazê-lo, modificam a forma de tais objetos. Este produzir e informar se chama “trabalho”. O resultado se chama “obra” [...] Instrumentos são prolongações de órgãos do corpo: dentes, dedos, braços, mãos prolongados. Por serem prolongações, alcançam mais longe e fundo a natureza, são mais poderosos e eficientes. Os instrumentos simulam o órgão que prolongam: a enxada, o dente; a flecha, o dedo; o martelo, o punho. “São empíricos”. Graças à revolução industrial, passam a recorrer a teorias científicas no curso da sua simulação de órgãos. Passam a ser “técnicos”. Tornam-se, descarte, ainda mais poderosos, mas também maiores e mais caros, produzindo obras mais baratas e mais numerosas. Passam a chamar-se “máquinas”. (FLUSSER, 1985, p.13-14).

24 Como um *brinquedo* que simularia um tipo de pensamento e é direcionado dentro de sua funcionalidade a uma função específica (FLUSSER, 1985).

À vista disso, relacionar a produção de narrativas digitais ao encontro das características da mobilidade tecnológica pode trazer importantes contribuições para o trabalho na educação. Igualmente, lidar com as linguagens digitais e ferramentas pedagógicas relacionadas ao encontro de trabalhos com a produção de narrativas, propicia a inclusão de outras formas de articular e refletir o cotidiano. Acrescenta-se também ao planejamento pedagógico e ao engajamento de práticas em que o educando busca e encontra sentido ao que lhe acontece, se identifica, fortalece a docência e amplia a experiência educativa violando o simples ato de brincar com o aparelho, dialogando e convergindo com as complexidades e especificidades das interações com os não humanos de modo exploratório e curioso.

4 CARTOGRAFIA DAS CONTROVÉRSIAS COMO VIÉS METODOLÓGICO E DE ANÁLISE

Para amparar os estudos direcionados até este momento e apoiar o desenvolvimento das construções de pensamento, trabalho e estratégia de atividades desenvolvidas enquanto prática qualitativa para a pesquisa desta dissertação. Para tanto, optou-se pela abordagem metodologia da cartografia de controvérsias (CC), por sua adequação e ampliação à Teoria Ator-Rede proposta por Bruno Latour, funcionando como uma aplicação pedagógica desta teoria e também colaborar para este estudo.

A cartografia de controvérsias entra como método de pesquisa e estratégia na produção de conhecimentos. Sendo utilizada para o direcionamento dos projetos em sala de aula, ao propor atividades em que os educandos problematisassem enquanto pesquisassem e desenvolvessem as mesmas. Esse método sugere uma produção de conhecimento que deve afirmar a heterogeneidade da vida social, respeitando preceitos éticos, estéticos e políticos que se inscrevem no TAR e que encontram um terreno fértil nas relações estabelecidas nas redes, demonstrando suas aplicações práticas na pesquisa educacional e social (LATOURE, 2012).

Mas o que seria cartografar (controvérsias) em relação às TDIC em rede, e em meio aos agenciamentos entre os humanos e não-humanos?

Partindo da ideia de que cartografar encontra-se ligada ao campo de conhecimento da geografia que visaria o traçar de mapas referentes a territórios, regiões, suas fronteiras, demarcações, sua topografia, acidentes geográficos, distribuição de uma população em um espaço, em vista disso, mostrar suas características étnicas, sociais, econômicas, de saúde, educação, alimentação, entre outras. Diferentemente, Kastrup et al (2009, p.11) aponta que “a cartografia propõe uma reversão metodológica: transformar o méta-hódos²⁵ em hódos-metá”. Tal reversão se faz por uma aposta de experimentação do pensamento, em que as estratégias não serão aplicadas, mas experimentadas, de modo a assumir uma atitude de pesquisa. Constitui-se um processo em que o pesquisador-cartógrafo irá

25 A palavra método vem do grego, *methodos*, composta de **meta**: através de, por meio, e de **hodos**: via, caminho. Servir-se de um método é, antes de tudo, tentar ordenar o trajeto através do qual se possa alcançar os objetivos projetados (Fonte: <https://www.eba.ufmg.br/graduacao/materialdidatico/apl001/aula007web.html>)

constituindo seus passos, estando no próprio campo de atuação e aberto a diferentes e imprevisíveis acontecimentos (VENTURINI, 2010).

Nesse sentido, a cartografia, na forma como é abordada nessa dissertação, baseia-se na cartografia das controvérsias apresentada por Latour como um estilo singular, um método compreendido em meio ao processo de subjetivação, um modo de aplicação da TAR como procedimento de pesquisa. Essa abordagem pode ser utilizada como via alternativa para diferentes perspectivas no estudo, onde o intuito pedagógico é acompanhar e avaliar o processo, sejam por meio dos deslocamentos, estranhamentos, descobertas ou entre outras controvérsias que poderiam surgir ao longo da realização da pesquisa e no uso das tecnologias digitais na formação de conhecimento. Assim, o "ponto de partida tem que ser justamente as controvérsias acerca do agrupamento a que alguém pertence, incluindo claro, as dos cientistas sociais em torno da composição do mundo social" (LATOURE, 2012, p.50).

Para a TAR, atuar com controvérsias, se mostra como um ambiente ideal para se estabelecer análises da formação de estruturas sociais, evidenciando atores, agenciamentos e diferentes relações que, de outra forma, poderiam passar livremente pelo olhar do pesquisador, sem serem percebidas. Latour (2012) aponta que com as controvérsias tornam-se visíveis os complexos e possíveis agenciamentos sociais, tangenciando momentos de disputa, nas quais podemos observar a formação do social. A cartografia complementa esta ação, instaurando uma atitude científica que assume o papel de representá-las e analisá-las.

Venturini (2012) lembra que controvérsia pode ser qualquer coisa identificável entre dois atores, não podendo haver imparcialidade completa. A abordagem do cartógrafo deverá ser sempre reconsiderada, respeitando todos os envolvidos, questionando posturas viciadas e conservadoras, num processo de devir que tende a forjar caminhos de diferença e habitar entre possibilidades. Quando se remete às controvérsias, não significa que sejam ideias contrárias, mas, sim, que se leve em consideração todos os fatos heterogêneos que envolvam os acontecimentos, é como uma espécie de investigação que não se detém apenas a um fato ou verdade naturalizada. Compreende-se que a TAR e a CC consideram de suma importância os processos em fluxo e os deslocamentos de olhares sob o cotidiano.

A criação de controvérsias se encontra nesta proposta, a partir do uso e envolvimento dos dispositivos móveis como recursos educacionais em produções audiovisuais, que podem permitir a exploração de verdades instituídas, em meio a

invenção de narrativas. Prioriza-se uma postura, onde o cartógrafo se movimenta nesse fluxo para ter uma noção sobre a extensão da rede e envolvimento no contexto histórico e social. Também, entende seu importante papel de actância na dinamicidade dos objetos e fenômenos. A CC está presente na maneira busca de entendimento do processo e na possibilidade de revelar elementos ocultos em meio ao plano relacional da pesquisa, constituindo uma abordagem que possibilita abrir discursos fechados e dessa forma, aprender com agenciamentos dos actantes envolvidos na rede.

4.1 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS E CRITÉRIOS DE ANÁLISE

O contexto desta pesquisa encontra-se em dois grupos focais, localizados em duas escolas do campo. Os subcapítulos a seguir, apresentarão respectivamente: uma contextualização da cidade e da rede de ensino local; as duas escolas como fontes de em estudo, incluindo as atividades e estratégias de diálogo e de construção das narrativas digitais; ainda um subcapítulo direcionando as produções do pesquisador, enquanto professor e cartógrafo envolvido na pesquisa e também produtor de narrativas e mediador²⁶ nos agenciamentos em rede.

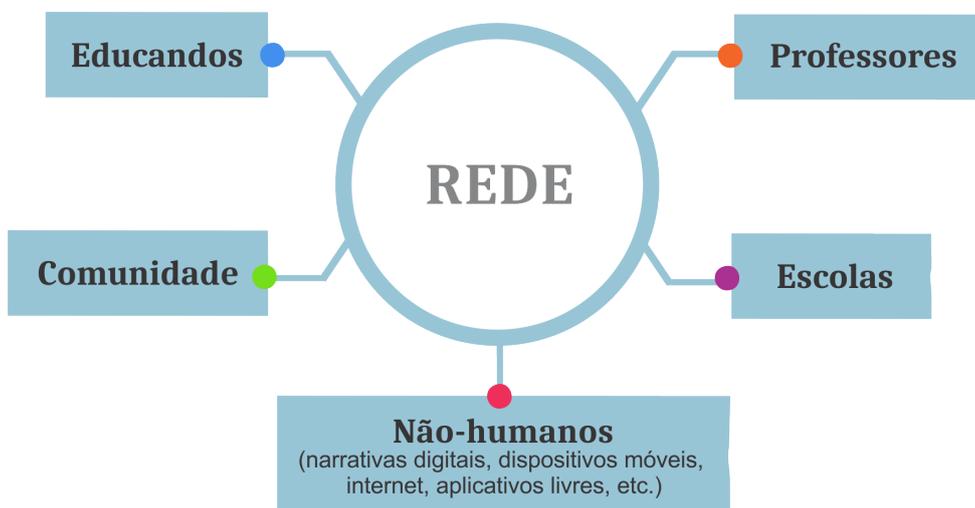
A elaboração das estratégias de trabalho desenvolvidas nas comunidades educativas partiram da questão central da pesquisa na perspectiva metodológica da cartografia das controvérsias, que, como dito anteriormente, fora: De que forma a produção de narrativas digitais e/ou produções audiovisuais, a partir do uso de dispositivos móveis, podem colaborar para os processos de ensino e aprendizagem em escolas do campo?

Este questionamento em complemento com o infográfico informado na Figura 1, motivou a ideação de exercícios voltados à produção de conhecimento de maneira sociotécnica e direcionados à investigação de cada sítio pertencente a comunidade escolar. O envolvimento dos dispositivos móveis (celulares e *tablets*) e aplicativos livres, como componentes mediadores nesta rede, tanto para a produção, edição, quanto a distribuição e compartilhamento das produções, parte-se da

²⁶ Um professor *Mediador*, como um responsável pela criação de um ambiente amigável, informal e motivador, baseado no respeito mútuo e em práticas colaborativas e cooperativas de construção de conhecimento.

idealização e entendimento, da importância do envolver as TDIC em propostas voltadas ao ensino e aprendizagem contemporâneo.

Figura 1 - Infográfico dos actantes envolvidos na rede



Fonte: Arquivo do Pesquisador

Ao começar por atividades mediadas por TDIC nesta pesquisa, estas foram orientadas para estratégias de trabalho que elencaram controvérsias sobre questões voltadas à valorização da cultura da comunidade e seu patrimônio cultural material e imaterial, a partir de produções audiovisuais. Estas, formatadas como narrativas digitais partem do preceito de inclusão digital dos educandos, tanto em computadores, quanto em dispositivos móveis diversos, para posteriores pesquisas em relação a contos locais, lugares abandonados das localidades e a construção/invenção de histórias escritas e diagramadas em formatos de livros digitais e impressos, fotografias (*mobgrafias*) do cotidiano campesino. Inclui-se, ainda, a visão do cartógrafo como um estrangeiro dentro de seu campo de atuação e suas produções, enquanto produtor visual, pesquisador e mediador nas atividades.

Para tanto, empreendeu-se como uma via alternativa para o estudo da subjetividade, objetivou-se construir investigações, estranhamentos e descobertas no uso das TDIC e na busca de formação de conhecimento. Assim, a sistemática desenvolvida nas atividades, fora focada no cotidiano dos educandos, na ideia de agenciamento a partir da utilização das tecnologias, mas na primazia do sentimento de pertencimento e autonomia. Buscou-se não distanciá-los de suas realidades, mas jogar de forma a inseri-la educativamente. Ainda, relacionando e problematizando seu entendimento de lugar, de forma a questionar posturas e destacar não somente

aquilo que vemos, mas também sobre o que entendem e percebem de si mesmos nestas relações.

Trabalhar com a cultura e a identidade do lugar, traz elementos que se complementam com a novidade e o imprevisível. Nesta perspectiva, o educando torna-se importante, como desenvolvedor e proponente, em seu próprio caminho de aprendizagem. À vista disso, busca-se incentivar o desenvolvimento de aspectos críticos e reflexivos ligados a autonomia e ao protagonismo, temas abordados nas obras de Freire (1986; 1996) e simultaneamente atuar com a possibilidade de formação de redes informativas e colaborativas, envolvendo os diferentes atores do processo educativo em prol de experiências com as narrativas digitais a partir dos preceitos da CC, identificam riquezas e complexidades existentes entre os actantes humanos e não humanos nos agenciados do processo na rede.

Latour (2012) lembra que sujeito e objeto não são realidades previamente definidas, mas vão se produzindo enquanto o desenvolvimento da prática, seus efeitos, movimentos, de forma a intervir nas realidades encontradas. Ao observar e descrever o cotidiano dos educandos procurou-se problematizar sua condição social, empoderando-os para que, em última instância, partissem para suas produções e, consecutivamente, criassem agenciamentos. Esses agenciamentos também estão relacionados à utilização das tecnologias de outras formas, para além de suas programações, pois, ao abrir a caixa-preta, possibilita-se a geração de controvérsias (FLUSSER, 1985).

As produções digitais, com as tecnologias móveis, visaram dinamizar as práticas em sala de aula, trazendo essas tecnologias para um viés de não somente se ter acesso à informação, mas também para produzi-la criticamente e vinculá-la na rede. Todo o material a ser analisado na abordagem da cartografia das controvérsias são rastros, evitando-se suposições vagas e abstratas, sendo que todos os atores ou actantes deixam rastros e estes, são propícios para se estudar o social. Neste sentido, o cartógrafo empenha-se em documentar e descrever não-hierarquicamente as informações de acordo com padrões de conexão instáveis e mutantes. Forma-se uma “rede de práticas e instrumentos, de documentos e traduções”, sendo elas apresentadas em um formato aberto e rizomático, descritas a partir de inúmeros rastros (LATOURE, 1994, p.119).

Propondo nortear o processo teórico-metodológico embasado na CC, como uma perspectiva possível e ligada às problematizações para a investigação do

social, baseou-se nas articulações, explorações, experimentações das produções narrativas, de modo a ultrapassar os conceitos das mídias produzidas, suas multiplicidades, priorizando as diferenças dos alunos em si mesmo no processo educativo e em suas articulações com as TDIC. De forma a acompanhar os processos e não somente representá-los como um determinado objeto ou realidade.

Para tal, fundamenta-se em Latour (2006), o qual apresenta sete regras metodológicas da cartografia das controvérsias a fim de acompanhar, descrever e analisar os rastros coletados, como uma caixa de ferramentas básica para investigação, registro e visualização da prática do social:

1 – Deve-se tensionar sempre uma ação, nunca um fato cristalizado, ou seja, no momento em que ele se encontra como objeto de controvérsias;

2 – O estado de artificialidade ou de natureza de um evento é repercussão dos processos de tráfego nas redes;

3 – A estabilização da natureza é um resultado da definição de uma controvérsia e não a sua causa;

4 – Estabilidade na sociedade também é uma consequência da resolução das controvérsias;

5 – Devemos nos posicionar em regularidade em relação ao estabelecimento de qualquer polaridade e observar todos os movimentos inclusos no processo;

6 – Prestar atenção na extensão da rede, que é constituída em cenário de controvérsia, na qual envolvam acusação de irracionalidade e procura de explicações sociais ou lógicas que expliquem tal acusação;

7 – É importante o monitoramento da rede que sustenta algum indício de estabilidade.

