



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

GILMAR MARTINS DE FREITAS FERNANDES

**EXPERIÊNCIAS DE CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULO NO CENTRO DE
AUTOACESSO *DO IT YOURSELF (DIY)***

UBERLÂNDIA

2018

GILMAR MARTINS DE FREITAS FERNANDES

**EXPERIÊNCIAS DE CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULO NO CENTRO DE
AUTOACESSO *DO IT YOURSELF (DIY)***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial à obtenção do título de doutor em Estudos em Linguísticos.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas.

Tema: Pesquisa Narrativa; currículo; formação reflexiva de professores de LE (contextos presenciais e a distância mediados por novas tecnologias).

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Dilma Maria de Mello.

UBERLÂNDIA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

F363e
2018

Fernandes, Gilmar Martins de Freitas, 1988-
Experiências de construção de currículo no Centro de Autoacesso
Do It Yourself / Gilmar Martins de Freitas Fernandes Fernandes. - 2018.
179 f. : il.

Orientador: Dilma Maria de Mello.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa
de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2018.903>
Inclui bibliografia.

1. Linguística - Teses. 2. Centro de Autoacesso *Do It Yourself*-
Teses. 3. Currículos - Teses. 4. Estudantes do ensino médio - Guias de
experiência de vida - Teses. 5. Tecnologia - Teses. 6. Pesquisa
qualitativa - Narrativas pessoais - Teses. I. Mello, Dilma Maria de, 1963.
II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

GILMAR MARTINS DE FREITAS FERNANDES

**EXPERIÊNCIAS DE CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULO NO CENTRO DE
AUTOACESSO *DO IT YOURSELF (DIY)***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial à obtenção do título de doutor em Estudos em Linguísticos.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas.

Tema: Pesquisa Narrativa; currículo; formação reflexiva de professores de LE (contextos presenciais e a distância mediados por novas tecnologias).

Uberlândia, 9 de julho de 2018.

Banca Examinadora:

Profª. Dra. Dilma Maria de Mello (PPGEL – UFU)
Orientadora

Profª. Dra. Valeska Virgínia Soares Souza (ILEEL – UFU)
Examinadora

Prof. Dr. William Mineo Tagata (PPGEL – UFU)
Examinador

Profª. Dra. Viviane Cabral Bengezen (UFG)
Examinadora

Profª. Dra. Cláudia Almeida Rodrigues Murta (UFTM)
Examinadora

Ao menino sensível, amável e sonhador que sempre esteve em mim.
Às pessoas preocupadas com as experiências que estão sendo vividas e com as histórias que
estão sendo contadas nos diversos contextos de ensino-aprendizagem.

AGRADECIMENTOS

- Ao Deus criador de todas as coisas por possibilitar-me viver as experiências relatadas nesta tese. Ao Senhor dedico toda a minha gratidão pelo que foi, pelo que és e pelo que há de ser. À vida por me ensinar de formas diferentes a desfrutar das experiências que ela me proporciona. Às minhas mães (*in memoriam*), Fátima e Wanda, que me geraram de formas diferentes e que contribuíram para que eu fosse quem sou hoje. À “tia Wanda”, em especial, pelo incentivo para estudar e buscar meus objetivos pessoais.
- À minha grande e diversa família. Em especial, à minha irmã Kelly que presenciou as noites em claro e minha luta para alcançar meus objetivos até aqui.
- Ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia pela oportunidade de realizar o Mestrado e Doutorado e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Governo Federal Brasileiro, que possibilitou minha ida à Universidade de Auckland para realizar parte desta pesquisa por meio do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior.
- À professora e amiga Dilma (Maria de Mello) pelo apoio nessa longa e difícil caminhada, cujos questionamentos incessantes foram importantes para minha formação como professor pesquisador. Sua visão aguçada contribuiu para que eu enxergasse o que minha inexperiência não permitia em alguns momentos.
- À participante Iwanow e aos demais participantes desta pesquisa, Wadrian, Marcelo, Pedro, Paulo e Gabriel por me proporcionarem momentos de muito aprendizado. Agradeço imensamente por viverem experiências no campo de pesquisa comigo que foram imprescindíveis para a escrita desta tese.
- Aos meus amigos e amigas, do Brasil e do exterior, pela amizade e pelos momentos de alegria e cumplicidade. *You Rock!*
- Ao Franck, que nos deixou cedo demais. Seu incentivo nesse processo de doutoramento foi muito importante para mim. *Tu me manques déjà!*
- Aos meus professores do Curso de Doutorado que contribuíram para minha formação acadêmica e pessoal.
- Ao professor John Plews, que me ajudou a construir aprendizados cruciais sobre o fazer científico e pelo companheirismo. *Thanks, Dr. Sparrow.*
- Ao professor Gary Barkhuizen por supervisionar minha estadia na Universidade de Auckland. *Cheers, Gary.*
- Aos meus alunos, que ajudaram a tornar-me o professor que sou hoje.
- Às/Aos colegas professoras/es pesquisadoras/es Valeska, Emeli, Viviane, William e Cláudia pelas contribuições nesta pesquisa desde a qualificação até a defesa. Obrigado pela oportunidade de aprender com vocês durante essa minha caminhada.
- Aos meus colegas do GPNEP (Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores) por me ouvirem durante a realização de minha pesquisa e pelas contribuições na escrita deste texto.

A educação é um processo social, é desenvolvimento.

Não é a preparação para a vida, é a própria vida.

(John Dewey)

RESUMO

Uma de minhas primeiras experiências com tecnologias digitais foi aos dez anos de idade, quando aprendi a jogar *videogame*. Essa experiência me possibilitou construir currículo por meio da experimentação autônoma da tecnologia do jogo. Anos mais tarde, já professor e pesquisador, vivi diferentes experiências que me possibilitaram construir currículo por meio dos diversos usos que fiz de tecnologias digitais como recursos para ensinar e aprender. Partindo de minhas experiências, percebi que meus alunos também utilizavam tecnologias digitais para alcançar diferentes objetivos. Por isso, depois de alguns anos lecionando, entendi ser importante pesquisar qual currículo estava sendo construído por meio das experiências vividas com essas tecnologias e dos usos feitos delas. Nesse sentido, neste estudo narrativo, objetivei narrar e compor sentidos das experiências que seis alunos de uma escola de ensino médio e eu vivemos no Centro de Autoacesso *Do It Yourself*. Esse centro se constituiu como um ambiente informatizado com acesso à *internet* e a computadores no qual pudemos decidir quais atividades faríamos nele. Nesta minha investigação, indaguei-me o que nós faríamos no período em que estivéssemos no centro de autoacesso, como seria a experiência de interação naquele ambiente e de que forma as experiências vividas poderiam contribuir para o desenvolvimento de letramentos. Além disso, indaguei-me como poderia ser minha experiência como mediador naquele ambiente. Desenvolvi esta investigação narrativa nos moldes do caminho teórico-metodológico da Pesquisa Narrativa e lancei meu olhar para o currículo de vida que construímos por meio das experiências que vivemos e compartilhamos no Centro de Autoacesso *Do It Yourself*. As histórias narradas neste estudo me possibilitaram entender que, no centro de autoacesso, nós seguimos nosso próprio percurso e, enquanto estivemos nele, navegamos por diversos *sites* (de busca-pesquisa, de envio-recebimento de *e-mails*, de jogos, de redes sociais e outros). Além disso, por meio dos sentidos compostos nesta tese, entendi que nossa convivência no centro nos possibilitaram construir currículo em torno da interação, inclusão, letramentos e aprendizados quando compartilhamos experiências de vida relacionadas: à liderança que cada um de nós exerceu, às nossas escolhas individuais de como usar aquele espaço, aos aprendizados e letramentos que construímos, aos objetivos particulares de cada um de nós em frequentar o centro e à forma como interagimos naquele ambiente.

Palavras-chave: Centro de autoacesso. Currículo de vida. Histórias de vida. Tecnologias digitais. Pesquisa Narrativa.

ABSTRACT

I lived one of my first digital experiences with technology when I was ten years old, when I learned how to play video games. That experience led me to make a curriculum by exploring game technologies autonomously. Some years later, being a teacher and a researcher, I lived different experiences that helped me to make a curriculum through the several uses I did of digital technologies as resources for teaching and learning. From my lived experiences, I realized that my students were also using those technologies to achieve different goals. Thus, after a few years of teaching, I understood that it could be important to research the curriculum that was being made by the experiences lived through these technologies, also by the way they were being used. On that account, in this narrative study, I aimed to tell and make meaning out of the experiences of six high school students and I lived in the *Do It Yourself* Self-Access Center. The center was a digital environment with access to the internet and computers. While there, we had the chance to decide what activities we would do. In this inquiry, I wondered what we would do while we were in the self-access center, what the experiences of interaction in that environment would be, and how the lived experiences could contribute to the development of literacies. In addition, I wondered what my experience as a mediator of the self-access center would be. I carried out this narrative study along the Narrative Inquiry theoretical-methodological path, and I looked at the life curriculum we (my students and myself) made by the experiences we lived and shared in the *Self-Do It Yourself* Access Center. The stories told in this study helped me understand that, in the self-access center, we followed our paths and, while we were in that environment, we navigated through the web and accessed various websites (for searching - researching, sending, receiving e-mails, playing games, social networks, among others). Moreover, by the meanings made in this doctoral thesis, I understood that the experiences we lived in the self-access center allowed us to make a curriculum around interaction, inclusion, literacy, and learning events when we shared life experiences related to: the leadership that each of us exercised, our individual choices of how to use the self-access center, the learnings and literacies we have achieved, the particular goals of each of us to attend the center and the way we interacted in that environment.

Keywords: Self-access center. Curriculum of Lives. Life stories. Digital technologies. Narrative Inquiry.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Videogame Super Nintendo.....	16
Figura 2 – Fita do jogo <i>Street Fighter</i>	17
Figura 3 – Fita do jogo <i>Super Mario World</i>	17
Figura 4 - Logomarca do jogo	18
Figura 5 – Tela inicial do jogo.....	19
Figura 6 – Tela 1 de início da luta	20
Figura 7 – Tela 2 de início da luta	21
Figura 8 – Tela 1 de término da luta.....	22
Figura 9 – Tela 2 de término da luta.....	23
Figura 10 – Atividade avaliativa	26
Figura 11 – Respostas da atividade avaliativa.....	27
Figura 12 -Tecnologia digital como punição.....	29
Figura 13 - Paisagem onde as experiências são vividas	51
Figura 14 – Forças que constituem a paisagem das experiências vividas.....	51
Figura 15 – Cartaz do projeto de extensão	74
Figura 16 - Formulário de Inscrição	76
Figura 17 - Relatório de Atividades	78
Figura 18 - Participante Marcelo	83
Figura 19 - Participante Gabriel	84
Figura 20 - Caixa de perguntas.....	91
Figura 21 - Perguntas/dúvidas	91
Figura 22 - Alguns dos <i>sites</i> acessados pelos participantes.....	98
Figura 23 – Panorama dos ambientes digitais acessados no CAADIY	100
Figura 24 – Placa de Regulamentação	153

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAADIY	Centro de Autoacesso <i>Do It Yourself</i>
CAAL	Centro de Aprendizagem Autônoma de Línguas
CAES	<i>Centre for Applied English Studies</i>
DIY	<i>Do It Yourself</i>
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LOL	<i>League of Leagends</i>
SA	<i>Self-access</i>
SAC	<i>Self-access Center</i>
SALC	<i>Self-Access Learning Centre</i>
SALL	<i>Self-Access Language Learning</i>
SASC	<i>Self-Access Study Center</i>
TDIC	Tecnologia Digital da Informação de Comunicação
TDs	Tecnologias Digitais
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
WOW	<i>World of Warcraft</i>

SUMÁRIO

alt + home

NAVEGANDO EM MINHA PÁGINA INICIAL.....	14
<i>Uma experiência de autoacesso com o videogame</i>	<i>15</i>
<i>Avaliação e internet: um desafio em minha sala de aula.....</i>	<i>25</i>

ctrl + 1

NAVEGANDO PELA EXPERIÊNCIA DE CRIAÇÃO DO CENTRO DE AUTOACESSO <i>DO IT YOURSELF</i>	34
1.1. Concepções sobre centros de autoacesso.....	34
1.2. Pesquisas já realizadas sobre/em centros de autoacesso	37
1.3. Como entendo o ambiente do centro de autoacesso	42
1.4. A Pesquisa Narrativa e a Filosofia da Experiência.....	44
<i>Experiências interrompidas.....</i>	<i>44</i>
1.5. A composição de sentidos na Pesquisa Narrativa	54
1.6. Currículo como fluir de eventos/Currículo de Vida	56
1.7. Concepções sobre Letramentos Sociais.....	63
1.8. Definições de Letramento Digital.....	66

ctrl + 2

NAVEGANDO PELO AMBIENTE DO AUTOACESSO.....	73
2.1. O Centro de Autoacesso <i>Do It Yourself</i>	73
2.2. Os internautas: de usuários do CAADIY a participantes da pesquisa	79
2.3. Eu: participante e pesquisador	80
<i>De onde eu venho</i>	<i>80</i>
2.3.1. O participante Wadrian.....	81
2.3.2. O participante Marcelo	82
2.3.3. O participante Paulo	83
2.3.4. O participante Gabriel	84
2.3.5. O participante Pedro	84
2.3.6. A participante Iwanow.....	85
2.4. Aspectos ético-relacionais em minha pesquisa	86

ctrl + 3

NAVEGANDO PELAS EXPERIÊNCIAS DE CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULO	90
3.1. Surfando pelos (não) saberes de jovens e adolescentes	90
<i>Poema dos (não) saberes.....</i>	<i>92</i>
3.2. Ambientes nos quais os participantes navegaram no Centro de Autoacesso	95
3.2.1. O percurso seguido por Gabriel.....	101
<i>O que é permitido fazer em um ambiente com tecnologias digitais na escola?.....</i>	<i>102</i>
3.2.2. O percurso seguido por Paulo.....	103
3.2.3. O percurso seguido por Wadrian.....	104

3.2.4. O percurso seguido por Marcelo.....	106
<i>Poema do acaso.....</i>	<i>106</i>
3.2.5. O percurso seguido por Pedro.....	108
3.2.6. O percurso seguido por Iwanow.....	110
3.4. Histórias de construção de conhecimento a partir de tecnologias digitais	112
<i>INTERNET (EI)</i>	<i>118</i>
<i>O que o pesquisador-participante aprendeu com os demais participantes... ..</i>	<i>119</i>
3.5. Histórias desconsideradas no currículo da escola.....	121
<i>Diálogos: algumas experiências de currículo de vida</i>	<i>122</i>
ctrl + shift + N	
MODO DE NAVEGAÇÃO ANÔNIMA: EXPERIÊNCIAS DE INCLUSÃO	129
4.1. Eu sou o fora da roda: a experiência de inclusão do participante Jonas.....	129
<i>Facebook: perfis (identitários) excluídos na escola.....</i>	<i>136</i>
4.2. Modo de segurança (des) ativado	140
<i>Os professores estão errados, tecnologia não me atrapalha</i>	<i>140</i>
<i>Pastiche Multifórmico: tecnologias digitais podem ser ASAS</i>	<i>144</i>
4.3. Repercussões sociais das experiências que vivemos	148
<i>Proposta de disciplina.....</i>	<i>149</i>
ctrl + h	
VISITANDO MEU HISTÓRICO DE NAVEGAÇÃO	156
REFERÊNCIAS.....	162
APÊNDICES	177
Apêndice 1 – Termo de consentimento livre e esclarecido (responsável).....	177
Apêndice 2 - Termo de assentimento (menor de idade).....	178
Apêndice 3 - Termo de consentimento livre e esclarecido (adulto)	179

alt + home
NAVEGANDO EM MINHA PÁGINA INICIAL



#Descrição de uma figura que simula um *post* do Twitter. A figura tem o formato de um retângulo arredondado. Dentro dela tem uma foto, o texto anterior e alguns símbolos. Do lado superior esquerdo tem minha foto de rosto, na qual estou olhando frontalmente para a câmera. Nela, estou com uma camiseta lisa de cor azul clara e um casaco preto. Atrás de mim há algumas árvores e, mais ao fundo, está a orla do mar, que é cercada por prédios. Do lado superior direito tem meu nome, o arroba com o nome de usuário e um símbolo azul que simula que minha conta é de um perfil do Twitter verificado. No centro da figura está o texto com minha descrição. Abaixo dele há quatro símbolos: um balão com o número 250 mil, que simula a quantidade de comentários; um coração com o número 500 mil, que indica a quantidade de vezes que o *post* foi curtido; duas setas que sinalizam rotatividade, indicando que o *post* foi retuitado (compartilhado com comentário dentro do Twitter) 16 mil vezes; e o símbolo de uma seta saindo de uma barra, que indica a possibilidade de compartilhar o *post* por e-mail, Whatsapp, por *link* etc.

Considerando o caminho teórico-metodológico da Pesquisa Narrativa, o qual adotei para realizar esta pesquisa, nesta tese navego pelas experiências vividas por mim e pelos demais participantes no Centro de Autoacesso *Do It Yourself* (frequentemente referido como CAADIY). Nesse sentido, inicio esta seção com minhas narrativas iniciais. Logo depois, apresento meus objetivos de pesquisa e as indagações que me levaram a realizá-la. Ao final elenco minhas justificativas pessoais, práticas e sociais, seguido de um panorama breve do contexto e participantes da pesquisa.

Com o intuito de tornar os textos acadêmicos mais acessíveis para pessoas com necessidades específicas, em minha tese eu decidi fazer as descrições de todas as imagens no corpo do texto (sempre sinalizadas com a *hashtag* **#Descrição**) e não em notas de rodapé, como habitualmente é feito por pesquisadoras/es de diferentes áreas. Tomei esta decisão como uma tentativa de tornar o meu texto um pouco mais inclusivo para as pessoas cegas ou com baixa visão que utilizam ferramentas digitais para lerem textos, tais como os leitores de telas (p. ex. NVDA, JAWS for Windows, Virtual Vision e VoiceOver), leitores automáticos de texto (p. ex. Adobe Digital Editions e Speechify) e aplicativos que descrevem imagens capturadas por câmeras de celulares (p. ex. Seen AI, Vision: for blind people e Envision AI).

Ao fazê-lo, creio que não só as pessoas com necessidades específicas se beneficiarão, já que a descrição de imagens no corpo do próprio texto torna sua leitura mais fluida e acessível. A seguir, inicio, então, meu percurso investigativo nesta tese com duas narrativas pessoais e profissionais para relatar como elas me provocaram a realizar minha pesquisa de doutorado.

Uma experiência de autoacesso com o videogame

Em uma manhã qualquer do ano de 1998, meu amigo Lucas e eu iríamos jogar *videogame* pela primeira vez em nossas vidas. Meu amigo estava empolgado porque havia ganhado de sua mãe um *videogame*, com dois controles, e poderíamos jogar juntos no período da tarde. Fiquei muito feliz por ter a oportunidade de ir à casa dele para jogarmos. Conforme combinamos, nos encontraríamos depois do almoço.

Depois da escola, corri para casa e logo “pedi” para minha mãe se eu poderia ir à casa do meu amigo. Na verdade, eu praticamente a comuniquei que o Lucas havia ganhado um *videogame* e que eu iria à casa dele jogar, mas que voltaria antes das cinco da tarde. Ela não teve muito tempo para responder, mas acabou concordando porque eu já havia feito minhas tarefas de casa e não costumava ir à casa de amigos. Ansioso, caminhei em direção à casa de Lucas. Morávamos a oito quarteirões de distância, mas para mim pareceram vinte porque eu

não “via a hora” de jogar.

Ceguei, toquei a campainha e aguardei. Assim que entrei na casa de meu amigo, ele contou que havia ganhado os jogos *Street Fighter* e *Mario Bros*, mas ressaltou que as informações estavam todas em inglês. Ele me mostrou o videogame (Figura 1) e falou que do lado esquerdo estava escrito *power* e do lado direito *reset*.

Figura 1 – Videogame Super Nintendo



Fonte: arquivo pessoal [imagem SUPER Nintendo, 2016].

#Descrição de uma imagem. Um aparelho do videogame Super Nintendo está por toda a imagem. Ele é retangular e tem ao centro uma cavidade, na qual está inserida a fita do jogo *Street Fighter*. Na parte inferior direita da imagem há um controle do jogo conectado ao aparelho por meio de um fio. O controle tem a forma retangular e suas extremidades são semicirculares.

Meu amigo e eu logo percebemos várias palavras em inglês que não conhecíamos, tais como *power*, *start*, *select*, entre outras. Mas, decidimos jogar e ao fazer isso, por meio de tentativas, erros e acertos, fomos aos poucos compreendendo como jogar aqueles jogos e como usar aquela tecnologia. Decidimos jogar primeiro o jogo *Street Fighter* (Figura 2) e lá fomos nós...

Figura 2 – Fita do jogo *Street Fighter*



Fonte: arquivo pessoal [imagem FITA Street Fighter, 2016].

#Descrição de uma imagem. Uma fita de *videogame* do jogo *Street Fighter*. A fita é retangular e está por toda a imagem. Na parte superior da fita, ao centro, há o nome do jogo, o nome da marca Super Nintendo e, também, três personagens (Blanka, Chun-li e Ryu). Do lado direito, a personagem mulher Chun-li está chutando o personagem Blanka que está ao fundo da imagem. O lutador Ryu está caído no chão do lado esquerdo da imagem.

Depois, jogamos um pouco o jogo *Super Mario World*. A figura 3 ilustra uma imagem daquele jogo.

Figura 3 – Fita do jogo *Super Mario World*



Fonte: arquivo pessoal [imagem FITA Mario, 2016].

#Descrição de uma imagem. Uma fita de *videogame* do jogo *Super Mario World*. A fita é retangular e está por toda a imagem. Na parte superior da fita, ao centro, há o nome do jogo, o nome da marca Super Nintendo e, também, o personagem Mário

montado no dinossauro Yoshi. Mário veste um macacão, uma camisa de manga comprida, uma luva, utiliza um boné e veste uma capa. Yoshi calça um tênis. Os dois parecem estar voando, pois há linhas acima da capa de Mário que dão a impressão de que estão se movimentando no ar.

Pelas imagens daquelas fitas¹, aqueles dois jogos pareciam bem interessantes. Em uma delas havia um menino sobre um dinossauro e na outra havia uma imagem bem colorida com o nome do jogo (Figura 4).

Figura 4 - Logomarca do jogo



Fonte: arquivo pessoal [imagem da LOGO Street Fighter, 2016].

#Descrição de uma imagem com a logomarca do nome de um jogo. Ao centro da imagem está escrito, em letras grandes que se estendem por toda ela, o nome *Street Fighter* (lutador de rua).

Foi sugestão do meu amigo que jogássemos *Street Fighter* primeiro. Eu, sem pensar duas vezes, concordei. Afinal de contas, eu queria jogar logo. Nós inserimos a fita no *videogame* e aguardamos ansiosos para que ele começasse. Assim que apareceram as primeiras imagens na tela da televisão eu percebi que se tratava de um jogo de luta, e Lucas prontamente propôs que competíssemos para ver quem seria o ganhador. Aceitei o desafio, embora eu não fosse competitivo.

Fita no *mode on* e a televisão ligada... na tela da TV foram aparecendo imagens e mais palavras que não conhecíamos, tais como *options*, *select*, *player*, entre outras. Perguntávamos um ao outro o que significavam e o que deveríamos fazer... Mas, aos poucos, fomos observando a semelhança entre algumas daquelas palavras com vocábulos da língua portuguesa, como

¹ Dispositivos de armazenamento de jogos equivalentes aos DVDs de videogame da atualidade.

* As fontes das imagens estão descritas nas referências ao final da tese.

“*option*”, por exemplo, além de termos decidido ir pressionando os botões do jogo pouco a pouco. Assim fizemos e fomos aprendendo que conseguíamos navegar no jogo a partir de cada botão apertado e de cada nova imagem que ia aparecendo na tela da TV. Fomos também aprendendo como fazer as opções para mudar a tela do jogo e para iniciá-lo.

Iniciamos o jogo. Escolhi um lutador e aguardei que meu amigo fizesse o mesmo. Não sabíamos quais eram as habilidades dos lutadores, portanto escolhemos os que nos pareceram mais interessantes pela imagem que víamos na tela (Figura 5).

Figura 5 – Tela inicial do jogo



Fonte: arquivo pessoal [imagem TELA Jogo, 2016].

#Descrição de uma imagem. Tela de escolha de lutadores do jogo *Street Fighter*. Na parte superior ao centro há uma imagem do mapa mundial, na qual alguns nomes de países são destacados com suas respectivas bandeiras (China, Brasil, Japão, Índia, Estados Unidos e outros). Na parte inferior e ao centro da imagem há o rosto de todos os personagens lutadores do jogo. Do lado esquerdo, na parte inferior, há o rosto do lutador Ryu. Ele usa uma bandana amarrada na cabeça, que se estende da testa até a nuca, e está pressionando os dentes uns nos outros, que reflete a expressão facial de raiva.

Novamente pressionamos todos os botões até que desse certo. Logo entendemos que ao pressionar o *reset* a tela do jogo sumia na TV, mas ao optarmos por *start*, o jogo era iniciado (Figura 6).

Figura 6 – Tela 1 de início da luta



Fonte: arquivo pessoal [imagem TELA Início, 2016].

#Descrição de uma imagem. Cena de luta do jogo *Street Fighter* entre os lutadores DeeJay e Ryu. Ao fundo da imagem e ao centro, há um templo chinês. Os telhados do templo são retangulares e têm as extremidades triangulares e pontiagudas. São três telhados sobrepostos um sobre o outro, separados por paredes retangulares. Do lado esquerdo do templo há uma lua minguante côncava. Nesse estado, é possível perceber apenas parte dela, que se assemelha ao formato da letra C do alfabeto. Acima dela, há um indicador que simula a quantidade de sangue dos lutadores. Ele está na horizontal, é fino e tem o formato retangular com as extremidades arredondadas. Na parte frontal direita da imagem está o lutador DeeJay. Ele veste uma calça onde se está escrito Maximum e usa luvas de *kickboxing*. À sua frente, do lado esquerdo, está o lutador Ryu. Ele usa uma bandana amarrada na cabeça, na altura da testa, e veste um kimono, uniforme característico de lutadores de karatê. Ele está descalço e tem uma faixa preta amarrada na cintura, por cima do kimono. Ryu e DeeJay estão com os punhos fechados e estendidos, em posição de luta, e estão virados de frente um para o outro. Na parte central da imagem, entre os lutadores, está escrito *round 1* (rodada um) e *battle 1* (batalha um).

Quando, enfim, iniciamos a luta, fomos aprendendo a lidar com aquela nova tecnologia. Íamos entendendo como mover a ferramenta de controle e também como e quais eram as fases e as possibilidades daqueles jogos. Além disso, a cada nova tela do jogo íamos sendo apresentados a mais expressões em Inglês e para jogar íamos construindo nossas próprias estratégias para compreender aquele texto e aquela tecnologia. A figura 7 ilustra o primeiro *round* de nossa luta no jogo.

Figura 7 – Tela 2 de início da luta



Fonte: arquivo pessoal [imagem TELA Luta, 2016].

#Descrição de uma imagem. Cena de luta entre os lutadores Ken e Ryu do jogo *Street Fighter*. O cenário dessa imagem é o mesmo daquela já descrita anteriormente. Contudo, nessa imagem o lutador Ryu está à direita e à sua frente está o lutador Ken. Esse lutador também veste um kimono, tem uma faixa preta amarrada na cintura, por cima do kimono, e está descalço. Na parte central da imagem, entre os lutadores, está escrito *fight* (lutem) e *battle 1* (batalha um).

Rapidamente identificamos quais eram os botões que faziam o lutador pular, quais setas eram para andar para frente e para trás, quais botões serviam para dar golpes simples *etc.* Pressionei todos os botões freneticamente durante certo tempo até ter uma ideia de como controlar o lutador. Depois de algum tempo, sugeri que começássemos a lutar e Lucas afirmou que não sabia como dar os golpes direito porque era difícil, mas iniciamos a luta. De repente, seu lutador falou “*Hadouken!!!*”.

Na tela do jogo, algo parecido com uma bola azul saiu das mãos do lutador dele e atingiu meu lutador. Então, concluí que se tratava de um golpe especial e logo tentamos entender como meu amigo havia feito aquilo. Continuamos a jogar até que constatamos que eu havia perdido a luta, pois o jogo foi encerrado e apareceu na tela uma expressão (*You Win*), que concluímos deveria significar a vitória de um dos jogadores. A figura 8 ilustra a tela de encerramento da luta.

Figura 8 – Tela 1 de término da luta



Fonte: arquivo pessoal [imagem TELA Fim, 2016].

#Descrição de uma imagem. Cena de luta do jogo *Street Fighter*, entre os lutadores Ryu e Dhalsim, dentro do salão de um palácio indiano. Ao fundo da imagem, à esquerda, há um quadro retangular na parede com a imagem de um ser que se assemelha ao deus hindu Ganesha. O ser está com as mãos levantadas na altura do ombro, nas quais segura dois bastões. Ele tem a cabeça de elefante, na qual há uma coroa, e está sentado com as pernas cruzadas. Dos dois lados do quadro há pilastras redondas que vão do chão até o teto, onde a coroa do ser encosta. No centro da imagem, logo à frente das pilhas, está escrito *You Win* (você venceu). Na parte superior da imagem, acima da coroa do ser, há um indicador que simula a quantidade de sangue dos lutadores. Ele está na horizontal, é fino e tem o formato retangular com as extremidades arredondadas. Logo abaixo, do lado direito da imagem, em frente à parede onde está o ser, há dois elefantes. Em um plano à frente dos elefantes estão Dhalsim e Ryu. À direita, o lutador Dhalsim está caído no chão com a perna direita dobrada para trás e seu pé direito toca sua cintura. Ele usa um colar que tem um crânio como pingente, veste uma bermuda e utiliza braceletes nos dois braços e canelas. À esquerda da imagem, o lutador Ryu está com os braços cruzados, olha em direção ao chão e inclina a cabeça para a esquerda.

Fiquei insatisfeito em ter perdido e logo pedi para jogarmos novamente. Meu amigo não hesitou, mas aceitou o desafio. Em nossa segunda tentativa, ganhei dele, mas seu lutador não havia morrido ainda, então ficamos tentando entender o que significaria *time over* (Figura 9). Lucas logo me perguntou o que seria essa expressão.

Figura 9 – Tela 2 de término da luta



Fonte: arquivo pessoal [imagem TELA Término, 2016].

#Descrição de uma imagem. Cena de luta entre dois lutadores do jogo *Street Fighter*, ambos com o personagem Ryu. Ao fundo da imagem e ao centro, há um templo chinês. Seus telhados são retangulares e têm as extremidades triangulares e pontiagudas. No total, são três telhados, um sobre o outro, separados por paredes retangulares. Do lado esquerdo do templo há algumas nuvens. Acima delas há um indicador que simula a quantidade de sangue dos lutadores. Ele está na horizontal, é fino e tem o formato retangular com as extremidades arredondadas. Na parte frontal, à direita da imagem, o lutador Ryu, com um kimono azul, está com a mão direita toda estendida, em sinal de vitória. À esquerda da imagem, o outro lutador Ryu, com um kimono branco, está com os braços cruzados, em sinal de derrota. Ambos usam uma bandana amarrada na cabeça, na altura da testa, e vestem um kimono, uniforme característico de lutadores de karatê. Eles estão descalços e têm uma faixa preta amarrada na cintura, por cima do kimono. Na parte central da imagem, entre os lutadores, está escrito *time over* (fim do tempo).

Eu não soube responder sua pergunta, mas expressei minha alegria em ter ganhado dele. Algum tempo depois, Lucas ressaltou que eram quatro e meia da tarde e que teríamos que parar de jogar porque o *videogame* já estava quente e que ele precisava ir à aula de natação. Acrescentei que eu também precisava ir embora ou minha mãe iria brigar comigo. Desligamos o jogo e combinamos de jogar novamente no dia seguinte.

Fonte: arquivo pessoal [reconstrução de memórias, jun. 2016].

Ao contar uma de minhas primeiras experiências com *videogame*, percebi algumas questões que, naquele momento, passaram despercebidas por mim. Essas questões se referem, predominantemente, aos letramentos digitais e linguísticos que fomos construindo e que foram fundamentais para que meu amigo e eu pudéssemos jogar. Na época, eu não tinha *videogame* ainda, então, não estava familiarizado com o manuseio daquela tecnologia. Eu não sabia conectar os fios na televisão e nem mesmo que era necessário assoprar a fita quando ela travasse, para que voltasse a funcionar porque o aparelho aquecia e que, por isso, precisava ser desligado. Ademais, as palavras e frases em inglês que apareciam na tela da televisão, no

aparelho e na fita do jogo, por exemplo, eram desconhecidas por mim naquele momento. Contudo, essas questões não foram empecilhos para que eu pudesse jogar.

Hoje, ao pensar naquela experiência e no que ela representou para mim, na época e em muitas ações posteriores, fico me perguntando: Como teria sido se tivéssemos a oportunidade de usar o *videogame* na escola? Por que será que a tarefa de casa da escola parecia desconectada de meus interesses? Por que será que era mais interessante tentar aprender sobre uma nova tecnologia do que aprender matemática na escola, por exemplo? Que conhecimentos poderíamos construir se as tecnologias fossem utilizadas em minhas aulas na escola? Como seria se naquela época pudéssemos estudar juntos na escola, como fizemos na hora de jogar o *videogame*? Por que será que na escola tudo era “dado” sem que eu tivesse a oportunidade de construir conhecimento a partir da vivência de experiências práticas?

Minha narrativa sobre a experiência com o *videogame* criou condições para que eu pudesse refletir sobre minha relação com o *videogame*, sobre meu papel como professor que me tornei e que aprendo-ensino com o uso de tecnologias digitais e, ainda, sobre a forma como minhas práticas docentes podem contribuir para que meus alunos desenvolvam diferentes tipos de letramentos. A experiência que narrei me instigou à curiosidade quanto ao uso de tecnologias digitais para fins diversos, por isso, entendo que o uso que crianças e jovens têm feito dessas tecnologias na contemporaneidade pode ter impacto nas maneiras como aprendem e as utilizam. Atualmente, minhas experiências com tecnologias digitais me provocam a repensar minhas práticas de ensino e, também, sobre as possibilidades de ensino-aprendizagem com e por meio delas.

Foi ao retomar uma de minhas experiências com o uso das tecnologias dos *games* que comecei a considerar a possibilidade de realização de minha pesquisa de doutorado. Nesta tese, me interessei em investigar como meus alunos percebem e se apropriam de tais possibilidades e, ainda, sobre como as experiências que vivem dentro e fora da sala de aula podem contribuir para a construção de currículo². Mas, antes de iniciar minha pesquisa, já professor de língua inglesa, decidi utilizar o computador e a *internet* para que meus alunos desenvolvessem habilidades de busca e utilização dessas tecnologias no processo de aprendizagem de língua inglesa. Passo a narrar essa experiência relacionada ao uso das tecnologias, ao ensino e aprendizagem de língua inglesa e ao processo de avaliação.

² Esse conceito será explicado com detalhes no decorrer da tese. Em linhas gerais, ele se refere às experiências de vida compartilhadas pelas pessoas em diferentes contextos (CLANDININ, 1988; HUBER; MURPHY; CLANDININ, 2015 e outros).

Avaliação e internet: um desafio em minha sala de aula

Em um dia qualquer em minha aula de língua inglesa... “*Good morning guys! Please, escrevam em um papel uma pequena apresentação pessoal.*” Os alunos perguntaram se deveriam fazer a tarefa em inglês e respondi afirmativamente. Eles me olharam assustados e alguns questionaram-me e afirmaram ser impossível realizar aquela tarefa da forma solicitada, pois insistiam em dizer que não sabiam inglês e que só tinham aprendido o verbo *to be*. Como já esperava que dissessem aquilo, afirmei que seria uma ótima oportunidade para usarem o verbo *to be* que já tinham aprendido para se apresentarem. Tentei acalmá-los dizendo que não se preocupem com possíveis dificuldades e erros naquele momento, pois poderiam escrever da forma que conseguissem. Afirmei que, como professor, eu precisava saber o que sabiam de língua inglesa até aquele momento.

Quando terminaram de escrever suas apresentações no caderno, pedi para o primeiro aluno começar. Um dos alunos à minha direita, então, decidiu se apresentar e produziu o texto que se segue.

Hello, my name is Marcos, I have quatorze anos de idade and I like to play futebol, and watch TV. Eu moro com meu pai e minha mãe, ela have quarenta e nove anos de idade and ele have cinquenta e seis anos de idade. (Autor, 2016).

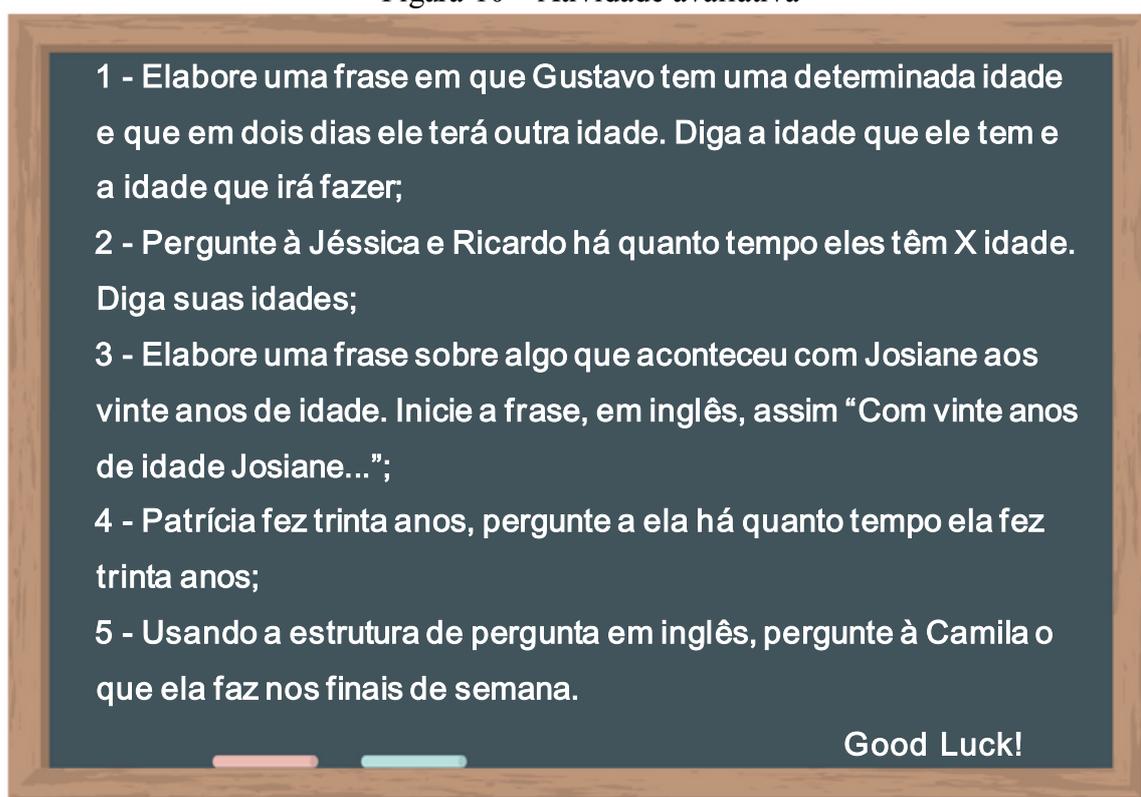
“Muito bem”, respondi. E, assim, todos se apresentaram oralmente, da forma como conseguiram, e eu anotei algumas questões (pronúncia, concordância nominal, falsos cognatos e outros) que observei em suas apresentações. Durante suas exposições, eu os interrompi para corrigir algumas pronúncias de palavras, quando estas impediam o entendimento do que os alunos queriam dizer.

A partir de minhas anotações dessa aula, na aula seguinte preparei uma apresentação de *slides* em que destaquei algumas questões gramaticais que percebi que os alunos, em geral, desconheciam: as palavras interrogativas *who, how, why, where* e *when*; o uso de *peoples* ao invés de *people* para expressar o plural de pessoa; os pronomes pessoais *she, he, they* e *we*; os números para expressar suas idades; e o uso do verbo *to be* para expressar idade. Enquanto eu explicava, alguns alunos ficaram surpresos ao descobrir que *was, were* e *will be* eram o verbo *to be*. Partindo das reclamações dos alunos de que eles estudaram o verbo *to be* “a vida inteira”, nessa aula destaquei que esse verbo, assim como outros, tem grande importância na língua inglesa e que suas apresentações individuais feitas em sala, em geral, demonstraram que eles desconheciam o uso de tal verbo.

Ainda naquela aula, os alunos ficaram inquietos e não deram muita atenção à minha

explicação e ficaram conversando com os colegas, brincando e fazendo piadas entre si. Tentei chamar a atenção deles e dar exemplos engraçados para descontrair, mas todos os meus esforços foram em vão. Contudo, como eu considerava que aqueles aspectos da língua eram conteúdos importantes a serem aprendidos, embora não fossem os únicos ou os mais importantes, terminei a aula e informei aos alunos que faríamos uma atividade avaliativa para revisar as questões estudadas. Na semana seguinte, levei-os ao laboratório de informática e pedi que respondessem, por escrito, as cinco atividades:

Figura 10 – Atividade avaliativa



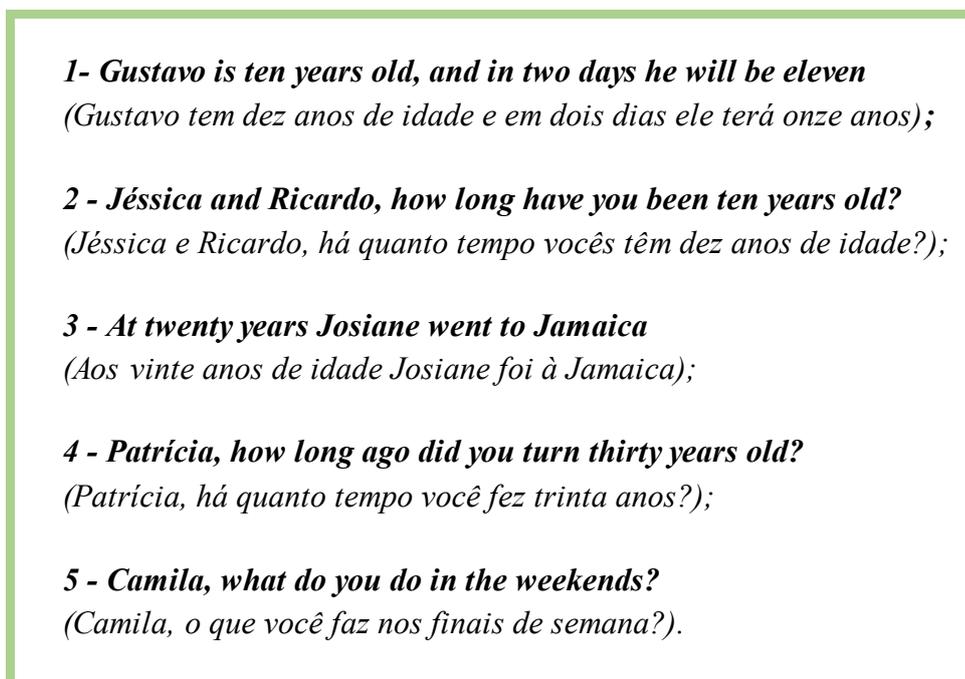
Fonte: arquivo pessoal (2018).

Logo depois, pedi que fizessem silêncio e expliquei o que deveriam fazer: “*So guys*, hoje faremos uma revisão de como expressar idade em inglês. Vocês poderão usar os computadores, a *internet* e qualquer *site* como recurso para fazerem a atividade. *Good Luck*”. Quando os alunos leram as questões, o silêncio se instaurou na sala de aula. Eles pareciam perdidos e não sabiam o que fazer, mas, como podiam usar os computadores, todos, sem exceção, acessaram o Google Tradutor. Andei pela sala e constatei que, a maioria dos alunos, usou como fonte de pesquisa apenas o tradutor. Nesse *site*-ferramenta, eles digitaram suas frases em português e copiaram as traduções feitas pelo tradutor. Ao percebê-lo, falei algumas vezes “*Guys*, não fiquem apenas no tradutor, pois, pode ser, que as traduções fiquem erradas. Visitem outros *sites*”. Contudo, os

alunos, em geral, permaneceram apenas no tradutor.

Conforme foram terminando a avaliação, os alunos me entregaram suas respostas e foram para o intervalo. A atividade revisava questões gramaticais que havia ensinado na aula anterior. Assim, as respostas às perguntas eram objetivas e de cunho gramatical, conforme pode ser observado na a seguir.

Figura 11 – Respostas da atividade avaliativa



Fonte: anotações do autor (2018).

Durante o intervalo, corriji as avaliações e fiquei surpreso com as notas obtidas pelos alunos. A atividade valia cinco pontos e a média obtida pela turma foi de dois pontos. Além disso, nenhum aluno conseguiu alcançar a pontuação total na avaliação. Por se tratar de uma revisão de um conteúdo gramatical explicado na aula anterior, após o intervalo entreguei as avaliações corrigidas e externei aos alunos minha surpresa. Falei para eles que estava surpreso com o desempenho deles porque esperava que eles fossem se sair melhor. Então, perguntei se a avaliação estava difícil ou havia alguma questão que não havíamos estudado na aula anterior. Os alunos balançaram as cabeças sinalizando que não. Ante às respostas deles eu questioneei o porquê de eles se saírem mal e o porquê de usarem apenas o Google Tradutor, já que podiam consultar qualquer *site* da *internet*.

“Mas professor, o tradutor traduz errado?”, perguntou um aluno. Eu respondi que sim e que algumas vezes a ferramenta não identifica exatamente a qual assunto o texto se refere, em outras ele oferece várias opções de tradução para a mesma frase e que cabe aos usuários clicar

em cima das sugestões que ele oferece e indicar qual é a mais adequada. Contudo, ressaltai que independentemente da tradução feita pelo tradutor, eles deveriam checar em outros *sites* como o Linguee, dicionários *online* e *blogs*, por exemplo, para verificar se a tradução estava correta. Em seguida, destaquei que a avaliação estava objetiva e que eu pedia apenas parte do que havíamos estudado na aula anterior.

Fonte: anotações do autor [reconstrução de memórias, jan. 2017].

Esta experiência narrada me ajudou a entender que meus alunos eram de certa forma competentes na habilidade de escrita em ambiente *online* e conheciam um pouco da ferramenta de tradução Google Tradutor, mas não souberam pesquisar e buscar informações em diferentes *sites* da *internet*. Isso talvez implique dizer que meus alunos ainda careciam de letramentos digitais relativos a ações do mundo acadêmico, pois embora soubessem utilizar tecnicamente os computadores e a *internet*, tiveram um pouco de dificuldade em buscar e lidar com os diferentes tipos de informação aos quais tinham acesso.

Por outro lado, a experiência com meus alunos me instigou a rever em que medida minhas práticas de ensino tinham contribuído para que os alunos desenvolvessem letramentos sociais que os ajudassem a agir dentro e fora do ambiente escolar. Além disso, percebi que minhas práticas de ensino anteriores à atividade avaliativa pouco contribuíram para que os alunos aprendessem a língua inglesa e também para que conseguissem utilizar as tecnologias digitais para o aprendizado de sala de aula, já que, como exposto em minha primeira narrativa, eu já havia percebido a possibilidade de construção de conhecimento quando do uso das tecnologias digitais.

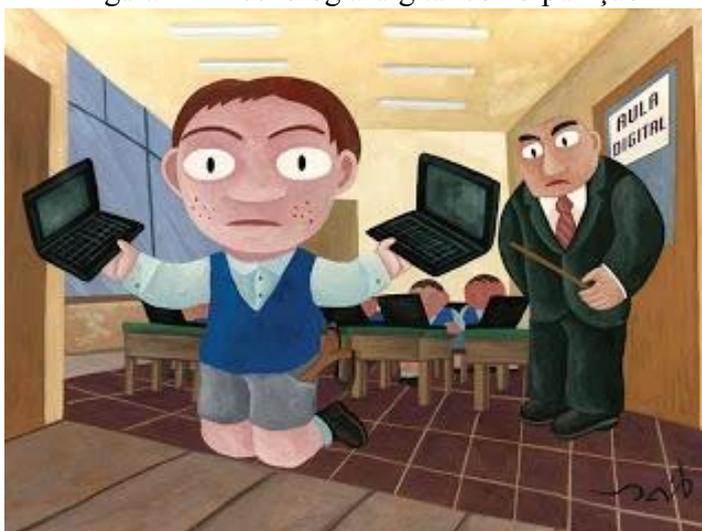
Outro aspecto relacionado a essa experiência, sobre o qual hoje me questiono, foi a forma como menosprezei os conhecimentos prévios de meus alunos sobre o verbo *to be* e, ainda, sobre a forma como elaborei a atividade avaliativa. Uma vez que eles estavam no primeiro ano do ensino médio, conforme afirmaram, eles haviam estudado tal verbo durante todo o ensino fundamental, ou seja, provavelmente já estavam familiarizados, talvez até mesmo cansados de estudarem esse verbo. Portanto, minha atitude punitiva ao aplicar tal avaliação teve como foco, exclusivamente, um aspecto gramatical trabalhado de forma descontextualizada.

Além do mais, percebo que a aula expositiva por meio de *slides* sobre um tempo verbal foi desinteressante, pois eu simplesmente expus oralmente as regras de uso e mostrei exemplos desconexos. O desinteresse dos alunos foi provavelmente uma consequência da falta de conexão entre o ensino expositivo de um elemento gramatical e o uso da língua em contexto social pertinente ao mundo dos alunos. Percebi, com essa experiência, que as atividades de

ensino não fizeram sentido para eles e, por isso, pareciam desinteressantes.

A Figura 12 ilustra o uso inadequado que fiz das tecnologias digitais, já que usei o computador e a *internet* como instrumentos punitivos. Tal como na imagem, o uso que fiz do computador se restringiu ao contato técnico com a tecnologia. Como pode ser observado na imagem, o computador é usado apenas para fazer peso para o menino, de forma a tornar seu castigo ajoelhado ainda mais cansativo. Embora os alunos e o professor estejam em uma sala para terem aula digital, como está escrito na porta da sala, o uso da tecnologia do computador não explora as possibilidades do mundo digital daquela tecnologia.

Figura 12 -Tecnologia digital como punição



Fonte: arquivo pessoal [imagem TECNOLOGIA Sala, 2017].

#Descrição de uma imagem. O cenário é uma sala de aula. Na parte frontal da imagem, à esquerda, um menino parece estar de castigo em um canto da sala. Ele está ajoelhado e levantando dois computadores portáteis, um em cada mão. Em seu bolso há um estilingue. À direita da imagem, ao fundo, o professor está virado em direção ao menino com uma palmatória na mão e parece vigiar o menino para que não saia do castigo. A porta da sala de aula está atrás do professor. Na parte superior dela está escrito Aula Digital. Ao fundo da imagem, do lado esquerdo, há vários alunos sentados em suas carteiras. Em todas elas há um computador.

Por fim, contar essa experiência me ajudou a perceber que em minha aula a exposição aos computadores para a realizar a atividade avaliativa pouco contribuiu para que os alunos construíssem um currículo que fosse significativo para suas vidas. Ao fazê-lo, eu impedi que os alunos construíssem relações entre o que aprendem na escola e o mundo que os cercam. Em minha prática docente, tenho percebido que os alunos do ensino médio, nascidos em plena era digital, têm chegado às escolas com letramentos diversificados em relação às tecnologias digitais, muitas vezes sem terem tido aulas sobre seus usos. Percebi, também, que no ambiente escolar, embora haja certa restrição quanto ao uso de celulares em algumas escolas, é comum

notar os alunos navegando na *internet* por meio de seus dispositivos móveis. Em algumas instituições de ensino nas quais trabalhei, por exemplo, presenciei, algumas vezes, meus alunos buscando maneiras de subverter as restrições estabelecidas pelas instituições (escolas e universidades) com o objetivo de se conectarem à *internet* para checar-atualizar suas redes sociais; fazer pesquisas rápidas sobre assuntos diversos; tirar fotografias; e/ou assistir vídeos e escutar música.

Nesse sentido, entendo que suas tentativas de subversão às restrições impostas quanto ao uso de tecnologias digitais no contexto educacional podem indicar o desejo de participar de práticas sociais significativas na sociedade contemporânea. Esse aspecto ressalta a importância de investigar qual currículo pode ser construído pelos alunos em contextos de uso das tecnologias digitais e da *internet*. Tendo em vista a relevância de um estudo como o vislumbrado, partindo da experiência que vivi em minha infância e aquela vivida com meus alunos no laboratório de informática, iniciei o estudo que deu origem a esta tese.

Considerando que as tecnologias digitais têm um papel importante no desenvolvimento de letramentos requeridos atualmente, neste estudo narrativo, objetivei narrar e compor sentidos das experiências vividas por mim e por estudantes do ensino médio no Centro de Autoacesso *Do It Yourself* (um ambiente informatizado com acesso à *internet*) com o intuito de compreender quais experiências poderiam ser vividas e como elas poderiam contribuir para a construção de um currículo de vida.

Iniciei minha investigação com algumas indagações que me nortearam neste estudo:

- a) O que nós, participantes da pesquisa, fazemos no período em que estamos em um centro de autoacesso?
- b) Como é a experiência de interação em um centro de autoacesso?
- c) De que forma as experiências vividas no centro de autoacesso podem contribuir para o desenvolvimento de letramentos?
- d) Como pode ser a minha experiência como mediador em um centro de autoacesso?

Meu estudo foi desenvolvido nos moldes da Pesquisa Narrativa e, como pesquisador narrativo, compartilho do entendimento de Clandinin (2013) quando a autora afirma que adentrar em uma pesquisa narrativa é estar no entremeio de histórias de vida. Desse modo, compreendo que iniciei meu estudo no meio de minhas histórias de vida, no meio da história de vida daqueles que participaram da experiência no centro de autoacesso e, também, no meio das histórias vivenciadas na instituição na qual a pesquisa foi realizada.

Em termos de justificativas, Clandinin (2013) afirma que um pesquisador faz parte de uma comunidade de pesquisadores que tem o propósito de aprofundar seus conhecimentos e

entendimentos a respeito de determinados temas-assuntos, por isso, sua pesquisa precisa se justificar teoricamente ou socialmente para que esta possa responder de forma ética e responsável aos propósitos de tal comunidade. Além disso, segundo Clandinin (2013), uma pesquisa tem relevância prática e pessoal para as pessoas que dela participam, uma vez que pode contribuir para o crescimento dos participantes e do pesquisador enquanto estes vivem, contam e recontam suas histórias de vida. Por essa razão, o pesquisador narrativo precisa estar atento às razões que o levam a realizar sua pesquisa.

Minha justificativa pessoal para realizar esta pesquisa reside em meu interesse por tecnologias digitais desde a infância, como relatei em minha narrativa inicial com o *videogame*. A justificativa prática da minha pesquisa reside no uso de tecnologias digitais feito pelas pessoas no dia a dia para realizarem atividades diversas e principalmente na possibilidade de sua utilização na sala de aula, visto que esse uso ainda parece um desafio para muitos de nós professores e para todos que constituem o contexto das escolas e das instituições de ensino superior. Usar ou não e permitir seu uso na sala de aula parecem ainda ser um problema no dia a dia da prática em nossas instituições de ensino. Por fim, minha justificativa social está relacionada ao desenvolvimento de experiências de aprendizagem em centros de autoacesso, visto que esse é um contexto de ensino e aprendizagem de línguas já vivenciado em instituições ao redor do mundo, algumas delas nas quais o curso de letras é oferecido, e também em alguns institutos de idiomas. Considerando este contexto social, entendo que minha pesquisa pode oferecer alguma contribuição.

O estudo relatado e recontado nesta tese foi realizado no contexto do Centro de Autoacesso, que denominei *Do It Yourself (CAADIY)*³, um ambiente informatizado com vinte e quatro computadores e conexão à *internet* (a cabo e sem fio). Esse centro de autoacesso foi viabilizado por meio da aprovação de um projeto de extensão em uma universidade federal e pôde ser implementado em uma escola de ensino médio que tem o ensino técnico integrado⁴. O CAADIY funcionou por quatro meses e era aberto duas vezes por semana, por cerca de duas horas por semana.

No centro, os usuários tiveram a liberdade para realizar diversas atividades, conforme suas necessidades e interesses. Aqueles que decidiram se tornar um membro-usuário do centro de autoacesso puderam frequentá-lo quando pudessem ou desejassem e não havia lista de presença a ser assinada. Por estar no contexto de uma escola pública e pelo fato de os alunos

3 Por uma questão textual, o Centro de Autoacesso *Do It Yourself* será referido por meio de seu nome completo e de outras três formas: centro, centro de autoacesso e CAADIY.

4 Nesse sistema de ensino, o aluno cursa o ensino médio e um curso técnico de sua escolha, concomitantemente.

serem menores de idade, os usuários não tiveram autorização para acessar *sites* pornográficos de qualquer categoria, bem como acessar e compartilhar conteúdos violentos, obscenos, discriminatórios ou de ódio. Também não era permitido brigar ou discutir com os demais usuários e nem se alimentar dentro do centro.

Os usuários do CAADIY foram solicitados a preencherem um relatório ao final de cada dia ou momento de utilização dos computadores, mas o preenchimento era facultativo, ou seja, cada usuário tinha liberdade para decidir se preencheria o relatório. O relatório era preenchido da seguinte forma: identificação do nome do usuário, descrição das atividades realizadas; relato sobre o aprendizado e sobre os temas de maior interesse; e, por fim, identificação dos espaços (*sites*) de navegação na *internet*, o qual era feito pela cópia do histórico de navegação do computador.

Além do relatório, os textos de campo desta pesquisa são: notas de campo escritas por mim, fotos tiradas no CAADIY por nós, participantes da pesquisa; registro dos materiais de criação, divulgação e utilização do centro de autoacesso; conversas de texto e áudio entre nós, os participantes, por meio de um aplicativo de mensagens sobre as atividades realizadas, ou relacionadas ao centro; perguntas sobre as atividades realizadas no CAADIY e textos de apresentação pessoal que escrevemos.

Os participantes desta pesquisa são seis usuários do CAADIY e eu, como pesquisador-participante. Eles aceitaram participar da pesquisa e todos, bem como seus responsáveis, assinaram os termos de assentimento e consentimento⁵ requeridos pelo comitê de ética ao qual a pesquisa foi submetida e aprovada. São eles: Marcelo, Paulo, Iwanow, Wadrian, Pedro e Gabriel. Seus nomes são reais e foram mantidos de acordo com seus consentimentos, conforme será explicado com mais detalhes no decorrer da tese.

No que concerne à organização desta tese, eu a dividi em seis partes. Nesta primeira (**alt + home: navegando em minha página inicial**), apresentei minhas narrativas iniciais, minhas indagações e meu objetivo nesta pesquisa. Nas demais, divididas por capítulos, eu compartilho as experiências de construção de currículo de vida que nós, participantes da pesquisa, vivemos quando utilizamos o Centro de Autoacesso *Do It Yourself* (CAADIY).

Por se tratar de uma pesquisa em torno da utilização de tecnologias digitais com acesso à *internet* em um ambiente destinado ao autoacesso, estabeleci os títulos dos capítulos desta tese fazendo uma analogia com a navegação por páginas da *internet*. Com esse intuito, os títulos de cada capítulo representam atalhos para acessarmos as seis abas desta pesquisa. Desse modo, as

5 Apêndices 1, 2 e 3.

teclas **alt + home** nos levam à aba da página inicial, as teclas **ctrl + 1**, **ctrl + 2**, **ctrl + 3** e **ctrl + shift + N** nos levam às abas das experiências vividas durante a pesquisa e, ao final, as teclas **ctrl + h** nos levam a acessar a aba com o histórico do caminho percorrido.

Assim sendo, no primeiro capítulo (**ctrl + 1: navegando pela experiência de criação do Centro de Autoacesso *Do It Yourself***) navego pelas concepções sobre o caminho teórico-metodológico da Pesquisa Narrativa e sobre o ambiente destinado ao autoacesso. No segundo (**ctrl + 2: navegando pelo ambiente do autoacesso**), navego pelo Centro de Autoacesso *Do It Yourself* e pelos perfis dos participantes da pesquisa. No terceiro (**ctrl + 3: navegando pelas experiências de construção de currículo**), navego pelas experiências vividas por cada participante no centro. No quarto capítulo (**ctrl + shift + N: modo de navegação anônima - experiências de inclusão**), navego por experiências compartilhadas espontaneamente por dois participantes da pesquisa. Ao final desta tese, na sexta parte (**ctrl + h: visitando meu histórico de navegação**), olho retrospectivamente para meu histórico de navegação a fim de tecer algumas considerações finais sobre as experiências que vivemos no Centro de Autoacesso *Do It Yourself*.

No capítulo a seguir, portanto, inicio a navegação pelas experiências de criação do CAADIY.

ctrl + 1
**NAVEGANDO PELA EXPERIÊNCIA DE CRIAÇÃO DO CENTRO DE
AUTOACESSO *DO IT YOURSELF***

Neste capítulo, navego pelas concepções sobre centros de autoacesso e por conceitos da Pesquisa Narrativa. Em um primeiro momento, compartilho algumas compreensões sobre os ambientes destinados ao autoacesso e pesquisas já realizadas sobre eles para, então, apresentar minha compreensão sobre o centro no qual realizei o presente estudo. Logo depois, discuto termos importantes do caminho teórico-metodológico da Pesquisa Narrativa e sobre a concepção de currículo como fluir de eventos. Ao final, discorro sobre os conceitos de letramento(s).

1.1. Concepções sobre centros de autoacesso

O surgimento dos centros de autoestudo ou, mais conhecido, centros de autoacesso, aponta para a década de 1990, quando surgiram para atender à crescente demanda de aprendizes⁶ de línguas estrangeiras nas universidades e para lhes proporcionar autonomia⁷ (CASTELLANO; MYNARD; RUBESCH, 2011). De acordo com Gardner e Miller (2010), os centros de autoacesso parecem ter um papel fundamental no desenvolvimento da autonomia de aprendizes de línguas estrangeiras, uma vez que lhes possibilita o contato autêntico com a língua por meio de um esforço individual pela busca da aprendizagem.