Essas regras são ressaltadas como pontos de análise quando pensamos em agenciamentos em rede. Elas apontam que os fatos isolados não podem ser tencionados, pois as ações determinam a constituição da rede. Estes preceitos são para questionar e investigar as produções, as redes, os tensionamentos relevantes, as trocas, reflexões e possível aprendizagem dos envolvidos. Negar esses aspectos, segundo o autor, ocasionaria uma perda no acompanhamento das redes ou coletivos, já que as controvérsias podem iniciar do ponto em que os atores se dão conta de que não podem mais ignorar um ao outro e só terminam quando alcançam um agenciamento estável.

Com este ideário, em relação a estes sete itens apresentados a partir da CC como viés metodológico e em contemplação e diálogo com as demais reflexões teórico-conceituais estudadas, buscou-se para auxiliar na interpretação e análise da realidade do lugar em estudo, desenvolver cinco categorias/critérios que nortearam as análises das produções pertencentes e resultantes a este estudo sobre produção de narrativas digitais na educação do campo:

- 1 – Autonomia e Protagonismo;
- 2 – Democratização das TDIC;
- 3 – Pertencimento;
- 4 – Apropriação Tecnológica;
- 5 – Geração de Controvérsias.

Estas categorias/critérios serviram para tencionar e permear as apresentações das propostas de produção de conhecimento no formato de narrativas digitais construídas em meio às propostas educativas em cada um dos focos da pesquisa, bem como do produto resultante desta dissertação. Desta maneira, visou-se analisar os rastros e as produções digitais dos atores envolvidos, de forma a dialogar de modo empírico, qualitativo e conceitual com as teorizações, como veremos a seguir.

4.2 ESPAÇOS DA PESQUISA

Julgando importante uma introdução ao contexto histórico do município de Agudo, sede das escolas em que o estudo e as abordagens educativas foram desenvolvidas, faz-se uma breve apresentação do mesmo. Vê-se em consulta ao portal do IBGE²⁷, que esta cidade teve seu início com a chegada dos primeiros imigrantes alemães, provenientes da Pomerânia, em 1º de novembro de 1857, que desembarcaram na localidade de Cerro Chato, na margem esquerda do Rio Jacuí. Consta que neste mesmo período a região foi denominada Colônia Santo Ângelo, fazendo parte do 1º Distrito da cidade de Cachoeira do Sul.

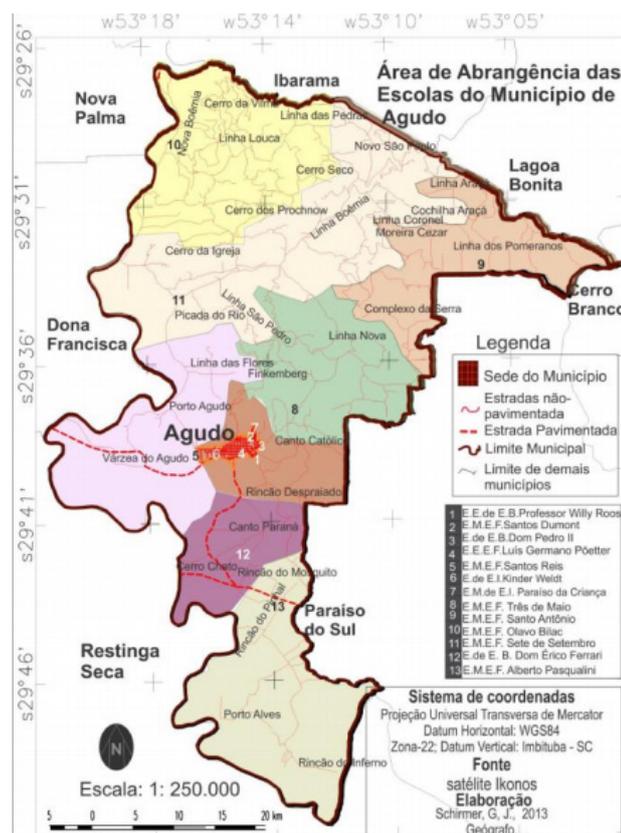
Agudo, inicia seu processo de emancipação no início de 1957, onde sua criação foi a partir da Lei nº 3.718 de 16 de fevereiro de 1959, em que ficou

27 Mais informações em: <http://ibge.gov.br/cidadesat/painel/historico.php?lang=EN&codmun=430010&search=rio-grande-do-sul%7Cagudo%7Cinphographics:-history>

decretado como municipalidade. Tendo seu nome originado de um morro localizado a oeste do município, com 429 metros de altura e com função de sua forma pontiaguda.

Com relação a educação, nas décadas de 60 e 70 foram iniciadas as construções das primeiras escolas do município, chamadas de “brizoletas”. Estas funcionavam com um número reduzido de alunos e com muita dificuldade de acesso e recursos. Localizadas, geralmente a proximidade de locais com maior incidência de população campesina. Em 2000, iniciou-se um processo de fechamento destas pequenas escolas, ocorrendo na centralização da educação, onde escolas maiores passaram a funcionar como “escolas núcleo”, tendo maiores investimentos, incluindo o acesso a transporte escolar, viabilizando o deslocamento dos educandos.

Figura 2 - Localização das escolas de Agudo



Fonte: SCHIRMER, 2013

Hoje, a cidade de Agudo possui dez escolas (conforme Figura 2), sendo oito escolas municipais (Escola Alberto Pasqualini, Escola Olavo Bilac, Escola Santo Antônio, Escola Santos Dumont, Escola Santos Reis, Escola 7 de Setembro, Escola Três de Maio, Escola Educação Infantil Paraíso da Criança), duas escolas estaduais

(Escola Estadual de 1º e 2º Graus Prof. Willy Roos e Escola Estadual de Ensino Básico Dom Érico Ferrari) e uma escola particular (Escola de Ensino Fundamental Kinderwelt) distribuídas pelo seu território. Destaca-se que destas, cinco destas são categorizadas como sendo escolas do campo (Escola Olavo Bilac, Escola Santo Antônio, Escola 7 de Setembro e Escola Estadual de Ensino Básico Dom Érico Ferrari).

Na região de Agudo, o acesso à tecnologia móvel ainda é precário, principalmente nas regiões campestres. A internet, quase não é viabilizada e o sinal telefônico é quase inexistente. Este público pode ser configurado como *desconectado*²⁸, uma vez que a maioria não possui acesso a internet, jornais, redes sociais, fontes de pesquisa, entre outros meios que podem ampliar as rotinas diárias de estudos e maximizar o tempo e as suas potencialidades em relação ao apreendido na escola.

Esta “desconexão” compromete a comunicação dos atores e da sociedade de informação, além de impossibilitar a disseminação dos materiais produzidos na escola, por meio de propostas e projetos educacionais, que poderiam servir de norte a outras escolas que se encontram em realidades semelhantes ou divergentes. A situação em destaque identifica a necessidade de práticas educativas que viabilizem a veiculação das TDIC, ao menos em sala de aula com um viés de inclusão digital.

Souza (2016) lembra que é necessário conhecer, reconhecer, resgatar, respeitar e afirmar a diversidade sociocultural dos povos que vivem/habitam no campo e do campo. Assim, conhecer, exemplificar e respeitar as realidades de cada escola se faz importante, pois a partir de seus contextos, os trabalhos que compõem a pesquisa poderão ser desenvolvidos, ao mesmo tempo ampliando e aprofundando a diversidade cultural dos povos do campo, visando um ensino de qualidade e que envolva ferramentas que apoiem a aprendizagem.

Com este ideário foram escolhidos alguns dos direcionamentos para nortear a pesquisa. Para entender o contexto educacional, bem como acontecem as práticas sociais em relação a utilização das TDIC em relação ao cotidiano dos educandos, desenvolveu-se um questionário de cunho qualitativo e quantitativo a fim de medir a fluência digital e do acesso destes indivíduos às tecnologias (Apêndice B – Roteiro de entrevista com os Educandos). Assim coletaram-se alguns dados relevantes

28 Menciona-se *desconectado* partindo do apresentado por Canclini (2005) como sujeitos excluídos, que quase ou não possuem recursos de acesso a rede para exercer situações de cidadania.

destas comunidades para entendermos as necessidades e o contexto destas escolas do campo para o restante do desenvolvimento da pesquisa.

4.2.1 Escola Municipal de Ensino Fundamental Santo Antônio

Visita-se a realidade da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santo Antônio (EMEFSA), localizada no distrito da Linha dos Pomeranos, interior do Município de Agudo. Situada a 32 km da sede do município, atendeu um total de 136 Educandos no ano de 2016 (distribuídos entre o 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental), em sua maioria filhos de pequenos fumicultores, residentes das mediações interioranas da região extremo leste do município de Agudo e alguns moradores do município limítrofe, Paraíso do Sul, distribuídos nas localidades de: Linha Araçá, Coxilha do Araçá, Linha dos Pomeranos, Linha Coronel Moreira César, Linha Marcondes, Gruta do Índio, Linha Paraguaçu, Serraria Scheidt.

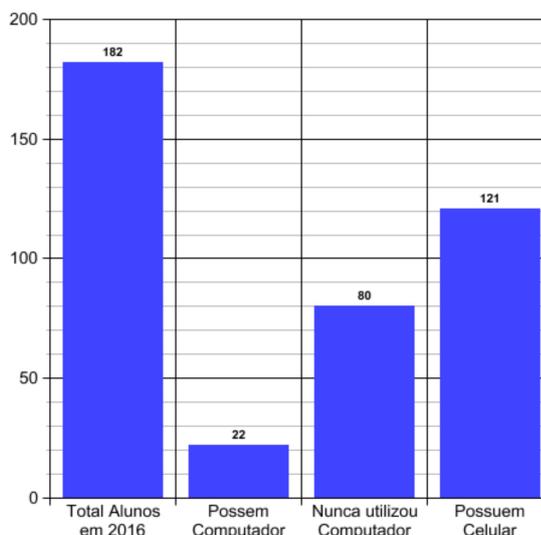
Destaca-se que alguns educandos chegam a viajar mais de uma hora para se deslocar até a escola ou regressar a suas residências, a dedicação deles com o estudo é dividida com a lida campesina em regime de economia familiar em meio a suas plantações de fumo (em sua maioria).

A grande parte dos professores desta escola é oriunda de municípios vizinhos e alguns da sede do município, o que também implica em tempo e gestão em função do deslocamento, já que a região em que se localiza a comunidade escolar não possui linha de transporte urbano regular.

Toma-se nota que este ambiente de ensino mesmo possuindo um laboratório de informática contendo 12 computadores em funcionamento (destes seis operam com o sistema operacional Windows e os restantes com o sistema operacional Linux). Destaca-se pela ausência de acesso a internet, que se restringe ao uso exclusivo da direção e secretaria escolar em suas respectivas salas.

Conforme o gráfico 01, com dados coletados no questionário aplicado no ano de 2016, podemos observar os níveis de acesso tecnológico dos educandos da escola:

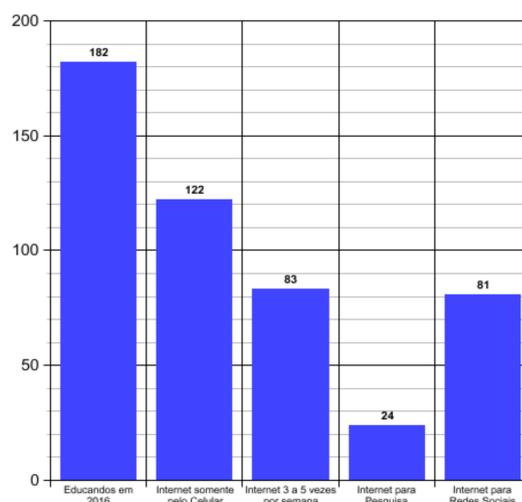
Gráfico 1 - Percentual de acesso tecnológico na EMEFSA



Fonte: Arquivo do pesquisador

Estes dados foram coletados a partir do questionário de entrevista (apêndice B) realizado no primeiro dia de aula. No gráfico 01 observa-se que alguns a maioria dos educandos possuem aparelho móvel de telefonia para sua comunicação e alguns poucos, computadores e acesso a internet. Buscando entender os comportamentos deste grupo de atores, em função das TDIC e internet em suas rotinas diárias, construiu-se o gráfico 02, visando medir a utilização e sua fluência enquanto usuários da rede. Conforme se verifica no gráfico abaixo:

Gráfico 2 - Percentual sobre a utilização das TDIC e Internet



Fonte: Arquivo do pesquisador

Vemos que há uma grande quantidade de educandos desta comunidade escolar não possuem computadores e não tem acesso a internet em suas residências. Sendo que os dados que informam os “conectados” (um total de 122 alunos, com acesso a rede) são em sua maioria realizadas com o celular e acontecem entre uma a cinco vezes por semana. Este público tem dificuldade de acesso à informação, contando com o ambiente escolar e os livros didáticos como uma de suas únicas fontes de pesquisa. Tanto, percebe-se sua cultura de acesso a rede priorizada às redes sociais, ou seja, como um meio de comunicação e expressão.

Neste contexto, as estratégias de ensino foram desenvolvidas nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º anos), com diversas práticas e abordagens, que transitaram por fotografias digitais (*mobgrafias*), oficinas de desenho e composição digital, oficinas de escrita digital, oficinas de produção de vídeos, entre outras. As produções em destaque para este estudo são um recorte das produções de narrativas digitais da turma do 9º ano desta escola. Este grupo de educandos, englobando 16 membros, com idades entre 13 e 16 anos, mostravam-se dispostos e abertos a utilizarem as TDIC durante a disciplina curricular de Artes ministrada (um encontros semanal de dois períodos letivos). Tanto como um meio diferente de aprendizagem, quanto de possível capacitação e inclusão ao meio digital.

Uma das primeiras solicitações da direção escolar foi que houvesse mais atividades que envolvessem o laboratório de informática da escola, frente às dificuldades dos educandos em relação às tecnologias digitais, uma vez que não possuem computadores, bem como sua falta de fluência digital. Organizaram-se atividades interdisciplinares para a utilização deste espaço. Uma das primeiras foi a veiculação das aulas para o formato digital, focando na construção de narrativas visuais digitais com a utilização do aplicativo *Paint*, já presente nos computadores da escola. Esta atividade foi norteadas pelo tema: “Elementos da minha comunidade: o que vejo em meus percursos até a escola?”