Contudo, conforme estudo realizado por Gardner e Miller (2010), os gerenciadores - responsáveis por alguns centros de autoacesso parecem não ter um entendimento comum e, em alguns casos, clareza sobre como suas atividades contribuem para a autonomia de seus participantes, sobre seus objetivos, sobre os embasamentos teóricos e abordagens relacionadas às suas atividades e as razões pelas quais os centros são implementados. Como os pesquisadores afirmam, isso se deve ao fato de os responsáveis pelos centros terem tido experiências individuais e diferentes nesses contextos e à falta de pesquisas que apresentem dados sobre

6 Nesta tese, a palavra *learner* é traduzida do inglês como aprendiz e aluno. Elas são utilizadas para se referir ao aluno em diferentes contextos e situações. Utilizo aprendiz para me referir às pessoas que têm objetivos de aprimorar seus conhecimentos linguísticos, frequentemente em centros de autoacesso, e aluno para me referir àquelas pessoas que estão em contextos de aprendizagem-ensino de outras questões.

7 O conceito de autonomia é amplamente difundido entre pesquisadores e professores que utilizam centros de autoacesso como recurso de ensino-aprendizagem de línguas. A essas concepções, está atrelada a ideia de escolha individual sobre quando ou como seus usuários irão buscar novos conhecimentos linguísticos. Contudo, em minha pesquisa, entendo a autonomia sob a perspectiva de uma vontade individual e particular que impulsiona as pessoas a buscarem objetivos que estabeleceram para si que não se restringem ao contexto educacional.

esses aspectos.

Sheerin (1997 *apud* CASTELLANO; MYNARD; RUBESCH, 2011) destaca que os centros de autoacesso podem ter dois objetivos: pragmático e ideológico. O objetivo pragmático se refere à disponibilização de modos de aprendizagem individualizados em que o aprendiz dispõe de recursos materiais e pessoais, que os auxiliam em seus objetivos de aprendizagem. O objetivo ideológico almeja o desenvolvimento da autonomia do aprendiz para que ele possa, espontaneamente e individualmente, aprender a buscar os modos e meios mais adequados para aprender. Segundo o autor, os centros de autoacesso podem ter, predominantemente, um desses objetivos ou os dois concomitantemente.

Segundo Gardner (2001), parece haver uma dificuldade em definir autonomia nos centros de autoacesso e como ela pode contribuir para a aprendizagem de línguas, uma vez que esta é entendida de formas diferentes por pesquisadores, professores e aprendizes. Enquanto os aprendizes a entendem como liberdade para escolher o que e como aprender, os professores a entendem como independência para aprender. De acordo com o autor, essa divergência de entendimento sobre a autonomia impede, por exemplo, que os aprendizes desenvolvam estratégias de aprendizagem que lhes possibilitem aprender sobre várias questões, não apenas linguísticas.

Por essa e outras razões, contudo, embora não se possa afirmar que os centros de autoacesso irão propiciar a construção de autonomia do aprendiz de línguas, parece que o envolvimento nas atividades dos centros pode contribuir para desenvolver as habilidades linguísticas de seus aprendizes (LI-HUA, 2013). Por outro lado, há um engajamento de pesquisadores no sentido de desenvolverem ações para que os centros de autoacesso não só ajudem os aprendizes a desenvolverem suas habilidades linguísticas, mas que aprendam a desenvolver estratégias de aprendizagem.

Cabe ressaltar que, embora o surgimento dos centros aponte para a década de 1990 e sejam discutidos desde então, o tema, principalmente no cenário brasileiro, é atual e relevante, uma vez que a maioria das universidades dispõe apenas de laboratórios de informática que, *per si*, são complexos, principalmente no que se refere ao uso crítico e apropriação de tecnologias digitais que vá além do conhecimento técnico das mesmas (BATISTA, 2013; SILVA, 2013), mas que se constituem apenas como espaços físicos de acesso à *internet*. Assim, analisar as possibilidades de desenvolvimento de letramentos e da competência linguística por meio de centros de autoestudo pode ser importante para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem por meio de tecnologias digitais no Brasil.

De acordo com Reinders (2000), os centros surgiram como formas de promover a

autonomia dos aprendizes, não exclusivamente para desenvolver habilidades linguísticas. Conforme o autor, a aprendizagem de língua por autoacesso (*Self-Access Language Learning* – SALL) é aquela que ocorre em um centro de autoacesso. Nesse sentido, o centro de autoacesso se refere a uma quantidade de recursos (materiais e humanos), normalmente em um lugar específico, que auxilia e oferece atividades nas quais aprendizes de línguas podem aprimorar seus conhecimentos linguísticos e desenvolverem autonomia para aprender. Do mesmo modo, Blos (2010) compreende o centro de autoacesso como um espaço que tem aprendizes com diferentes objetivos, estilos e níveis que objetiva desenvolver a autonomia desses aprendizes e que oferece recursos para que eles realizem tarefas que simulem situações reais de uso da língua estrangeira.

Segundo Benson e Voller (1997), os centros de recurso de autoacesso foram os meios pelos quais várias instituições tentaram desenvolver a independência dos aprendizes de línguas por muitos anos, uma vez que os centros de autoacesso pareceram ser ambientes favoráveis para o desenvolvimento da autonomia de seus aprendizes com relação à aprendizagem de línguas por autoacesso (*self-access language learning*). Esse ambiente de aprendizagem é frequentemente referido como sinônimo de aprendizagem autônoma de línguas. Contudo, de acordo com Benson e Voller (1997), a aprendizagem autônoma se refere ao tipo de aprendizagem com o qual um aprendiz autônomo se envolve, enquanto a aprendizagem por autoacesso está relacionada ao tipo de aprendizagem que acontece no centro de autoacesso.

Little (1989 *apud* REINDERS, 2000) afirma que a aprendizagem bem-sucedida de línguas envolve a interação do aprendiz com diferentes tipos de materiais, atividades e pessoas. Assim, os centros de autoacesso podem ser entendidos como ambientes que propiciam o acesso a tais atividades, a materiais e a profissionais que auxiliam seus usuários a alcançarem objetivos específicos. Segundo o autor, os aprendizes têm a capacidade de tomar iniciativas em prol de sua aprendizagem, assim, é importante que lhes sejam disponibilizados recursos para que possam agir de forma independente. Sob essa perspectiva, Little (1989 *apud* REINDERS, 2000) afirma que a aprendizagem de línguas envolve um sistema de autoacesso, o que pode ser uma possibilidade para que o professor incentive o aluno a buscar os meios e recursos necessários para alcançar a aprendizagem desejada.

De acordo com Gardner e Miller (1997), a implementação de uma aprendizagem de línguas por autoacesso (*Self-Access Language Learning* – SALL) não pode ser vista apenas como alternativa mais barata para o ensino, uma vez que o aluno estuda por conta própria, mas como uma possibilidade para que os aprendizes de línguas desenvolvam habilidades de aprendizagem independentes que os possibilitem aprender cada vez mais autonomamente.

Segundo os autores, a aprendizagem de línguas por autoacesso (SALL) é uma forma de aprendizagem na qual os aprendizes se tornam mais responsáveis por suas próprias aprendizagens do que na sala de aula. Do mesmo modo, Riley (1989) afirma que o centro de autoacesso é um sistema no qual os aprendizes podem experienciar um contexto particular de aprendizagem e interagir com diferentes materiais e aprendizes que podem contribuir para sua própria aprendizagem.

Conforme Dickinson (1987), os centros de autoacesso (*Self-Access Centers* - SACs) se referem a ambientes educacionais nos quais os aprendizes têm acesso a atividades e materiais que lhes permitem aprender. Semelhantemente a Dickinson (1987), Nicolaidis (2003) afirma que os centros de autoacesso são ambientes que objetivam desenvolver a autonomia de seus frequentadores e que oferecem insumos materiais (técnicas, métodos e materiais didáticos) para a aprendizagem de línguas. Além disso, os centros de autoacesso, frequentemente, podem contar com especialistas e/ou tutores que irão auxiliar e guiar seus frequentadores a escolherem os materiais e atividades mais adequadas para que possam alcançar seus objetivos.

Segundo McMurry (2005), muitas instituições criaram centros de autoacesso para promover a autonomia de seus alunos, os quais têm como objetivo complementar a instrução do professor e oferecer um espaço no qual os alunos podem ir para fazer atividades que variam de tarefas de casa à aprendizagem totalmente autônoma de questões linguísticas. Conforme o autor, o autoacesso (*self-access*) pode ser compreendido como os recursos que os alunos podem utilizar; assim, os centros podem ser eficazes no sentido de que oferecem a possibilidade de estudo autônomo e acesso a materiais autênticos para que os alunos aprendam por conta própria.

As definições apresentadas me permitiram compreender que os centros de autoacesso são concebidos como ambientes nos quais os alunos podem, autonomamente, por meio do autoacesso, com ou sem auxílio de um tutor-professor, frequentar para aprimorar ou desenvolver habilidades, em sua maioria, linguísticas. Considerando essas definições, na seção seguinte elenco algumas pesquisas já realizadas nesses espaços buscando compreender como eles são utilizados na prática.

1.2. Pesquisas já realizadas sobre/em centros de autoacesso

Ciente de que minha pesquisa não é a única no cenário acadêmico, busquei encontrar estudos na área de Linguística Aplicada que abordassem o tema conectado à minha proposta de pesquisa nesta tese: a utilização de centros de autoacesso. Portanto, apresento a seguir o resultado de minha busca.

Reinders (2000) realizou uma pesquisa na qual investigou as percepções de 150 alunos, de um programa de proficiência em inglês, sobre a utilidade de um centro de autoacesso (*Self-access Center - SAC*) para a Aprendizagem de Línguas por Autoacesso (*Self-Access Language Learning - SALL*). Em sua pesquisa, Reinders (2000) também investigou o que os alunos entendem como autonomia do aprendiz e sobre o SALL, quais fatores contribuem ou não para o SALL, e como o SALL pode contribuir para aprendizagem de inglês e para o desenvolvimento de habilidade de aprendizagem independente. Especificamente, sua pesquisa foi feita em uma sala, no Centro de Autoacesso, que dispunha de dicionários, gramáticas, revistas e outros materiais que os estudantes podiam usar para estudar. Por meio de sua pesquisa, Reinders (2000) identificou que a maioria dos alunos achou o SAC útil para a aprendizagem de inglês e para que eles pudessem aprender a aprender. Além disso, o estudo mostrou: que os alunos têm uma consciência superficial do que a aprendizagem independente implica; que eles têm dificuldade em encontrar os recursos adequados para suas necessidades de aprendizagem; que sua compreensão da função dos SACs foi limitada e que os alunos mais proficientes em inglês não acharam os recursos do centro úteis.

Por sua vez, Gardner (2002) teve o objetivo de investigar o potencial de vídeos interativos para aprimorar conhecimentos linguísticos, como atividades de um centro de autoacesso. Assim, a partir de vídeos completos para a aprendizagem de língua estrangeira, pesquisou as percepções de dezessete alunos chineses, aprendizes de inglês como língua estrangeira, sobre como o uso de tais vídeos contribuiu para suas experiências de aprendizagem da língua. O projeto *Multimedia Movie* foi criado em uma disciplina de verão para aprendizes interessados em aprimorar seus conhecimentos linguísticos em inglês, especificamente as habilidades de compreensão e produção oral. As atividades do projeto ocorreram dentro do departamento de inglês, o *English Centre*. Associadas às sessões de vídeo, havia sessões de aulas nas quais os aprendizes podiam usar a língua-alvo, inglês, que possibilitavam o pesquisador investigar as percepções dos participantes sobre as atividades realizadas. Gardner (2002) identificou que os aprendizes, frequentadores do centro de autoacesso, acreditaram que os filmes foram significativos para suas aprendizagens porque eram agradáveis e proveitosos. Ademais, esta pesquisa mostrou que as crenças dos aprendizes sobre os métodos e materiais que usaram para aprender foram importantes em sua aprendizagem, enquanto que, no centro de autoacesso, estas tiveram um papel fundamental.

Nicolaidis (2003) pesquisou como ocorreu o desenvolvimento da autonomia de dez alunos do segundo semestre do curso de Letras, aprendizes de inglês, dentro do Centro de Aprendizagem Autônoma de Línguas (CAAL). Nesse contexto, o CAAL contava com bolsistas

para orientar os frequentadores na escolha dos materiais a utilizar, colaborar na elaboração de materiais, participar das reuniões com os professores e pesquisadores, e preencher relatórios de suas impressões sobre os alunos no centro. A pesquisadora fez uma pesquisa etnográfica na qual observou algumas aulas para ver o desempenho dos alunos nas disciplinas de língua inglesa e também no centro. Logo em seguida, fez reuniões de aconselhamento para que os alunos desenvolvessem seus próprios projetos de estudo (planos de estudo individuais com metas a serem alcançadas). Nicolaides (2003) concluiu que é necessário criar espaços nos quais se objetivem refletir e pensar em possibilidades de contribuir para que os aprendizes se tornem responsáveis por suas aprendizagens. Além disso, concluiu que a autonomia do aluno está relacionada a várias questões como lugar, tempo e que é influenciada por uma gama de fatores, tais como personalidade, crenças dos aprendizes e questões culturais. Nesse sentido, a pesquisadora afirma que tais questões e fatores têm um papel fundamental na delimitação da autonomia dos aprendizes.

Com o intuito de aprimorar o uso do *Self-Access Study Center* (SASC) da Universidade de Brigham Young por alunos e professores, McMurry (2005) pesquisou como os estudantes universitários frequentadores do SASC utilizaram os recursos do centro para a aprendizagem de inglês. Especificamente, o pesquisador disponibilizou aos alunos e professores frequentadores do centro um *site* e um banco de dados onde havia informações sobre os materiais disponíveis no SASC e, também, deu algumas orientações sobre como utilizar e quais recursos eram disponibilizados pelo centro. McMurry (2005) afirmou que, embora alguns alunos tenham descoberto como usar o SASC de forma eficaz, a maioria deles parecia não ter conhecimento dos recursos do centro anteriormente à pesquisa e que suas idas ao centro se assemelhavam a visitas a um *cybercafe*. McMurry (2005) concluiu que a orientação oferecida aos frequentadores do SASC teve uma forte influência sobre como os alunos usaram o centro e que eles acharam que o *site* criado para o centro, durante a pesquisa, foi muito útil para eles. McMurry (2005) afirmou, ainda, que os alunos foram mais autônomos quando foram orientados sobre a utilização do SASC e que eles usaram o centro mais para uso individual e trabalho de grupo do que para cumprir tarefas ou requisitos de seus professores.

Em sua pesquisa, Hsieh (2010) analisou as motivações, atividades e eficácia da aprendizagem de inglês como primeira língua de trinta e cinco alunos frequentadores de um centro de autoacesso. O pesquisador investigou a relação entre o uso do centro pelos alunos e seus comportamentos de aprendizagem autônoma de línguas. Em sua pesquisa, os dados foram coletados através de entrevistas por *e-mail* com os participantes e os registros de uso do centro de autoacesso que os frequentadores faziam em todas as visitas ao centro. Hsieh (2010) afirmou

que os novos usuários do centro de autoacesso foram motivados a utilizá-lo por causa de trabalhos de aula ou solicitações de seus professores, enquanto os usuários antigos tinham razões mais autônomas para usar as instalações do centro para aprender inglês. Dentre as atividades realizadas no centro de autoacesso, as três atividades principais, que alternavam com pouca frequência, foram: a prática de produção oral, a utilização dos materiais multimídia para aprender inglês e consultas. Ao final da pesquisa, tanto os usuários iniciantes do centro de autoacesso quanto os não iniciantes afirmaram ter percebido uma melhoria na compreensão e na produção oral em inglês. Por outro lado, os usuários antigos do centro, mais que os iniciantes, pareceram aprender sobre o “uso apropriado” de inglês por meio da aprendizagem no centro de autoacesso.

Blos (2010) observou como ocorreu o desenvolvimento da autonomia de três alunos da quarta série, aprendizes de inglês como segunda língua, de uma escola de currículo bilíngue, a partir do uso de um centro de autoacesso. Durante sua pesquisa, havia momentos em que os alunos podiam ir ao centro para aprimorar seus conhecimentos em inglês. No centro, foram separadas nove categorias de materiais e atividades, as quais a pesquisadora denomina como centros (estações dentro de uma sala), com exercícios parecidos com o exame de Cambridge que englobavam atividades de compreensão oral, vocabulário, leitura, gramática, vocabulário dividido por áreas, e outras. As atividades eram realizadas em duplas ou grupos devido à limitação de computadores. A pesquisa concluiu que havia momentos em que os alunos mais experientes tenderam a auxiliar os menos experientes, mas que, em contrapartida, eles também eram auxiliados pelos alunos menos experientes, o que contribuiu para o desenvolvimento de suas autonomies. Assim, Blos (2010) identificou que o centro, como complemento à sala de aula, auxiliou os aprendizes a se tornarem mais autônomos no aprendizado da língua inglesa. Ao final de seu estudo, a pesquisadora questiona se a autonomia desenvolvida no centro foi levada a outras áreas das vidas dos aprendizes e ressalta que esta foi uma limitação de sua pesquisa que, em outra oportunidade, poderia ser investigada.

Em sua pesquisa, Mina (2013) analisou as percepções dos usuários do *Self-Access Learning Centre* (SALC) sobre seus materiais, serviços, instalações e tutores. Os participantes da pesquisa foram vinte e seis alunos, tutores e professores frequentadores do SALC. A pesquisa de Mina (2013) objetivou investigar as necessidades linguísticas e de apoio ao estudo dos alunos que usavam o SALC, bem como suas experiências relativas ao uso das instalações e serviços do centro. Para a realização da pesquisa, foram aplicados questionários aos alunos frequentadores do centro, bem como para seus tutores e professores, seguidos de uma entrevista. A pesquisadora analisou, principalmente, as percepções dos alunos em relação à

evolução de suas habilidades em inglês. Mina (2013) identificou que a maioria dos alunos iam ao centro para fazer atividades que eles mesmos decidiram fazer e que eram acompanhados por seus instrutores. Além disso, a pesquisa mostrou que, embora houvesse diferentes tipos de materiais disponíveis para consulta no centro, apenas os computadores do SALC eram usados por todos os participantes. Mina (2013) constatou, também, que alguns tutores admitiram que não usavam os materiais do SALC e, portanto, não poderiam dizer se eles eram úteis ou não. Por fim, Mina (2013) destaca que sua pesquisa mostrou que alguns problemas relacionados ao centro incluem a falha na manutenção de computadores, a falta de atenção aos pedidos dos alunos e o barulho desnecessário nesse espaço.

Choy (2014) pesquisou como a administração da Universidade de Hong Kong avaliava a eficácia e eficiência do centro de autoacesso gerenciado pelo *Centre for Applied English Studies* (CAES) e, também, objetivou descrever como os alunos e tutores vivenciaram o centro. Em seu estudo, Choy (2014) investigou quais processos deveriam ser empregados pelas partes interessadas para avaliar a eficácia e a eficiência de um centro de autoacesso, como os alunos e tutores experienciam um centro e quais experiências de aprendizagem os alunos e o tutor imaginam que facilitariam ainda mais a autoeficácia dos alunos para se tornarem aprendizes independentes. Os dados desta pesquisa foram gerados por meio de um questionário *online* e pelo suporte oferecido aos usuários do centro, bem como por meio de entrevistas. Choy (2014) conclui que a aprendizagem de inglês não é o único foco do autoacesso, mas a possibilidade de ajudar os alunos a se tornarem aprendizes independentes que se alinham claramente com a "aprendizagem ao longo da vida". Além disso, Choy (2014) constatou que as mudanças rápidas no ambiente externo tornam necessário que uma equipe central seja responsiva e faça ajustes em tempo hábil no centro de autoacesso e que as comunidades de prática⁸ precisam funcionar e desenvolver seu próprio julgamento em relação ao apoio efetivo aos alunos frequentadores do centro.

Das pesquisas realizadas, citadas anteriormente, identifiquei aspectos semelhantes e divergentes entre elas. Reinders (2000) e Hsieh (2010), por exemplo, realizaram pesquisas com alunos aprendizes de inglês sobre a utilidade de centros de autoacesso para a aprendizagem de línguas. Diferentemente, Gardner (2002) e McMurry (2005) investigaram possibilidades de aprimorar o uso dos centros de autoacesso. No que concerne aos participantes de suas pesquisas, Gardner (2002) contou com dezessete alunos chineses aprendizes de inglês como língua estrangeira e McMurry (2005) com estudantes universitários frequentadores do centro de

8 Wenger (1998).

autoacesso.

Semelhantemente a Nicolaidis (2003), Blos (2010) investigou como a utilização e frequência em centros de autoacesso podem contribuir para o desenvolvimento da autonomia de aprendizes de línguas estrangeiras. Em relação a seus participantes, as pesquisas diferem, pois Nicolaidis (2003) contou com dez alunos do segundo semestre do curso de Letras, enquanto Blos (2010) com três alunos de inglês da quarta série. Diferentemente de Nicolaidis (2003) e Blos (2010), Mina (2013) e Choy (2014) pesquisaram aspectos relacionados à eficiência, eficácia e implementação de centros de autoacesso. No que se refere a seus participantes de pesquisa, Mina (2013) e Choy (2014) tiveram a participação de alunos-professores frequentadores de centros de autoacesso, bem como dos tutores.

Das pesquisas apresentadas, percebi que a autonomia dos alunos é pensada como sendo fundamental para a aprendizagem. No que concerne à utilização dos centros de autoacesso, identifiquei que é vista como potencializadora da aprendizagem de línguas estrangeiras e que a formação específica dos funcionários - idealizadores dos centros para uso desses ambientes parece ser uma necessidade. Além disso, identifiquei que os materiais e atividades são direcionados à aprendizagem.

Nessa paisagem de pesquisas já realizadas, percebo que minha pesquisa tem aspectos diferentes, ou seja, minha proposta de centro de autoacesso não tem o objetivo de ministrar aulas, sobretudo de língua inglesa; não tem material ou atividade específica a ser realizada, haja vista que os usuários poderão escolher o que vão fazer no centro, conforme seus interesses e necessidades; analisa a utilização do centro por adolescentes, alunos do ensino médio, e por mim, professor-pesquisador; e, sobretudo, investiga qual currículo é construído por meio das experiências que vivemos no centro de autoacesso.

Considerando as pesquisas já realizadas em centros de autoacesso e as compreensões sobre esses espaços (explicitadas anteriormente), na seção seguinte apresento minha concepção sobre centro de autoacesso neste estudo narrativo.

1.3. Como entendo o ambiente do centro de autoacesso

Conforme as pesquisas e concepções a respeito de centros de autoacesso apresentadas na seção anterior, esses espaços são pensados como lugares para aprimoramento de conhecimentos linguísticos de aprendizes de línguas estrangeiras. Nesses espaços, há materiais específicos e são realizadas atividades interativas e de ensino para que seus aprendizes alcancem os objetivos linguísticos estabelecidos, por eles mesmos, pelos professores ou pelas instituições as quais

pertencem. Algumas das atividades interativas e de ensino são realizadas em grupo, enquanto os materiais educativos podem ser utilizados individualmente.

No que concerne à utilização desses espaços, os aprendizes são, frequentemente, incentivados e, em alguns casos, obrigados a participar das atividades realizadas, bem como a utilizar os materiais que são disponibilizados. No meu entendimento, esse aspecto pode ser importante para que os aprendizes desenvolvam habilidades de estudo individual e aprimorem seus conhecimentos linguísticos. Contudo, podem ir de encontro à escolha e interesse individuais dos aprendizes, ou seja, podem contradizer a concepção que está atrelada ao autoacesso porque partem do desejo do professor, da instituição ou da família para estimular o aprendiz a construir conhecimentos que estes acreditam faltar.

Tendo em vista a relevância das experiências vividas pelas pessoas (DEWEY, 1979) e das histórias que as constituem (CONNELLY; CLANDININ, 1999), entendo que as concepções existentes a respeito de centro de autoacesso não contemplam as experiências, interesses individuais e as relações estabelecidas entre seus usuários. Além disso, entendo que a restrição quanto aos *sites* que podem ser acessados, aos materiais que podem ser utilizados e, também, às atividades que podem ser realizadas nesses espaços tendem a limitar a vivência de experiências particulares por seus usuários. Por isso, percebo que a influência dessas concepções na maneira como os centros são organizados atualmente desconsidera outras possibilidades de aprendizagem e de interação.

Portanto, entendendo que o centro de autoacesso possibilita o compartilhamento de experiências de vida entre seus usuários; e o concebo como um ambiente que oferece oportunidades de construção de um currículo de vida, o desenvolvimento de diferentes tipos de letramentos, e, também, o aprimoramento e construção de aprendizados diversos, de acordo com os interesses de seus usuários. Ademais, considerando meus objetivos de pesquisa e o foco deste estudo, compreendo o centro como um ambiente que pode, ou não, favorecer o desenvolvimento de autonomia e aprendizagem de questões diversas, mas este não tem um foco de ensinar e não oferece materiais ou atividades direcionadoras para seus frequentadores. O centro de autoacesso nesta pesquisa é entendido como ambiente em que os usuários têm a autonomia para escolher se irão frequentá-lo e, sobretudo, o que irão fazer enquanto estiverem naquele espaço.

Tendo, pois, essa concepção de centro de autoacesso, iniciei minha pesquisa. Antes de relatar as experiências vividas no centro, julgo importante explicitar a perspectiva que contribuiu para que eu compreendesse esse ambiente dessa forma. Assim, na seção seguinte parto de uma experiência de sala de aula para abordar o caminho teórico-metodológico da

Pesquisa Narrativa e a Filosofia da Experiência.

1.4. A Pesquisa Narrativa e a Filosofia da Experiência

Início esta seção com o relato de uma experiência que vivi com meus alunos em um momento conflitante no qual parti das discussões de Dewey (1979) para criar um espaço para eles decidirem a forma com que seriam avaliados em nossas aulas. Logo depois, exponho as concepções sobre a filosofia da experiência e sobre a Pesquisa Narrativa, caminho teórico-metodológico sob o qual desenvolvo este estudo.

Experiências interrompidas

Eram sete horas da manhã, hora de ministrar aula de língua inglesa aos meus alunos do ensino médio. Precisava falar com eles sobre a avaliação do primeiro bimestre, pois não acreditava que a prova fosse a única forma de avaliar o que estávamos discutindo em sala de aula. Cheguei, cumprimentei os alunos e tracei um esboço no quadro com as ideias de John Dewey (1979) sobre Educação Progressiva *versus* Educação Tradicional. Escrevi no quadro as diferenças entre tais formas de entender a Educação no quadro e estabeleci um tempo para que copiassem. Passados vinte minutos, expliquei as concepções e questões propostas pelo autor sobre Educação e sobre sua visão a respeito das experiências de vida. Logo em seguida, explicitiei como tais concepções tinham impacto sobre minha forma de compreender os processos de ensino e aprendizagem.

Terminei minha fala e perguntei o que achavam das ideias do autor. Alguns alunos disseram que a forma com que as aulas eram ministradas e as avaliações eram feitas nas escolas, elas se enquadravam nas questões apontadas por Dewey (1979) sobre as escolas tradicionais e que, possivelmente, partindo de suas experiências escolares, eles não veriam o sistema mudar. Além disso, disseram que acreditavam que o entendimento sobre Educação da maioria de seus professores permanecia sob uma visão tradicional. Fiquei calado ouvindo, pois sabia que muitas de minhas práticas de ensino, principalmente no ano anterior, não consideraram suas experiências de vida e foram pautadas em conteúdos programáticos que se enquadravam em uma visão tradicional da Educação, em que as experiências vividas pelos alunos não têm vez. Embora eu, algumas vezes, tenha feito algumas atividades em que tentava considerar suas experiências, em sua maioria minhas práticas e conteúdos não estavam relacionados às suas individualidades.

Logo depois, pedi aos alunos que contassem algumas experiências com avaliação que

viveram na escola. O silêncio se instaurou até que o primeiro tivesse coragem de começar. Alguns disseram que eles não tinham voz no sistema educacional brasileiro e que as avaliações avaliavam apenas teorias e questões gramaticais, que não tinham relação com suas vidas. Outros disseram que suas experiências não eram consideradas, pois elas não eram sequer ouvidas. Outros disseram que as provas não tinham o poder de determinar o conhecimento deles, uma vez que, em dia de prova, era comum que alguns ficassem ansiosos ou, por não terem tido um bom dia, não se saíam bem nas avaliações. Dessa vez, os ouvi e não quis interromper, pois, suas histórias já haviam sido interrompidas muitas vezes, inclusive por mim mesmo.

Fui para outra sala e pedi que contassem também suas experiências com avaliação e ouvi novamente. Não soube o que dizer. Ouvi sobre a solidão que alguns passam em casa e que isso não é sequer sabido pelos professores na hora das avaliações. Ouvi também sobre as marcas que trazem das avaliações em que tiveram notas ruins e dos desejos de alguns para que o sistema educacional mudasse. Diante de suas histórias, propus que eles pensassem em outras formas de avaliação em que suas vozes poderiam ser ouvidas. Estabeleci um tempo para que pensassem. Depois, me surpreendi com suas ideias e sugestões. Alguns queriam fazer vídeos nos quais falavam sobre preconceito e respeito ao próximo, outros queriam escrever poemas sobre suas vidas, outros queriam fazer atividades em que podiam praticar a produção oral em situações reais, além de algumas outras possibilidades. Nenhuma das sugestões estava relacionada à prova escrita, prática de avaliação comum em várias disciplinas e contextos educacionais.

Fiquei surpreso com suas sugestões de avaliação, pois, enquanto eu estava interessado em ensiná-los a se apresentar em inglês, eles estavam preocupados com questões sociais que, possivelmente, enfrentavam no dia a dia. Ante às suas sugestões, traçamos um plano de trabalho para o bimestre. Os alunos fariam vídeos temáticos, em grupos, sobre os temas que cada grupo achasse interessante ou pertinente. Saí da aula reflexivo, peguei o ônibus para voltar à minha cidade e cheguei em casa meia-noite e meia e ainda não sabia o que responder aos meus alunos.

Fonte: arquivo pessoal [mai. 2018].

Como pôde ser observado no relato feito, as experiências de vida dos alunos muitas vezes não são consideradas no contexto escolar. Naquele momento, eu não soube, e ainda não sei, o que dizer aos alunos, mas as questões apontadas por Dewey (1979) têm me provocado a tentar ouvir e considerar as experiências de vida dos alunos. Assumo e entendo que esta é uma tarefa complexa e que, tal como aconteceu em minha experiência com meus alunos, há casos em que não sabemos o que fazer com as experiências que nos são contadas. Contudo, hoje entendo ser fundamental ouvir suas histórias porque eles são seres humanos constituídos de experiências

distintas. Essas questões remetem às discussões propostas por Dewey (1979), Clandinin (2007), Clandinin e Connelly (2000, 2011) e Connelly e Clandinin (1990, 1994) em torno da experiência. Por isso, julgo importante apresentá-las nesta tese.

Dewey (1979) discorre sobre a necessidade identificada por ele de criar uma teoria que se baseasse na experiência e que pudesse contribuir para a teoria de educação, pois, segundo Dewey (1979), há princípios que permeiam as experiências vividas pelas pessoas que poderiam colaborar para a criação da teoria da experiência, dentre eles os princípios de continuidade e interação. Segundo o autor, a história de teorias de educação foi marcada, dentre outras questões, por ideias opostas ao pensamento de que a Educação é uma formação que ocorre de fora para dentro e a de que é um processo de desenvolvimento que ocorre de dentro para fora. Para Dewey (1979), a primeira concepção traz consigo a ideia de que a formação vem de questões exteriores aos alunos, como dos livros, dos manuais escolares e dos professores. Por outro lado, a segunda concepção engloba a ideia de que o desenvolvimento é um processo individual do ser humano em relação ao mundo que o cerca.

Partindo das diferenças de tais concepções, Dewey (1979) destaca que a Escola tem um papel fundamental na/para a educação de seus alunos, pois, como uma instituição social de formação, é responsável por prepará-los para terem sucesso na vida e para saberem assumir e gerenciar as responsabilidades inerentes a todas as pessoas que vivem em sociedade. Sob essa perspectiva, Dewey (1979) faz uma crítica aos modelos tradicionais de educação, pois, segundo o autor, eles impedem o exercício da individualidade e a reflexão dos alunos, uma vez que não consideravam as experiências prévias, e particulares, de cada aluno e implicam o entendimento de que os professores são detentores de todo conhecimento que deveria ser passado aos alunos. Em contrapartida, Dewey (1979) advoga em favor de modelos progressivos de educação que considerem as experiências individuais dos alunos.

Ainda segundo Dewey (1979), o movimento da escola progressiva da educação, diferentemente das escolas tradicionais, tem como característica corresponder aos ideais democráticos da sociedade, enquanto as escolas tradicionais tendiam a responder aos ideais autocráticos. Para o autor, “[...] a democracia é a melhor de todas as nossas instituições sociais” (DEWEY, 1979, p. 24). Assim, conforme afirma, inseridos nesse sistema de governo, os métodos das escolas progressivas, ou novas escolas, tendiam a ser mais humanos, uma vez que consideravam que as pessoas eram diferentes. Além disso, essas novas escolas consideravam que as pessoas eram modificadas pelas experiências que viviam, independentemente de suas vontades.

Um dos princípios fundantes da teoria da experiência de Dewey (1979) se refere à

categoria de *continuum* experiencial, ou continuidade experiencial. Este princípio atua sobre as experiências, que podem ser educativas e deseducativas. Conforme destacado pelo autor, há experiências vividas pelos alunos em ambientes educacionais que, longe de serem educativas, são deseducativas, pelo fato de poderem ser desagradáveis ou terem influências negativas sobre as experiências futuras dos alunos. Assim, de acordo com o autor, as experiências podem ser (des) educativas, a depender “da *qualidade* da experiência por que se passa. A qualidade de qualquer experiência tem dois aspectos: o imediato de ser agradável ou desagradável e o imediato de sua influência sobre experiências posteriores” (DEWEY, 1979, p. 16).

A respeito do princípio do *continuum* experiencial, Dewey (1979, p. 26) destaca que “[...] toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes”. Assim, conforme o autor, o processo educativo é semelhante a crescimento, pois é um processo no qual o indivíduo pode se desenvolver, ou crescer, fisicamente, intelectualmente e moralmente; logo, implica que experiências vividas anteriormente pelo indivíduo modificam as experiências seguintes. Conforme Dewey (1979, p. 28), “[...] cada experiência atua em certo grau sobre as condições objetivas em que decorrerão novas experiências” e a qualidade de uma experiência vivida modifica a forma, ou modo, como o princípio se aplica. Nesse sentido, o autor conclui que uma experiência educativa pode levar o indivíduo a um caminho diferente do que uma experiência deseducativa o levaria e afirma “se uma experiência desperta curiosidade, fortalece a iniciativa e suscita desejos e propósitos suficientemente intensos para conduzir uma pessoa aonde for preciso no futuro; a continuidade funciona de modo bem diverso. Cada experiência é uma força em marcha” (DEWEY, 1979, p. 20).

Ainda conforme Dewey (1979), uma experiência não se processa apenas dentro da pessoa, por isso, é importante que uma pessoa amadurecida, dadas as experiências já vividas, compartilhe e, em alguns casos, guie pessoas menos amadurecidas em seus caminhos. Segundo o autor, estamos e vivemos em um mundo cujas experiências e acontecimentos anteriores à nossa existência contribuíram para que o mundo estivesse e se constituísse da forma que o é no presente. Portanto, desconsiderar esse passado significaria entender que as experiências acontecem apenas dentro da mente e do corpo das pessoas. A esse respeito, Dewey (1979) ressalta que o educador, como agente maduro, deve estar atento às experiências vividas pelo aluno no sentido de contribuir para que elas possam ajudá-lo a crescer, a se desenvolver. Para tanto, este precisa considerar as condições sociais e físicas que melhor contribuam para o crescimento e desenvolvimento dos alunos.

De acordo com Dewey (1979), nas escolas tradicionais, não há uma exigência de o

professor estar atento às questões que rodeiam o aluno, condições exteriores-interiores, pois o foco está no conteúdo a ser ensinado. Contudo, nos movimentos das escolas progressivas, houve uma mudança de entendimento para que o educador considerasse as questões externas e internas do aluno, dentre elas as experiências por ele vividas, no sentido de identificá-las para, assim, investigar e agir de forma a fazer com que elas contribuíssem para o melhor desenvolvimento do aluno. Conforme Dewey (1979), é importante considerar as experiências vividas pelo aluno, o contexto em que as vive e as relações interpessoais que estabelece, pois o aluno está inserido e vive em um mundo onde experiencia diferentes situações.

Dewey (1979) ressalta que o educador precisa considerar o valor (des) educativo que toda experiência pode ter sobre o aprendiz. Ao fazê-lo, conforme o autor, a preocupação do educador passa a ser a situação em que as interações do aluno ocorrerão e os contextos, os fatores e as condições relacionados a essas interações. No que concerne às condições em que uma experiência pode ocorrer, o autor afirma que estas podem ser muitas e que os equipamentos, materiais, livros, brinquedos, a forma com que o educador age etc. estão em constante relação. No entanto, segundo Dewey (1979), embora materiais, matérias e métodos possam contribuir para o desenvolvimento do aluno, estes não são por si mesmos educativos. Para o autor, o crescimento e desenvolvimento do aluno estão relacionados à qualidade das experiências por ele vividas no decorrer de sua vida (princípio de continuidade) em relação às várias condições que a permearam (princípio de interação), ou seja, à aprendizagem por meio de situações reais de vida, pela experiência.

Além disso, Dewey (1979) afirma ser necessário que o educador se atente às condições atuais em que uma experiência ocorre, pois esta tem em si aspectos de experiências passadas e do presente e, por isso, modificam experiências futuras. Sob essa perspectiva, fica claro que, para o autor, aprender na escola vai além de aprender conteúdos ou matérias, mas aprender a viver, a partir de experiências reais de vida. Assim sendo, conforme o autor destaca, “quando a educação se funda na experiência e a experiência educativa é concebida como um processo social, a situação muda radicalmente. O professor perde a posição de chefe ou ditador, acima e fora do grupo, para se fazer o líder das atividades do grupo” (DEWEY, 1979, p. 55).

Embora Dewey (1979) advogue em favor das experiências vividas pelos alunos, o autor ressalta que a exposição a novas experiências não é suficiente para que estas sejam educativas para os alunos, pois, segundo Dewey (1979), as novas experiências precisam estar intelectualmente conectadas às experiências vividas anteriormente. Por conseguinte, considerando a educação como processo essencialmente social, Dewey (1979) alerta que o educador precisa estar atento às possibilidades das experiências presentes, de forma a conduzir

os alunos a novas descobertas e compreensão do processo vivido de forma reflexiva, uma vez que a vivência da experiência acontece pela/na interação do aluno com a sociedade. Ademais, Dewey (1979) salienta que o educador precisa estudar as condições em que as experiências serão vividas e as peculiaridades do grupo, com o intuito de identificar as melhores práticas, métodos ou formas de formá-lo para que seus membros tenham a possibilidade de viver experiências individuais e significativas.

As concepções de Dewey (1979) apresentadas nesta seção têm tido, há alguns anos, impacto sobre minhas concepções de ensino e aprendizagem, sobre meu entendimento a respeito de Educação e sobre minhas práticas como professor em vários aspectos, como consta no relato do início deste capítulo. A forma com que percebo e compreendo meus alunos, por exemplo, considera os princípios de continuidade e interação de Dewey (1979), uma vez que entendo que meus alunos são quem são pelas experiências vividas no passado, e que as experiências vividas por eles no presente modificarão de maneiras distintas suas experiências futuras e, ainda, que eles estão em constante interação em diferentes contextos da sociedade. Tais entendimentos têm me inquietado, nos últimos anos, e me levado a procurar formas de ouvir e considerar as experiências vividas por meus alunos, com o intuito de que as experiências vividas comigo, em nossas aulas, possam ser educativas. Esse aspecto é influenciado, também, pelas concepções de narrativas de vida de Connelly e Clandinin (1994, 2015). Passo, então, a abordar esse caminho teórico-metodológico.

Partindo das concepções de John Dewey sobre a natureza social e pessoal das experiências de vida em contextos educacionais, Clandinin e Connelly (2011) também compreendem que as vidas das pessoas são compostas por experiências e que elas podem ter desdobramentos em suas histórias de vida. De acordo com os autores, nas Ciências Sociais, as pessoas são compreendidas como seres essencialmente sociais, o que implica dizer que elas são seres humanos que convivem com outros membros da sociedade e que compartilham o mesmo ambiente. Assim, levando em consideração que o contar de histórias é, na verdade, o contar das vidas das pessoas e de quem elas são (CLANDININ, 2007; CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2011; CONNELLY; CLANDININ, 1990, 1994), Clandinin e Connelly (2011) propõem um caminho teórico-metodológico de investigação, o da Pesquisa Narrativa, no qual os pesquisadores e participantes são compreendidos como pessoas que estão no entremeio/entrelugar de histórias-experiências.

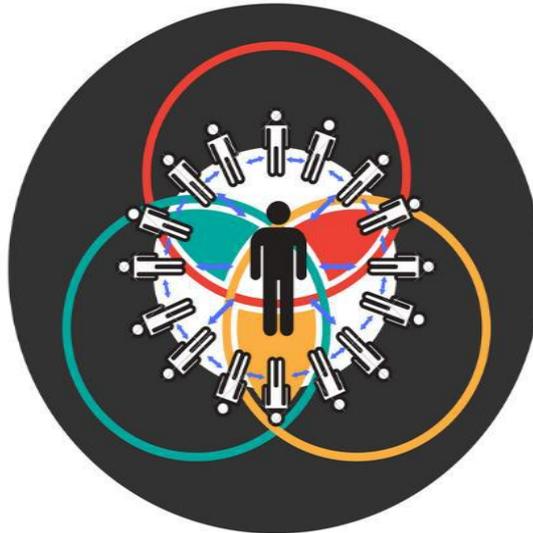
De acordo com Connelly e Clandinin (1994), a Pesquisa Narrativa possibilita que as pessoas lancem um novo olhar sobre suas experiências de vida, pois, pelos processos de (re) contar suas histórias e compor sentidos das experiências que vivem - viveram durante suas

vidas, elas podem crescer, se transformar e mudar. Por conseguinte, “narrar uma história” e “narrativa” são formas de (re) contar a vida e as experiências que nela vivemos (CAINE; CLANDININ, 2013; CLANDININ; CONNELLY, 1998, 2011; CLANDININ; ORR; PUSHOR, 2007; BRUNER, 2002). Sob essa perspectiva, as narrativas compostas em uma Pesquisa Narrativa não são simples relatos de fatos, mas histórias de quem as pessoas são, uma vez que os sentidos são compostos na/pela relação entre participante – pesquisador - textos de campo - contexto. Conforme Bruner (2002, p. 93), “pela narrativa, nós construímos, reconstruímos e, em alguns modos, reinventamos o ontem e o amanhã”.

Segundo Clandinin e Connelly (2015), a narrativa de uma experiência é um fenômeno e um método de pesquisa concomitantemente. O fenômeno se refere à experiência que é vivida enquanto o método se refere à forma de estudar o fenômeno, ou seja, as próprias experiências que foram vividas. Sendo assim, os autores entendem que na Pesquisa Narrativa o estudo deve partir da experiência vivida pelos participantes e pesquisadores, para, posteriormente, buscar formas teóricas (teorias) para compreender e compor sentidos de tais experiências. Nas palavras dos autores, “para a Pesquisa Narrativa é mais produtivo começar com explorações do fenômeno da experiência em vez da análise comparativa de vários arcabouços teórico-metodológicos” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 174). Por essa razão, os autores afirmam que a Pesquisa Narrativa é uma forma complexa de pesquisar as histórias de vida das pessoas e é “sempre um mergulho de muitas possibilidades” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 9). Os pesquisadores afirmam ainda que as noções de Dewey (1938) sobre a situação, interação e continuidade, associados à sua teoria da experiência, são a base da Pesquisa Narrativa.

Tendo em mente a noção de experiência de Dewey (1979) e o contexto em que uma investigação narrativa, associada à teoria da experiência, ocorre, é possível afirmar que a situação, interação e continuidade interagem entre si e constituem a paisagem na qual as pessoas vivem, ou irão viver, experiências através do tempo, em diferentes contextos e com diferentes pessoas. Nesse sentido, represento na Figura 13 minha compreensão dessa paisagem. A imagem representa a continuidade, interação e situação atuando simultaneamente e constituindo a paisagem onde as experiências são vividas.

Figura 13 - Paisagem onde as experiências são vividas

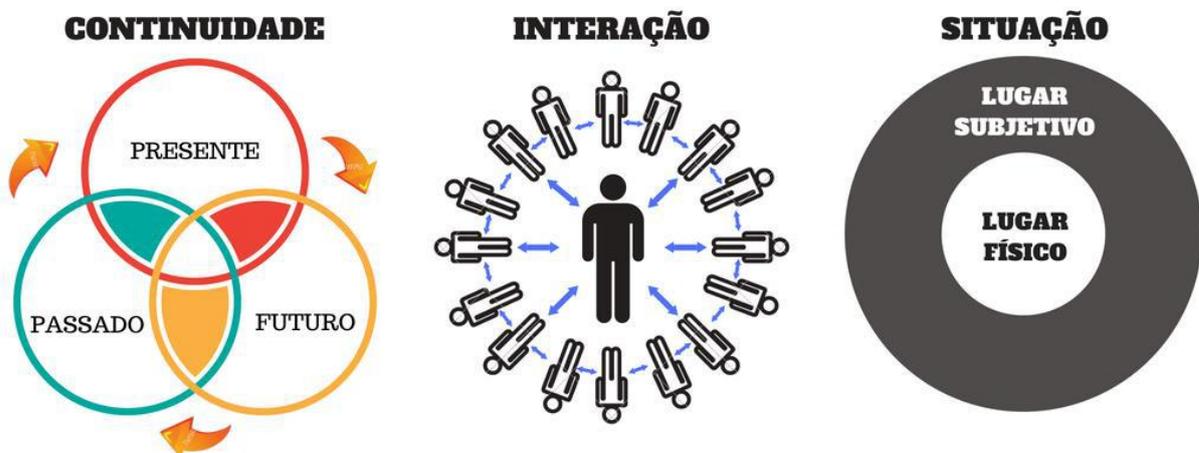


Fonte: arquivo pessoal [imagem criada pelo autor a partir de leituras, abr. 2017].

#Descrição de uma imagem. Se trata de um círculo marrom escuro. Dentro dele estão as três imagens interpostas, uma se sobrepondo à outra. Cada uma dessas imagens é descrita abaixo.

Na figura a seguir apresento, separadamente, as forças que constituem essa paisagem. Na continuidade, passado, presente e futuro representam que a experiência é temporal. Na interação, as pessoas relacionam-se, representando a sociabilidade da experiência. Na situação, lugar físico e subjetivo representam os eventos em que as experiências são vividas.

Figura 14 – Forças que constituem a paisagem das experiências vividas



Fonte: arquivo pessoal [imagem criada pelo autor a partir de leituras, jun. 2018].

#Descrição de três figuras. A primeira figura, que está à esquerda, tem três círculos que se interseccionam em parte. Um está acima e tem a palavra presente escrita dentro dele. Outro está à esquerda e tem a palavra passado escrita dentro dele e o outro à direita tem a palavra futuro escrita dentro dele. Do lado de fora dos três círculos há três setas que indicam uma rotação. Na segunda figura, que está ao centro da página,

há várias imagens com o contorno de um corpo humano. Uma maior está ao centro e várias outras menores estão ao redor dela fazendo um círculo. Entre todas elas há várias setas indo e vindo, indicando uma interação de todos os lados entre os corpos. Na terceira figura, que está à direita, há um círculo pequeno dentro de um círculo grande. No círculo maior está escrito lugar subjetivo e no menor está escrito lugar físico.

É, pois, partindo da visão de Dewey (1979) sobre a experiência e o espaço de uma investigação narrativa, que Clandinin e Connelly (2015) conceituam a Pesquisa Narrativa e o espaço tridimensional em que ela ocorre. Conforme definido pelos autores, o espaço tridimensional é constituído pela interação **pessoal e social**⁹ entre as pessoas; pela continuidade das experiências, que considera que as experiências de vida são temporais, ou seja, que têm aspectos do **passado, presente e futuro**; e pela situação, que compreende o **lugar** e estabelece o (s) espaço (s), físico (s) ou subjetivo (s), onde as experiências são vividas. Sob essa perspectiva, Clandinin e Connelly (2015) afirmam que tais aspectos criam o espaço tridimensional de uma investigação narrativa, os quais indicam que “os estudos têm dimensões e abordam assuntos temporais; focam no pessoal e no social em um balanço adequado para a investigação; e ocorrem em lugares específicos ou sequências de lugares” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 85).

De acordo com Clandinin e Connelly (2015), uma investigação narrativa é permeada por questões internas, externas, interiores e exteriores às experiências que estão sendo vividas e (re) contadas no momento da pesquisa. Tais questões, conforme afirmam os autores, podem propiciar um deslocamento dos pesquisadores e participantes através do tempo e lugar que os permitem viajar por suas histórias e memórias de vida, o que os autores denominam como os movimentos que uma investigação pode considerar, a saber: introspectivo, extrospectivo, retrospectivo e prospectivo (CLANDININ; CONNELLY, 2015). Conforme os autores, o movimento introspectivo envolve as condições internas oriundas das pessoas, suas emoções, sentimentos, esperanças etc.; o extrospectivo envolve as condições existenciais que cercam as pessoas, o meio ambiente; e os movimentos retrospectivo e prospectivo compreendem a inscrição temporal no (s) lugar (es) que as pessoas vivem suas experiências (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

Considerando as questões teóricas e metodológicas da Pesquisa Narrativa, apresentadas nesta seção, a compreensão desse modo de investigação narrativa é um processo complexo e contínuo, pois requer uma disponibilidade para enfrentar questões pessoais que, são, em alguns casos, conflituosas, por trazerem à tona aspectos das experiências que, algumas vezes, são

9 Grifos meus.

desconsideradas. No poema *Stories of Life*, a seguir, abordo algumas dessas questões pessoais com as quais me deparei no processo de compreensão do caminho teórico-metodológico da Pesquisa Narrativa.

Stories of life¹⁰

Why Narrative Inquiry??? What is it?

What is it like to tell stories to live by? What does it mean?

How to go deep in a relational-ethical research?

Why to inquire into my own experience?

Narrative inquiry... a way of thinking about lives

What does it mean? How to do it?

I feel, and I am in the midst of stories.

I am between lives

Experiences

Fears

Thoughts

Uncertainties.

Fonte: arquivo pessoal [poemas, fev. 2017].

Como retratado no poema de minha autoria, apresentado anteriormente, compreender que sou e estou entre histórias de vidas, foi um processo longo e conflituoso para mim no decorrer do mestrado, pois eu desconhecia tal forma de compreender a mim mesmo e as pessoas. No doutorado, a complexidade do pensamento narrativo e a forma de agir narrativamente ainda são desafios constantes cada vez que me deparo com questões pessoais que desconheço. No poema, iniciei questionando “Por que Pesquisa Narrativa? ”, pois, a princípio, não entendia essa forma de pensar por meio de histórias de vida. Partindo da teoria da experiência de Dewey (1979), principalmente das noções de situação, continuidade e interação, apresentadas no início desta seção, Clandinin e Connelly, provavelmente, responderiam a essa pergunta afirmando: é por causa da experiência/vida.

Haja vista que outros pesquisadores brasileiros também trilharam esse caminho investigativo (ALMEIDA, 2008, 2015; BENGZEEN, 2010, 2017; FERNANDES, 2014, 2015,

10 Tradução do poema *Stories of life* (Histórias de vida): Por que Pesquisa Narrativa??? O que é? Como é contar histórias de vida? O que isso significa? Como se aprofundar em uma pesquisa de forma ético - relacional? Por que pesquisar minha própria experiência? Pesquisa Narrativa... modo de pensar sobre vidas. O que isso significa? Como fazer? Eu sinto e estou entre histórias. Estou entre vidas. Experiências. Medos. Pensamentos. Incertezas.

2017; FERNANDES; FREITAS, 2015; FERREIRA, 2014; MELLO, 2005, 2007, 2008, 2012, 2016; MELLO; RODRIGUES; MACHADO, 2010; MENEZES, 2014; SILVA, 2014; e outros) e, mesmo diante das questões que eu poderia me deparar ao trabalhar com a Pesquisa Narrativa, as tensões enfrentadas ao contar experiências de vida, a complexidade de investigar minha própria experiência e a importância de lidar com meus medos e incertezas ante a esse caminho teórico-metodológico, eu mergulhei no pensamento narrativo.

Dessa forma, conforme relato em meu poema, entendi que poderia realizar esta pesquisa sob esse caminho teórico-metodológico. Portanto, com base em minhas experiências pessoais e profissionais desde o mestrado e por compartilhar do entendimento teórico-metodológico proposto por Clandinin e Connelly (2015) e Dewey (1979), utilizo essa perspectiva nesta pesquisa para estudar as experiências vividas por mim e pelos demais participantes.

Na próxima seção, explico o processo de composição de sentidos sobre as experiências vividas nesta pesquisa.

1.5. A composição de sentidos na Pesquisa Narrativa

Como mencionei anteriormente, nesse caminho investigativo a que me proponho nesta pesquisa, partilho do entendimento que as narrativas de experiências são o contar das histórias de quem as pessoas são e pelas quais vivem (CAINE; ESTEFAN; CLANDININ, 2013; CLANDININ; CONNELLY, 2000). Sob essa perspectiva, como Clandinin e Connelly (2000) afirmam, os textos e materiais construídos no ambiente em que se desenvolve a pesquisa são denominados textos de campo por serem construídos de forma relacional a partir das experiências vividas, compartilhadas e recontadas por pesquisadores e participantes. Nas palavras dos autores “assim os denominamos porque são criados, não são encontrados e nem descobertos, pelos participantes e pesquisadores, com o objetivo de representar aspectos da experiência de campo” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 133).

Assim sendo, em minha pesquisa, os textos de campo são frutos das experiências vividas por nós, participantes da pesquisa, no Centro de Autoacesso *Do It Yourself*. Os textos de campo são compostos por: narrativas minhas e dos demais participantes; minhas anotações pessoais sobre as atividades realizadas no centro; relatório das atividades realizadas; os históricos de navegação na *internet* dos participantes; conversas de áudio e texto por meio de um aplicativo de troca de mensagens; os cartazes e formulários de divulgação do CAADIY; relatos criados por nós participantes após o encerramento das atividades do centro de autoacesso.

Levando em consideração o caminho teórico-metodológico da Pesquisa Narrativa

apresentado na seção anterior, a análise dos textos de campo desta pesquisa é realizada pelo processo de composição de sentidos das experiências vividas e narradas pelos participantes e por mim, conforme Ely, Vinz, Downing e Anzul (1997). Essa forma de interpretação dos textos de campo me possibilita entender quem eu era antes da pesquisa, durante sua realização e quem me tornei a partir das experiências vividas com os demais participantes de minha pesquisa. Além disso, me possibilita entender nossas experiências e concepções antes, durante e depois da pesquisa (CLANDININ; CONNELLY, 2000).

Para Ely, Vinz, Downing e Anzul (1997), compor sentidos representa um processo de reconstrução das experiências pelas pessoas quando as (re) vivem, contam e recontam. Ademais, esse processo apresenta sentidos que são compostos na interação entre os pesquisadores e os participantes da pesquisa e os textos de campo por eles criados. Nesse sentido, de acordo com Ely, Vinz, Downing e Anzul (1997), os participantes da pesquisa e os pesquisadores precisam se envolver em um processo de (re) escrita, reflexão e reconstrução das histórias que viveram, pois os sentidos não aparecem automaticamente dos textos de campo. No entanto, a composição de sentidos não se limita às pessoas diretamente envolvidas em uma pesquisa, pois ela pode ser feita, também, pelos leitores e dos textos de campo oriundos dela, tal como apontado por Mello (2005).

Ainda segundo as autoras, a narrativa de uma história não representa a realidade, a qual é frequentemente buscada por caminhos de investigação das ciências duras, mas uma versão dela que é possível pela atribuição de sentidos feita pelos participantes, pesquisadores e, também, leitores. Além disso, ainda conforme Ely, Vinz, Downing e Anzul (1997), uma história não pode ser totalmente contada, já que o processo de interpretação envolve a perspectiva daqueles que a contam. Assim sendo, os textos de campo são representações criadas pelas pessoas envolvidas no processo de pesquisa sobre os quais são feitas interpretações possíveis por meio do recontar das experiências vividas, processo este denominado composição de sentidos.

Assim, considerando o caminho qualitativo de investigação que decidi seguir e compreendendo que a narrativa de uma experiência possibilita à pessoa contar, recontar e, dessa forma, reconstruir e compor novos sentidos de suas experiências de vida, reconto, juntamente com os demais participantes da pesquisa, as experiências que vivemos no Centro de Autoacesso *Do It Yourself*. Por meio desse processo, buscamos entender as experiências que vivemos e imaginamos outros caminhos possíveis para elas. Ademais, espero que nossas narrativas possibilitem que os leitores deste estudo possam reviver conosco nossas experiências, pois, conforme Frank (1995, p. 18) afirma, "a moral genial do contar de histórias é que cada um,

contador e ouvinte, entram no espaço da história do outro".

Tendo, pois, apresentado o caminho teórico-metodológico que trilho para realizar esta pesquisa e o processo de composição de sentidos das experiências vividas, na próxima seção discorro sobre a concepção de currículo que adoto nesta investigação narrativa.

1.6. Currículo como fluid de eventos/Currículo de Vida

Considerando a importância do currículo para a área da Educação e que outras pesquisas já foram realizadas a esse respeito (MELLO, 2005; MOREIRA, 1990; SILVA, 1999 e outros), nesta tese abordo algumas concepções que me ajudaram a entender as experiências vividas com os participantes em torno da construção de currículo no CAADIY. Parto de uma abordagem ontológica e mobilizo conceitos com o intuito de definir o que é currículo para alguns pesquisadores e, então, explicitar minha compreensão do mesmo.

De acordo com Schwab (1973), a elaboração de currículo é complexa e envolve diferentes objetivos e preocupações em relação aos conteúdos a serem ensinados nas escolas. Por isso, é preciso que seja feita de forma colaborativa para que considere as diferentes concepções em torno de tais conteúdos. Ademais, conforme Schwab (1973), nesse processo de elaboração curricular, cinco corpos de experiência precisam estar representados no grupo designado para fazer a revisão de um currículo que será implementado: 1) assunto-conteúdo (*subject matter*); 2) alunos (*learners*); 3) os meios-contextos (*milieus*); 4) professores (*teachers*); 5) a construção do currículo (*curriculum making*). Segundo o autor, desses corpos de experiências, os quatro primeiros constituem os lugares comuns do currículo.

Em relação ao primeiro corpo de experiência, Schwab (1973) afirma que é preciso que haja um profissional que entenda dos assuntos-conteúdos que serão abordados para que suas escolhas sejam coerentes no momento de elaboração do currículo. No segundo corpo de experiência, conforme Schwab (1973) afirma, deve haver alguém familiarizado com os alunos onde o currículo será implementado para que seus conhecimentos sejam considerados no momento de elaboração curricular. Adicionalmente, no terceiro corpo de experiência, deve haver alguém familiarizado com os meios-contextos em que as experiências de ensino e aprendizagem são vividas pelos alunos (escola e sala de aula) para que a família, a comunidade, as particularidades de gênero religioso, de classe e de etnia sejam incluídas em sua elaboração.

No que concerne ao quarto corpo de experiência, Schwab (1973) afirma que este deve incluir e considerar as informações que se tem sobre os conhecimentos dos professores, bem como de suas personalidades e posições político-ideológicas. Por fim, segundo o autor, o quinto

corpo de experiência se refere ao próprio processo de elaboração de currículos e, como tal, precisa haver um representante que tenha experiência sobre esse quesito e que seja capaz de mediar as relações entre os quatro outros corpos de experiência. Para Schwab (1973), esse corpo de experiência tem o papel de garantir a elaboração de um currículo que funcione de maneira eficaz e que se adeque às demandas de professores, alunos e comunidade.

Conforme o autor afirma, um dos lugares de preocupação comum da educação reside sobre a disciplina, ou seja, sobre o conjunto de conhecimentos, competências, atitudes e valores a serem ensinados e/ou desenvolvidos na escola. Nesse sentido, no processo de elaboração de currículo, a escolha do conteúdo ou matéria a ser ensinada precisa ser pensada a partir de sua importância para o futuro do aluno como ser humano, criança e cidadão. Schwab (1973) salienta, ainda, que o currículo não pode ser pensado para se adequar ao material a ser ensinado, mas precisa ser usado a serviço do aluno. Portanto, os quatro lugares comuns de elaboração curricular precisam ser pensados a partir de reflexões acerca de suas relações entre aluno, professor, contexto e sociedade.

Semelhantemente a Schwab (1973), Connelly e Clandinin (1988) destacam os quatro lugares comuns do currículo (professor, aluno, meio-contexto, assunto-conteúdo) e acrescentam que eles representam um conjunto de fatores que englobam objetivos, conteúdo e métodos que possibilitam denominá-los como curriculares. Por conseguinte, os autores fazem seis afirmações sobre as características e usos desses lugares comuns: i) aparecem com frequência em declarações curriculares, ii) muitas vezes se concentram em apenas um lugar comum, iii) têm vários focos dentro de um mesmo lugar comum, iv) são ferramentas analíticas úteis, v) contribuem para a análise de tendências curriculares através do tempo e vi) são úteis para analisar conflitos e controvérsias nos currículos.