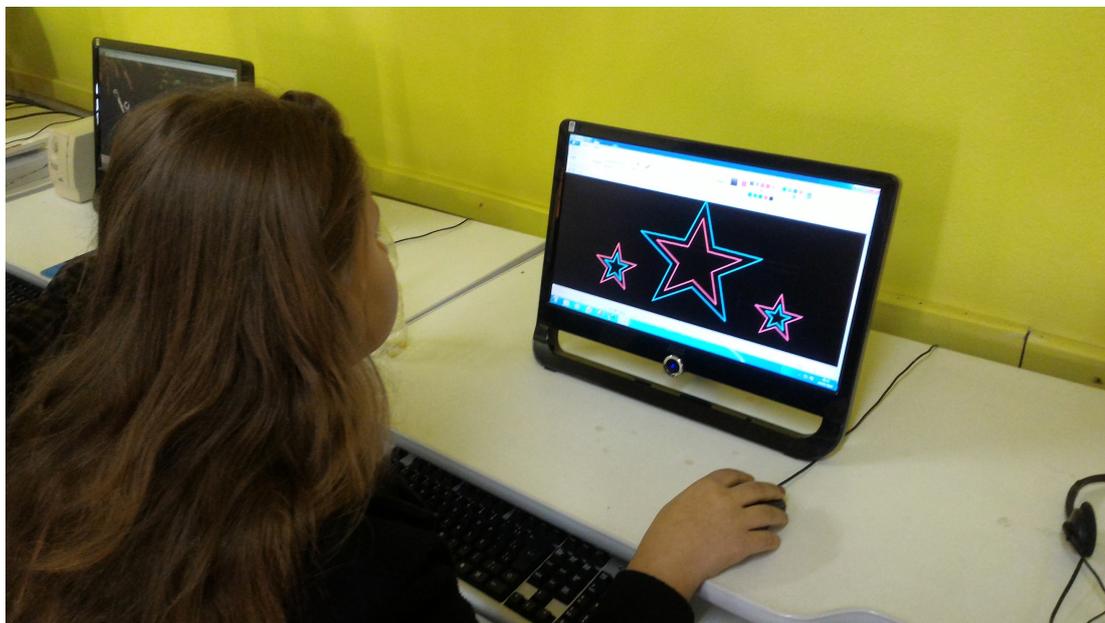
A atividade ficou centralizada na representação de elementos observados no cotidiano da turma de educandos. Mesmo com composições simples, observam-se os diferentes modos de ver e perceber seu cotidiano, as paisagens e características de seus caminhos, mostram suas observações voltadas a elementos presenciais. Pois, entende-se que apesar sermos dotados de órgãos sensoriais com

funcionalidades comuns, indivíduos possuem noções diferentes de mundo, que variam de acordo com a cultura na qual estão inseridas (Tuan, 1980).

Os desenhos inicialmente continham cores primárias, mas foram sendo substituídas por um inventariado inusitado ou reterritorializado, o que ocorreu por meio de encontro com problematizações sobre a própria ação. Possibilidade esta, que o uso das tecnologias como recurso didático, pode transformar a máquina em uma espécie de brinquedo²⁹ que estimula o pensamento e suscita a composição da narrativa digital como uma superfície significativa, onde ideias se inter-relacionam e propõe ao actante capacidade e o poder de decifrar, enquanto abre controvérsias em meio à ação. Esta atividade se relaciona ao ato de cartografar, apresentado por Latour (2006, p.73, onde ensina que a “inseparabilidade entre conhecer e fazer; pesquisar e intervir: toda cartografia é um conhecer-fazendo”.

As construções imagéticas digitais foram sendo constituídas de elementos representativos do cotidiano social dos educandos, que inseriram elementos e informações de seus caminhos. Como vemos na Figura 3, em que a educanda representa diferentes estrelas:

Figura 3 - Narrativa Visual Digital



Fonte: Arquivo do Pesquisador

²⁹ *Brinquedo* como objeto de jogar (FLUSSER, 1985)

Ao ser questionada sobre sua produção narrativa, a educanda discorre: *“saio muito cedo de casa para pegar o transporte, sor. Ainda é escuro, o que vejo são as estrelas e a luz da minha lanterna. Mas logo amanhece”*. Este relato apresenta um pouco da realidade da educação no campo, a nucleação das escolas, com isso, o distanciamento geográfico das residências até estas instituições de ensino. Acertamos que

É crescente a redução das escolas no campo, como é crescente a perda de alunos em razão da migração de famílias de trabalhadores rurais para a cidade, cujo êxodo é atribuído ao próprio fechamento de escolas, geralmente por critérios econômicos e o número de alunos. (SILVA, 2016, p.43)

Já na Figura 4, podemos observar a construção visual de uma residência “simples”, onde a educanda explica não ser uma casa, mas um “galpão de secagem de fumo”. Em seu relato, diz que *“nesta época, quando não to na escola, to na lida do galpão, botando fumo pra secá”*.

Figura 4 - Narrativa Visual Digital



Fonte: Arquivo do Pesquisador

Este recorte de sua fala demonstra um pouco das relações sociais estabelecidas em seu *lugar*, pois apresentam seu cotidiano de forma a identificar e

ressaltar suas vivências fora da sala aula, seu espaço geográfico. Neste lugar, estão presentes suas individualidades e singularidades, suas instituições de cooperação e contribuição familiar. Ainda, “todos os laços afetivos dos seres humanos com o meio ambiente material” (TUAN, 1980, p. 107), pois representa um pouco do contato físico com o meio ambiente do pequeno produtor.

Flusser (1985, p.7) lembra que "o caráter mágico das imagens é essencial para a compreensão das suas mensagens. Imagens são códigos que traduzem eventos em situações e processos em cenas". A exploração dos aplicativos para a construção desses desenhos digitais se mostrou como uma ferramenta diferenciada as práticas educativas comumente usadas. Esta foi uma forma de construir imagens narrativas que saem na postura e verticalidade do uso do papel e do lápis. Com isso, parte-se para uma relação de trocas e flexibilidades com a máquina, transportando a produção do objeto da natureza para a cultura.

Posteriormente, foram organizadas atividades visando analisar as formações sociais dos atores e a instauração de controvérsias acerca das localidades dos estudantes. Esta estratégia educativa demonstrou ser desafiadora, pois foi instaurada uma proposta educativa e interdisciplinar relacionada ao um projeto da EMEFSA em parceria com o Programa União Faz a Vida (PUFV)³⁰, que centralizava a temática "De bem com a vida: Família". Tema que estava ao encontro das atividades já iniciadas na pesquisa: o cotidiano dos estudantes.

Desenvolvido sistematicamente, as estratégias educativas envolveram as disciplinas de Artes, Língua Portuguesa e Geografia, a fim de construir um livreto de contos que visaria valorizar a transmissão oral do folclore local do interior do Município de Agudo, com foco nas localidades atendidas pela escola. Esta proposta identifica-se com o perfil necessário para um cartógrafo: o dever de respeitar todos os atores da diversidade da controvérsia e da cartografia que envolve uma investigação no próprio fenômeno. Estas regras colaboram a fim de registrar diferentes atores e seus pontos de vista, como destaca Latour (2012).

Inicialmente para a proposta dos contos, foram organizadas explorações no formato de conversas que ocorrera entre os estudantes e sua comunidade, incluindo

30 Os princípios orientam este programa são de projetar sua visão de mundo e a compreensão sobre o modo de organização econômica e social que deseja reafirmar. Nessa perspectiva, é imprescindível que todos os envolvidos com o Programa incorporem esses princípios ao seu cotidiano, pois se acredita que a apropriação de novas posturas e atitudes só ocorre quando elas são vivenciadas no dia-a-dia. Fonte: <http://www.auniaofazavida.com.br>.

amigos, vizinhos e familiares. O método cartográfico auxiliou nos agenciamentos dos estudantes no desenvolvimento e aprendizagem do ato de pesquisar e no compartilhamento de dados e histórias marcantes de diferentes locais das comunidades. Cada história coletada mostrou um pouco das crenças e da cultura local, uma prática inclusiva, que respeita as heterogeneidades e acontece na busca o resgate de suas identidades e sentidos de pertencimento (MOREIRA, 2017).

Com esta atividade fora destacado a importância e incentivado a articulação de diálogos entre a(s) família(s), a consolidação dos laços familiares dos estudantes, bem como a importância de valorizar a cultura, o patrimônio e os costumes locais, que também podem ser realizados a partir da transmissão oral de contos e lendas. Ainda, demonstra a experiência de explorar o imaginário social da comunidade escolar parte do são criação e porque são “instituídas e compartilhadas por um coletivo social e anônimo.” (CASTORIADIS, 1987, p. 239).

Figura 5 - Registro fotográfico da coleta de informações dos contos



Fonte: Arquivo do pesquisador

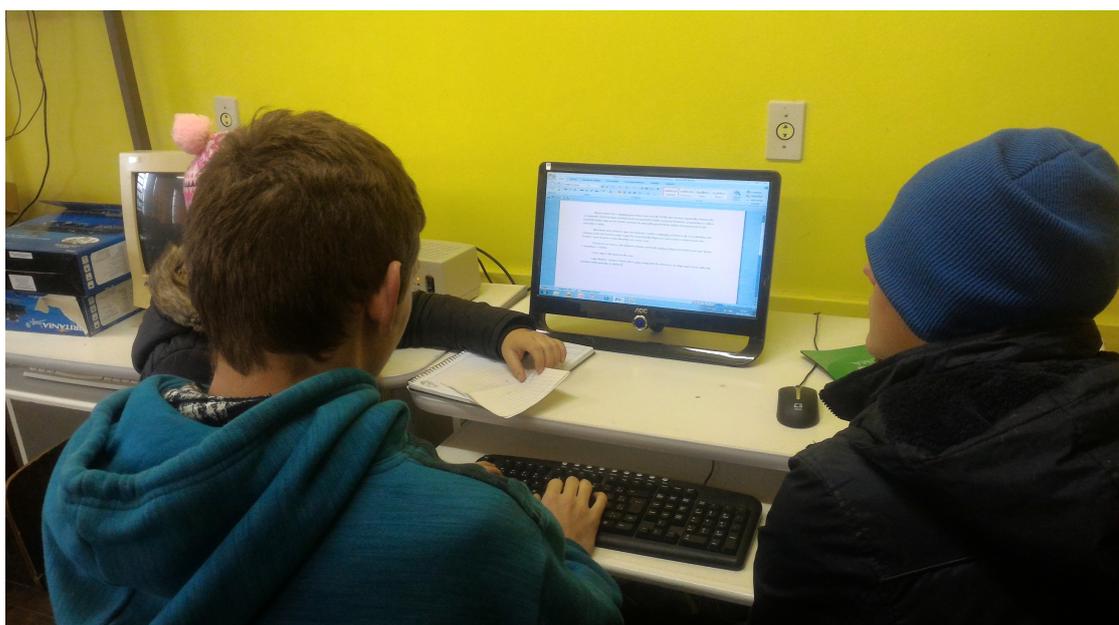
Estas atitudes de pesquisa e relações ao social suscitam o sentimento de pertença, ao mesmo tempo, destacam relações de desenvolvimento de autonomia no grupo de estudantes, pois entende-se que “enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir e ser [...] centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade”

(Freire, 1996, p. 107). O que é importante para a prática cartográfica, como um processo aberto e plural de investigação e desenvolvimento de aprendizagem.

Com o levantamento dos contos, os registros trazidos pelos grupos, tanto de forma escrita, quanto no formato de áudios (gravados com dispositivos móveis) em forma de depoimentos, observaram-se as diferentes informações coletadas, formando um processo de tráfego em meio às redes estabelecidas nestes diálogos. Construíram-se diálogos que reabriram as caixas-pretas dos consensos estáveis, dando visibilidade para variações destes contos populares entre as inúmeras posições identificadas nos depoimentos (VENTURINI, 2012).

As ocasiões de trocas informativas geraram movimentos de inter-relações e se articulavam no processo como aprendizagem coletivo, a partir disso foram iniciadas a organização das ideias para a construção das narrativas, primeiramente na forma de produção textual digital coletiva, constituindo uma proposta colaborativa enquanto grupos de produção. Este formato favoreceu o início do trabalho com oficinas de informática básica e editoração de textos para este público, ao mesmo tempo favoreceu um movimento dialógico entre os atores, criando sistemas de autoria e co-autoria, em meio a um espaço de aprendizagem que vai ao encontro de um fazer educativo emancipatório e crítico, indicado por Freire (1996), tendo a motivação para criar situações de controvérsias de forma autônoma e reflexiva.

Figura 6 - Escrita Colaborativa Digital



Fonte: Arquivo do Pesquisador

As atividades desenvolvidas na sala de informática priorizaram a inclusão digital dos mesmos, bem como o incentivo à participação e a interação. Não encarando as tecnologias como uma salvação para este público, mas como forma de empoderamento (CANCLINI, 2005). As produções narrativas foram sendo transcritas e organizadas, aperfeiçoadas com mais detalhes e personificadas de acordo com as preferências e características dos grupos. O computador passou a ser um 'brinquedo que estimula o pensamento' (FLUSSER, 1985, p.10), um contato com o mundo digital e a facilidade da escrita sem a preocupação com o erro.

Logo, com as produções textuais completas, fora proposta a construção de um livreto que acomodasse essas produções de modo a valorizar as pesquisas, de forma a materializar suas produções, ao mesmo tempo que formassem um produto a ser exposto e distribuído a comunidade escolar durante a mostra pedagógica da escola, com isso se visava criar uma rede informativa. Esta, transcrita desde as primeiras trocas informativas, até os trabalhos de digitação e produção textual coletiva, os trabalhos com outros professores na colaboração e desenvolvimento sistemático dos contos, até a partilha do livreto produzido com as famílias.

O pesquisador organizou um banco de imagens livres, para ilustrar e complementar as lendas, já que na escola não há meios de pesquisa na internet, a opção da turma foi a de trazer imagens para serem usadas como base para o trabalho. O que pode ser entendido como levantamento e ampliação dos dados cartográfico, de forma a ampliar a rede, envolvendo os educandos na busca de outros materiais que referenciassem a prática social em desenvolvimento. Estas imagens colaboram como um meio de desterritorializar os estudantes, no sentido de quebrar com conceitos já preexistentes, trazendo à tona complexidades sógnicas e conceituais, multiplicidades que atravessam a pesquisa (Latour, 2012).

Com as imagens, iniciou-se um processo de edição e composição de narrativas para comporem as capas e as divisões de capítulos do livreto de contos, utilizando como base o *software Paint* e o *software* livre *Gimp*³¹ para edição e composição das imagens. Os grupos foram direcionados a optar pela construção de uma imagem que dialogasse com as características de seu conto. Esta imagem poderia ser editada, recordada, modificada, conforme suas escolhas. Destaca-se

31 Mais em: <https://www.gimp.org/>

que a imagem de capa principal do livreto foi construída pelo mediador, a partir da escolha da turma pelo tema e design a ser composto a partir do banco de imagens disponível.

Com o término das atividades de composição imagética, o livreto de contos foi organizado a partir do editor de texto *LibreOffice Writer*. A produção editorial teve seu nome decidido coletivamente, e ficou batizada como: “Contos Locais”. Esta produção digital conta com um total de seis contos: “A prisão do Lobisomem”, “Cruz Maldita”, “A Maldição do Arroio”, “A Mulher de Branco”, “Caminho Assombrado”, “Uma noite de Lua Cheia”.

Figura 7 - Capa e divisões de capítulos do livreto de contos



Fonte: Arquivo do Pesquisador

Uma característica desta comunidade educativa é a predominância de contos de lobisomem e de espíritos, com diferentes variações de histórias, mas com avistamentos recorrentes em quase todas as famílias. Canclini (2005) aponta que “hoje, imaginamos ser sujeitos não só a partir da cultura em que nascemos mas também de uma enorme variedade de repertórios simbólicos e modelos de comportamento (CANCLINI, 2005, p.201)”. E como uma organização espacial da sociedade, a localidade em que está inserida a escola é a sua organização social e ler a sociedade é conhecer suas regionalidades.

Ao criar controvérsias, buscando entender o porquê da recorrência de certos contos, os educandos manifestaram-se opinando que um dos principais motivos poderia ser que as localizações de suas habitações estão em meio a grandes regiões de campo, plantações e muitas vezes, mata nativa. Ainda, por relatos de vizinhos entendidos com portadores de comportamentos estranhos e que “desapareciam” em noites de lua cheia. Estes relatos são dotados de explicações sociais ou lógicas que identificam a extensão da rede e o cenário das controvérsias em detrimento do lugar, estes como espaços aos quais atribuímos valor (TUAN, 1980).