Connelly e Clandinin (1988) também afirmam que o currículo é, normalmente, pensado a partir de uma série de conteúdos e conhecimentos a serem ensinados e, conseqüentemente, aprendidos pelos alunos, os quais serão submetidos a avaliações quanto à aquisição dos mesmos. Contudo, de acordo com os autores, um currículo pode ser compreendido de forma mais ampla e significar o fluir de eventos de vida, uma vez que todas as questões de ensino e aprendizagem precisam ser vistas da perspectiva das pessoas envolvidas em tais processos. À vista disso, sendo os professores agentes que realizam as práticas de ensino e aprendizagem, eles têm papel fundamental no planejamento e elaboração do currículo, pois seus conhecimentos pessoais determinam as ações planejadas para as salas de aula e seus alunos.

A palavra currículo deriva do verbo em latim *currere*, o qual significa correr ou prosseguir. Destarte, de uma perspectiva etimológica, o significado de currículo aponta para o

curso de uma corrida. Sob tal perspectiva, conforme os autores supracitados afirmam, talvez sua origem linguística tenha influenciado a maneira como as pessoas o entendem, ou seja, como um curso, ou trajeto, de um estudo. Além disso, Connelly e Clandinin (1988) ressaltam que as definições de currículo são, frequentemente, diferentes umas das outras porque as pessoas o analisam a partir de posições e processos distintos da sala de aula. Dentre essas distinções, as pessoas podem enfatizar, por exemplo, os objetivos e resultados de aprendizagem, os alunos, os professores, dentre outros.

Por conseguinte, Connelly e Clandinin (1988) sugerem uma compreensão de currículo que englobe a complexidade da sala de aula a partir do entendimento de que as pessoas têm experiências e que as vivem em diferentes situações através do tempo, e em determinados contextos. Essa ideia de currículo construído na sala de aula, portanto, compreende a interação entre as pessoas - processos e as situações - momentos em que ocorrem. Assim sendo, os autores partem de uma visão narrativo-experiencial e definem currículo como um processo de vidas em movimento [em curso].

Ainda de acordo com Connelly e Clandinin (1988), as narrativas de experiências, como histórias de vida, podem ser reconstruídas e recriadas por meio da reflexão sobre elas, o que vai ao encontro das situações de elaborações curriculares sob tal perspectiva, pois consideram as particularidades do contexto em que as pessoas vivem suas experiências. Além do mais, ainda segundo os autores, recuperar para, então, reconstruir uma história tem um papel importante na composição de sentidos das experiências em torno dessa história. Sob essa visão, os autores afirmam que as experiências do passado, presente e futuro têm papel importante para a compreensão do currículo de vida das pessoas. Ao compreendê-lo como tal, Clandinin e Connelly (1992) reiteram a sugestão de que o currículo seja visto como uma narrativa das vidas que professores e alunos vivem juntos nas escolas e nas salas de aula.

Diferentemente de Connelly e Clandinin (1988), Levin (2008) tece uma discussão do currículo a partir da visão oficial do mesmo, ou seja, como uma declaração oficial sobre o que os estudantes devem saber e podem fazer, e afirma que as políticas educacionais são fortemente influenciadas por questões político-ideológicas. Por essa razão, segundo o autor, é preciso que os criadores dessas políticas façam a mediação entre tais processos no sentido de tentar atender as necessidades educacionais reais e os diferentes interesses sociais relacionados a esses processos. Semelhantemente, conforme o autor afirma, as decisões curriculares envolvem e são moldadas por questões ideológicas, valores pessoais e questões de interesse e domínio público. Por isso, o autor reitera que as elaborações de currículo são essencialmente políticas e, frequentemente, não envolvem a participação pública, embora sofram grande pressão da

população.

Ainda de acordo com Levin (2008), as políticas educacionais não são criadas a partir de experiências empíricas porque vão de encontro ao que a sociedade acredita, quer ou aceita. Semelhantemente, as políticas de construção de currículo esbarram nessas mesmas questões e os políticos precisam lidar com elas de forma a refletir e buscar maneiras de conectar as visões educacionais da aprendizagem, e aquilo que é requerido pela sociedade, com o intuito de criar um currículo coerente que considere tais questões.

Segundo Levin (2008), a noção de currículo oficial é fortemente conteudística e surgiu a partir da necessidade socioeconômica de uma sociedade, por isso, a construção do currículo perpassa pelo equilíbrio entre o conhecimento da matéria e os papéis de determinados assuntos no programa escolar. Contudo, conforme o autor, nos últimos tempos as pesquisas têm estado cada vez mais presentes na construção de currículo devido ao interesse da sociedade mais educada em buscar evidências empíricas sobre as questões educacionais.

A esse respeito, Apple (2008) salienta que a educação passa por conflitos em relação aos conhecimentos que são e precisam ser ensinados (conhecimentos oficiais), a quem tem o direito de decidir o que é ensinado, a como organizar o currículo e a como avaliar o ensino e aprendizagem do aluno. Por essa razão, compreendendo que os currículos são relacionais, ou seja, estão ligados às realidades das sociedades nas quais existem. Apple (2008) afirma, também, que as políticas educacionais e os estudos curriculares precisam considerar a natureza da sociedade em geral.

De uma forma mais ampla, Nieto, Bode, Kang e Raible (2008) compreendem que o currículo inclui textos, materiais de instrução, programas, projetos, espaços de aprendizagem, interações entre professores e alunos, e expectativas que a sociedade tem sobre o aprendizado dos alunos e sobre os propósitos das escolas. Tal compreensão, segundo os autores, é mais abrangente e relevante porque considera questões de identidade, diversidade e comunidade. Ao entender currículo de tal forma, os autores colocam em evidência as vidas e experiências dos alunos, suas famílias e suas comunidades.

Nieto, Bode, Kang e Raible (2008) afirmam, ainda, que as abordagens curriculares tradicionais compreendem algumas questões dos alunos (raça, cultura, classe social e linguagem) como problemas a serem consertados. Por essa razão, os pesquisadores sugerem uma compreensão multicultural do currículo que conecta identidade, comunidade e diversidade. Portanto, conforme os autores, todos os alunos trazem consigo uma multiplicidade de experiências, talentos e objetivos que precisam ser considerados no ambiente educacional. Nesse contexto, o currículo se apresenta como instrumento para que os professores incluam e

reflitam sobre essas questões.

Ao abordarem questões de currículo, Todd e Medina (2009) o diferencia entre currículo real (*real curriculum*) e currículo obrigatório (*required curriculum*). Segundo os autores, o currículo obrigatório se refere aos conteúdos formais prescritos pela instituição, comumente relacionados a matérias e conhecimentos teóricos a serem ensinados aos alunos. O currículo real, por outro lado, se refere ao verdadeiro aprendizado ou composição de sentido feito pelo aluno ante aos conhecimentos ensinados. Esta forma de entender o currículo, conforme os autores, considera que as pessoas evoluem por meio das experiências de aprendizagem e não apenas a capacidade do aluno em articular os conhecimentos – conteúdos construídos. Além do mais, ainda de acordo com os autores, comumente o currículo obrigatório é posto em evidência e estabelece formas de avaliar se os conhecimentos planejados foram aprendidos pelos alunos, enquanto o currículo real é invisível.

A esse respeito, Todd e Medina (2009) salientam que a aula fora da sala de aula abre naturalmente possibilidades para construção do currículo real. Contudo, os autores afirmam que a sala de aula também pode criar as mesmas oportunidades se os professores considerarem as diferentes questões relacionadas à construção de currículo. Nesse sentido, os autores argumentam que é possível criar um equilíbrio entre os dois tipos de currículo (real e obrigatório). Para tanto, é preciso considerar que o crescimento pessoal e a construção de conteúdos-conhecimentos necessários, ou exigidos, pelas instituições têm importância distintas na formação dos alunos. Por isso, os autores sugerem que é possível mudar o foco de transmissão de conhecimento para criar experiências de aprendizagem por meio da confiança do professor em si mesmo, nos alunos e no processo de aprendizagem, já que exercem papel fundamental na construção de tais currículos.

Murphy (2009), por sua vez, destaca que, no contexto da sala de aula, há muitos relacionamentos entre professores e alunos que contribuem para a construção relacional de conhecimentos, referidos pelo autor como conhecimento aninhado (*nested learning*). Tal conhecimento, de acordo com o autor, se refere especificamente a como conhecedores conhecem conhecedores, ou seja, à maneira que detentores de conhecimentos conhecem e se relacionam com outros detentores de conhecimentos. Sob essa perspectiva e entendendo o currículo como um fluir de eventos de vida, não como um conjunto de matérias e conteúdos, Murphy (2009) compreende que as experiências vividas podem alterar o conhecedor e, conseqüentemente, alterar epistemologicamente o conhecimento.

No contexto da sala de aula, por exemplo, professores e alunos, ambos como conhecedores, se relacionam de maneira aninhada e podem construir e alterar os currículos que

são construídos nesse espaço. Assim sendo, o autor afirma que o relacionamento entre conhecedores pode proporcionar mudanças no que eles sabem sobre si mesmos e não apenas sobre o conhecimento construído. Por essa razão, ele compreende o currículo como sendo um currículo composto por vidas, ou seja, um currículo construído, situado e moldado pelas experiências vividas entre professores e alunos em sala de aula. Tal construção implica dizer que, à medida que eles, como pessoas com vidas e experiências diferentes, se encontram e interagem, novos currículos podem ser construídos e mudados.

Além disso, segundo Murphy (2009), as histórias vividas em sala de aula podem ser transformadoras para alunos e professores, pois possibilitam a interação entre vidas distintas e a construção conjunta de currículos de vida. Por outro lado, ainda conforme o autor, a preparação do currículo, muitas vezes feita apenas pelo professor, pode interromper a construção de identidade dos alunos e a elaboração de currículos. Por isso, compreender o currículo como composto por vidas, como um fluir de eventos, pode ser importante para a construção de identidades de professores e alunos.

A esse respeito, Huber, Murphy e Clandinin (2015a) afirmam que, frequentemente, as histórias pessoais, familiares e culturais não são envolvidas na elaboração de currículo das escolas. Assim, uma visão de currículo como matéria obrigatória ou um conjunto de conhecimentos - habilidades em relação a essa matéria não corresponde à realidade do ambiente escolar. Por isso, os autores sugerem que tal elaboração envolva os alunos nos diferentes contextos que circulam, ou seja, dentro e fora da escola, com seus familiares e, também, com os membros de suas comunidades.

Ainda segundo os autores supracitados, essa forma relacional de construção de currículo visa o reestabelecimento das diferentes narrativas presentes na sociedade (sociais, culturais, linguísticas, familiares e institucionais) que, comumente, privilegiam os professores, formuladores de políticas educacionais e outros profissionais como criadores de currículo. Para os autores, tal reestabelecimento teria também o poder de chamar a atenção aos diferentes contextos e pessoas que estão envolvidas na elaboração de currículo escolar, não apenas aqueles já consagrados.

Assim sendo, os autores partem da concepção de currículo de Clandinin e Connelly (1988) para, então, chamarem a atenção para os currículos que são criados pelas famílias e alunos em seus locais de origem e para as tensões experienciadas por professores, famílias e crianças ao comporem suas vidas nas paisagens escolares. Ao fazê-lo, os autores perceberam relações entre o conhecimento, contexto escolar e as histórias de vidas dos alunos, uma vez que elas compunham suas vidas, identidades e currículo dentro e fora da sala de aula. Tal aspecto

possibilitou que os autores percebessem que o currículo de vida se configurou como uma contranarrativa às narrativas culturais, sociais, institucionais e linguísticas dominantes (e presentes) nas escolas.

Partindo de suas próprias experiências, Huber, Murphy e Clandinin (2015a) destacaram que a negociação de um currículo de vidas esbarra em várias tensões quanto às diferentes vidas de professores, alunos e familiares envolvidos nesse processo, às exigências governamentais sobre os resultados a serem alcançados pelas escolas e alunos, e aos conteúdos e matérias a serem ensinados - aprendidos na escola. Além disso, de acordo com os autores, a concepção de currículo de vidas compreende a elaboração de currículo a partir das relações dos alunos com seus familiares e comunidades.

Adicionalmente, os autores compreendem que a construção de currículo está interligada à avaliação e à construção de identidade. Sob essa perspectiva, os pesquisadores afirmam que os alunos, como criadores ou co-criadores de currículo juntamente com seus professores, precisam ser percebidos, também, como criadores de avaliação. Assim sendo, seu papel passa a ser de agente criador de avaliação e currículo, não mais como mero receptor de currículo e avaliações. Essa questão foi abordada, também, em um estudo realizado por Murphy e Bengezen (2015).

No estudo que realizaram, Murphy e Bengezen (2015) partiram do entendimento de currículo como um fluir de eventos e relataram como Viviane, quando era professora em uma escola pública, construiu o currículo e alguns conhecimentos juntamente com a participante de sua pesquisa. Segundo os pesquisadores, as experiências vividas com a participante possibilitaram que Bengezen compreendesse o currículo de uma nova maneira, não mais como um conjunto de conteúdos escolares, mas como um fluir de eventos (currículo de vida), nos/pelos quais as pessoas se encontram e compartilham experiências, e que aprendem - ensinam em sala de aula. Ademais, os pesquisadores destacam que, no processo de co-composição de um currículo com a participante da pesquisa, houve momentos em que Viviane trocou a identidade de professora com a participante para ser aluna. Assim, os pesquisadores ressaltam que essa questão revela aspectos importantes na compreensão de currículo como um fluir de eventos de vida, pois tem desdobramento ativo, engloba diferentes experiências e a negociação de vidas.

Ante às definições aqui mobilizadas, compartilho do entendimento de Schwab (1973) de que o currículo precisa ser pensado de forma a colocar em evidência as pessoas envolvidas em um processo de ensino, não apenas o conteúdo a ser ensinado. Assim sendo, embora o conteúdo seja importante para os cidadãos, ele não é determinante para a construção de suas identidades

e ação na sociedade. Sob essa perspectiva, considero que a visão oficial de currículo, apresentada por Levin (2008), não engloba a complexidade existente nos processos de ensino-aprendizagem, bem como os conflitos, desejos e anseios das pessoas envolvidas nesses processos.

Além do exposto, tal como Todd e Medina (2009), entendo que é possível, e necessário, haver um equilíbrio entre o currículo real e o obrigatório. Nesse caso, os alunos não são apenas corpos pensantes para se depositar conhecimento, como o educador Paulo Freire destacou ao se referir à ideia de educação bancária, e porque o currículo obrigatório não supre outros aspectos do ser humano, além da instrução conteudista. Ademais, concordo com a visão de Nieto, Bode, Kang e Raible (2008) de que o currículo inclui uma gama de questões e materiais que não se restringem a um conteúdo a ser ensinado-aprendido.

Por fim, compartilho do entendimento de currículo como um fluir de eventos de vida, ou seja, de uma perspectiva relacional, compreendo-o como sendo composto pelas experiências de vida que as pessoas compartilham em determinados contextos durante suas vidas, tal como proposto por Connelly e Clandinin (1988) e Huber, Murphy e Clandinin (2015). Além do mais, concordo com os autores que sua construção se dá pelo encontro de histórias de vida que, como tal, pode propiciar a (re) construção de identidade das pessoas por meio da reflexão sobre suas histórias, sejam estas pessoais ou profissionais em contextos múltiplos.

No que concerne ao lugar em que as experiências de currículo são vividas na contemporaneidade, compreendo que ele não seja atrelado apenas a um espaço físico como a sala de aula, mas engloba também ambientes digitais, como aqueles dos celulares, computadores e da *internet*. Esse entendimento é importante porque destaca que um aluno dentro de uma sala de aula (um espaço físico) pode utilizar seu celular para navegar em diferentes ambientes digitais sem sair dela.

Após discorrer sobre algumas concepções sobre currículo como fluir de eventos (de vida), apresento e discuto concepções sobre letramentos sociais.

1.7. Concepções sobre Letramentos Sociais

Street (2014) utiliza o termo letramentos sociais para se referir à natureza social do letramento e às múltiplas práticas letradas nas quais eles são necessários. Sua concepção se distancia das abordagens de letramento como único, neutro e, por isso, frequentemente referido no singular e com L minúsculo. Considerando a natureza social e a multiplicidade dos letramentos, Street (2014) utiliza o termo práticas de letramentos como sendo um

desenvolvimento do termo eventos de letramentos, em que as práticas letradas representam um entendimento de que a leitura-escrita estão inseridas em práticas sociais e linguísticas reais. Tal entendimento implica compreender os letramentos como práticas que requerem mais que habilidades e competências de (de) codificação da escrita, pois engloba a interação social por meio da linguagem. Por essa razão, tal como Street (2014), nesta tese utilizo o termo letramento no plural porque compartilho do entendimento de que as práticas sociais em que a linguagem está inserida, e que requerem tais letramentos, são diversas.

Conforme Street (2014), diversas tarefas da sociedade requerem habilidades, letramentos e conhecimentos que não são ensinados na escola. Nesse sentido, de acordo com o autor, a falta de habilidades ou letramentos escolares não são, sempre, empecilho para que as pessoas interajam na sociedade, pois elas podem fazer trocas em torno de suas habilidades para conseguirem agir em sociedade. A exemplo, uma pessoa proficiente em inglês que não sabe elaborar uma apresentação de *slides* pode pedir que uma outra o faça em seu lugar e, em troca, fazer um *abstract* de um texto escrito pela pessoa que a ajudou. Ademais, o autor ressalta que a multiplicidade de habilidades, letramentos e convenções sociais não são específicas a povos ocidentais, ou seja, populações locais em todas as partes do mundo possuem letramentos e habilidades específicas do contexto em que vivem. Assim sendo, Street (2014) destaca que tais populações podem não possuir algumas habilidades específicas de sociedades ocidentais, mas possuem letramentos diversos para ser e agir por meio da linguagem na sociedade/contexto que se inserem.

É importante ressaltar que em toda sociedade há membros que não possuem certos letramentos e que, sobretudo, os letramentos sociais podem divergir e variar de uma sociedade a outra, uma vez que elas têm diferentes culturas, hábitos e contextos. Por essa razão, Street (2014) destaca que os letramentos escolares precisam ser vistos com olhar de igualdade a outros letramentos, não como superiores. A esse respeito, concordo com o autor que diversas práticas de letramentos são realizadas pela sociedade e não estão associadas às práticas de ensino-aprendizagem características do ambiente escolar, ou seja, há várias convenções culturais associadas a lazer e a trabalho, por exemplo, que existem no dia a dia da sociedade, mas que não são, e não precisam ser, estudadas, ensinadas ou pedagogizadas.

De acordo com Street (2014), assim como no ambiente escolar, o mundo que existe fora da escola é cercado por símbolos e imagens, ou seja, não se restringe às letras, rótulos, listas de medida e de números, próprios do ambiente escolar. Em vista disso, Street (2014) afirma que muitas pessoas podem ter vidas totalmente ativas e inseridas nas práticas sociais sem a necessidade dos letramentos educacionais. Destarte, é possível apreender que a concepção de

letramentos para o autor vai para além de habilidades e práticas que habilitam as pessoas a agirem em contextos educacionais ou nos quais os conhecimentos aprendidos na escola são requeridos. Assim sendo, embora os letramentos ensinados nas escolas visem contribuir para que os alunos sejam capazes de agir em situações reais por meio da linguagem, compartilho do entendimento de Street (2014), uma vez que considero que os letramentos ensinados nas escolas não vão ao encontro das especificidades de todos os alunos, mas de apenas alguns deles devido à multiplicidade que lhes são característicos.

Ademais, como Street (2014) ressalta, muitas abordagens a respeito de letramentos consideram apenas os aspectos associados às práticas e eventos onde as habilidades de (de) codificação da escrita são requeridas. Por essa razão, Street (2014) afirma que é importante conceber os letramentos como práticas sociais críticas, pois tal entendimento contempla as relações de poder inerentes às práticas e eventos de letramentos. Tal entendimento é importante para minha pesquisa porque evidencia que a instituição escolar tem um papel fundamental no desenvolvimento de letramentos que contribuam para que os alunos ajam de forma crítica e significativa na sociedade na qual estão inseridos.

No que concerne às práticas de letramento, Xavier [200-?] ressalta que elas se referem às formas de estruturação cultural que as pessoas se valem para organizar, administrar e realizar ações na sociedade. Relacionados a elas estão os eventos de letramentos, contextos/eventos sociocomunicativos em que as pessoas realizam tais ações. Sob essa ótica, afirmo que as pessoas participam de tais práticas de acordo com o contexto em que estão inseridas e agem segundo os eventos de letramentos a que são expostas. Logo, se uma pessoa não frequenta o ambiente escolar, pode ser que as práticas de letramento educacionais não sejam relevantes para ela e que ela não participe de eventos que exijam tais letramentos. Em minha pesquisa, tais conceitos me ajudam a entender que o contexto do centro de autoacesso, enquanto evento sociocomunicativo, requereu ações específicas dos participantes enquanto viveram as experiências narradas nesta pesquisa.

Xavier [200-?] acrescenta que os tipos de letramentos estão condicionados às desigualdades históricas, sociais e econômicas de uma sociedade, ou seja, que as pessoas têm papéis distintos na sociedade, frequentemente umas mais privilegiadas que outras. Ademais, tal como apontado pelo autor, Azevedo e Gasque (2017) afirmam que o letramento é desenvolvido por meio de um conjunto de práticas sociais em que os sujeitos se envolvem de diferentes formas, considerando as demandas do contexto social, as habilidades e os conhecimentos de que dispõem. Tais práticas são designadas de práticas ou eventos de letramento porque dão sentido aos usos da leitura e escrita e caracterizam um processo de formação que se prolonga

ao longo da vida de cada pessoa e integra as atividades de diferentes grupos humanos. Tal perspectiva reitera a noção de que as práticas sociais e eventos de letramentos são específicos a cada contexto e, portanto, exigem letramentos distintos-específicos.

Ante às discussões a respeito de letramentos sociais expostas nesta seção, compartilho do entendimento de que várias práticas de letramentos fazem parte do cotidiano das pessoas nos diversos contextos socioculturais em que estão inseridas, nos quais diferentes eventos de letramentos requerem conhecimentos-habilidades específicas daqueles que delas participam. Conforme apontado por Street (2014), algumas abordagens sobre letramentos consideram apenas questões relacionadas aos contextos e situações que demandam ações concernentes à (de) codificação da escrita. Assim, parto da mesma compreensão do autor de que as práticas sociais de letramentos se referem às formas de ser-agir na sociedade em que a linguagem está inserida e não apenas, ou exclusivamente, às práticas e eventos de letramentos em que a escrita-leitura são necessárias.

Assim sendo, entendo que existe um conjunto de práticas de letramentos no cotidiano de nossos alunos, relacionado ou não à escrita, que não é ensinado nas escolas, mas que lhes é requerido. Tais práticas-eventos, que perpassam pela linguagem, podem exigir de nossos alunos letramentos e conhecimentos diferentes daqueles comuns ao ambiente escolar, já que requerem diferentes formas de ação. No contexto das tecnologias digitais, por exemplo, letramentos relativos à interação em ambientes *online*, construção colaborativa de conhecimentos e diversas práticas de lazer no universo digital são uma realidade que, muitas vezes, não têm relação com as práticas de ensino-aprendizagem comuns ao ambiente escolar tradicional. Tais práticas requerem letramentos específicos dos alunos para que delas participem de forma significativa-crítica, letramento esse denominado como letramento digital. Nesse sentido, na seção seguinte discorro sobre algumas concepções sobre letramento digital.

1.8. Definições de Letramento Digital

Conforme apontado por Xavier [200-?], o aumento na utilização de tecnologias digitais ao redor do mundo exigiu das pessoas comportamentos e raciocínios específicos para que pudessem participar da vida social, fato que culminou no surgimento de uma nova modalidade de letramento, o digital. Para o autor, esse tipo de letramento apresenta-se como um desafio no contexto educacional por requerer das pessoas o domínio de habilidades mentais e de informações diferentes das existentes até então. Segundo o autor, o letramento digital engloba práticas de leitura-escrita diferentes das formas tradicionais de letramento-alfabetização, uma

vez que requer novas formas de ler-escrever textos verbais e não-verbais. Além disso, exige das pessoas diferentes formas de realizar as atividades de leitura-escrita, principalmente no que diz respeito ao acesso, gerenciamento, checagem e ressignificação das informações processadas e à produção coletiva-colaborativa em ambientes digitais.

Ainda de acordo com Xavier [200-?], os tipos de letramentos mudam de acordo com o contexto social, político, tecnológico, cultural e econômico em que estão inseridos e são por eles modificados. Ademais, são compostos de três elementos: práticas sociais, eventos de letramento e gêneros textuais/digitais. Como nota o autor, a *internet* contribui para o surgimento de novas práticas sociais, eventos de letramentos e, também, gêneros, pois propicia o aparecimento de formas sócio-comunicativas e interacionais na sociedade. Por essa razão, o autor ressalta que a aquisição de letramento digital é uma necessidade educacional e de sobrevivência na contemporaneidade, já que a sociedade está permeada por tecnologias digitais e realiza diversas práticas sociais por meio delas. Assim sendo, os letramentos digitais engendram novas situações de comunicação e interação, como conversas simultâneas entre pessoas de diversas partes do mundo e escrita de textos colaborativos em tempo real.

Conforme Xavier (2011), os letramentos digitais se referem ao domínio pelas pessoas de funções e ações por meio de tecnologias digitais. Sob essa perspectiva, uma pessoa letrada digitalmente é aquela que se vale de novos modos de ler-escrever em ambientes digitais, como os propiciados pelo hipertexto e pelos gêneros digitais. Assim, seu grau de letramento cresce de acordo com o aumento de sua habilidade em utilizar os dispositivos tecnológicos de forma crítica. Para o autor, letramento digital é um tipo de letramento que tem se naturalizado entre a geração Y, geração nascida no início da década de noventa, momento em que as tecnologias digitais surgiram com grande intensidade. De acordo com Xavier (2011), essa geração aprende a utilizar as tecnologias digitais de forma natural, tal como aprendem a andar, e a manuseá-las autonomamente em suas casas desde cedo. Por isso, segundo o autor, a geração Y tem preferido interagir e compartilhar informação em ambientes *online*.

Conforme Lankshear e Knobel (2005), algumas concepções sobre letramentos digitais os consideram como capacidade de lidar e usar diferentes tipos de informação, bem como a habilidade de avaliá-las por meio do uso de ferramentas de comunicação e tecnologias digitais. Tais entendimentos compreendem as formas que as pessoas buscam, acessam e processam as informações a que têm acesso. Diferentemente, outras definições concebem tais letramentos como determinadas tarefas e habilidades do usuário em contextos digitais. Para os autores, algumas dessas concepções possibilitam entender os letramentos digitais como a capacidade de criar e comunicar informações em ambientes das tecnologias digitais, como se referindo a

maneiras de interagir com as informações para avaliar suas verdades, validades e confiabilidades. Assim sendo, tais concepções trazem consigo a ideia de busca pela veracidade e entendem os letramentos digitais como um tipo de coisa (capacidade, competência ou habilidade) que precisa ser adquirida por aqueles que ainda não a possui.

A esse respeito, Lankshear e Knobel (2005) afirmam que uma definição técnica de letramentos digitais, como habilidade de criar e comunicar informação, exclui formas de interações que não estão atreladas à informação e que são possíveis por meio das tecnologias. As autoras ressaltam, também, que no ambiente digital as pessoas não estão preocupadas com a verdade ou a manipulação das informações, mas em interagir nas práticas comuns desse ambiente. Da mesma forma, Rezende (2016) afirma que entender os letramentos digitais como habilidades técnicas de uso das tecnologias apenas parece não ser coerente, pois eles afetam as culturas e contextos em que estão inseridos e são por eles afetados. Portanto, para Rezende (2016), entendê-los apenas como habilidade técnica de uso desconsidera toda a complexidade inerente às questões sociais, culturais e cognitivas atreladas a eles.

Lankshear e Knobel (2005) advogam em favor de uma abordagem sociocultural de letramentos digitais em detrimento de uma concepção autônoma dos mesmos. A abordagem sociocultural apontada pelos autores entende que as habilidades técnicas estão envolvidas nas práticas de leitura e escrita, mas mudam em diferentes contextos. O modelo autônomo, em contrapartida, compreende os letramentos digitais como habilidades, ferramentas, técnicas ou competências que podem ser adquiridas e aplicadas em múltiplos contextos. Ademais, para as autoras, as habilidades de leitura e escrita englobam mais que o aspecto técnico de decodificação, já que envolvem a atribuição de sentidos ao que se lê ou escreve em diferentes contextos e práticas sociais.

Da mesma maneira que Lankshear e Knobel (2005), Garcia, Buzato, Riedo e Silva (2017) afirmam que o letramento digital não se refere apenas ao uso de computador ou processador de dados, mas a novas práticas sociais que têm as redes digitais, computador e *softwares-hardware*s como fundamentais e, ainda, envolvem o uso consciente e transformador de tecnologias digitais. Considerando que os letramentos digitais englobam inúmeras práticas sociais e possibilidades de atribuir sentidos aos textos recebidos, produzidos e trocados por codificação digital, Lankshear e Knobel (2005) afirmam que estes precisam ser compreendidos além de um conjunto de habilidades e competências porque são múltiplos e envolvem habilidades de busca, navegação, postagem e avaliação em ambientes digitais. Ainda de acordo com as autoras, o conhecimento técnico de utilização-criação de *hardwares* e *softwares* é menos importante em relação ao que é necessário para participar em práticas sociais de forma

significativa; por isso, é preciso pensá-los para além da noção de técnicas operacionais e competências-habilidades.

Os autores afirmam, também, que uma abordagem sociocultural sobre os letramentos digitais precisa investigar as formas como tais habilidades e técnicas são adquiridas e como elas são utilizadas pelas pessoas para agirem de forma crítica e transformadora nas práticas culturais e sociais que participam. Sob essa perspectiva, conforme os pesquisadores ressaltam, as pesquisas precisam considerar como as crianças que nascem no contexto digital pensam e querem aprender. Em continuidade aos apontamentos feitos em 2005, Lankshear e Knobel (2015) reiteram que quando se entende os letramentos digitais como “coisas”, ao compreendê-los como aquisição de uma competência-habilidade, acredita-se que uma vez que as pessoas as adquirirem elas poderão usar e produzir informação de forma efetiva nos diferentes contextos que circulam. A esse entendimento está associada a ideia de que as competências-habilidades são finitas e se aplicam a vários contextos. No entanto, segundo os autores, existe uma variedade de técnicas e habilidades abstratas atreladas aos letramentos digitais.

Além disso, como ressalta Souza (2009), sempre haverá novos elementos, seja de *softwares* e *hardwares*, com os quais as pessoas precisarão aprender a lidar, seja pela experimentação ou pela colaboração com um par mais experiente em relação às tecnologias digitais, logo, não há letramento digital pleno. Por isso, entendê-los como práticas sociais e formas de atribuir sentidos ao mundo tem implicações sociais mais profundas do que a visão tecnicista do conceito porque considera que há diferentes práticas de inserção no mundo e que as pessoas se identificam, atribuem sentido, se relacionam e delas participam de maneiras distintas.