Como continuidade para esta atividade - ao mesmo tempo, uma retomada no estudo das controvérsias - foi proposto a construção de narrativas audiovisuais, como forma de investigar os contos e ocasionar novas aberturas para agenciamentos e associações. Estes contos na linguagem audiovisual deveriam contemplar o conteúdo da lenda de cada grupo e objetivou a experimentação dos dispositivos móveis em outras funcionalidades: a de gravação de vídeo e captação de voz. Como uma forma de ampliar a experiência investigativa, esta constituída de sentimentos, pensamentos e descobertas, contemplando as tecnologias de tinham acesso.

Os grupos deveriam definir como seria desenvolvida sua narrativa, partindo da análise das construções textuais de forma a dividir a narrativa em roteiro e divisão de tarefas (cinegrafista, narrador, elenco, etc.), locação e modo de representação da história do conto. Esta sistemática tencionou dinamizar e otimizar o desenvolvimento da estratégia educativa, ao mesmo tempo que dar autonomia aos educandos, enquanto produtores de conteúdo em meio as associações.

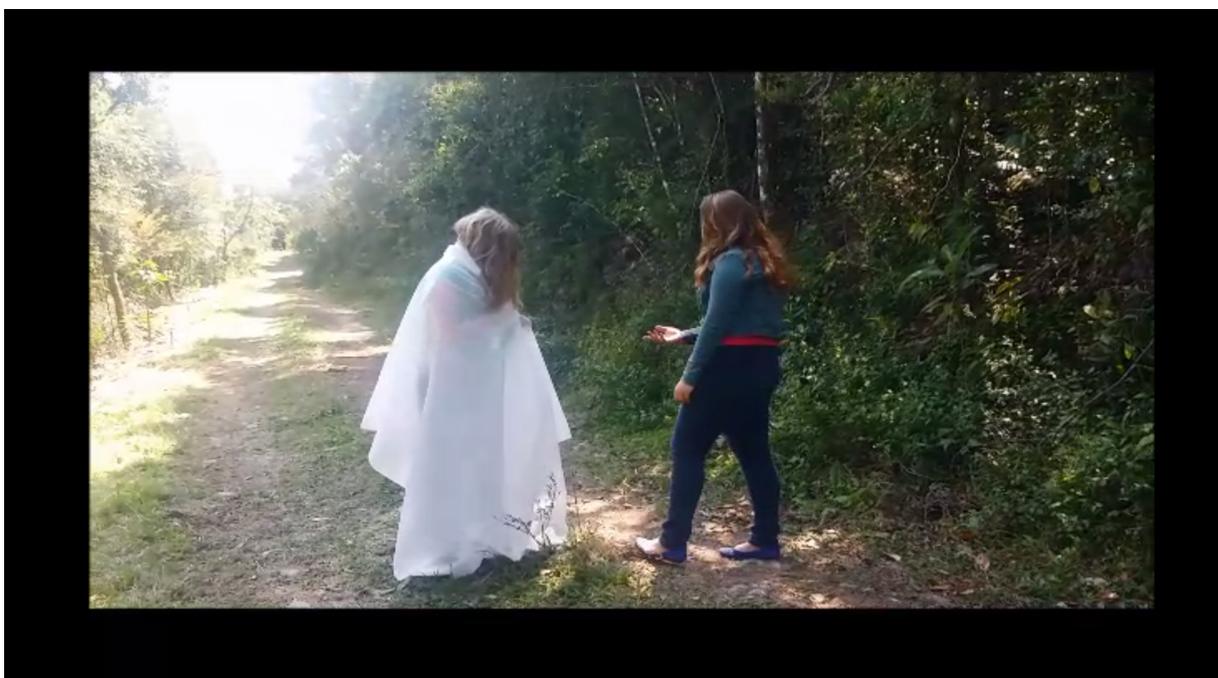
Esse movimento de pensamento é baseado na liberdade do próprio educando na busca suas próprias certezas e incertezas. O educador atua como um mediador, enquanto o educando deve ser participante e capaz definir e de elaborar conceitos válidos e apresentar soluções em um campo de experiências empíricas. Esta sistemática auxiliou no desenvolvimento da estratégia educativa. Além disso, proporciona dar autonomia aos estudantes.

O pensamento e a estratégia de atuação dialoga com Latour (2006), onde aponta as associações entre os humanos e os não-humanos. No caso, o objeto (dispositivo móvel) seria toda a rede e incluiria, também, os educandos que os utilizam, de forma a agregar funções e agenciamentos como forma de apropriação

tecnológica, em que o grupo educativo utilizaria destes aparelhos, indo além de suas funções de programação. Em contraponto,

A lógica das redes influencia a mudança nas organizações, flexibiliza as hierarquias internas e altera os sistemas de competição e cooperação. Além disso, esse novo espaço pode se ligar ao espaço físico, estabelecendo as mais variadas e amplas recombinações, com fluxos e ritmos diferenciados. (KENSKI, 2013, p.43)

Figura 8 - Fragmento do conto “A mulher de branco”



Fonte: Arquivo do Pesquisador

A montagem e edição das produções audiovisuais foram realizadas nos computadores da escola com a utilização do *software* de licença gratuita *Movie Maker* e contou com as imagens referidas no livreto para a constituição das marcas de abertura e fechamento dos vídeos, entre outras composições realizadas a partir do *software Paint*. Os sons e músicas utilizados nas produções audiovisuais foram escolhidos a partir de um banco de efeitos sonoros, disponibilizado pelo mediador, como forma de dialogar e amplificar a qualidade a produção e como elemento intensificador para o clima narrativo da imagem.

O vídeo trata de uma linguagem constituída de elementos heterogêneos que se moldam, se complementam e se integram, desenvolvendo no sujeito múltiplas

atitudes perceptivas, e como uma atitude científica e artística, institui controvérsias em sua estruturação, pois podemos observar a construção do social a partir dessas representações midiáticas, enquanto elementos ainda não estabilizados ou “encaixapretados” (VENTURINI, 2010). Este formato de narrativa possibilitou aos envolvidos desenvolver aspectos importantes a sua formação como: argumentação, composição de ideias e elaboração de propostas, domínio de linguagens e de compreensão de fenômenos.

Figura 9 - Fragmento do conto “A maldição do Arroio”



Fonte: Arquivo do Pesquisador

No total foram realizadas quatro produções de narrativas audiovisuais: “A maldição do Arroio”, “A Mulher de Branco”, “Caminho Assombrado” e “Uma Noite de Lua Cheia”. Estas produções provocam leituras que podem ser feitas para além do texto escrito, como no caso o livreto de contos, temos a possibilidade de acessar o simbólico pelas produções sociais (CASTORIADIS, 1982).

O conjunto destas produções fez parte da Mostra Pedagógica e do Dia da Família da escola Santo Antônio que aconteceu no dia 08 de outubro de 2016. Este dia de atividades envolveu toda a comunidade educativa. Um momento aonde os pais vêm à escola para prestigiar as produções de seus filhos e onde a escola expõe as inúmeras produções realizadas até a data. Na manhã desta mostra, foi realizado

um cerimonial de abertura, na presença das personalidades políticas e da educação do município, uma feira de produtos locais e a mostra de apresentações de música, teatro e dança. Durante a tarde houve integração das famílias e a mostra das produções audiovisuais, momento em que as narrativas digitais foram apresentadas.

Sobre as produções digitais, destaca-se a apropriação dos recursos tecnológicos como importante ferramenta ligada ao processo de ensino e aprendizagem, já que apontam alternativas para a utilização das TDIC, de forma a envolvê-las em propostas educativas, como as apresentadas e também uma forma de explorar a cultura e as significações do imaginário social local. As propostas educativas envolvendo os dispositivos móveis, mostra-se positiva para os educandos, que dispõem de seus aparelhos e exploram outras possibilidades de agregar valor ao nosso tempo de experiência educativa. Kenski (2013, p.34) complementa, dizendo que “usamos o nosso tempo de acordo com nossos critérios de valores e as nossas necessidades. Não mais o tempo linear e previsível comanda nossos dias, mas, ao contrário, o tempo seletivo de nossos encontros, deveres e obrigações”.

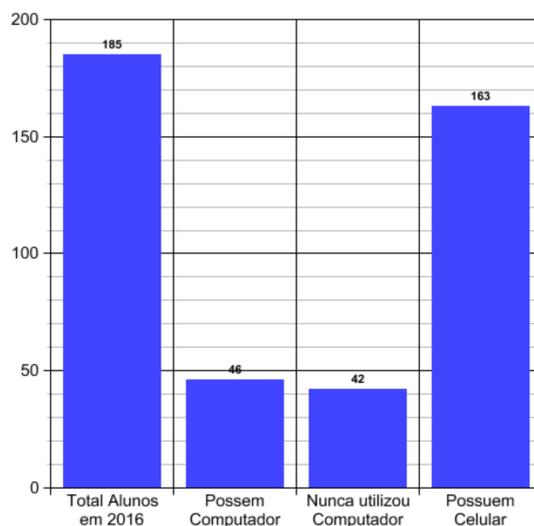
4.4.2 Escola Municipal de Ensino Fundamental 7 de Setembro

Esta escola localizada as margens do Arroio Curupá, na localidade de Picada do Rio, cerca de 16 km de distância da sede do município. A Escola Municipal de Ensino Fundamental 7 de Setembro (EMEF7S), possui uma área total de 25.812 m², distribuída em sua estrutura física que comporta nove salas de aula, biblioteca, sala de recursos, sala de professores, secretaria, cozinha, refeitório, sanitários, quadra de esportes coberta, um amplo pátio para recreações e um laboratório de informática (LABIN) com 15 computadores, sendo 10 em funcionamento e com acesso à internet.

Com a função de escola polo, esta instituição atendeu ano de 2016 um total de 185 educandos, em sua maioria filhos de pequenos e médios agricultores (fumicultores e arroseiros) das localidades que cercam a escola (Picada do Rio, Nova Boemia, Linha dos Coqueiros, Cerro da Igreja, Linha das Pedras, Linha Leste Boemia, Linha Boemia, Linha São Pedro, Linha Coronel Moreira César, Linha Teotônia e Novo São Paulo), crianças e adolescentes que chegam a passar mais de

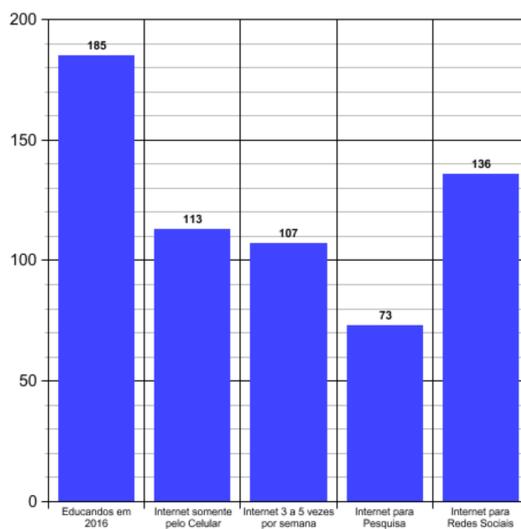
uma hora dentro do ônibus escolar, em estradas precárias para enfim chegar à escola.

Gráfico 3 - Total Alunos com acesso tecnológico na EMEF7S



Fonte: Arquivo do pesquisador

Gráfico 4 - Percentual sobre a utilização das TDIC e Internet



Fonte: Arquivo do pesquisador

Analisando as informações contidas no gráfico 03 e 04, verifica-se que nesta escola há um maior índice que “conectados”, contudo constata-se que a maior parte do acesso à rede acontece também pelos dispositivos móveis (um total de 113 educandos com acesso) e a frequência diária (3 a 5 vezes por semana) é pouco maior que na EMEFSA (107 para 83 educandos). A escola não representa o principal lugar para pesquisa e trabalhos em grupo comparando-se as duas escolas do campo, pois na EMEF7S os educandos possuem um maior índice de acesso à rede e a cultura e os índices de interesse por pesquisa informativa é maior, chegando a ser três vezes mais alto, em comparação com os dados coletados na EMEFSA.

Estas características socio-técnicas são decorrência tanto do maior poder aquisitivo destas localidades atendidas pela escola, como também pela localização geográfica, que possibilita maior acesso tecnológico a comunidade, incluindo maiores índices de sinal para celular e internet via rádio.

Este ambiente educativo é cercado de lugares abandonados e ricos em histórias. Nas primeiras investigações descobriu-se, por meios de conversas com os educandos e moradores das casas próximas a escola, inúmeros possíveis pontos de coleta e conexão de informações. Mapearam-se as proximidades, onde fora identificado locais históricos e de representatividade social a ser explorado, tais como: a antiga igreja (Igreja Evangélica de Agudo, 1924), o cemitério abandonado que fica junto à igreja e data do início do século, o hospital abandonado, a Casa de Pedra, o famoso Salão Ehrhardt onde aconteciam inúmeros eventos, as regiões e lugares onde funcionava uma cervejaria artesanal, desativada nos anos 70, entre outras curiosas instalações atrações, cabíveis de serem exploradas, instigadas e cartografadas com o delinear de associações de interesses e ações.

Pensando nesses espaços e nos modos de explorá-los nas propostas educativas que vinha ao encontro com o projeto da escola intitulado “Conhecendo, valorizando e cuidando do que é meu: escola, comunidade e eu”. Neste sentido, objetivou-se a prosseguir com estratégias que visassem delinear, conhecer e valorizar as localidades. Para tanto, o pesquisador iniciou visitas de reconhecimento e exploração dos lugares mais próximos com as turmas de estudantes. No caso da apresentação em destaque, vamos nos ater as atividades desenvolvidas com uma turma de sétimo ano, com um total de 15 educandos, com faixas etárias de 11 a 14 anos.

Figura 10 - Registro das explorações fotográficas no Salão Ehrhardt



Fonte: arquivo do pesquisador

Como uma das primeiras atividades, focamos no estudo das localidades mais próximas: o Hospital abandonado, a antiga igreja e o antigo cemitério. Estes lugares são cheios de histórias e curiosidades, localizados a uma quadra da escola e em meio a alta vegetação. Este primeiro momento serviu para reconhecimento das localidades e como um meio de analisar visualmente estes lugares. Ao mesmo tempo que observavam, tencionavam a ação. Esta prática serviu para identificar e procurar objetos de possíveis controvérsias.

Em uma perspectiva de ser atuante e protagonista, o grupo passou a explorar de maneira livre os locais de forma a detectar a paisagem, suas características, conjuntamente, mutações e ao mesmo tempo observar elementos curiosos que pudessem ser pauta para construir vias de experimentação e controvérsias nessa paisagem e por intermédio delas criar narrativas. Tendo em mente que é fundamental tanto o educador, quanto o educando ter uma postura dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada em relação à estratégia educativa. Neste sentido, o que importa é que ambos os atores envolvidos assumam-se epistemologicamente curiosos e abertos a descobertas (FREIRE, 1996).

Figura 11: Registro das explorações fotográficas na Igreja local



Fonte: arquivo do pesquisador

Os primeiros registros desta atividade foram constituídos no formato de *mobgrafias*, realizadas a partir de dispositivos móveis dos próprios estudantes e de *tablets* disponibilizados pelo professor/pesquisador. O grupo de educandos foi orientado a percorrer as estruturas dos lugares, seus corredores, antigas salas, observar as paredes e suas ranhuras, os objetos e rastros físicos do lugar, bem como os possíveis sons e movimentações do lugar.

Ainda, houve exploração dos terrenos ao redor das construções, a fim de procurar pistas, sobressaltos. A cartografia das controvérsias entrou como elemento norteador, não somente como mapeamento, como forma a investigar o visível e o invisível, mas como formato que auxiliasse e acompanhasse nas descobertas das transformações ocorridas nessas paisagens e possíveis agenciamentos entre os elementos actantes encontrados.

O local em destaque nesta exploração inicial foi o curioso "Hospital Abandonado", uma estrutura não visível da rua principal da localidade, cercado de vegetação e com sua arquitetura diferenciada e "atmosfera assombrosa". Mesmo tão próximo da escola, a maioria do grupo não conhecia e não sabia de sua existência e história. Alguns educandos que contaram suas narrativas sobre o lugar, discorrendo e apresentando um pouco de seu conhecimento sobre os contos e as curiosidades que acompanham a história do antigo hospital.

Figura 12 - Mobgrafia do interior do Hospital Abandonado



Fonte: Arquivo do Pesquisador

As *mobgrafias*, além de explorar as funcionalidades do dispositivo móvel em decorrência da paisagem espacial, de modo a reproduzir a riqueza e a amplitude da paisagem dos lugares, promovem experimentações com a luz, forma e contraste das construções. Para a composição dos registros fotográficos o aparelho³² (dispositivo móvel) torna-se um brinquedo a ser explorado e não mais um “instrumento” programado no sentido tradicional.

E o homem que o manipula não é trabalhador, mas jogador: não mais *homo faber*, mas *homo ludens*. E tal homem não brinca com seu brinquedo, mas *contra* ele. Procura esgotar-lhe o programa [...] penetra o aparelho a fim de descobrir as manhas de maneira que o “funcionário” não se encontra cercado de instrumentos [...] nem está submisso à máquina [...] mas encontra-se no interior do aparelho. Trata-se de função nova, na qual o homem não é constante nem variável, mas está indelevelmente amalgamado ao aparelho. Em toda função aparelhística, funcionário e aparelho de confundem. (FLUSSER, 1985, p.15)

Ficam evidenciadas as dinâmicas e processualidades dos atores e actantes nesta atividade. Pois o cenário do "Hospital Abandonado" que pode faz o papel de não-humano como um tudo e ao mesmo tempo, preencher-se de particularidade e

32 O dispositivo móvel torna-se um aparelho fotográfico, como um brinquedo que traduz o pensamento conceitual humano em fotografias. Estas por sua vez, são tipo folheto, produzidas e distribuídas pelo aparelho (FLUSSER, 1985).

propor outros agenciamentos a partir de suas reentrâncias e inúmeros registros e pistas cartográficas espalhadas pelo local. Em conjunto agem e interagem em relação ao humano, não há isolamento, mas conexões entre agentes da ação social, como vemos na TAR (Latour, 2006).

Figura 13 - Mobgrafia do interior do Hospital Abandonado



Fonte: Arquivo do Pesquisador

Como complemento a esta estratégia metodológica de investigação e visualização, partimos para uma solução provisória para o desconhecimento real do histórico do local. Iniciamos uma atividade de produção textual que objetivou rastrear os pontos que chamaram mais a atenção dos educandos e, posteriormente, a criação de narrativas sobre o lugar. Altera-se uma produção textual onde a observação lúdica e empírica dialogue com a imaginária, estabelecendo vínculos o social que estabelece os próprios mundos de significações dos educandos, determinando o que é importante, as particularidades como “mostra” de elementos ocultos e de sentidos CASTORIADIS, 1987).

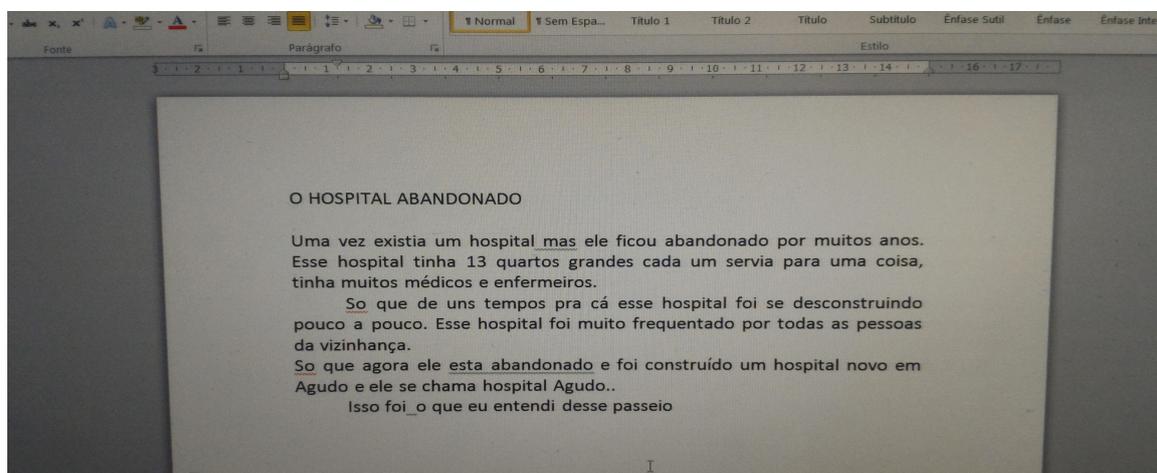
Figura 14 - Registro das explorações fotográficas na “Casa de Pedra”



Fonte: arquivo do pesquisador

Estas construções textuais foram apresentadas dialogicamente para a turma, onde cada educando explicou o que mais chamou sua atenção nas situações de exploração do hospital abandonado e do antigo cemitério. Essas narrativas de conhecimentos construídos foram compartilhadas em sentido horizontal, onde todos aprendem e todos ensinam. Flusser (1985, p.6), complementa a partir do conceito de *situação*, como sendo uma “cena onde são significativas as relações-entre-as-coisas e não as coisas mesmas”.

Figura 15 - Registro da produção textual digital



Fonte: Arquivo do Pesquisador

Estas produções digitais remontam ao papel da história narrativa, mas não atentando a linearidade “progressiva de ideias em conceitos, ou de imagens em textos” (FLUSSER, 1985, p.5). Pois, de modo simultâneo que se interrelacionam com o imaginário social destes educandos, atuam como no sentido de pertencimento e identidade do lugar onde o estudante tem sua vivência educativa. Podemos ver que as experimentar a exploração por estes lugares³³, promove-se instituições que são do campo imaginário e social, já que são criações e porque são “instituídas e compartilhadas por um coletivo social e anônimo.” (CASTORIADIS, 1987, p. 239).

Ao encontro do projeto da escola, trabalhando interdisciplinarmente com a disciplina de Língua Portuguesa e considerando a multiplicidade dos saberes envolvidos na construção do conhecimento, fora proposto a pesquisa de campo destes antigos locais da região. Deixa-se claro a importância de tal exercício, com a finalidade de maior aprofundamento investigativo, no sentido de gerar novas controvérsias e que complementem os direcionamentos das estratégias envolvendo as TDIC. Em sintonia com Freire (1996), que aponta que a construção de um saber junto ao educando depende da relevância que o educador dá ao contexto social, a tradição da comunidade a qual ele trabalha para conseguir aproximar os conteúdos da realidade vivida.

Os lugares e espaços estudados, na perspectiva de um espaço vivido e focado pela relação de pertencimento. Parte-se do conceito de *Topofilia* desenvolvido por Tuan (1980), para entender e intensificar a ideia de lugar, para e como relação de pertencimento, neste sentido o autor aponta que “o que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor” (TUAN, 1983, p. 6). Ou seja, o espaço cotidiano torna-se dotado de sentimentos e os lugares em estudo, constituem-se como centros aos quais atribuímos valor dentro da experiência³⁴ educativa.

33 Medimos e mapeamos o espaço e o lugar, e adquirimos leis espaciais e inventários de recursos através de nossos esforços. Estas são abordagens importantes, porém precisam ser complementadas por dados experienciais que possamos coletar e interpretar com fidedignidade, porque nós mesmos somos humanos. (TUAN, 1983, p.6)

34 Como "termo que abrange as diferentes maneiras através das quais uma pessoa conhece e constrói a realidade. estas maneiras variam desde os sentidos mais diretos e passivos como o olfato, paladar e tato, até a percepção visual ativa e a maneira indireta de simbolização" (TUAN, 1983, p.9).

Desta maneira, formaram-se grupos de pesquisa, os quais tiveram duas semanas para realizar pesquisa de campo com seus familiares e membros da comunidade sobre os locais abandonados das proximidades, foram selecionados e listados os lugares já anteriormente citados e trabalhados. A partir deste combinado, construiu-se um diálogo com o grupo de educandos, mostrando a importância do conhecimento e da pesquisa, visando colaborar, estimular e tensionar o interesse e a curiosidade epistemológica, bem como o envolvimento destes no andamento da missão e ação educativa.

Assim, com cinco grupos formados, o evento de pesquisa foi traçado. Constituíram-se agenciamentos entre os educandos e a comunidade escolar, como também com suas tecnologias móveis que serviram tanto como meio de comunicação, como recursos para gravações de áudio e registro de imagens. Novamente a caixa-preta foi aberta e com as informações coletadas, partimos para sua organização e agregação de sentidos, a fim de produzirmos minidocumentários sobre os lugares.

As articulações nesta atividade ocasionaram deslocamento na perspectiva dos alunos, que se viram mais confiantes e autônomos em relação a sua aprendizagem e capacidade de pesquisa. Suas relações com os dispositivos móveis já estavam modificadas, o que concedeu o surgimento de “redes de práticas e instrumentos, de documentos e traduções” (LATOURE, 1994, p.119), ou seja, novos agenciamentos na rede.

Os grupos organizaram-se em equipes de trabalho, baseando-se nas construções textuais de forma a dividir as informações em um sistema de roteiro e tarefas (cinegrafista, narrador e equipe de apoio). O primeiro experimento foi na locação mais próxima a escola: O hospital abandonado.

Destaca-se o perfil e iniciativa dos educandos, que se mostraram protagonistas, fazedores de seus próprios caminhos e decisões. Em harmonia com Paulo Freire, vemos que “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”. (Freire, 1996, p.107). O que se pode dizer que foi atingido pelas iniciativas anteriores e o sentimento de empoderamento do grupo, enquanto participante e envolto de sua própria transformação social e educacional a partir das diferentes maneiras como experienciam o mundo (GALVÃO, 2005).

Na sequência, e já com roteiros estipulados em mãos, com a turma em colaboração, nos direcionamos ao local para o primeiro estudo audiovisual. Todo o percurso até a chegada ao antigo hospital foi registrando (dividido em pequenas gravações a serem montadas posteriormente).

Figura 16 - Fragmento do documentário “O Hospital Abandonado”



Fonte: Arquivo do Pesquisador

Para as filmagens foram utilizados os celulares dos educandos e um *tablet* disponibilizado pelo pesquisador. A edição, seleção de imagens e fragmentos de vídeos foram realizadas no laboratório de informática da escola e com a utilização do *software* livre *Movie Maker*. Para os capítulos e imagens textuais utilizadas para divisão do mini-documentário, foi utilizado o *software* livre *Paint*.

Em relação aos efeitos sonoros, os estudantes pesquisaram em portais de caráter livre, diferentes sons, mas que relacionassem-se com a temática e o propósito estipulado da sua narrativa audiovisual. Encontraram e escolheram no portal Buscasons (<http://www.buscasons.com/>) o que mais agradou e entrou em sintonia com sua produção.

No ano de 2016, foram feitos 2 documentários, “A Casa de Pedra”, “O Hospital Abandonado”. Estes estão disponibilizados na rede de computadores, o que amplia a rede e divulga tanto o espaço social dos estudantes, quanto a proposta educativa em desenvolvimento. Ao mesmo tempo em que alcança instâncias que transpassam o conceito de virtualidade do audiovisual em uma dimensão tecnicista,

para além do ambiente escolar, ao encontro do ciberespaço, que não se restringe somente a ideia de internet, mas em relação com qualquer rede digital de dados.

Figura 17 - Fragmento do documentário “A Casa de Pedra”



Fonte: Arquivo do Pesquisador

As produções narrativas neste formato audiovisual se destacam pelas possibilidades das tecnologias educacionais em sala de aula. Com este formato de mídia, entende-se a importância do gênero e meio de produção, sem recorrer a formato generalista que visa a estética nas qualidades cinematográficas, mas na relevância destes materiais para a comunidade escolar, bem como para a vivência e experiência dos educandos. Características que foram apresentadas e apreciadas para os pais na Mostra Pedagógica da escola.

Ainda na EMEF7S, fora idealizado pelo pesquisado o “I Concurso de Fotografia Digital da Escola 7 de Setembro”, sob o tema: “Conhecendo e Valorizando minha Localidade”. Com esta estratégia educativa, buscou-se incentivar o desenvolvimento do olhar sensível dos estudantes em suas rotinas diárias e valorizar as paisagens das regiões interioranas de Agudo por meio da fotografia digital produzida a partir de celulares e *tablets*, ao mesmo tempo, complementando as atividades já desenvolvidas com as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental.

Figura 18 – *Mobgrafia* de Max Friedrich Ritta - 1ª Lugar no Concurso Fotográfico – Categoria Anos Finais do Ensino Fundamental



Fonte: Arquivo do Pesquisador

Os registros poderiam ser realizados tanto de paisagens, casas antigas, eventos festivos, elementos do cotidiano, entre outros registros que dialoguem e valorizem a região e os costumes dos educandos. Este concurso envolveu todos os educandos da escola e teve sua intenção em aliar o cotidiano dos educandos a uma proposta educativa dentro e fora da sala de aula e com a utilização das tecnologias móveis. Buscou-se ampliar a percepção visual dos participantes e a compreensão de que o ato de ver vai além do sentido físico da visão, permitindo revelações, camuflagens e outras relações com o entorno, bem como valorizar sua região como patrimônio cultural material.

A produção de narrativas fotográficas digitais, no contexto da Cartografia das Controvérsias, evoca a instauração de rede de informação a partir das mobilizações dos educandos em busca de registros fotográficos, constituem-se eventos que repercutem nos processos de tráfico das redes. Novos agenciamentos entre humanos e seus dispositivos técnicos (não-humanos) são estabelecidos. A caixa-preta é aberta, já que o “fotógrafo, emancipado do trabalho, é liberado para brincar com o aparelho [...] O decisivo em relação aos aparelhos não é quem os possui,

mas quem esgota o seu programa³⁵” (FLUSSER, 1985, p.16). Desta forma, o dispositivo móvel, usado basicamente para comunicação e acesso a redes sociais, torna-se produtor de informação a partir da produção visual digital.

Figura 19 - *Mobgrafia* de Luiza Zancanaro Schumacher 1ª Lugar no Concurso Fotográfico – Categoria Anos Iniciais do Ensino Fundamental



Fonte: Arquivo do Pesquisador

Estas *mobgrafias* passaram por uma banca de avaliação contendo professores, membros da Secretaria de Educação e Desporto do Município e representantes de uma empresa local, que, por fim, escolheram três produções em cada categoria (anos iniciais e anos finais do ensino fundamental). As produções em destaque foram premiadas e parabenizadas durante a mostra pedagógica e suas produções constituíram parte de um calendário impresso, desenvolvido pelo pesquisador, que foi entregue as famílias durante a mostra pedagógica da escola.