Buzato (2009) afirma que os letramentos digitais possuem a especificidade de possibilitar hibridizações dos elementos que os constituem, elementos estes comuns a todos os letramentos, a saber: as formas de mediação, como o vídeo, a fotografia e o cinema; os sistemas de representação, como a variedade de linguagens e a escrita alfanumérica; os diferentes gêneros; as diferentes disposições do leitor ante ao texto; os letramentos diversos, que circulam em diferentes esferas da sociedade. Assim, conforme Buzato (2009), o hibridismo característico dos letramentos digitais propicia o surgimento de novas configurações entre esses elementos, entendidas como redes, que ressalta o aspecto relacional entre eles.

Além do exposto, de acordo com Buzato (2009), os letramentos digitais são “redes complexas e heterogêneas que conectam letramentos (práticas sociais), textos, sujeitos, meios e habilidades que se agenciam, entrelaçam, contestam e modificam mútua e continuamente, por meio, virtude ou influência das TIC ” (BUZATO, 2009, p. 22). Assim sendo, como o autor

destaca, postular os letramentos digitais como letramentos em redes é compreender que eles estão em diálogo com outros letramentos e reiterar que seus sentidos estão na relação e conexão espaço-temporal em que ocorrem, ou seja, que são acionados de acordo com as necessidades e situações sociais de comunidades específicas. Nesse sentido, segundo Buzato (2017), o conceito de letramento digital ajuda a discutir sobre como os usuários se apropriam e usam as tecnologias para agir no corpo social, não simplesmente sobre as possibilidades do computador. Assim, é preciso perceber as tecnologias como agentes que possibilitam a ação em contextos *online*. Sob essa perspectiva, o computador passa a ser visto não como agente passivo a ser usado, mas como equipamento que possibilita ações e construção de sentidos em rede por aqueles que o utilizam.

Para Freitas (2010), os letramentos digitais se referem às competências necessárias para que uma pessoa possa entender e usar criticamente as informações apresentadas pelo computador e a *internet*. Assim, ao refletir sobre os desafios encontrados na escola devido aos avanços tecnológicos, a autora aborda letramento digital a partir de uma discussão sobre a formação de professores. Sob essa ótica, para a autora, a utilização técnica de tecnologias não abrange a complexidade dos letramentos digitais. Portanto, a autora afirma que é preciso que os professores conheçam os gêneros e linguagens digitais utilizadas pelos alunos para que os integrem de forma significativa e crítica às suas práticas pedagógicas, já que o acesso, a exposição e uso instrumental das tecnologias não são suficientes para sua formação.

Sob essa perspectiva, Freitas (2010) acrescenta que o professor não é mais a única fonte de conhecimento, mas um profissional capacitado para suscitar discussões e contribuir para o desenvolvimento da criticidade dos alunos e, também, dos letramentos digitais. Assim, de acordo com a autora, nessa relação aluno-tecnologia-professor há possibilidades de ensino-aprendizagem que precisam ser exploradas. Se, de um lado, há alunos com habilidades técnicas próprias de nativos digitais¹¹, do outro há professores com letramentos diversos e mais consistentes que podem contribuir para a construção de conhecimento de seus alunos e, também, aprender com eles.

Conforme Azevedo e Gasque (2017), os letramentos digitais são processos essenciais na sociedade da aprendizagem, pois se apresentam como possibilidade para criar vínculos mais fortes entre seus membros. Ademais, segundo os autores, alguns neurocientistas postulam que a interação com tecnologias digitais modifica a forma como as pessoas pensam e processam as informações a que têm acesso, já que diferentes estruturas cerebrais são constituídas ante à

11 Prensky (2001).

vivência de experiências distintas. Por essa razão, as pessoas letradas digitalmente têm atitudes diferentes ante à construção e apropriação do conhecimento.

Azevedo e Gasque (2017) acrescentam, ainda, que o letramento digital promove experiências sinestésicas, já que o hipertexto, em suas diferentes formas de apresentação (sons, imagens, animações etc.), favorece a vivência de situações que estimulam diferentes sentimentos. Assim, os novos ambientes coletivos-colaborativos, próprios do ambiente *online*, contribuem para a vivência de novas práticas sociais. Entre os jovens letrados digitalmente, por exemplo, a constituição de comunidades de práticas, onde um aprende com o outro, são uma realidade cada vez mais presente nesse contexto. Assim, para Azevedo e Gasque (2017), o letramento digital possibilita que o sujeito viva e saiba lidar com questões advindas do contexto digital, contexto que denominei universo digital (FERNANDES, 2014).

A partir do que foi apresentado anteriormente, compartilho do entendimento de Xavier (200-?) que o letramento digital é uma necessidade educacional na contemporaneidade, principalmente se considerarmos as peculiaridades características da geração Y e o aparecimento de formas sócio-comunicativas e interacionais distintas na sociedade, que têm implicações sobre as funções e ações realizadas por meio de tecnologias digitais. Mas, diferentemente de Xavier (2011), entendo que a divisão dos letramentos das pessoas em graus não seja relevante porque pode ir de encontro à multiplicidade dos letramentos existentes e, também, das práticas sociais; ou seja, dividi-los em graus seria considerar que determinados letramentos tem maior importância que outros e, ainda, que as pessoas precisariam adquiri-los para aumentarem seus graus de letramento.

Em relação às definições apresentadas por Lankshear e Knobel (2005, 2015), compartilho de seu entendimento de que os letramentos digitais se referem a questões para além de habilidades técnicas de uso de tecnologias digitais. Considero que, tal como apontado pelos autores, os letramentos digitais envolvem capacidades variadas que englobam habilidades, conhecimentos e competências que não se restringem a questões técnicas. Além disso, concordo com Rezende (2016) que os letramentos digitais afetam e são afetados pelas culturas e contextos em que estão inseridos.

Assim como Azevedo e Gasque (2017), entendo que os letramentos digitais são essenciais na sociedade contemporânea e propiciadores de conexões entre as pessoas, por meio das ligações e interações que são possíveis através de tecnologias digitais. Ademais, considero que tais ligações e interações influenciam as formas como as pessoas acessam, compartilham e processam as informações a que têm acesso. Desse modo, semelhantemente a Lankshear e Knobel (2005, 2015), Souza (2007) e Garcia, Buzato, Riedo e Silva (2017) compreendo que os

letramentos digitais se referem às novas práticas sociais que envolvem o uso consciente e transformador de tecnologias digitais.

Embora alguns pesquisadores diferenciem letramentos digitais e alfabetização digital, como destacado em Buzato (2006), entendo que tal diferenciação pode apagar a complexidade das relações estabelecidas entre as pessoas e as tecnologias digitais. No meu entendimento, as habilidades e competências técnicas para uso de tecnologia digital não são dissociadas do uso crítico e significativo de tais tecnologias e das informações delas advindas, pois ambos envolvem linguagem. Além disso, entendo que as situações sócio-comunicativas da sociedade requerem funções e ações e, portanto, envolvem habilidades, competências e conhecimentos distintos. Desse modo, entendo que a habilidade técnica para manuseio de uma tecnologia também constitui os letramentos digitais por englobar uma função de uso em prol de uma ação na sociedade, por meio da linguagem, mediada pela tecnologia.

Em suma, tal como Buzato (2017), entendo que os letramentos digitais se relacionam às formas como os usuários se apropriam e usam tecnologias digitais para agirem na sociedade. A esse respeito, compartilho do entendimento de Freitas (2010) quando afirma que o professor pode contribuir para o desenvolvimento da criticidade e dos letramentos digitais em seus alunos por meio das atividades de ensino que realiza. Particularmente, entendo que o contexto de minha pesquisa pode ter contribuído para que os participantes vivessem experiências de letramentos sociais e digitais.

Após explicitar e discutir sobre o caminho teórico-metodológico da Pesquisa Narrativa e algumas concepções teóricas, no próximo capítulo, apresento os participantes desta pesquisa e o Centro de Autoacesso *Do It Yourself*.

ctrl + 2 NAVEGANDO PELO AMBIENTE DO AUTOACESSO

Neste capítulo, navego pela experiência de criação do ambiente para o autoacesso desta investigação, por isso, relato como ele foi sendo criado desde que comecei meu processo de doutoramento. Inicio descrevendo o Centro de Autoacesso *Do It Yourself*. Em seguida, apresento os participantes da pesquisa. Ao final do capítulo, discuto sobre alguns aspectos ético-relacionais experienciados durante minha pesquisa.

2.1. O Centro de Autoacesso *Do It Yourself*

O centro de autoacesso foi idealizado exclusivamente para realizar a pesquisa narrada nesta tese. Elaborei um projeto de extensão e o submeti à aprovação na universidade na qual eu fui discente do curso de doutorado. O nomeei como “Centro de Autoacesso DIY (*Do It Yourself*)”. Quando pensei no nome daquele espaço, busquei algo que fizesse referência à escolha autônoma-individual de cada usuário. As letras DIY se referem a uma sigla em inglês que significa “faça você mesmo” e é utilizada para se referir a pessoas que optam por criar, modificar ou reformar “coisas” por conta própria, sem o auxílio ou a contratação de um profissional específico. Na *internet*, por exemplo, DIY é bastante difundida e há vários tutoriais que ensinam pessoas leigas a criar móveis, restaurar objetos, pintar paredes, reformar roupas etc.

Logo após decidir o nome do centro, criei um cartaz de divulgação. Considerando as questões apontadas no parágrafo anterior, inseri no cartaz imagens (na Figura 15 a seguir) que faziam referência à *internet*, como: o ícone de algumas redes sociais (*Instagram, Facebook, WhatsApp, Twitter* e *Google+*), a imagem de uma plataforma de vídeo e música (*YouTube*); o ícone de uma mão com o polegar para cima representando o curtir/gostar de redes sociais; imagens de plataformas de *e-mail* (*Gmail* e *Yahoo*) e de um *site* de busca - pesquisa (*Google*); e, também, a imagem de um computador e de uma mão segurando um celular.

Figura 15 – Cartaz do projeto de extensão¹²

Fonte: arquivo pessoal (mar. 2017)

Conforme está descrito no cartaz de divulgação, o centro de autoacesso consistiu em um ambiente com acesso a computadores e à *internet* sem fio e à cabo. O CAADIY funcionou cerca de duas horas por semana, durante um período de quatro meses. Como pode ser observado no cartaz, o centro funcionava no laboratório de informática, localizado acima da biblioteca de uma escola pública federal do estado de Minas Gerais, que tem o ensino médio integrado com o ensino técnico. Naquele contexto, os alunos da instituição tinham aulas de segunda à sexta, às vezes aos sábados também, nos períodos da manhã e da tarde.

Como responsável por aquele ambiente, estive presente para abri-lo e gerenciá-lo durante todo o período de seu funcionamento. Assim, eu chegava, abria as portas do centro, ligava o ar-condicionado e sentava em uma das posições com computadores, de onde eu ficava navegando na *internet* por meio do computador ou meu celular. Além disso, eu tinha o hábito de receber os usuários e os auxiliar quando pediam minha ajuda, como poderá ser observado em algumas das experiências narradas nesta tese.

Por uma questão de praticidade, criei um *blog* para o centro, o qual tinha a finalidade de hospedar o cartaz e o vídeo de divulgação do mesmo, o formulário de inscrição, o relatório de atividades, a proposta daquele ambiente e, também, os nomes das instituições envolvidas (uma

¹² *Print screen* do cartaz de divulgação criado por mim, o qual foi descrito anteriormente no texto.

universidade federal e uma escola de ensino médio com ensino técnico integrado) e responsáveis pelo funcionamento do CAADIY. O *blog* esteve disponível durante todo o funcionamento do Centro de Autoacesso *Do It Yourself*.

Para utilizar aquele espaço, os usuários precisaram aceitar suas regras de utilização e se inscreverem por meio do formulário de inscrição que estava no *blog* do centro.

Figura 16 - Formulário de Inscrição

Formulário de Inscrição

As atividades realizadas no centro de autoacesso servirão de base para uma pesquisa de doutorado que será desenvolvida pelo responsável pelo centro.
Você pode utilizar o centro de autoacesso mesmo se não tiver interesse em participar da pesquisa.

***Obrigatório**

Nome Completo *

Sua resposta

Série e Turma *

Sua resposta

Telefone para contato (preferencialmente What's app) *

Sua resposta

Email para contato (se atente à letras maiúsculas e minúsculas) *

Requisito para participar do Centro de Autoacesso DIY

Você sabe que as atividades realizadas por você poderão ser pesquisadas? *

Sim

Não

Para menor de 18 anos - Avisarei meus responsáveis que irei participar do centro de autoacesso *

Estou de acordo

Não estou de acordo

NORMAS DE UTILIZAÇÃO DO CENTRO DIY

Não é permitido:

- Acessar sites pornográficos de qualquer categoria
- Acessar e compartilhar conteúdos violentos, obscenos, discriminatórios ou de ódio
- Brigar ou discutir com os demais participantes
- Se alimentar dentro do laboratório

Confirmando que li e concordo com as normas de utilização do centro de autoacesso

Não, eu não concordo. Neste caso, infelizmente você não poderá participar do centro de autoacesso

Fonte: arquivo pessoal [formulários do *Google*, mar. 2017].

#Descrição de um formulário *online*. No topo da figura está uma lista de itens a serem preenchidos (nome, série e turma, telefone, idade e *e-mail*). Ao centro da figura está o termo de aceite com a pergunta *Você sabe que as atividades realizadas por você poderão ser pesquisadas?*

Logo mais abaixo da figura consta as normas de utilização do centro de autoacesso (não é permitido: acessar *sites* pornográficos, conteúdos violentos, discriminatórios e de ódio; brigar ou discutir com os demais participantes; se alimentar dentro do centro). Em seguida há o ícone para a/o usuária/o indicar se concorda ou não com as normas de utilização.

Conforme consta no formulário de inscrição, informei aos possíveis usuários que as atividades realizadas naquele ambiente serviriam de base para minha pesquisa de doutorado. Além disso, informei que eles poderiam utilizar aquele ambiente mesmo que não quisessem fazer parte da pesquisa. Nesse caso, eles precisaram apenas aceitar as normas de utilização do mesmo e, os menores de idade, informar seus responsáveis legais sobre sua participação naquele projeto. Aos usuários que tiveram o interesse de contribuir com a minha pesquisa, pedi que preenchessem, todas as vezes que foram ao centro, um relatório de atividades, no qual descreveram diariamente o que fizeram naquele espaço e o que aprenderam a partir das atividades realizadas. Além disso, pedi para colarem o histórico de utilização de seus computadores no relatório, como pode ser observado na figura a seguir.

Figura 17 - Relatório de Atividades

RELATÓRIO DE ATIVIDADES

Olá participante,
Por favor, complete este relatório com o máximo de detalhes possíveis (não se preocupe com a forma de escrever).

***Obrigatório**

Nome (pode ser só o primeiro nome) *

Sua resposta

Diga quais atividades você realizou no laboratório hoje

Sua resposta

Você acha que aprendeu alguma coisa ou descobriu algo novo hoje? Se sim, o quê?

Sua resposta

Histórico do computador

No MOZILA

1. Abra o navegador da internet que você usou
2. Pressione Ctrl + H
3. Clique COM O BOTÃO DIREITO em cima da palavra HOJE (fica do lado esquerdo)
4. Clique em copiar
5. Volte a esta tabela
6. Clique no espaço abaixo
7. Pressione Ctrl + V

No GOOGLE CHROME e WINDOWS EXPLORER

1. Abra o navegador da internet que você usou (Chrome, Explorer ou Mozilla)
2. Pressione Ctrl + H
3. Clique e mantenha pressionado o botão esquerdo do mouse, e arraste do começo ao fim do histórico a ser copiado
4. Pressione Ctrl C
5. Volte a esta tabela
6. Clique no espaço abaixo
7. Pressione Ctrl + V

Copie e cole o histórico do navegador neste espaço *

Sua resposta

ENVIAR

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Fonte: arquivo pessoal [formulários do *Google*, mar. 2017].

#Descrição de um formulário *online*. Por toda a imagem há algumas perguntas (nome, o que o participante fez no dia e se ele acredita ter aprendido algo novo). Na parte inferior, tem um tutorial e espaço para o participante copiar e colar o histórico de navegação de seu computador.

Como ressaltai anteriormente, aceitar participar de minha pesquisa não foi requisito para os alunos utilizarem o centro.

Do mesmo modo, o preenchimento do relatório de atividades foi facultativo. Nesse sentido, habitualmente, eu escrevia o endereço do *blog* no quadro e informava que o relatório estava disponível naquele espaço. Contudo, eu não exigi que os usuários o preenchessem. Como pode ser observado no formulário de inscrição e no relatório de atividades, há um * (asterisco) em alguns itens para chamar a atenção dos usuários quanto aos mesmos. Ao fazê-lo, caso os usuários não escrevessem qualquer informação nesses itens, o sistema sinalizava que eles precisavam ser preenchidos. Assim, os usuários deveriam digitar qualquer informação naqueles espaços, o que ocorreu algumas vezes em itens que eles não queriam ou não sabiam responder.

Como ambiente pensado para o autoacesso, os usuários do centro tiveram a liberdade de escolherem o que fazer. Além disso, não eram obrigados a frequentá-lo; não foram submetidos a avaliações; não contaram com materiais educativos; e não tiveram aulas lá. Portanto, todos os participantes da pesquisa frequentaram-no porque desejaram e escolheram fazê-lo. Esse aspecto é relevante porque ressalta a escolha individual de cada um deles em utilizar o espaço do centro, o que vai ao encontro do meu entendimento de autoacesso, ou seja, um acesso que parte da decisão particular de cada usuário, para alcançar objetivos próprios.

Após discorrer sobre o espaço físico do centro de autoacesso, na próxima seção explico como alguns usuários daquele ambiente se tornaram participantes deste estudo.

2.2. Os internautas: de usuários do CAADIY a participantes da pesquisa

O Centro de Autoacesso *Do It Yourself* foi frequentado por vinte e nove usuários durante seu funcionamento. Com base nas experiências vividas naquele ambiente, selecionei seis deles para participarem deste estudo. Para tanto, expliquei os objetivos de minha pesquisa, bem como sua relevância social e perguntei se eles tinham o interesse de participar. Como responderam positivamente, pedi que seus responsáveis e eles assinassem os termos de consentimento livre e esclarecido e/ou assentimento (APÊNDICES 1, 2 e 3).

Como pode ser observado, nesta tese, me refiro de duas maneiras aos alunos que frequentaram o centro de autoacesso: como usuários ou participantes. Faço essa diferenciação porque seis dos usuários daquele ambiente só se tornaram participantes da pesquisa a partir do momento que aceitaram participar dela. Considerando as experiências que vivemos no CAADIY, a frequência dos demais participantes no centro e os relatórios que preencheram, expliquei detalhadamente os objetivos da pesquisa e os convidei para participarem dela.

Nas seções seguintes, compartilho as apresentações pessoais que elaboramos da forma que achamos mais pertinentes, de acordo com nossas características e gostos. Cada participante

teve a liberdade para criar sua própria apresentação pessoal, mas, em algumas delas, eu dei sugestões para que elas representassem as características de cada um.

2.3. Eu: participante e pesquisador

Inspirado pelo poema *Where I'm From* (De onde eu sou) de George Ella Lyon, eu decidi me apresentar de uma forma poética. No poema a seguir, considero o espaço tridimensional da Pesquisa Narrativa para viajar pelo meu eu mais íntimo e compartilhar um pouco das histórias que me constituem a partir das experiências vividas com outras pessoas (noção de interação), no decorrer do tempo (noção de continuidade) e nos lugares em que passei (noção de lugar).

De onde eu venho

Eu venho da esperança, da resiliência e do simples.

Eu venho da experiência, da vida, da natureza e da calmaria.

Água, noite, chuva, frio, neve, piscina.

Eu venho das lembranças não esquecidas.

Eu venho de doces e olhares,

De Deus (uma instância superior) e da família.

Eu venho do questionar, do compartilhar, do interagir e do ajudar.

Eu venho do meu espaço e do meu momento. Eu venho de gêmeos.

Eu venho das crianças e dos animais.

Abacate e leite com achocolatado.

Da mãe assassinada em uma briga e do pai que amou demais a bebida.

Venho também da mãe adotiva e da família coligada.

Dos hospitais, dos rins, do sangue.

Eu venho do Ser e do Lutar.

Do estudar e do Existir.

Venho das marcas, memórias, dores, alegrias, resistência.

Eu venho do arco-íris.

Eu venho da diferença.

2.3.1. O participante Wadrian

Wadrian se apresenta tendo o concerto de Brahms como fundo musical. Para tanto, seu texto foi inserido em trechos da música e é apresentada por meio de sua respectiva partitura. O trecho utilizado para sua apresentação está disponível em um vídeo no *YouTube* (<https://youtu.be/QS6b8JKzUeo>) e inicia em 0 (zero) segundos e termina em 3 (três) minutos.

Violino Solo. 1

CONCERTO.
D dur — Ré majeur.

I.

Johannes Brahms, Op. 77.
Rev. par Ot. Ševčík²⁾

Allegro non troppo.

Tutti
Fag. 2.
mp

Oboe
p

Viol. I
f

Mineiro, violinista e compositor, eu sou um adolescente com baixa visão profunda devido à degeneração de minha córnea. Todavia, vivo uma vida normal como a de qualquer outro jovem. Não acredito que meu problema de visão seja, de fato, um ‘problema’. Convivo com ele há anos e, embora não tenha nascido com essa deficiência, minha adaptação foi fácil.

ff

Oboe
fp

Passei por um momento difícil em minha vida ao ingressar na escola que estudo atualmente. Tudo começou com algumas trocas de números que cometia em minhas provas, pois eu tinha problema em identificar o número 2 (dois). Para mim, ele assume diferentes formas, visto que o meu problema de visão me faz enxergar o 2 de um modo deformado. Então, o 2 (dois) assume forma de 1, 3, 8, 5 e 0 (um, três, oito, cinco e zero).

Musical score for Violin I and Flute. The Violin I part starts with *poco cresc.* and ends with *pp*. The Flute part starts with *ppp* and ends with *p*.

Concluí meu processo de adaptação na escola graças à ajuda de professores e amigos que me apoiaram. O meu problema de visão não interfere nas minhas atividades cotidianas, portanto, sou músico e, mesmo quando tenho algum problema com a leitura da partitura (onde as notas são grafadas), uma aproximação e aumento com algum recurso eletrônico me fazem retornar à execução ou escrita da música.

Musical score for Violin I. The first line ends with *dim.* and *f marc.*. The second line ends with *f*.

Acredito que há um propósito e benefício com a perda total ou parcial da visão. Atualmente, vejo os elementos do mundo cotidiano de forma diferente. Também percebo as pessoas de forma diferente, o que causa alguns conflitos, e alguns me perguntam “por que me ignorastes?”. Eu, por minha vez, explico “Desculpe, simplesmente não o vi”.

Musical score for Solo (*con fuoco*) and Fr. The Solo part is marked *Solo (con fuoco)* and *f*. The Fr. part is marked *sempre forte* and *Fr.*

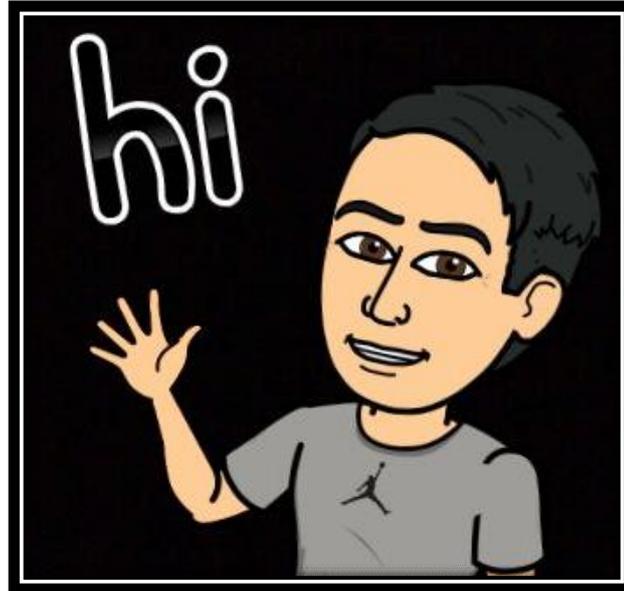
Hoje posso lutar em prol de pessoas com problemas iguais aos meus que, mesmo com promessas de instituições e governos, não alcançam o direito de inclusão e de acessibilidade.

2.3.2. O participante Marcelo

Marcelo elaborou uma caricatura de si mesmo para se apresentar. Em sua caricatura, ele está sorrindo e acena como que dizendo “olá” por meio do cumprimento em inglês *Hi*. Veste uma camiseta cinza com o desenho de um jogador de basquete, que parece estar pulando para

marcar um ponto na cesta.

Figura 18 - Participante Marcelo



Fonte: arquivo pessoal do participante (dez. 2017)

Olá, eu sou o Marcelo. Tenho 18 anos e moro em uma cidade no interior de Minas Gerais. Atualmente estudo em uma escola de ensino médio que tem o ensino técnico integrado. Nessa escola, estou fazendo o Curso Técnico em Mecânica, o qual eu gosto muito e pretendo continuar na área. Estou indo para o terceiro ano do ensino médio e bem perto de me formar. Estou confiante! Gosto muito da minha escola, do ambiente e das pessoas, pois é nela que eu ocupo minha cabeça e meu tempo, pelo menos a maior parte dele.

Eu tenho meus problemas como todo mundo, na questão de estudo e coisas pessoais mesmo. Atualmente, estou namorando uma pessoa que é muito especial para mim e que também estuda na mesma escola que eu. Por coincidência, ela está cursando o mesmo curso que eu, onde a conheci. Isso é basicamente o que eu sou e vivo atualmente.

2.3.3. O participante Paulo

Paulo escolheu se apresentar por meio de um texto em que destaca os aspectos e informações que considera significativos em sua vida.

Me chamo Paulo e tenho 16 anos de idade.

Eu sou o aluno mais novo “disparado” da minha turma, mas, mesmo assim, converso com meus colegas sem nenhuma diferença.

Na *internet*, eu gosto de jogar *LOL (League of Legends)*, *WOW (World of Warcraft)* e jogos de FPS (*First Person Shooter*¹³). Eu também gosto de assistir vídeos no *YouTube*, alguns brasileiros como o canal do Cauê Moura e o CanalCanalha do Júlio Cocielo e outros estrangeiros para treinar meu inglês, como o canal *How ridiculous* e o *Dude Perfect*.

Atualmente, eu faço o Curso Técnico em Mecânica juntamente com o ensino médio, na mesma escola. Eu gosto do curso, mas acredito que é muito tempo gasto na escola.

2.3.4. O participante Gabriel

Gabriel se apresenta por meio de um texto e uma foto. Ele escolheu começar sua apresentação com uma *selfie*. Na foto, ele está à frente da irmã e ela repousa o queixo sobre o ombro dele. Ambos estão sorrindo e olhando em direção à câmera.

Figura 19 - Participante Gabriel



Fonte: arquivo pessoal do participante (dez. 2017)

Olá,

Me chamo Gabriel e sou aluno em uma escola de ensino médio que tem o ensino técnico integrado. Em minha escola, estou fazendo o Curso Técnico em Mecânica. Sou uma pessoa considerada "nerd" por meus colegas, mas não concordo muito com isso. Sou uma pessoa divertida, pensativa e feliz. Gosto de sair com os meus amigos e família, assistir séries, animes, filmes etc.

2.3.5. O participante Pedro

Pedro inicia sua apresentação pessoal com a letra de uma música que é significativa para ele. A música é muito presente na vida de Pedro, conforme ele afirma.

13 Minha tradução: atirador em primeira pessoa.

Yellow Light - Of Monsters and Men

*I'm looking for a place to start
And everything feels so different now
Just grab a hold of my hand
I will lead you through this wonderland
Water up to my knees
But sharks are swimming in the sea
Just follow my yellow light
And ignore all those big warning signs
Somewhere deep in the dark
A howling beast hears us talk
I dare you to close your eyes
And see all the colors in disguise
Running into the night
The earth is shaking and I see a light
The light is blinding my eyes
As the soft walls eat us alive*

Meu nome é Pedro e tenho 16, quase 17 anos de idade. Estou cursando o terceiro ano do Curso Técnico em Mecânica em minha escola, que tem o ensino médio e técnico de forma integrada. Estou longe de ser o melhor dos alunos, mas tento me esforçar.

Acredito que a coisa que mais está presente em minha vida hoje em dia é a música, pois escuto a todo momento. Gosto muito da companhia da minha família e amigos. Eu acredito que estou vivendo uma vida boa. Escolhi a música *Yellow Light* da banda Of Monsters and Men para fazer minha apresentação pessoal porque a letra é bem interpretativa e poética para mim. Talvez ela não se refira diretamente a família e amigos, mas com certeza me traz paz e felicidade enorme quando a escuto.

2.3.6. A participante Iwanow

Iwanow faz sua apresentação por meio de um texto. Em sua apresentação, ela destaca atividades que realiza em seu dia a dia.

Olá,

Sou Iwanow.

Tenho 17 anos e estou cursando o terceiro ano do ensino médio, juntamente com o Curso Técnico de Mecânica.

Eu costumo passar o tempo lendo livros e assistindo séries, já assisti quase todas.

No meu dia a dia eu uso muita tecnologia digital, principalmente o celular e o computador, porque gosto de navegar na internet e de jogar Guitar Hero.

Não sou muito fã de redes sociais como o Facebook, mas gosto muito do Instagram.

Eu adoro escutar música, internacional e nacional, de vários estilos, como pop e sertanejo.

2.4. Aspectos ético-relacionais em minha pesquisa

Na seção anterior, apresentei os participantes deste estudo. Nesta, discuto sobre alguns aspectos ético-relacionais, frutos das experiências que vivi com Marcelo, Iwanow, Paulo, Gabriel, Pedro e Wadrian.

Conforme Caine, Estefan e Clandinin (2013), a primeira responsabilidade de pesquisadores narrativos é com seus participantes de pesquisa. Por essa razão, os relacionamentos construídos, entre pesquisadores e participantes, os efeitos que causam no pesquisador, as negociações em torno da entrada - saída do campo de pesquisa e as formas de representação das experiências vividas são aspectos ético-relacionais que causam preocupações em pesquisadores que trilham o caminho da Pesquisa Narrativa (CAINE; ESTEFAN; CLANDININ, 2013). Em vista disso, as negociações entre pesquisador - participante do início ao fim do estudo são fundamentais para que as experiências vividas durante esse processo sejam honradas.

Além disso, ainda de acordo com Caine, Estefan e Clandinin (2013), compreender o processo de pesquisa de forma relacional implica desdobramentos sobre o que contar como conhecimento, como pesquisa e como conhecimento da prática de pesquisadores narrativos. Tal entendimento coloca o pesquisador no entremeio das histórias de vida dos participantes, que precisam ser consideradas como conhecimentos e compreensões experienciais de quem eles eram, são e se tornarão no processo pesquisado. Ao fazê-lo, o pesquisador fica em um lugar de incerteza e indefinição, já que chama a atenção para o contexto, os relacionamentos e o tempo em que as histórias são vividas pelos participantes de seu estudo (CAINE; ESTEFAN; CLANDININ, 2013).