35 Entende-se o conceito de *Programa* por um jogo que combina elementos claros e distintos (FLUSSER, 1985)

Figura 20 – Calendário da EMEF7S



Fonte: Arquivo do Pesquisador

A iniciativa em compor um calendário que abraçasse as fotografias destaque do concurso fotográfico partiu da equipe diretiva da escola. Esta abordagem pode ser entendida com recurso de divulgar a proposta educativa, sincronicamente instaurar uma rede de informações, que atua tanto no compartilhamento dos registros fotográficos, quanto no sentimento de enaltecer o sentimento de pertencimento que pode ser apreendido pela lógica *conjuntista-identitária* das imagens, em que “o homem que vive magicamente -, a realidade reflete imagens” (FLUSSER, 1985, p.8) e fundamental para o reconhecimento e valorização do lugar. Ao mesmo tempo a partir da utilização das TDIC para produção de conteúdo, a linguagem visual abre para novas práticas narrativas, para outros modos de leitura e escrita, voltadas as novas realidades digitais e interacionais, que também podem ser estabelecidas a partir de um material impresso.

O conjunto de todas as fotografias digitais produzidas e entregues para a participação do concurso compôs uma exposição na Mostra Pedagógica da EMEF7S que aconteceu no dia 03 de novembro de 2016, proporcionando que estas

produções entrassem em rede com a comunidade escolar, de modo a valorizar a prática e destacar o patrimônio cultural local. Este concurso fotográfico repercutiu no jornal da cidade, saindo a notícia no jornal digital “Correio Agudense”, onde divulgam em sua página, no caderno Educação, o concurso fotográfico a partir da manchete “Confira os ganhadores do I Concurso de Fotografia da Escola 7 de Setembro” e de uma entrevista com o pesquisador proponente (ANEXO A).

Figura 21 – Registro da Exposição Fotográfica – durante a Mostra Pedagógica da EMEF7S



Fonte: Arquivo do Pesquisador

Este dia de atividades da Mostra Pedagógica envolveu toda a comunidade educativa, incluindo familiares, personalidades políticas e da educação do município. Durante este evento educativo foi ofertada uma feira de produtos coloniais locais, mostra de apresentações de música, teatro e dança. Atrações que dialogaram com a proposta do projeto da escola e a valorização da cultura local. Esta mostra foi marcada pela diferença na abordagem educativa com o trabalho das narrativas digitais, tanto no concurso e mostra fotográfica, quanto na produção audiovisual no formato de um mini-documentário, que foi transmitida em um formato cinematográfico e apreciativo para o público presente.

4.3 AS NARRATIVAS DIGITAIS NO OLHAR CARTÓGRAFO – REDES POSSÍVEIS

O pesquisador atuando na prática e imerso nestes dois ambientes de ensino pode vivenciar e apreciar as produções, enquanto trocas informativas. Como um cartógrafo, um estrangeiro dentro desta nova morada, atuou construindo e coletando registros e vestígios dos encontros, de modo a romper com as certezas, questionar posturas viciadas e conservadoras (tanto pessoais, quando educador). Um ser em constante formação, agindo sobre as forças, dobrando-as. Lançando-se num devir que arraste e impele a constituir caminhos de diferença e habilitar entre linhas de fuga e de encontro.

Não acredito na cultura; acredito, de certo modo, em encontros. E não se têm encontros com pessoas. As pessoas acham que é com pessoas que se têm encontros. É terrível, isso faz parte da cultura, intelectuais que se encontram, essa sujeira de colóquios, essa infâmia, mas não se tem encontros com pessoas, e sim com coisas, com obras: encontro um quadro, encontro uma ária de música, uma música, assim entendo o que quer dizer um encontro. Quando as pessoas querem juntar a isso um encontro com elas próprias, com pessoas, não dá certo. Isso não é um encontro. Daí os encontros serem decepcionantes, é uma catástrofe os encontros com pessoas. (Abecedário de Gilles Deleuze, 1988, letra C de Cultura)

Do ponto de vista dos aspectos da Teoria Ator-Rede, constatamos que no mundo das relações, os atores devem ser analisados e entendidos como redes, pois tudo está conectado. Para Latour (2006) a TAR adota um perfil fluido e integrador, onde elementos são e estão fazendo uma influência considerável na rede e nos agenciamentos pertencentes a estas. Um objeto em si é toda a rede que inclui também a pessoa que o utiliza. O social é visto como produto de associações entre os humanos e os não-humanos, que atuam simetricamente na TAR.

Nesta perspectiva o agente actante, no caso o pesquisador, também muda e mudou a partir das relações constituídas pelas conjunções humano e objetos. As associações foram sendo lapidadas “na esfera do social, para a qual a realidade é movimento, devir, fluxo, continuidade e contraste” o que necessitou por parte do pesquisador “atentar ao movimento, perceber como as estruturas são engendradas por atores, e não como os atores se encaixam no sistema estruturante (SANTAELLA et al. 2015, p.171).

Figura 22- *Mobgrafia* realizada pelo pesquisador: Localidade de Passo dos Pomeranos



Fonte: Arquivo do Pesquisador

A investigação também foi manifestada nos caminhos de atuação do pesquisador, tanto na forma de um mapeamento informacional do território, quanto no compartilhamento nas redes. No decorrer da pesquisa, surgiu a necessidade de ser vinculado a outras redes informativas. O primeiro passo foi as narrativas digitais produzidas pelo cartógrafo serem inseridas na rede, objetivando outros resultados de interação social.

A mediação passou de um contexto isolado a um contexto híbrido, onde os actantes puderam ser parte da pesquisa e ao mesmo tempo, externos. A mediação passou a ser entre o contexto, os atores e as imagens. Uma ruptura com as escolas foi criada, a fim de compartilhar produções do olhar o cartógrafo, que também é e sempre foi um agente participante, imerso na experiência e que pretende por diferentes formas representar algo para os demais actantes da rede. Visto que

a experiência implica a capacidade de aprender a partir da própria vivência. Experienciar é aprender; significa atuar sobre o dado e criar a partir dele. O dado não pode ser conhecido em sua essência. O que poder conhecido é uma realidade que é um constructo da experiência, uma criação de sentimento e pensamento. (TUAN, 1983, p.10)

Figura 23 – *Mobgrafia* realizada pelo pesquisador: Localidade de Picada do Rio



Fonte: Arquivo do Pesquisador

Um desses exemplos em relação à experiência, na procura dos vestígios e de novos agenciamentos, foi a instauração de amostragens das produções de *mobgrafias* em redes sociais. O primeiro exemplo é o *Facebook*³⁶, em uma pasta intitulada “Aventuras na Docência”. Nesta, como um repositório digital e espaço de trocas, foram inseridas as narrativas digitais registradas com o olhar cartógrafo, identificando observações, buscando pistas e um meio de representar seus caminhos enquanto professor pesquisador e viajante, atrelado a estradas tortuosas até o acesso às suas escolas no campo. Esta rede social atingindo o público de cerca de 1300 integrantes, compartilha das experiências e atitudes, além de tudo, do autor, como pesquisador e produtor visual.

Esta atitude de partilha de narrativas digitais entra em diálogo com o pensamento de Flusser (1985, p.8), que lembra que o “homem, ao invés de se servir das imagens em função do mundo, passa a viver em função das imagens. Não mais decifra as cenas da imagem como significados do mundo, mas o próprio mundo vai sendo vivenciado como conjunto de cenas.” Pois, temos uma tendência a idolatria³⁷,

36 <https://www.facebook.com/jeanoliverlinck>

37 Como uma “incapacidade de decifrar os significados da ideia, não obstante a capacidade de lê-la, portanto adoração da imagem” (FLUSSER, 1985, p. 5)

e nesta inversão as imagens produzidas tomam conta da vida, *remagicizam*³⁸ a vida (FLUSSER, 1985), precisando ser decifradas.

Figura 24 - Fragmento da página do pesquisador no Facebook



Fonte: Arquivo do Pesquisador

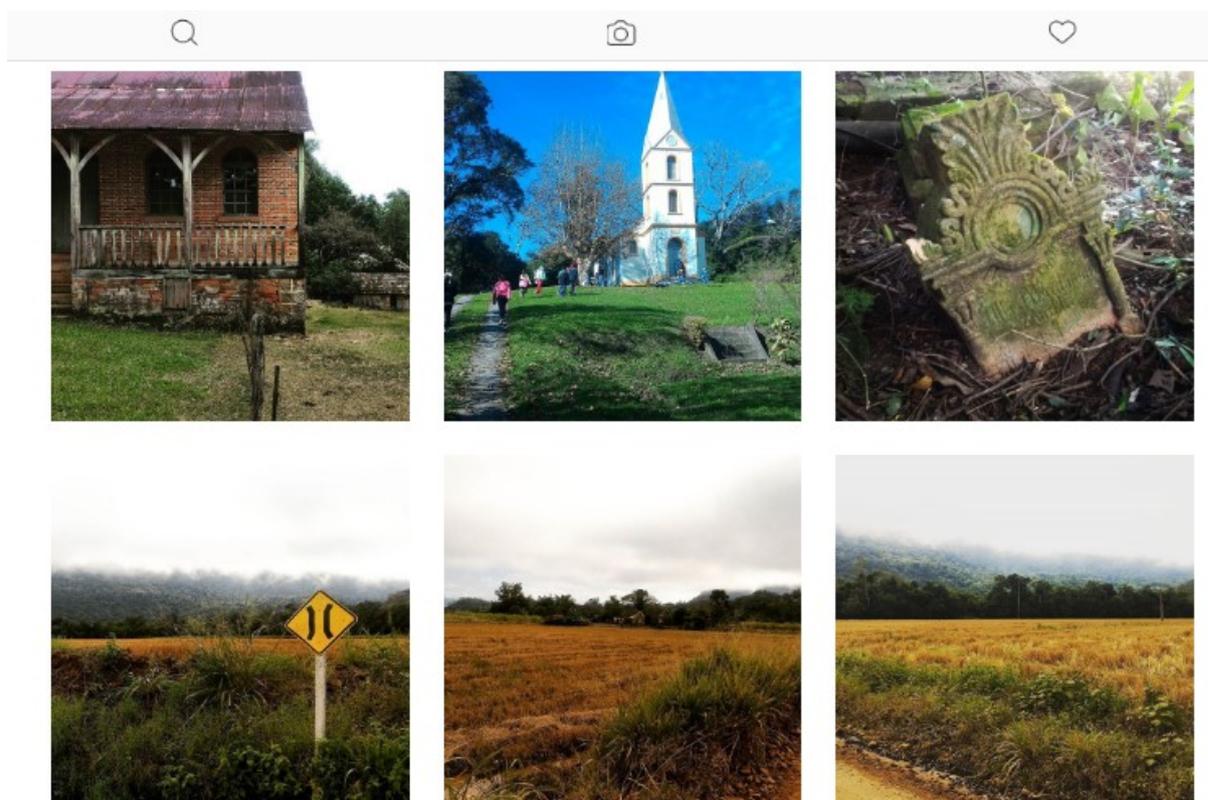
Outra rede social que abarco essas produções foi o *Instagram*³⁹, com um perfil aberto e um número ilimitado de participantes e possíveis acessos nesta rede de compartilhamentos. O pesquisador também compartilha suas produções narrativas no formato digital, estas coletadas em seu itinerário e contexto educativo. A rede social de fotos *Instagram*, suporta o acesso via dispositivos móveis, o que se mostra como um recurso de ampliação da rede em uma sistemática rizomática, aberta e dinâmica, que estabelece relações significativas entre usuários e na formação de agenciamentos. Estas divulgações na rede, interagem com

38 Compreende-se relação com o termo *magia*, entendido a partir de Flusser (1985, p. 5) como “existência no espaço-tempo do eterno retorno”.

39 https://www.instagram.com/jean_linck

A indiferenciação da origem das informações apresentadas nas redes, sem estruturas legitimadas de conhecimento nas quais elas estejam ancoradas, exige dos usuários o fortalecimento de suas identidades, sua identificação individual ou grupal (identificações regionais ou vinculadas aos atributos e anseios de movimentos aos quais se afinam) e a análise das fontes segundo novos vieses que não são apenas os advindos do reconhecimento da autoridade no tratamento da informação. (KENSKI, 2013, p.47)

Figura 25 - Fragmento da página do pesquisador no Instagram



Fonte: Arquivo do Pesquisador

Com o envolvimento no processo da pesquisa, depara-se com diferentes possibilidades e, simultaneamente, carências na socialização na rede, como o caso do acesso precário à internet encontrada nas escolas. Um dos pedidos dos educandos que participaram das construções audiovisuais era a possibilidade de terem acesso a este material, com a probabilidade de mostrar a amigos e familiares. Deste modo, optou-se pela rede social *Youtube*⁴⁰ para compartilhar estas narrativas digitais, apresentando a outro público o que foi feito nas localidades. Os vídeos que foram produzidos com dispositivos móveis e editados com um computador de forma simples, posteriormente foram postados no canal do projeto do pesquisador

40 <https://www.youtube.com/user/jeanoliverlinck>

(Aventuras na Docência: Narrativas Digitais na Educação do Campo) para distribuição na rede social virtual.

Figura 26 - Fragmento do canal do pesquisador no YouTube



Fonte: Arquivo do Pesquisador

Ao pensar sobre as cartografias como um elemento essencial ao encontro, é necessário superarmos a noção comum de encontro como um “encontrar algo” ou “achar alguém ou alguma coisa”. O encontro proposto nessas estratégias educativas em rede vai além das produções narrativas digitais a partir de dispositivos móveis e da colaboração para os processos de ensino e aprendizagem em escolas do campo. Esta abordagem está envolta de experiências e espaços de trocas que potencializam o processo de ensino e aprendizagem e vão ao encontro das novas realidades interacionais.

5 VISIBILIDADE E DISTRIBUIÇÃO EM REDE

O programa de Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede visa o desenvolvimento e a gestão de tecnologias educacionais em rede, com um foco multidisciplinar. Com foco no desenvolvimento de metodologias e ferramentas para auxiliar na atuação profissional mediada por recursos e atividades tecnológicas e educativas. Dessa forma, possibilita um embasamento teórico, tecnológico, científico e metodológico, bem como, pesquisas interdisciplinares das aplicações das tecnologias em rede.

Esta dissertação atente estes requisitos de desenvolvimento teórico e tecnológico e apresenta dois produtos em sua produção de inovação tecnológica:

1 – Esta dissertação que aborda uma **Metodologia de ensino** que engloba estratégias de trabalho que a qual objetiva envolver as tecnologias em sala de aula que explora a produção de narrativas digitais a partir de dispositivos móveis e sua viabilização como recurso educacional. Essa dinâmica, pode ser ocupada diretamente na organização da aprendizagem dos educandos, como já apresentada nesta dissertação.

Destaca-se um caráter interdisciplinar possível, em meio a estas práticas, as quais propiciam formações e transformações de contexto de aprendizagem em contato com as tecnologias, em caráter tanto técnico, quanto pedagógico de propostas reflexivas, recursos e atividades diversificadas para a integração em rede nas mais diversas modalidades da educação.

2 – Um site como **Arquivo Digital** intitulado “Narr(ativas)Móveis”⁴¹ que apresenta a pesquisa e a maioria de suas produções de maneira digital. Estes recursos multimídias disponibilizados na rede de computadores têm a pretensão de organizar de modo visual e digital as experiências educativas, além de compartilhá-las, como forma de disseminar o estudo empreendido e modo a ampliar o contexto para além dos bancos formais, teses e dissertações, disponibilizando-os para outros interessados sob o tema abordado.