A esse respeito, Clandinin, Pushor e Orr (2007) ressaltam que as considerações éticas de uma pesquisa precisam ser pensadas em modos relacionais, pois englobam aspectos das vidas das pessoas envolvidas em um processo de investigação e têm implicações sobre elas durante

e depois da pesquisa. Como exemplificado pelos autores, os textos intermediários e de pesquisa precisam ser pensados na presença imaginada dos participantes, ou seja, precisam ser compostos levando em consideração: como os participantes leriam as anotações do pesquisador; quão vulneráveis eles estavam no momento em que viveram as experiências que compartilharam; que os participantes podem ter outra visão dos textos que foram compostos; os relacionamentos que foram construídos; a confiança que os participantes lançaram no pesquisador e as histórias que foram compartilhadas (CLANDININ; PUSHOR; ORR, 2007).

Em minha pesquisa, o aspecto relacional que desenvolvi com os participantes me levou a questionar muitas vezes quem eu era antes, durante e depois dessa investigação narrativa. Ademais, pensar relacionalmente sobre o processo vivido com os participantes me colocou em um entre-lugar, no qual me preocupei em honrar as histórias que constituem os participantes. Essas questões são tensões comuns em pesquisas desenvolvidas sob o caminho teórico – metodológico da Pesquisa Narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

Quando submeti o projeto de pesquisa ao comitê de ética, por exemplo, precisei estabelecer quais atividades seriam realizadas pelos participantes no centro de autoacesso, mas, devido à concepção sobre o centro idealizada por mim, eu não sabia exatamente o que os usuários fariam naquele ambiente. Por isso, decidi colocar, de forma geral, que no CAADIY seriam desenvolvidas atividades de letramentos. Entendi essa questão como uma tensão ética porque eu não podia garantir que os participantes realizariam essas atividades.

Outra tensão que experienciei se refere à necessidade de solicitar aos participantes e aos seus responsáveis que assinassem os termos de assentimento e consentimento. No meu entendimento, os termos poderiam assustar os participantes devido às questões relacionadas à pesquisa que constam em tais documentos. A exemplo, eu acreditava que os riscos com a pesquisa, que precisamos inserir em tais documentos, poderiam fazer com que os participantes desistissem de participar dela. Felizmente, todos assinaram os termos e continuaram participando da pesquisa.

Nos momentos de composição deste texto de pesquisa, experienciei tensões concernentes aos nomes dos participantes e à maneira que discuti sobre os sentidos que foram compostos neste estudo. Embora os participantes tenham sido coautores na pesquisa ao me ajudarem a compor alguns sentidos sobre as experiências vividas, enquanto escrevia esta tese preocupei-me sobre a maneira como os participantes leriam e entenderiam as discussões sobre as experiências que vivemos no centro de autoacesso. Essas tensões evidenciam o papel duplo, referido por Josselson (2007), de pesquisadores narrativos durante suas pesquisas. De acordo com o autor, pesquisadores narrativos têm um papel duplo por estarem em uma relação

profunda com os participantes de pesquisa e, ao mesmo tempo, com a comunidade acadêmica a qual estão filiados. Compartilho do entendimento do autor que uma pesquisa narrativa precisa ser realizada de forma ética e responsiva.

Em determinado momento fiquei inseguro em manter a decisão dos participantes de usar seus nomes verdadeiros na pesquisa. Tendo em vista que se tratavam de adolescentes, tomei o cuidado de explicar detalhadamente toda a pesquisa e meus objetivos a todas as pessoas envolvidas nela, como coordenadores da escola e os próprios participantes e seus responsáveis. Aos participantes, em especial, expliquei que a pesquisa ficaria disponível ao público na universidade e que, eventualmente, poderia ser publicada em formato de livro, mas que o nome da escola e de suas cidades não seriam revelados. Decidi fazê-lo para que eles soubessem da visibilidade que este estudo poderia ter. Em resposta, todos eles decidiram por manter seus nomes reais. Ante às suas escolhas, eu entendi ser ético respeitar suas decisões, pois seria uma forma de honrar as experiências compartilhadas comigo e atribuir a autoria dos participantes.

Contudo, em duas histórias específicas, que serão sinalizadas, eu decidi não revelar quem são os participantes que as contaram. Nelas, utilizei dois nomes fictícios: Lucas e Jonas. Tomei essa decisão por acreditar que poderia haver riscos desconhecidos pelos próprios participantes, pois as histórias tratam de questões pessoais muito íntimas, que poderiam ter desdobramentos negativos para eles. Esse aspecto ético-relacional ressalta que fazer pesquisa com os participantes é refletir sobre as possíveis consequências que nossas discussões podem causar neles. Durante a pesquisa, um dos participantes se sentiu seguro para compartilhar comigo uma história secreta¹⁴ de exclusão. Portanto, considerando que uma pesquisa pode compor um espaço seguro para que os participantes compartilhem algumas de suas histórias secretas, quando esse e outro participante compartilharam comigo as histórias que acreditei serem muito íntimas, entendi que preservar suas identidades seria um modo de respeitar a confiança que eles depositaram em mim.

No que concerne às apresentações pessoais dos participantes, elencadas anteriormente, eu me senti desconfortável em elaborá-las sozinho porque entendi que suas vozes e experiências precisavam ser ouvidas e consideradas. Assim, como eu conhecia um pouco de suas preferências, a partir do relacionamento que estabelecemos durante as atividades no centro e no processo de composição de sentidos dos textos de campo, incentivei que eles criassem suas apresentações da maneira que acreditavam ter mais sentido para eles. Ao fazê-lo, alguns dos participantes criaram sozinhos suas apresentações, enquanto outros tiveram meu auxílio. No

14 Ver Clandinin e Connelly (2015).

entanto, em todas elas eu dei sugestões quanto à formatação do texto e correções de ordem gramatical para que fossem inseridas na tese.

Em suma, as questões ético-relacionais estiveram presentes em todo momento durante minha pesquisa, como poderá ser observado nas experiências contadas neste e nos demais capítulos. Nas experiências que narro na seção [3.5. Histórias desconsideradas no currículo da escola](#), por exemplo, o aspecto relacional pode ser observado nas experiências que vivi com os participantes durante as atividades do CAADIY. Já o aspecto ético, pode ser observado na minha escolha em mencionar os *sites* acessados pelos participantes de uma maneira que não expusesse os endereços eletrônicos específicos que eles visitaram.

Após nos apresentar e abordar alguns aspectos ético-relacionais em minha pesquisa, no próximo capítulo relato e componho sentidos sobre algumas das experiências de currículo que vivemos no CAADIY.

ctrl + 3

NAVEGANDO PELAS EXPERIÊNCIAS DE CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULO

Neste capítulo, navego pelas experiências de construção de currículo (de vida) que vivi com os participantes da pesquisa no centro de autoacesso. Para iniciá-lo, discuto sobre alguns dos (não) saberes dos participantes e sobre os ambientes nos quais navegaram. Logo depois, relato e componho sentidos sobre os percursos seguidos por cada um enquanto estive no CAADIY. Por fim, narro e analiso as experiências de construção de conhecimento e de currículo experienciadas no decorrer deste estudo narrativo.

3.1. Surfando pelos (não) saberes de jovens e adolescentes

Computadores, celulares, fios, ar-condicionado, quadro branco e cadeiras constituíam a sala onde o Centro de Autoacesso *Do It Yourself* funcionou. Lá era o espaço para usar tecnologias digitais para ensinar e aprender conteúdos escolares... pelo menos era assim que as pessoas que não participavam do centro conheciam aquele lugar até então.

No dia de inauguração daquele espaço, eu cheguei cinco minutos antes do início das suas atividades para recepcionar os participantes e demais usuários do CAADIY (frequentadores do centro, além dos participantes da pesquisa). Como era a primeira vez que eles utilizariam o CAADIY, informei que eles precisariam preencher o formulário de inscrição (Figura 16), que estava disponível no *blog* que criei, exclusivamente, para postar informações relativas a ele. Em seguida, afirmei que ao final do formulário havia um termo de aceite, no qual constavam as regras de utilização daquele ambiente: não era permitido acessar ou compartilhar *site* pornográfico, conteúdo violento, obsceno, discriminatório ou de ódio. Ademais, eles não podiam brigar, discutir e se alimentar lá dentro.

Depois de terem lido-assinado o termo de aceite e assistido o vídeo do *blog*, os participantes e demais usuários do CAADIY ficaram navegando na *internet*. Eu observava atentamente tudo o que eles faziam e as possíveis dúvidas que poderíamos ter enquanto estávamos naquele ambiente. A seguir, relato algumas das dúvidas que surgiram por meio de uma caixa de perguntas, um gênero textual muito comum em uma rede social (Instagram), que os participantes utilizavam com frequência.

Figura 20 - Caixa de perguntas



Figura 21 - Perguntas/dúvidas

<p>...</p> <p>O que é um termo de aceite? Sou obrigado a aceitá-lo?</p>	<p>...</p> <p>O computador do lado não quer ligar...está estragado?</p>
<p>...</p> <p>Quais são as teclas para desbloquear o computador?</p>	<p>...</p> <p>A tecla <i>delete</i> estragou. O que fazer?</p>
<p>...</p> <p>Para que servem as teclas de atalho Fn + F10?</p>	<p>...</p> <p>Tem mais de um formato de arquivo de texto?</p>
<p>...</p> <p>Como faço para voar dentro do jogo?</p>	<p>...</p> <p>Onde encontro tutoriais sobre a linguagem <i>HTML</i>?</p>

Quando li as primeiras dúvidas que surgiram no CAADIY, eu fiquei surpreso, porque acreditava serem questões básicas que todos saberiam. Afinal de contas, há, no senso comum, a ideia de que os adolescentes, por estarem imersos no universo digital, dominam com muita proficiência a linguagem das tecnologias digitais. Então, a partir das primeiras dúvidas que surgiram, eu fiquei atento ao que nós sabíamos ou não sobre as tecnologias digitais.

Poema dos (não) saberes

Eu sei que sei.

Eu sei também que não sei.

O que sabe e o que não sabe o professor Gilmar?

Ele sabe ensinar, mas não sabe jogar.

Ele sabe os computadores ligar.

Ele sabe pesquisar, mas não sabe a linguagem *html* utilizar.

Ele sabe pela *internet* estudar, mas não sabe tudo o que as tecnologias são capazes de ensinar.

Ele sabe o que é preciso saber, mas não sabe o que pode vir a saber.

O que sabem e o que não sabem os participantes?

Eles sabem na *internet* surfar, mas não sabem a tela do computador desbloquear.

Eles sabem se inscrever para os computadores acessar, mas não sabem o que o termo de aceite os obriga a autorizar.

Eles sabem no *Google* perguntar, mas não sabem o cabeçalho do *blog* arredondar.

Marcelo sabe pela rede navegar, mas não sabe as teclas para o som do computador (des) ativar.

Gabriel sabe o AutoCAD utilizar, mas não sabe a área da superfície determinar.

Wadrian sabe por meio de mapas jogar, mas não sabe os atalhos das teclas utilizar.

Pedro sabe no jogo *upar*¹⁵, mas não sabe o estabilizador ligar.

Iwanow sabe seu processo de aprendizagem gerenciar, mas não sabe no barulho estudar.

Eles sabem em rede jogar, mas não sabem que por mais de uma tecla podem comandar.

Eles sabem o texto digitar, mas não sabem que em mais de um editor é possível registrar.

Eles sabem os jogos instalar, mas não sabem que os ícones dos arquivos podem mudar.

Eles sabem o que é preciso saber, mas não sabem o que podem vir a saber.

Fonte: notas de campo [jan. 2018].

15 Upar: termo utilizado nos jogos para fazer com que o personagem suba de nível.

Ao olhar retrospectivamente para as experiências vividas, recontadas anteriormente pela caixa de perguntas e do poema, pude compor alguns sentidos em torno dos (não) saberes que possuíamos e das dúvidas que surgiram no CAADIY. Nesse processo de composição de sentidos, percebi aspectos relacionados às diferentes práticas sociais realizadas por adolescentes em ambientes digitais e à minha própria prática como professor e pesquisador.

O primeiro aspecto que me chamou atenção foi que todos nós tínhamos alguns conhecimentos já construídos e outros que precisaríamos construir, como explicitarei no *Poema dos (não) saberes*. Esse aspecto é importante, porque salienta que aquele ambiente criou oportunidades para que compartilhássemos um pouco do que sabíamos uns com os outros. Gabriel, por exemplo, como exímio usuário do *software* AutoCAD (programa que ele utilizava para fazer o desenho de peças mecânicas das disciplinas que estava matriculado), frequentemente compartilhava o que sabia sobre o programa com Paulo, Marcelo e Pedro para que eles executassem as tarefas que lhes eram atribuídas pelos professores. Os três participantes solicitavam auxílio de Gabriel apenas quando tinham dúvidas específicas. Eu, em contrapartida, pedia que ele me ensinasse o básico sobre o programa, porque eu não sabia sequer as funcionalidades dele. Esse aspecto destaca que os participantes tinham alguns conhecimentos mais consistentes que eu, como professor que utilizava TDICs há mais tempo que eles, não possuía.

O segundo aspecto dessa experiência que me chamou atenção diz respeito a alguns dos não saberes de ordem técnica dos participantes e dos outros usuários (como não saber desativar o som, não saber desbloquear o computador e que há duas teclas *delete* no teclado). A princípio, me questionei o porquê de haver esse desconhecimento por parte deles, já que eles utilizavam os computadores (e outras tecnologias digitais) diariamente na instituição na qual o CAADIY funcionou. À época, eu partia do pressuposto que todos saberiam essas questões. Contudo, cheguei à conclusão que, provavelmente, eles não haviam tido experiências educativas (DEWEY, 1979) anteriormente e que exigissem deles o conhecimento daquelas funcionalidades de ordem técnica. Esse aspecto ressalta que nossos saberes são construídos de acordo com as práticas sociais das quais participamos (XAVIER, 200?). Por conseguinte, considere que é pela experiência (educativa) que passamos a saber e que foram aquelas experiências no CAADIY que criaram oportunidades para que eles passassem a saber sobre aquelas funcionalidades técnicas.

O terceiro aspecto dessa experiência, o não saber sobre o gênero termo de aceite, é preocupante, porque muitos *sites*, *softwares* e aplicativos exigem que os usuários aceitem as regras estipuladas para que possam utilizar as suas funcionalidades. Em alguns casos, os *sites*

com conteúdos impróprios e sensíveis solicitam, inclusive, que os usuários deem o consentimento para que o sistema acesse as suas informações pessoais. Em outros, os usuários devem concordar com os possíveis riscos (de ordem psicológica, emocional e técnica) que o acesso ou a utilização das plataformas pode causar. Além dos riscos psicológicos e emocionais, pode haver também riscos financeiros, já que alguns termos embutem valores de assinaturas e renovação delas nos seus termos (que se constituem, frequentemente, de textos extensos, com letras pequenas e uma linguagem legalista e prolixa).

Nesse sentido, tendo em mente que os participantes e demais usuários navegavam por diferentes ambientes na *internet* frequentemente, a afirmação de não saber sobre o gênero, sugere que eles aceitaram vários termos sem lê-los e, conseqüentemente, expuseram-se a riscos a partir dos consentimentos que deram. Por isso, esse desconhecimento em relação ao gênero termo de aceite indica a necessidade de ensinar, discutir e refletir sobre ele nos contextos escolares. Além do mais, caso os participantes e demais usuários nunca tenham lido um termo de aceite, é imprescindível que saibam dos riscos que podem estar expostos na *internet*, já que a aceitação irrefletida de termos pode trazer implicações sérias para os usuários que os aceitam. Ademais, haja vista que esse gênero não é exclusivo no contexto das TDICs e que os gêneros digitais surgem ou se redimensionam de gêneros textuais/discursos existentes na sociedade (ASSIS, 2005), o ensino dele e de outros gêneros nas escolas vai ao encontro das necessidades da contemporaneidade em diversas práticas sociais (XAVIER, 200-?).

O quinto aspecto que a experiência narrada nesta seção destaca, é que o ambiente para o autoacesso do CAADIY foi importante para que os participantes percebessem os seus não saberes e para destacar que a minha surpresa sobre alguns dos nossos (não) saberes apresenta uma percepção equivocada sobre quais conhecimentos eram mais relevantes naquele momento. Visto que utilizar tecnologias digitais para ensinar e pesquisar já haviam se tornado práticas elementares para mim, jogar era uma prática complexa no papel de usuário de TDICs para entretenimento. Por outro lado, navegar na *internet*, jogar e assistir séries eram práticas básicas para os participantes e demais usuários. Portanto, diante dessas diferenças, entendi que a adjetivação (básica ou complexa) fora do contexto das práticas sociais das quais cada pessoa participa, pode ser equivocada.

Além disso, ao compor sentidos do poema e da caixa de perguntas nesta seção, compreendi que assumi sem necessidade a responsabilidade de ter todas as respostas para as dúvidas que pudessem surgir, porque eu não era o **detentor do conhecimento** e a fonte única para a solução dos problemas encontrados pelos participantes e demais usuários do CAADIY, uma vez que o papel de sabedor que atribuí a mim mesmo me colocou em uma posição que ia

de encontro ao meu entendimento sobre a construção colaborativa de conhecimento, sobretudo nos contextos digitais. Embora eu já soubesse que não sabia (não sei e não saberei) tudo sobre tecnologias digitais, eu me cobrava para ter a resposta na ponta da língua para toda questão que surgisse. Por isso, eu, frequentemente, auxiliava os participantes sem que eles me pedissem ajuda, mas será que eles esperavam que eu os ajudasse?

Em vista disso, apesar de entender que eu precisava estar atento ao que acontecia ali, já que era o responsável por aquele ambiente, hoje percebo que os participantes e demais usuários poderiam sozinhos utilizar a própria tecnologia para encontrarem soluções para suas dúvidas/problemas. Afinal de contas, quando estamos utilizando celulares-computadores em casa e surge alguma dúvida/problema, nós, habitualmente, procuramos no Google, acessamos fóruns, assistimos tutoriais, mandamos mensagens para os colegas ou buscamos outras maneiras de resolvê-las. Nesses casos, a identificação da necessidade partiria dos participantes e demais usuários, não de mim, o responsável pelo centro de autoacesso.

Além do mais, as dúvidas/problemas encontrados poderiam, de algum modo, contribuir para que os usuários desenvolvessem diferentes letramentos, tais como letramentos sociais (STREET, 2014) e digitais (LANKSHEAR; KNOBEL, 2005; BUZATO, 2009; XAVIER, 2011). A exemplo disso, os não saberes recontados no poema anteriormente poderiam contribuir para que os usuários desenvolvessem letramentos digitais ao aprenderem: sobre as melhores formas de elaborar perguntas na barra de pesquisa do Google, sobre os modos de participação nos ambientes para buscar soluções de ordem técnica, sobre maneiras de otimizar o tempo (como pela utilização de atalhos nas teclas do teclado), sobre diferentes linguagens e formatos de arquivos no meio digital, dentre outras questões).

Por fim, compreendi que as experiências que vivemos a partir dos meus não saberes criaram a possibilidade para que os participantes e demais usuários compartilhassem comigo um pouco do que sabiam sobre TDICs. Quando tive dúvidas sobre jogos e como pesquisar sobre a linguagem *html*, por exemplo, foram eles que me ensinaram. Por isso, percebi que a relação dialógica foi importante para que os participantes e demais usuários se sentissem confiantes para dizer o que não sabiam e para compartilharem o que sabiam.

Após discutir sobre alguns dos nossos (não) saberes, navego pelos ambientes visitados pelos participantes da pesquisa.

3.2. Ambientes nos quais os participantes navegaram no Centro de Autoacesso

Como explicitarei na metodologia desta pesquisa, eu solicitei aos participantes e demais

usuários do Centro de Autoacesso *Do It Yourself* que preenchessem um relatório de atividades diariamente. Embora não fosse obrigatório, os participantes faziam os registros sempre que possível. Ao acessar seus relatórios, vi que os participantes, juntos, acessaram mais de mil e trezentos *sites*. De maneira interessante, eles acessaram *sites* de/para...

<i>...pesquisa ou busca</i>	<i>... jogos</i>
<i>... notícias</i>	<i>... escolas</i>
<i>... esportes</i>	<i>... tutoriais</i>
<i>... compras e vendas</i>	<i>... universidades</i>
<i>... eventos</i>	<i>... escrita colaborativa</i>
<i>... envio e recebimento de e-mails</i>	<i>... criação de avatares</i>
<i>... pastas online de salvamento de dados</i>	<i>... hospedagem e compartilhamento de apresentações em slides</i>
<i>... redes sociais</i>	<i>... edição online de fotos</i>
<i>... vídeos e músicas</i>	<i>... suporte técnico de computadores</i>
<i>... pesquisas acadêmico-científicas</i>	

Fonte: relatório de atividades [abr. 2018]

Ao visualizar os *sites* visitados e as ferramentas utilizadas pelos participantes da minha pesquisa, notei que, em geral, eles navegaram por espaços educativos, esportivos, interativos e informativos (sobre dicas de saúde, por exemplo), além de espaços de entretenimento, de cunho religioso, de notícias, de compras e de eventos (culturais). Nesse sentido, eles visitaram vários ambientes, dentre eles:

<i>Agar.io</i>	<i>Blog do CAADIY</i>
<i>Gmail</i>	<i>Hiran Ferreira de Lira</i>
<i>YouTube</i>	<i>Steam</i>
<i>Pokemon Go</i>	<i>Concursos e Seleções</i>
<i>Americanas.com</i>	<i>Imgur</i>
<i>GoGuessr</i>	<i>Tumblr.</i>
<i>Pokemon Showdown</i>	<i>CoolRom</i>
<i>AutoCAD</i>	<i>Incrível</i>
<i>Google</i>	<i>Twitter</i>
<i>Pokernews</i>	<i>Cow Parade</i>

<i>Autodesk Community</i>	<i>Jogos.com</i>
<i>Google Drive</i>	<i>Uptodown</i>
<i>Pplware</i>	<i>Demec</i>
<i>Battlenet</i>	<i>Jogos-Geográficos</i>
<i>Guia do Estudante</i>	<i>Vestibular</i>
<i>RachaCuca</i>	<i>Desenhoonline</i>
<i>Befunky</i>	<i>Level Up</i>
<i>Healio</i>	<i>Voki</i>
<i>Render respostas</i>	<i>Diep.io</i>
<i>Braille Virtual 1.0</i>	<i>Wattpad</i>
<i>HiNative</i>	<i>Discord</i>
<i>Resultados.com</i>	<i>WikiHow</i>
<i>Outlook.com</i>	<i>Netflix</i>
<i>Wowhead</i>	<i>Wikipedia</i>
<i>Gazeta do Povo</i>	<i>Facebook</i>
<i>Passei Web</i>	<i>OiMail</i>
<i>Xcloudgame</i>	<i>WordPress</i>
<i>Gerador de Nomes de Fantasia</i>	<i>FlockDraw</i>
<i>Phanfare</i>	<i>OneDrive</i>
<i>Mundo Educação</i>	<i>World of Warcraft</i>
<i>WhatsApp</i>	<i>G1</i>
<i>Dropbox</i>	<i>NCE UFRJ</i>

Fonte: relatório de atividades [dez. 2017]

Figura 22 - Alguns dos sites acessados pelos participantes¹⁶



¹⁶ Descrição de uma imagem: estas imagens são *print screens* com os nomes ou logotipos dos ambientes que foram acessados pelos participantes. Elas estão localizadas por toda a folha, desta e da próxima página. Todas as imagens foram capturadas por meio da busca no *Google Imagens* em dez. 2017. A lista com os nomes de todos os sites acessados está disponível no Anexo 4 desta tese.



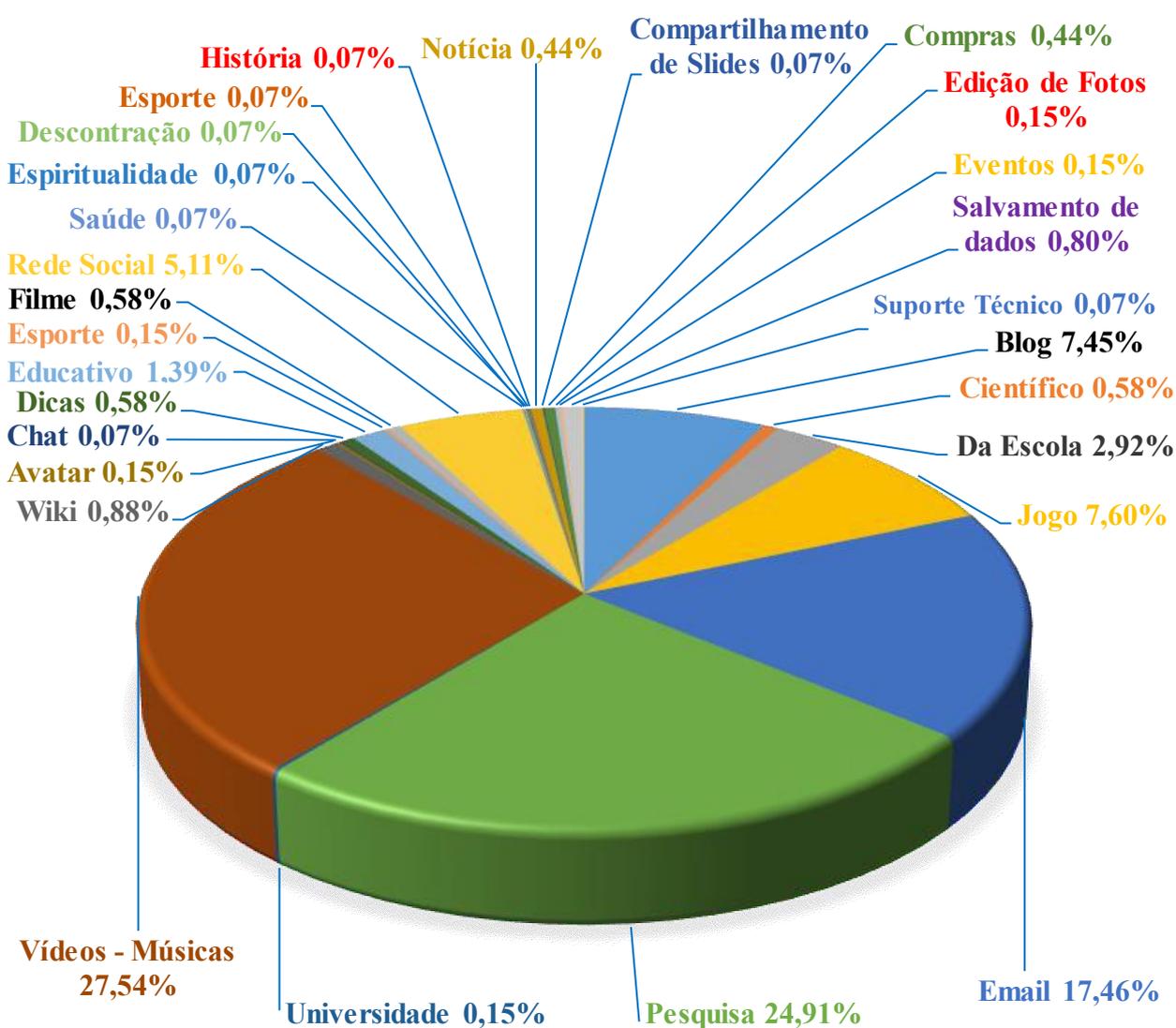
Fonte: arquivo pessoal [dez. 2017]

Como professor de adolescentes, eu sabia que os usuários do CAADIY utilizavam com frequência o celular para acessar redes sociais e jogar, por isso, quando iniciei esta pesquisa, eu tinha certeza que os participantes da pesquisa visitariam, majoritariamente, ambientes

destinados a essas finalidades. Além disso, eu acreditava que esses usos estavam contribuindo para aprenderem questões distintas, embora não pudesse afirmar isso. Contudo, se eu fosse solicitado a definir a minha sensação quando comecei a analisar os relatórios de atividades dos participantes da pesquisa, eu, certamente, a definiria em uma única palavra:

#SURPRESA.

Figura 23 – Panorama dos ambientes digitais acessados no CAADIY



Surpresa, esse foi o meu sentimento quando percebi que eles acessaram acima de 1000 sites destinados às mais variadas finalidades, como pode ser observado no gráfico anteriormente. As escolhas do que fazer e qual percurso seguir foram contra as minhas concepções dos usos que os participantes fizeram das tecnologias digitais disponíveis no CAADIY. Gabriel, Marcelo, Iwanow, Pedro, Wadrian e Paulo seguiram caminhos distintos que, por vezes, se encontraram. Portanto, nas subseções a seguir, apresento os textos de pesquisa sobre os percursos seguidos por eles, os quais compus a partir dos relatórios de atividades que preencheram, das minhas notas de campo e das conversas que estabelecemos.

3.2.1. O percurso seguido por Gabriel...

Eu fui algumas vezes ao centro de autoacesso que funcionou na minha escola durante quatro meses. Na maioria das vezes que fui lá, no intervalo que eu tinha entre as aulas da manhã e da tarde (no meu horário de almoço), eu mexi em um software chamado AutoCAD. Enquanto eu utilizava aquele programa, eu ouvi músicas e assisti tutoriais de como fazer os desenhos que precisei. Além disso, eu pesquisei sobre a colocação de cotas em um desenho e procurei a fórmula de área superficial de uma esfera. No centro, eu também interagi com meus colegas e tirei dúvidas deles sobre o AutoCAD ou referentes a outras matérias. Quando eu terminava de fazer os desenhos naquele software e tinha um tempo livre, eu joguei pela internet, fiz pesquisas aleatórias, conversei com meus colegas e ouvi músicas. (Participante Gabriel, relatório de atividades e notas de campo, 2017).

Gabriel era estudante do curso de Mecânica e, como afirmou, na maioria das vezes que visitou o CAADIY, utilizou o software AutoCAD, talvez influenciado pela narrativa dominante de uso das tecnologias no seu curso e do entendimento comum de que aquele espaço da instituição era destinado a estudo. Tendo em vista que na sala onde o centro de autoacesso funcionou, havia computadores para que os alunos fizessem as tarefas que necessitavam dessa tecnologia ou para que os professores ministrassem aulas que requeriam alguns recursos tecnológicos ou softwares específicos, o participante priorizou atividades relacionadas ao que lhe era exigido na escola.

A utilização do AutoCAD não aparecia nos relatórios de atividades preenchidos pelos demais participantes da minha pesquisa porque esse programa não é conectado à internet, logo, não ficava registrado no histórico de navegação. Por isso, não é possível saber a quantidade de

vezes que o participante Gabriel acessou esse software. Embora os acessos ao AutoCAD não possam ser identificados, o participante Gabriel assistiu tutoriais e fez várias pesquisas que o ajudaram a criar as peças que precisava no software. Ao fazê-lo, o participante se apropriou das possibilidades de aprendizagem pela internet e pelo hipertexto, o que indica um engajamento pessoal em prol dos seus objetivos de aprendizagem.

A narrativa de Gabriel chama a atenção para o fato de que a quantidade de tarefas que ele precisava realizar na instituição, o levou a frequentar o centro no seu horário de descanso, no intervalo entre uma aula e outra. Essa questão pode ressaltar que o CAADIY pode ter contribuído para que ele e os demais participantes cumprissem as responsabilidades que precisavam e, ao fazê-lo, eles desenvolveram autonomia quanto ao uso consciente de um ambiente com tecnologias digitais. Além disso, Gabriel afirma na sua narrativa que interagiu com os seus colegas, jogava pela internet e fazia pesquisas aleatórias apenas quando tinha um “tempo livre”, o que pode indicar que o participante estava sobrecarregado de atividades, por isso, sentiu a necessidade de usar seu horário de descanso para frequentar o centro de autoacesso e concluir as tarefas que precisava.