41 Mais informações em: <https://narrativasmoveis.wixsite.com/narrativas>

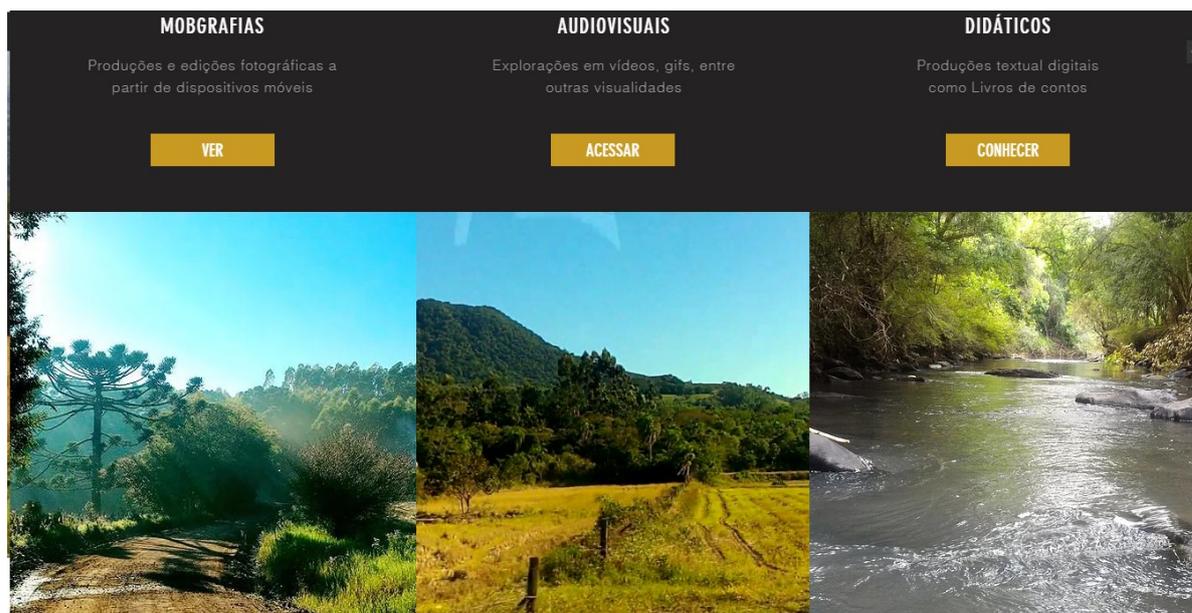
Com a utilização do ambiente o serviço gratuito *Wix*⁴², este produto foi desenvolvido. Ele permite a criação de sites baseados em *Flash*, onde é possível que qualquer usuário faça um site com facilidade, sem a necessidade de usar o Adobe Flash ou mesmo contratar um profissional na área.

Figura 27 - Abertura do Repositório Digital "Narr(ativas)Móveis



Fonte: Arquivo do Pesquisador

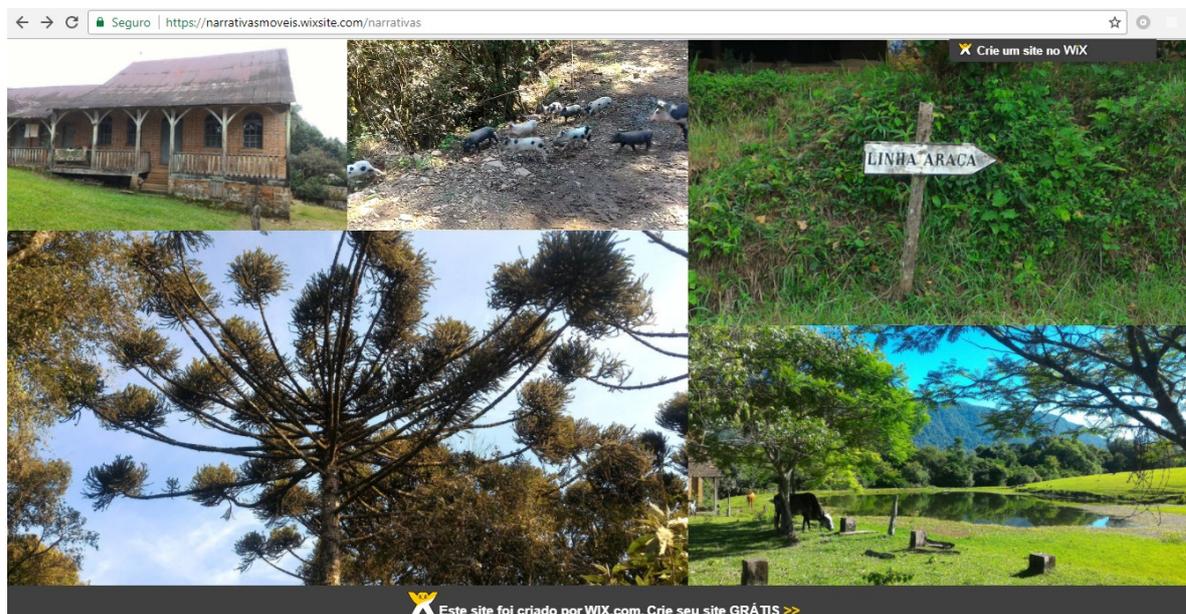
Figura 28 - Menus das produções digitais no Repositório Digital



Fonte: Arquivo do Pesquisador

⁴² <https://www.wix.com/>

Figura 29 - Menu Produções Digitais no Repositório Digital



Fonte: Arquivo do Pesquisador

Apresenta-se um produto como contribuição social, constituindo uma metodologia de ensino que explora a produção de narrativas digitais a partir de dispositivos móveis e sua viabilização como recurso educacional. Mas que complementa e dialoga em vários aspectos do social além da educação do campo.

Além de criar coleções de páginas e produções digitais, este ambiente está disposto seguindo uma não linearidade informativa, pois cada página apresenta um número de ligações a outras páginas, formando um hipermídia que permite consultar e visualizar diferentes narrativas digitais disformemente, de modo a acrescentar outras perspectivas ao processo de ensino e aprendizagem (MURRAY, 2003).

Outro ponto positivo deste Arquivo Digital é a possibilidade de sua constante atualização e participação de outros atores e actantes, produtores de materiais audiovisuais que possam colaborar com o acervo deste ambiente. O que pode ser pensado, também, a partir da interação de outros usuários e suas produções digitais, formando uma rede de informações e compartilhamentos de produções digitais no ciberespaço.

Figura 30 - Página de contato do Repositório Digital

CONTATO

Crie um site no WIX

ENVIE SUA MENSAGEM

Deixe seu recado, sua opinião, sua contribuição - Participe - que logo entraremos em contato.

Nome:

Email:

Assunto:

Mensagem:

SEND

Fonte: Arquivo do Pesquisador

Este repositório foi desenvolvido para ter a funcionalidade de um banco digital, de partilha e compartilhamento das produções digitais. Com o recurso de contato (Figura 30), é possível que os usuários interajam com a pesquisa, além de uma perspectiva de participação com o envio de suas produções narrativas digitais, o que será implantado com o intuito de ir além do acesso, mas de encontro com as potencialidades do ciberespaço na colaboração de outros espaços na rede nas ampliações informativas sobre o tema da pesquisa.

Somando-se a isto, um recurso digital que englobe diferentes produções digitais, caracteriza-se como um instrumento a ser utilizado pelo pesquisador em suas produções e pesquisas, com foco em dar continuidade e ampliação desta dissertação em uma Tese de doutorado acadêmico na área da Educação, linha de pesquisa em Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação apresenta resultados relevantes em relação à contribuição social, percorrendo aspectos de inclusão digital, a utilização e envolvimento dos dispositivos móveis em sala de aula de modo a questionar posturas viciadas e conservadoras sobre suas utilizações. Apresentando um processo de deslocamentos conceituais, de modo a estabelecer relações significativas com as práticas educativas em relação ao ensino e aprendizagem.

O modelo de abordagem pedagógica e pesquisa como é apresentada, mostra uma proposta metodológica que possui uma função social. Envolve estratégias que considera os dispositivos tecnológicos na produção de narrativas digitais numa perspectiva democrática, num mundo passível de ser mudado e em contato com a valorização dos lugares. Os envolvidos demonstram certo empoderamento nas relações e produções de conteúdo, de modo que pode-se afirmar que houve potencialização do sentimento de pertencimento. O que pode se refletido a partir de Moreira (2017, p.164), onde vemos que

[...] o lugar é o sentido do pertencimento, a identidade biográfica do homem com os elementos do seu espaço vivido. No lugar, cada objeto ou coisa tem uma história que se confunde com a história dos seus habitantes, assim compreendidos justamente por não terem com a ambiência uma relação de estrangeiros. E reversivamente, cada momento da história de vida do homem está contada e datada na trajetória ocorrida de cada coisa e objeto, homem e objetos se identificando reciprocamente.

A pesquisa apresenta perspectivas que se inter-relacionam e contribuem para o processo de investigação, viabilizando espaços de consenso, divergências, controvérsias, sociabilidades, aprendizagens, trocas simbólicas, entre outros elementos que favoreceram os agenciamentos dos actantes durante o exercício de identificar ator e discursos, todos aprenderam juntos. Deste modo, o método e a metodologia conectam-se com a criação, a invenção, os partilhamentos e os tensionamentos que envolvem o ensino e aprendizagem nas realidades educacionais mencionadas.

A produção de narrativas no formato de vídeos amplia a participação do educando no processo de ensino e aprendizagem. O sujeito envolvido passa a ser parte das produções, atuando na realidade digital de maneira ativa, tanto como

leitor, quanto como produtor e emissor de diferentes informações, ainda, como autor e coautor do processo de formação de conhecimento. O que, formam redes de trabalho coletivo, ligado à cibercultura. Para Primo (2008), este formato de trabalho é importante para que os envolvidos não apenas busquem no grupo sua satisfação, mas que também se reconheçam nos outros participantes e no processo coletivo, como uma forma de compartilhar informações e resultados.

Os atores do contexto educacional necessitam aprender não só a usar a escrita para narrar o seu mundo, mas aprender a produzir e a reproduzir as imagens e os sons que dão contexto a sua realidade. Assim, percebe-se que a escola necessita trabalhar os elementos dos diferentes contextos culturais e tecnológicos, envolvendo-os como recursos didáticos. Nesta perspectiva, trabalhos em projetos exploram as tecnologias móveis e as produções de visualidades se mostram importantes. Este tema que se relaciona ao percurso de investigação do pesquisador, pois se observa que estas abordagens estimulam os envolvidos a aprender tanto individualmente, quanto coletivamente, destacando nestas produções audiovisuais um campo importante a ser explorado e podendo ser voltado ao ensino e a aprendizagem.

Revela-se que o cenário de atuação direcionou fortemente as ações da pesquisa, já que em função das informações, acontecimentos, imprevistos no curso de ação e da falta de acesso à rede de computadores, ocorreram mudanças na maneira e na aplicação das estratégias anteriormente planejadas. Estas mudanças, oportunizaram maiores relações sobre os contextos locais das comunidades escolares, o que flexibilizou o encontro e o posicionamento ao conceito de estratégia que de Latour (1996, p.284) apresenta como “a arte de trabalhar com incerteza. A estratégia de ação é a arte de atuar na incerteza”.

As ações educativas foram constantemente tencionadas. Observou-se a formação do social e nisso buscou-se em meio às produções digitais a interação e interatividade dos educandos, o trabalho interdisciplinar e a produção coletiva. Na perspectiva de que a aprendizagem avança a partir da discussão e da crítica, as atividades tiveram o intuito de desenvolver habilidades e refletir sobre os questionamentos. A fim de realizar diferentes pesquisas e encontrar respostas inovadoras para temas significativos dentro do contexto da comunidade escolar, ao mesmo tempo em que, propiciou o compartilhamento destes produtos na rede, como no caso da pesquisa em desenvolvimento.

Acredita-se que o trabalho voltado ao conhecimento da realidade do educando camponês, seja possível como uma forma de ensino que favoreça o entendimento do espaço do campo como espaço de vida. Não o distanciando de sua realidade, mas inseri-la em propostas educativas, desta maneira a problematizar seu cotidiano e não se atendo somente em aquilo que vemos, mas também sobre o que se entende e se percebem de si nas possíveis relações estabelecidas. Freire (1996, p.15), complementa este pensamento, uma vez que as escolas possuem

[...] o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos [...] Por que não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?

Com esse ideário, percebe-se que é imprescindível partir do contexto educativo, trabalhar com sua cultura, com a novidade. Estes elementos são partes importantes do trabalho e promovem múltiplos encontros em solos epistemológicos diversos para a educação. Pois, "nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo" (FREIRE, 1996, p.29).

Neste sentido, a busca por atribuir sentidos ao que fazemos, dando significados aos múltiplos momentos de encontros e aprendizagens ocorridas em meios aos processos são importantes. Deve-se atentar não a resultados ou respostas prontas, mas buscar experiências educativas propositivas em meio às controvérsias que cultivem a colaboração como essência num movimento de problematização dialógico intermediado pelas TDIC.

A Cartografia das Controvérsias mostrou-se como uma abordagem válida para o campo social, pois é um método participativo e aberto a considerar aquilo que escapa e surge na pesquisa como colaboração para se problematizar o modelo de educação que estamos ou gostaríamos de estar praticando, que se complementa em situações de reflexão crítica sobre as práticas que levam a mudanças significativas na gestão da docência (FREIRE, 1986).

Pensar a inclusão digital no contexto deste estudo, está na consciência e no entendimento da importância do desenvolvimento de aprender a linguagem das

TDIC, deste modo, a fluência destas tecnologias em sala de aula, está na relação com a prática educativa e foca-se nas produções digitais audiovisuais, mas como forma de explorar os comandos e as programações destes aparelhos e envolver tarefas de pensar as TDIC no processo de construção de conhecimento em ações diretamente relacionadas a um viés de inclusão social, de políticas públicas e de possibilidades de exercício da cidadania.

Ao mesmo passo, instigou-se o acesso as tecnologias em um viés pedagógico e de inclusão digital, bem como ao encontro com aspectos importantes na relação dos educandos na utilização dos seus dispositivos móveis. Igualmente, questionando posturas viciadas e conservadoras em relação a estas tecnologias em sala de aula, de forma a abrir “caixas-pretas” e revelar certas potencialidades contidas no programa do aparelho, como desafios dotados de descobertas e mobilizações investigativas (FLUSSER, 1985), proporcionando aos envolvidos o desenvolvimento de sua autonomia, além de pesquisa e descoberta. Acrescenta-se também, que “o ensino de conteúdos demanda que quem se acha na condição de aprendiz, vá assumindo a autoria também do conhecimento do objeto” (FREIRE, 1996, p. 40).

Os produtos apresentados como produção final desta dissertação, constituem objetos educacionais livres, tecnologias educacionais que se destacam na potencialidade ontológica do ser mais, tanto em relação os estudantes envolvidos, como investigadores ativos e críticos, quanto para outros educadores que buscam ações de problematização e diálogo das TDIC no ensinar-aprender e que podem ser distribuídas, executadas, estudadas e adaptadas livremente.

Esta dissertação, como uma expressão escrita da pesquisa que, para ser realizada, precisou conceber e desenvolver práticas educacionais, desencadeou aprendizagens e respostas dos educandos, reciprocamente devolveu para o pesquisador a contingência da aprendizagem de reelaborações conceituais na mesma trajetória educacional concebida aos estudantes. O professor, em processo de devir mestre, fez-se também educando junto com os estudantes ao agenciar elaborações teóricas e concepções práticas em meio a trajetória educacional desenvolvida, analisada e interpretada.

Os estudos e atividades desenvolvidos para e nesta dissertação, contribuíram na formação e transformação do pesquisador, tanto enquanto educador, quanto em ser humano, em constante formação. Visto, que os esta dissertação destacou o

encontro do pesquisador com saberes experienciais, que são, segundo Tardif (2014), um dos mais importantes saberes docentes. Em meio a chaves de leitura e de escrita que lhe propiciem o duplo ato de significar o acontecido e projetar o por acontecer, o pesquisador se depara com os saberes que resultam do próprio exercício da atividade enquanto mediador. Esses saberes produzidos por meio das vivências e situações específicas relacionadas ao espaço das escolas do campo e em complemento às relações estabelecidas com estudantes, grupos de professores, funcionários da escola e a comunidades, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2014, p. 38).

Outro aspecto importante a ser considerado, se destaca nas contribuições e aprendizagem que contribuem para a tua formação docente do pesquisados, pois a integração dos saberes à prática educativa aconteceram por meio de processos de socialização. Ou seja, através das experiências de aprendizagem, exploração e investigação, tanto social, quando das TDIC. Esta sistemática pode ser entendida como socialização profissional, já que se refere à trajetória profissional do educador, enquanto propositor e membro actante de todo processo da pesquisa, pois o saber docente vai se compondo a partir de vários saberes vivenciados pelos educadores. (TARDIF, 2014).

Procura-se um entendimento e um provisório fechamento desta dissertação com o pensamento de Tardif (2014), que lembra que os docentes raramente atuam sozinhos, mas se encontram nas interações com outras pessoas, o que já começa pelos educandos. Esta postura de exercícios, atividades e experimentações, está no cerne desta pesquisa, formando fluxos de explorações (entre humanos e entre humanos e não-humanos), leitura de acontecimentos, exercícios interpretativos, que são continuamente instaurantes do novo se situam na dimensão da inventividade e na transformação dos agentes actantes envolvidos na pesquisa.

Acrescenta-se que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção." (FREIRE, 1996, p.47). Pragmática que foi e ainda é um dos precursores da pesquisa e impulsionam os motivos de querer continuar e mostrar práticas possíveis e diferenciadas no processo educativo, sugerindo soluções e ampliações da pesquisa para outros lugares de atuação, para além da educação do campo. Colaborando, junto a diferentes comunidades educativas, o que indica e personifica novos e possíveis

agrupamentos, agenciamentos e consecutivamente, o prosseguimento da pesquisa e da trajetória educacional junto a aprofundamentos teórico-conceituais no doutorado acadêmico a ser realizado pelo pesquisador.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. B.; VALENTE, J. A. **Integração Currículo e Tecnologias e a Produção de Narrativas Digitais**. Currículo sem Fronteiras, São Paulo, v.12, n.3, p.57-82, dez. 2012.

ALVES, Rubens. **Gaiolas e asas**. Folha de São Paulo, São Paulo, 05 dez. 2005. Folha de S.Paulo, Opinião, p.2. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0512200109.htm>.

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo M. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Vol. 2. Brasília. BF: articulação nacional por uma educação básica do campo, 1999.

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002, Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. 2002

_____. **Parecer CNE/CEB nº. 36/2001, de 4 de dezembro de 2001**. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília, MEC. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf. Acesso em: 02 jun. 2017

_____. **LDB, Lei 9394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Corde, 1996.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade** (título original: L'Institution imaginaire de la Société, Paris, Éditions du Seuil, 1975); tradução de Guy Reynaud. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 52 V, 1982.

_____. **Criação e Desordem** (título original: Création et Désordre). Recherches et pensées contemporaines. Ed. L'Original. Paris. 1987.

CANCLINI, Néstor. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2005.

_____. **Consumo, acesso e sociabilidade**. Revista CMC, São Paulo, v.6, n 16. 2009. Disponível em: <http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/159/160>. Acesso em 10 jul 2017

CARVALHO, A. C. A. P. **Tecnologia da informação e democracia: os desafios da era digital na sociedade democrática**. In: **Sustentabilidade ambiental e os novos desafios na era digital**. São Paulo: Saraiva 2011, p. 76-93.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**, 1 ed., Rio de Janeiro: Zahar, 2013, p. 157-174.

_____. **A Sociedade em Rede**. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007. p. 265-274.

_____. **A galáxia da Internet**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. **A Era da Informação: economia, sociedade e cultura**. Vol. 3, São Paulo: Paz e terra, 2000.

CORTÊS, H. S. **A sala de aula como espaço de vida: Educação e mídia**. In: **Leituras significações plurais – educação e mídia: o visível, o ilusório, a 225 imagem**. EDIPUCRS: Porto Alegre, 2003.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, CNEC, 1., 1998, Brasília. Disponível em: [http:// unesdoc.unesco.org/images/0014/001497/149798porb.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001497/149798porb.pdf). Acesso em: 10 dez. 2016.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, CNEC, 2., 2004, Luiziana. Disponível em: <http://red-ler.org/declaracion-ii-conferencia-educacao-campo.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2016.

DELEUZE, G. PARNET, C. **O Abecedário de Gilles Deleuze**. Entrevista em vídeo. França, 1988.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3 ed. Totalmente revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 3 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa-preta**. São Paulo: Hucitec, 1985.

GALVÃO, C. **Narrativas na Educação**. In: Revista Ciência & Educação. Bauru: Faculdade de Ciências, UNESP, 2005, v. 11, n. 2, p. 327-345. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/12.pdf>. Acesso em: março de 2017.

IBGE, **IBGE - Cidades**. Disponível em: http://ibge.gov.br/cidadesat/painel/historico.php?Lang=_EN&codmun=430010&search=rio-grande-do-ul%7Cagudo%7Cinphographics:-history. Acesso em: 15 mar. 2017

JANSON, H. W. **História geral da arte**. 2. ed. . São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LATOURETTE, Bruno. **Reagregando o Social: uma introdução à Teoria do Ator-Rede**. Salvador: EDUFBA, 2012.

_____. **Changer de société, refaire de la sociologie**. Paris: Édition La Découverte, 2006.

_____. **A esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos.** Bauru: EDUSC, 2001.

_____. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

LEMOS, André. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea.** Porto Alegre: Sulina, 2004.

_____. **Ciberespaço e Tecnologias Móveis: processos de Territorialização e Desterritorialização na Cibercultura.** COMPÓS, Baurú, 2006.

_____. **Você está aqui! Mídias locativas e teorias “materialidades de comunicação e ator-rede.** Comunicação & Sociedade, Ano 32, n. 54, p. 5-29, jul./dez. 2010.

_____. **A comunicação das coisas: teoria ator-rede e cibercultura.** São Paulo: Annablume, 2013.

LEMOS, Silvana. **Nativos digitais x aprendizagens: um desafio para a escola.** 2009. Disponível em: www.senac.br/BTS/353/artigo-04.pdf. Acesso em: 15 de mai 2017.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da Informática.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.

_____. **Cibercultura.** São Paulo. Editora 34, 1999.

MOREIRA, Ruy. **Para onde vai o pensamento geográfico? Por uma epistemologia crítica.** São Paulo: Contexto, 2017.

MURRAY, Janet H. **Hamlet no holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço.** São Paulo: Itaú Cultural: Editora Unesp, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 2007.

_____. **Reflexões e indagações sobre a sociedade digital e a formação de um novo profissional/professor.** Revista Latinoamericana de Tecnologia Educativa. V. 3, n. 2. 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ descarga/ articulo/1212850.pdf>. Acesso em: 22 de jun 2017.

KASTRUP, Virginia. **A invenção de si e do mundo.** Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre.** vol.26, n.93, Educ. Soc., 2005. Disponível em: https://social.stoa.usp.br/articles/0015/3774/Formacao_do_Professor_e_Devir-Mestre.pdf. Acesso em 15 maio 2017.

_____. **Aprendizagem, arte e invenção. Psicologia em estudo.** v. 6, n. 1, p.17-27, Maringá, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a03.pdf>. Acesso em 15 maio 2017.

KASTRUP, Virginia. PASSOS, Eduardo. ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. **Por Uma Educação Básica do Campo.** Vol. 1. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999, 98p. CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino Médio e Ensino Técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile.** Rio de Janeiro: FLACSO/Brasil, 2000.

PRIMO, Alex. **Fases do desenvolvimento tecnológico e suas implicações nas formas de ser, conhecer, comunicar e produzir em sociedade.** In: PRETO, Nelson De Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. (ORG) **Além das redes de colaboração: Internet, diversidade cultural e tecnologias do poder.** Salvador: EDUFBA. P. 51 a 68, 2008.

SANTAELLA, Lucia. **Os espaços líquidos da cibermídia.** Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação. São Paulo: PUC, 2005.

_____. **Linguagens líquidas na era da mobilidade.** São Paulo: Paulus, 2007.

_____. **Pós-humano, um conceito polissêmico.** In: **Flagelos e horizontes do mundo em rede. Política, estética e pensamento à sombra do pós-humano.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

SANTAELLA, Lucia; CARDOSO, Tarcísio. **O desconcertante conceito de mediação técnica em Bruno Latour.** São Paulo: MATRIZES, V. 9 - Nº 1 jan./jun, p. 167-185, 2015.

SAYES, Edwin Michael. **Actor-Network theory and methodology: just what does it mean to say that nonhumans have agency?** Social Studies of Science. Dec 30, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1177/0306312713511867>. Acesso em: 17 dez. 2016.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. (ORG) **Além das redes de colaboração: Internet, diversidade cultural e tecnologias do poder.** Salvador: EDUFBA. p.51 a 68, 2005.

SOUZA, Natalina Pereira de. **Liberdade para a Educação do Campo: o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação.** Curitiba: Appris Editora, 2016.

SCHIRMER, G.J., **A valorização do lugar a partir do ensino de geografia na escola do campo e da cidade: o caso do município de Agudo-RS.** Monografia Geografia-Licenciatura Plena_UFSM, Gerson Jonas Schirmer, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 16.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: Difel, 1983.

_____. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. São Paulo: Difel, 1980.

UNESCO. **Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf>>. Acesso em: 4 jan. 2017.

VENTURINI, T. **Diving in Magma: how to explore controversies with actor-network theory**. *Public Understanding of Science*, v. 19, n. 3, p. 258-273, 2010. Disponível em: <http://spk.michael-flower.com/resources/DivingInMagma.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2017.

_____. **Building on faults: How to represent controversies with digital methods**. *Public Understanding of Science*, v. 21, n. 7, p. 796–812, 2012. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0963662510387558>. Acesso em: 12 jan. 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, _____, nacionalidade _____, menor de idade, neste ato devidamente representado por meu (minha) responsável legal, o(a) Sr(a) _____, nacionalidade _____, estado civil _____, portador da Cédula de identidade RG nº. _____, inscrito no CPF/MF sob nº _____, residente à Av/Rua _____ nº. _____, município de _____/Rio Grande do Sul. AUTORIZO o uso de imagem em todo e qualquer material entre fotos e documentos, para ser utilizada em Dissertação de Mestrado de Jean Oliver Linck e todos os demais produtos deste trabalho, desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM e que sejam essas destinadas à divulgação ao público em geral. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: (I) out-door; (II) busdoor; folhetos em geral (encartes, mala direta, catálogo, etc.); (III) folder de apresentação; (IV) anúncios em revistas e jornais em geral; (V) home page; (VI) cartazes; (VII) back-light; (VIII) mídia eletrônica (painéis, vídeo-tapes, televisão, cinema, programa para rádio, entre outros), artigos e demais produtos oriundos do presente estudo. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

_____, dia ____ de _____ de _____.

(assinatura)

Nome do Educando:

Responsável Legal:

Telefone para contato:

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS EDUCANDOS

- 1- Você possui computador em sua residência?
- 2- Possui acesso a internet em seu computador?
- 3- Para o que você mais utiliza o seu computador?
- 4- Você possui celular?
- 5- Possui acesso a internet em seu celular?
- 6- Para que você mais utiliza o seu celular?
- 7- Quantas vezes por semana você tem acesso a internet?
- 8- Quando você tem acesso a internet, para o que mais a utiliza?
- 9- Quando foi seu primeiro contato com a internet?
- 10- Quando foi seu primeiro contato com um computador?

ANEXOS

ANEXO A – Reportagem no Jornal Digital “Correio Agudense”

27/07/2017 Confira os ganhadores do I Concurso de Fotografia da Escola 7 de Setembro - EDUCAÇÃO - Rádio Agudo - Ondas do coração - AM 135...

Rádio Agudo

CORREIO AGUDENSE

Geral | Mundo | Região | Polícia | Esporte | Educação | Cultura | Saúde | Agudo | Dona Francisca | Paraíso do Sul

MENU **NO AR** **Programa Acontecências**

AO VIVO

Confira os ganhadores do I Concurso de Fotografia da Escola 7 de Setembro

18/11/16

Tweetar 4 pessoas curtiram isso. Seja o primeiro de

A Escola Municipal 7 de Setembro, de Picada do Rio, durante os meses de setembro e outubro realizou o I Concurso de Fotografia Digital da Escola, sob o tema: “Conhecendo e Valorizando minha Localidade”. A atividade buscou incentivar o desenvolvimento do olhar sensível dos estudantes em suas rotinas e valorizar as paisagens das regiões de Agudo por meio da fotografia produzida a partir de celulares e tablets. Os registros poderiam ser realizados tanto de paisagens, casas antigas, eventos festivos, elementos do cotidiano, entre outros registros que falassem ou valorizassem a região.

De acordo com o professor de Artes, Jean Oliver Linck a intenção do concurso foi aliar o olhar sensível ao uso de novas tecnologias móveis, como os telefones celulares e tablets, buscando incentivar o desenvolvimento de propostas artísticas e educativas que unam o ato de ver, ao ato de aprender com os dispositivos tão envolvidos em nosso dia-a-dia. Desta forma, ampliando a percepção visual dos participantes e a compreensão de que o ato de ver vai além do sentido físico da visão, permitindo revelações, camuflagens e outras relações com o entorno, bem como valorizar sua região como patrimônio cultural material.

A premiação do concurso ocorreu no dia 03 de novembro, quando foram contemplados seis alunos, em duas categorias: Os vencedores nos Anos Iniciais são: 1º lugar: Luiza Zancanaro Schumacher (5º ano), 2º lugar: Vinicius Pretzel (4º ano) e 3º lugar: Meglin Friedrich Ritta (3º ano). Já nas séries finais os vencedores foram: 1º lugar: Max Friedrich Ritta (9º ano), 2º lugar: Renata Carla Doss (9º ano) e 3º lugar: Julia Zancanaro Schumacher (8º ano). Todas as fotografias participantes formam expostas na Mostra Pedagógica da escola e as vencedoras farão parte de um calendário, o qual foi entregue aos pais durante a mostra.

Últimas notícias

[Busque notícias](#)

ESPORTE - 21/07
[Torneio Intermunicipal de Bolão de Casais – Taça Aldo Berger teve seu início nesta terça-feira](#)

DONA FRANCISCA - 21/07
[População de Dona Francisca poderá assistir ao espetáculo Lendas do Rio Grande do Sul](#)

VOLKSFEST - 21/07
[Expovolks começa nesta sexta-feira](#)

AGUDO - 14/07
[Francieli e Liége receberão homenagem de “Agudense Brilhante”](#)

AGUDO - 14/07
[Baile da melhor Idade é uma das atrações da Volksfest](#)

RURAL - 07/07
[Emater promove Curso de Risoto na próxima semana](#)

AGUDO - 07/07
[Encerra neste sábado a Campanha do Agasalho “Aqueça outros corações neste inverno”](#)

Rádio Agudo
3.519 curtidas

36 amigos curtiram isso