A possibilidade de fazer pesquisas em ambientes *online* e de interagir com os demais colegas de sua escola, também foram aspectos que motivaram Gabriel a frequentá-lo. As interações de Gabriel no centro com seus colegas, por exemplo, se deram, muitas vezes, devido às dúvidas que surgiam em torno da utilização do AutoCAD ou sobre matérias da escola. Ao ler os seus relatórios, indaguei-me sobre quais seriam as outras possíveis ações que o participante realizaria ali caso a narrativa dominante sobre aquele espaço da escola com tecnologias digitais (computadores, *wifi*, lousa digital e ar-condicionado) fosse outra.

O que é permitido fazer em um ambiente com tecnologias digitais na escola?

A escola autoriza estudar, estudar e estudar.

O professor Gilmar autoriza estudar e explorar.

O participante Gabriel deseja estudar, ensinar, jogar, interagir, relaxar, conversar, pesquisar, confraternizar e descansar.

Qual permissão irá vigorar?

A que limita, a que estimula ou a que pode transformar?

Fonte: relatório de atividades [elaborado pelo pesquisador, jun. 2018].

O poema anterior questiona uma visão comum sobre ambientes informatizados (aqui entendidos como centros de autoacesso, mas, em outros contextos, como laboratórios de

informática) das escolas. Talvez, Gabriel tenha utilizado aquele espaço majoritariamente para estudos influenciado pelo entendimento comum sobre o que era permitido fazer em espaços como aquele dentro da escola em que estudava, o qual levou Lucas a expressar a sua indignação a respeito da compreensão sobre TDICs na instituição [na história Modo de segurança (des)ativado: os professores estão errados, tecnologia não me atrapalha].

Contudo, interessante, como ele relatou em seus relatórios de atividade, o CAADIY teve um papel importante de criar oportunidades de relacionamento entre ele e os demais participantes e de ser uma válvula de escape para ele. Essas questões podem indicar que, além das perspectivas consolidadas de centros de autoacesso como ambientes para aprendizagem e/ou desenvolvimento de autonomia de aprendizes de línguas adicionais (DICKINSON 1987; BENSON; VOLLER, 1997; REINDERS, 2000; GARDNER, 2001; NICOLAIDES, 2003; GARDNER; MILLER, 2010; CASTELLANO; MYNARD; RUBESCH, 2011; LI-HUA, 2013, dentre outras(os), eles podem ser entendidos, também, como ambientes para fortalecimento de relacionamentos interpessoais, para entretenimento e relaxamento e para descanso.

3.2.2. O percurso seguido por Paulo...

No CAADIY, eu joguei WOW (World of Warcraft) nos computadores com meus amigos e me diverti muito, porque meus colegas eram muito engraçados e faziam piadas sobre o jogo e sobre algumas situações da nossa escola. Assim, todos os dias que cheguei no CAADIY, eu baixei o arquivo do WOW para jogar em rede com meus amigos. Enquanto estivemos lá, eu ri demais e ouvi música. Eu frequentei o centro quase toda semana, mas, raramente, eu fiz trabalhos da escola. Enquanto jogava, eu tive o hábito de ouvir músicas pelo meu celular mesmo. Além disso, eu fiz trabalhos no AutoCAD com a ajuda do Gilmar e finalizei os trabalhos de desenho mecânico. No último dia de funcionamento dele, eu joguei WOW e me despedi do Gilmar, que vai deixar saudades (Participante Paulo, relatório de atividades e notas de campo, 2017).

Do mesmo modo que Gabriel, Paulo foi ao centro de autoacesso, pelo menos inicialmente, com o intuito de fazer as tarefas escolares, sobretudo aquelas que precisavam ser feitas no AutoCAD. Embora o participante afirme nos seus relatórios que o seu objetivo principal naquele espaço foi jogar, a partir das experiências que vivemos naquele lugar, entendi que a sua maior motivação em o frequentar foi a possibilidade de interação com os seus amigos e comigo. Os seus relatórios, por exemplo, são marcados pelas palavras amigos, ri, saudade,

engraçados e piadas, diferentemente dos relatórios dos demais participantes da pesquisa. Essa particularidade chamou a minha atenção, por ressaltar um aspecto humano que ele percebeu no CAADIY, ou seja, por identificar a potência do centro (um ambiente com tecnologias digitais) para o fortalecimento das relações humanas. Ao identificar essa possibilidade, o participante se apropriou dela para compartilhar com os amigos e comigo as experiências que vivia na instituição.

Paulo foi um dos usuários mais frequentes do centro e as suas escolhas sobre o que fazer naquele espaço chamam a atenção para o lugar dos jogos na escola em que ele estudava. Como eu era professor naquela instituição, sei que o ambiente onde o centro de autoacesso funcionou não era utilizado para essa finalidade, pelo menos não pelos professores. Por isso, compreendo que a utilização daquele espaço para jogar contribuiu para que o participante construísse um currículo de vida a partir das experiências que viveu enquanto jogava, já que as interações com os amigos em torno dos jogos e dos acontecimentos da escola parecem ter sido mais importantes do que o ato de jogar em si.

Curiosamente, dentre todos os participantes, o relatório de Paulo foi o mais sucinto e objetivo. Nele, constava apenas o acesso a dois *sites* (do *blog* do centro e da escola que ele estudava) e apenas um aprendizado (a calcular a área superficial de uma esfera). Contudo, assim como o acesso ao AutoCAD não constava no histórico de navegação da *internet*, as atividades que o participante fez no seu próprio celular, dentre elas escutar música, não ficaram registradas. Esse aspecto é importante, porque sugere que o participante, ao ter liberdade no naquele ambiente, decidiu os momentos e as maneiras mais adequadas para usar o celular e as demais tecnologias digitais disponíveis.

Além disso, considerando a gama de ferramentas/plataformas disponíveis no universo digital (FERNANDES, 2014) e as possibilidades de aprendizado a partir delas, entendo que o participante tenha tido a oportunidade de construir diferentes conhecimentos pelos usos que fez dessas tecnologias enquanto compartilhou experiências com os demais participantes da pesquisa no CAADIY. A partir dos relatórios e das conversas com o participante, vislumbrei outras ações possíveis nos centros de autoacesso: jogar em rede, utilizar celular à vontade, ouvir música concomitantemente com outras atividades e se divertir com os amigos.

3.2.3. O percurso seguido por Wadrian...

Olá, eu ia ao centro de autoacesso no meu horário de almoço, nos momentos que eu não tinha o que fazer. Das vezes que fui, fiz várias pesquisas. Algumas delas foram acerca de

música, oceanos, compositores, biografia de grandes músicos e, raramente, sobre notícias do mundo. Logo no primeiro dia que utilizei aquele ambiente, eu descobri e acessei o site Hinateive com o objetivo de aprimorar meus conhecimentos em língua inglesa, já que me identifico com a língua. Outras vezes, eu acessei o site Wattpad (uma plataforma de leitura e escrita online), joguei e acessei a rede social Facebook (Participante Wadrian, relatório de atividades e notas de campo, 2017).

Wadrian foi um participante muito engajado no centro de autoacesso pela quantidade de *sites* acessados e na variedade de ambientes que visitou. Naquele ambiente, ele acessou mais de duzentos *sites*. Dentre eles, visitou: compartilhamento de *slides*, pesquisa e busca, interação social, notícias e outros aspectos. Tendo em vista que as crianças e adolescentes da contemporaneidade, letrados digitalmente, leem, escrevem e se comunicam com mais intensidade que o faziam os adolescentes e crianças de décadas passadas (XAVIER, 2011), uma vez que os gêneros digitais possibilitam que as pessoas consumam e produzam textos com mais frequência (mesmo quando são de modos informais, com abreviaturas, uso de *emoticons*, contrações, dentre outros aspectos), entendo que o participante teve a oportunidade de construir vários conhecimentos a partir das pesquisas e buscas que partiram do seu próprio interesse.

Pelas interações que tive com Wadrian durante a pesquisa e pelas trocas de mensagens que tivemos, pude perceber que ele tem um conhecimento amplo de escrita em Língua Portuguesa pela forma com que escreve os seus textos. Por isso, entendo que as atividades que o participante realizou no CAADIY podem ter tido um papel importante na construção de currículo em torno das práticas de leitura que ele realizou no centro. Embora alguns pesquisadores acreditem que os hipertextos enfraquecem o papel do leitor diante de textos eletrônicos, como destacado em Buzato (2009), as experiências vividas com Wadrian naquele ambiente indicam que ele teve um papel ativo ante ao hipertexto quando explorou vários ambientes nos quais poderia realizar práticas de leitura. Além disso, o seu engajamento pessoal destaca seu papel autônomo ao seguir seu próprio percurso para realizar pesquisas sobre diferentes assuntos e, ao mesmo tempo, visitar ambientes de interação social e de compartilhamento de vídeos e músicas.

A variedade de assuntos que o participante decidiu pesquisar no centro ressalta a importância daquele ambiente destinado ao autoacesso no qual a sua escolha pessoal predominou. Ademais, é reforçada a perspectiva de que os centros de autoacesso podem contribuir também para o aprendizado de questões outras além de uma língua estrangeira. Wadrian, por exemplo, ciente das suas necessidades individuais e dos seus objetivos de

aprendizagem, traçou metas e visitou os ambientes nos quais ele poderia aprender o que desejava, como aspectos relacionados à composição de música e às necessidades/especificidades de pessoas com deficiência (visual).

3.2.4. O percurso seguido por Marcelo...

Na maioria do tempo que eu estive no CAADIY foi para “passar o tempo” com meus colegas. Naquele espaço, eu realizei trabalhos da escola, joguei e assisti alguns vídeos de música no YouTube. Contudo, houve umas duas vezes que acessei meu e-mail e alguns outros sites, porque precisei fazer trabalho da disciplina de desenho mecânico da escola. No tempo que estive no centro de autoacesso, minha atividade principal foi jogar, mas, sem intenção, eu acabei vendo outras coisas ‘por acaso’. Um dos jogos principais que joguei lá foi o WOW - World of Warcraft. Além do mais, enquanto fazia algumas atividades específicas, eu tinha o hábito de escutar música porque me ajudava a concentrar melhor no que estava fazendo e eu me distraía. (Participante Marcelo, relatório de atividades e notas de campo, 2017).

Semelhante ao participante Wadrian, a principal motivação de Marcelo em frequentar o centro foi para “passar o tempo”. Contudo, ao analisar os relatórios de atividades do participante e pelas conversas com ele, identifiquei que as muitas experiências que ele viveu vão de encontro ao que, habitualmente, as pessoas fazem para passar o tempo. Inspirado pelo Soneto de Separação de Vinícius de Moraes, apresento algumas dessas experiências no poema a seguir.

Poema do acaso

*De repente do acaso fez-se o encanto
E das nuances fez-se mais de trezentas andanças
E dos dedos velozes fez-se o universo
Sites distantes e não tão distantes
E do esporte, da rede social e da conversa fez-se contente
De repente mais de cinquenta e-mails fez-se presente
E das mais de cem músicas escutadas fez-se o descanso
De repente do entretenimento fez-se um aprendizado constante
Fez-se das mais de cinquenta pesquisas um caminho acertante
De despretenso fez-se um investigador pulsante
E do lazer fez-se o jogador triunfante
De repente, não mais que de repente*

Fonte: relatório de atividades [elaborado pelo pesquisador, jun. 2018].

Os caminhos seguidos por Marcelo e por outros participantes são intrigantes, porque surgiram como segunda opção para eles. Nesse sentido, entendo que a ocasionalidade teve um papel importante nas atividades que eles realizaram enquanto estiveram no centro de autoacesso, pois contribuiu para que eles utilizassem as tecnologias digitais disponíveis para construir conhecimento a partir dos objetivos individuais que não haviam sido estabelecidos *a priori*. Assim, algumas das escolhas do que fazer e quais ambientes visitar enquanto estavam naquele espaço foram motivadas pelas experiências que estavam sendo vividas lá, ou seja, a convivência com os colegas em um ambiente destinado ao autoacesso parece ter sido fundamental para Marcelo aprender, ensinar, jogar e interagir, concomitantemente.

O participante escutou música praticamente todo o tempo que esteve no centro. O interessante é que mesmo quando estava escutando música pelo fone de ouvido, ele interagiu com os colegas para falar sobre o jogo ou vários outros assuntos. Essa questão é importante porque ressalta a habilidade multitarefa do participante e, sendo assim, destaca-se que as atividades realizadas simultaneamente podem ter tido um papel relevante na compreensão pelo próprio participante do seu processo de aprendizagem. Além disso, ela me levou a conjecturar que, para alunos com habilidades semelhantes à de Marcelo, o uso de fone de ouvido em sala de aula pode não atrapalhar na realização das suas tarefas e que, talvez, esses usos possam otimizar o aprendizado.

Marcelo afirmou que acessou o *e-mail* pessoal e outros *sites* apenas por duas vezes para fazer trabalhos da escola. No entanto, no relatório de utilização que ele preencheu, constava mais de cinquenta acessos a *e-mails* e mais de quarenta a *sites* de pesquisa - busca na *internet*. Esse aspecto destaca que o participante naturalizou os acessos que fazia a esses ambientes, de forma a não notar a quantidade de vezes que os acessou, talvez porque estava habituado a fazê-lo cotidianamente. Essa naturalização pode ter contribuído para o participante desenvolver diferentes letramentos, pelas práticas sociais que participou nos ambientes que visitou. Além do mais, pode ser que o participante tenha se referido apenas às duas vezes que usou aquele espaço exclusivamente para estudar, pois, pela quantidade de acessos aos *sites* de busca-pesquisa e aos *e-mails*, provavelmente ele os acessou em várias vezes que foi lá, tanto pelo tempo que o centro funcionava por semana (cerca de duas horas) quanto pelo tempo que ele costumava jogar e interagir com os seus colegas.

Assim como Wadrian, Marcelo acessou uma grande variedade de *sites* e ferramentas, além do AutoCAD, mas o acesso a *sites* de música e vídeo predominou. Considerando que as músicas são representações culturais da humanidade e que expressam tradições de grupos

específicos, creio que a escuta frequente de música pelo participante possa ter favorecido o aprendizado de diferentes questões históricas, sociais e culturais que ele não citou. Ademais, compreendo que a força da arte pela música pode ter sido importante para ele lidar com as emoções que eventualmente afloravam durante a sua adolescência.

3.2.5. O percurso seguido por Pedro...

Eu, pessoalmente, frequentei o CAADIY mais para entretenimento. Nos momentos que estive no centro, eu escutei música e joguei pela internet ou em rede com meus amigos. Quando tive a necessidade de fazer algum trabalho da escola ou algo parecido, eu também fiz lá. O ambiente do centro de autoacesso foi muito útil para mim, já que era um acesso mais fácil e de maior qualidade para estudos e diversão na minha escola. Eu fui nele porque era um ambiente divertido e útil, já que eu tinha acesso aos computadores e podia ajudar meus colegas de sala e, também, a pesquisa de doutorado de um professor. No meu dia a dia na escola, eu costumava utilizar o celular para atividades simples, mas no CAADIY eu pude acessar os computadores, que ofereceram um acesso mais fácil porque é menos limitado que o celular. Assim, por estar o dia inteiro na escola, eu não podia acessar o computador em casa e os computadores da biblioteca não eram muito bons, além de serem poucos (Participante Pedro, relatório de atividades e notas de campo, 2017).

Tal qual Marcelo, Pedro relatou, anteriormente, que foi ao centro de autoacesso para entretenimento. Curiosamente, a maioria dos acessos que ele realizou não era destinada a essa finalidade. No seu relatório, constava mais de 140 acessos a *sites* de busca - pesquisa e mais de 80 acessos a *e-mails*, enquanto os acessos a *sites* de jogos somaram apenas 26¹⁷. Embora a quantidade de *sites* acessados não seja o foco da minha pesquisa, entendo que ela seja importante, porque ressalta a naturalização quanto aos acessos a ambientes digitais pelo participante, ou seja, pode indicar que a navegação não planejada foi um fator que favoreceu a sua aprendizagem.

17 Os acessos aos jogos que constam no relatório que o participante preencheu não representam todas as vezes que ele jogou, pois alguns dos acessos eram feitos apenas para realizar o *download* do arquivo para jogar *off-line*; semelhantemente, os acessos ao *software* do AutoCAD não ficaram registrados porque não necessitavam de *internet*.

Ademais, assim como Marcelo, Pedro conseguia realizar várias atividades simultaneamente. O participante acessou 176 vezes *sites* de música enquanto interagiu com os colegas, jogava no CAADIY e realizava atividades relacionadas ao estudo e entretenimento. Essa habilidade de fazer muitas tarefas ao mesmo tempo remete às afirmações de Buzato (2017), de que os jovens da era digital têm um perfil cognitivo e comportamental diferente dos jovens de outras épocas. Além disso, em termos de quantidade de acesso, a maioria dos *sites* que Pedro visitou não eram destinados a entretenimento, o que sugere o amadurecimento e comprometimento do participante em acessar ambientes de pesquisa - busca e *e-mails* que eram importantes para o seu bom desempenho na escola.

As possibilidades de contato com ambientes e interlocutores autênticos e ao rompimento de barreiras espaço – temporais parecem ter contribuído nos usos feitos por Pedro. Como ele destacou nos seus relatórios, ele ia ao centro porque era um ambiente divertido no qual ele tinha a possibilidade de ajudar seus colegas a fazerem as tarefas de sua escola e de jogar em rede e pela *internet*. É interessante notar que o participante diferencia “jogar em rede” de “pela *internet*”. Ao fazê-lo, Pedro destaca que jogava com outros jogadores, em rede, ou sozinho, pela *internet*.

As adjetivações atribuídas pelo participante ao centro e às atividades que fazia ali (*os computadores ofereceram um acesso mais fácil; o ambiente foi muito útil para mim, era um acesso mais fácil e de maior qualidade para estudos e diversão na minha escola; era um ambiente divertido e útil*) destacam que aquele ambiente havia algo que outros não possuía. Considerando as experiências que vivemos no CAADIY, compreendo que as possibilidades de socialização para entretenimento e estudo criaram aspectos favoráveis para constituição de uma comunidade de prática e aprendizagem (WENGER, 1998), na qual os papéis de liderança e equipe foram assumidos e alternados sem a imposição de um professor. Pedro, especificamente, foi líder e instrutor em diversos momentos para ensinar os seus colegas a jogarem e trabalhou em equipe quando, motivado pelo seu senso de comunidade, decidiu participar desta pesquisa para me auxiliar no meu processo de doutoramento.

Os relatos de Pedro abordam indiretamente, uma reivindicação a partir de uma necessidade encontrada por ele de haver computadores adequados para que ele e os demais alunos da instituição possam fazer as atividades que são requeridas pelos professores. A sua reivindicação vai ao encontro de pesquisas que indicam que grande parte da população não tem acesso a tecnologias digitais (DEMO, 2007; WARSCHAUER, 2003), por isso, ambientes como o centro de autoacesso nas escolas são fundamentais para que os seus alunos consigam fazer as atividades solicitadas.

3.2.6. O percurso seguido por Iwanow...

Eu frequentei o centro de autoacesso sempre que possível. De forma geral, quando eu não estava fazendo alguma atividade da escola, me entreti jogando Guitar Hero e navegando no Facebook, mas poucas vezes eu acessei as redes sociais, porque não sou muito fã delas. Eu gosto mesmo é do Instagram. Enquanto eu estava estudando, eu gostava de escutar música. A princípio não me atrapalhava, principalmente quando era uma atividade da área de exatas, porque o meu cérebro funciona bem escutando música, e eu conseguia raciocinar tranquilamente. Eu ouvi música realizando várias atividades, mas quando era algum exercício das disciplinas de Redação ou Português, que eu precisava interpretar mais, então não teve como e eu precisei desligar a música. Por outro lado, quando tinha muitos usuários no CAADIY conversando ao mesmo tempo, a música me ajudou a concentrar nas atividades que eu precisei fazer porque abafava os ruídos das conversas. No centro, eu consegui ler partes de livros escutando música, mas não consegui quando tinha muita gente conversando ao meu redor porque eu me desconcentrava, já que cada hora um usuário falava uma coisa diferente. Eu escutava bastante música naquele ambiente, principalmente quando não tinha nada mais importante da escola para fazer, mas eu também fiz tarefas da escola porque, por mais que eu tivesse a ferramenta como o celular para poder pesquisar, o computador era mais fácil de utilizar e a tela era maior, o que me dava uma visão melhor. Além do mais, era muito mais fácil digitar no computador do que no celular, e eu tinha o auxílio do mouse. No centro de autoacesso eu também utilizei o AutoCAD para fazer os desenhos das peças do meu curso. Em um determinado momento, eu tentei assistir séries lá, mas foi difícil porque a cadeira não era confortável. Como não tinha uma posição boa para assistir na tela do computador e ficar confortável ao mesmo tempo, eu desisti. (Participante Iwanow, relatório de atividades e notas de campo, 2017).

Na sua maioria, a participante Iwanow acessou cento e setenta e sete vezes *sites* de música, vinte e oito *sites* de pesquisa/busca e 62 vezes *sites* de *e-mails*. Como ela mesma relatou, ela acessou os *sites* de músicas enquanto estudava e realizava várias outras atividades, o que indica que ela encontrou seu modo particular de estudar. Além disso, a participante utilizou o centro para realizar leituras e atividades não relacionadas a estudo, o que pode indicar que o uso feito por ela daquele espaço tenha sido mais significativo para ela, pois criou um

ambiente para que vivesse experiências que foram ao encontro dos seus objetivos pessoais. Curiosamente, a participante também usou o centro porque entendeu que ele facilitaria a realização das atividades que lhe eram exigidas, já que os computadores têm a tela maior que a tela do celular e facilitam a digitação, por possuírem *mouse*. Esse entendimento chama a atenção para a autonomia da participante em buscar os ambientes e os meios mais adequados para as atividades que ela precisava realizar.

Como a participante relatou, ela também foi ao CAADIY para utilizar o AutoCAD, o que indica que as tarefas escolares influenciaram, por vezes, as atividades que a participante realizou. Contudo, houve momentos em que a narrativa dominante de que o espaço do centro de autoacesso era destinado ao uso de tecnologias digitais para estudar ou ministrar aulas cedeu lugar ao entendimento de que aquele ambiente e as suas tecnologias poderiam ser, também, utilizados para lazer. A exemplo disso, Iwanow concluiu que assistir séries naquele ambiente não seria adequado para ela, apenas porque a cadeira não era confortável. No meu entendimento, a sua conclusão indica que as experiências que viveu no CAADIY contribuíram para que ela visse possibilidades de uso daquele ambiente diferentes daquelas que eram estabelecidas até então.

É interessante notar que a participante destaca momentos em que foi àquele ambiente, exclusivamente, para entretenimento. As suas escolhas podem indicar possibilidades de aprendizagem enquanto relaxava, já que os filmes e as redes sociais têm o potencial para a construção de conhecimento e para a aquisição de informação. A esse respeito, o seu percurso pode ter contribuído para ela desenvolver letramentos digitais sobre conteúdos em contextos *online* enquanto navegava despreziosamente pela *internet*.

Tendo em conta que eu era o responsável pelas atividades do Centro de Autoacesso *Do It Yourself*, enquanto estive lá, eu realizei várias atividades: fiz pesquisas na *internet* sobre questões relacionadas às disciplinas do curso de doutorado que fazia naquela época, utilizei o *GoogleDocs* para fazer anotações sobre acontecimentos do CAADIY que julguei importantes registrar, interagi e joguei algumas vezes com os usuários do centro, li e escrevi textos relacionados ao ensino e aprendizagem de línguas a partir das tecnologias digitais, enviei e recebi *e-mails*, acessei o *blog* do centro de autoacesso e visitei algumas das minhas redes sociais. O meu percurso naquele espaço foi fortemente influenciado pelo meu objetivo como pesquisador, por isso, os meus maiores aprendizados foram sobre a minha pesquisa e os currículos construídos pelos participantes. Nesse sentido, optei por não registrar e analisar as atividades que realizei enquanto estive lá.

Como ressaltai no início deste capítulo, ao ler os relatórios dos demais participantes e

conhecer os percursos por eles trilhados, percebi que as minhas crenças em relação aos usos feitos por eles foram estereotipadas e, portanto, estavam equivocadas. Primeiro, isso ocorreu porque eles acessaram uma quantidade muito maior de *sites* - ferramentas que eu havia imaginado. Segundo porque eles acessaram uma grande variedade de *sites* e ferramentas que eu desconhecia, tais como Jogos-Geográficos, *Pplware*, *RachaCuca*, *Healio*, Gerador de Nomes de Fantasia e *Autodesk Community*. Ante esse fato, eu me perguntei quais aprendizados estavam sendo construídos por esses acessos e como eles poderiam impactar a forma como percebiam as suas aulas tradicionais.

Por fim, julgo importante destacar que, por mais que eu tenha dito aos participantes que eles poderiam utilizar o centro conforme as suas necessidades, acredito que a minha presença naquele espaço influenciou no percurso seguido por cada um deles. Embora não houvesse aula naquele ambiente ou atividade avaliativa a ser realizada, entendo que o meu papel como professor e pesquisador na instituição possa ter induzido os participantes, pelo menos inicialmente, a realizarem tarefas da escola. Contudo, com o passar do tempo, houve momentos em que a minha presença parece não ter tido tanta influência e os participantes seguiram os seus percursos mais livremente.

Tendo, pois, explorado os percursos seguidos pelos participantes, na seção seguinte discuto sobre alguns dos aprendizados que eles acreditaram ter construído.

3.4. Histórias de construção de conhecimento a partir de tecnologias digitais

Marcelo, Iwanow, Pedro, Wadrian, Paulo e Gabriel seguiram os seus percursos no Centro de Autoacesso *Do It Yourself* e visitaram ambientes *online* para interagir, fazer tarefas da escola e se divertir. Das experiências que viveram no CAADIY, eles contaram alguns dos aprendizados que acreditaram ter construído.

Eu acredito que não aprendi muitas coisas no centro de autoacesso, mas aprendi sobre a área superficial da esfera, algumas questões relacionadas ao desenho mecânico e algumas especificidades do “WOWlzinho” (Participante Paulo, relatório de atividades, 2017).

De minha participação no centro de autoacesso, eu acredito que aprendi algumas funcionalidades novas do AutoCAD, a fazer uma chaveta (peça importante para engrenagens e polias que serve de trava entre as peças), a

fórmula da área superficial de uma esfera e a fazer cotas. Contudo, houve vezes em que eu fui ao centro, mas não aprendi nada novo. Algumas dessas vezes, eu apenas utilizei o AutoCAD a partir dos conhecimentos que eu já possuía (Participante Gabriel, relatório de atividades, 2017).

Enquanto estive no centro aprendi a usar o programa LibreOffice Writer para editar documentos de texto, adquiri alguns conhecimentos para as matérias de Língua Portuguesa e de Redação, descobri músicas interessantes, aprendi inglês por meio da tradução de letras de músicas, expandi meu conhecimento sobre as funções do AutoCAD e que a “cada dia é um 7x1 diferente” (Participante Iwanow, relatório de atividades, 2017).

Eu aprendi sobre a importância dos oceanos e de toda a biodiversidade inerente a ele para o planeta, a resolver anagramas, sobre a economia mundial e sobre a acessibilidade para pessoas com deficiência visual (Participante Wadrian, relatório de atividades, 2017).

Participar do centro de autoacesso foi interessante, mas, eu acredito que, na maioria das vezes, eu não aprendi nada novo. Contudo, eu aprendi a fazer um parafuso e que no nível 81 (do jogo WOW) eu não posso deslogar porque senão eu perco os itens. Eu aprendi também que o DK (Death Knight, uma classe do jogo WOW) está muito forte, então vou jogar só de DK a partir de agora (Participante Marcelo, relatório de atividades, 2017).

De modo geral, eu acredito que construí novos conhecimentos a partir das atividades que realizei no centro de autoacesso. Enquanto estive lá, aprendi como é organizada uma Odisseia e sobre a importância do trabalho na sociedade. Além disso, aprendi sobre desenhos técnicos, a jogar e aprender ao mesmo tempo e sobre a importância de se divertir enquanto estuda (Participante Pedro, relatório de atividades, 2017).

Ao ler os relatórios dos participantes, encontrei alguns aspectos interessantes sobre o que acreditaram ter aprendido enquanto estiveram no CAADIY. O primeiro aspecto que me chamou atenção foi encontrar uma gama de possibilidades de aprendizado que eu não imaginava,

principalmente ao me deparar com aqueles distintos dos conteúdos que lhes eram ensinados na instituição onde o centro funcionava. De maneira interessante, os relatórios permitem perceber aprendizados para as vidas dos participantes, que foram possíveis pelas experiências individuais que viveram enquanto estiveram naquele ambiente.

No meu entendimento, esse aspecto vai ao encontro da concepção de Dewey (1979) sobre o caráter educativo de cada experiência, que engloba a qualidade das experiências vividas durante a vida (princípio de continuidade) em relação às condições em que puderam ser vividas (princípio de interação). Conforme o autor, uma experiência é educativa e, portanto, favorece o aprendizado, se ela acontecer por situações reais de vida que despertem curiosidade, é necessário que tenham propósitos claros e que sejam significativas. Para tanto, a situação em que as interações acontecem é fundamental para o aprendizado, nas quais os materiais e os métodos serão os facilitadores desse processo. Nesse sentido, os relatos dos participantes revelam que eles aprenderam por experiências significativas que viveram enquanto estiveram no centro de autoacesso.

Outro aspecto interessante diz respeito à autonomia dos participantes em prol dos seus próprios aprendizados, pois as interações que tiveram para tirar dúvidas e compartilhar conhecimento parecem representar uma autonomia que há muitos anos era esperada dos alunos, o que remete à afirmação de Xavier [200-?], de que as tecnologias digitais favorecem uma interação bilateral entre os seus usuários. Segundo o autor, enquanto algumas atividades de sala de aula são unilaterais, as ações realizadas em contextos digitais podem propiciar a interação entre as pessoas que as realizam de forma instantânea. Portanto, entendo que os participantes se valeram dessa possibilidade para aprender.

Considerando que o hipertexto e a *internet* parecem possibilitar formas de aprender mais significativas que anteriormente, uma vez que permitem ao aluno escolher o que e como irá aprender, e que os aprendizados nesse contexto parecem ser mais duradouros porque permitem que o aluno aprenda por meio de situações reais, de acordo com suas necessidades, bem como em concordância com o seu contexto (XAVIER, 200-?), os aprendizados relatados pelos participantes representam os desejos e escolhas de cada um que esteve ali. Wadrian, por exemplo, seguiu o seu próprio caminho em prol de seus objetivos de aprendizagem para aprender sobre composição de música, oceanos e sobre a língua inglesa, que eram do seu interesse.

Os aprendizados de Marcelo trazem um aspecto importante sobre o papel que ele exerceu no centro. Dentre os participantes da pesquisa que jogaram naquele ambiente, ele parecia ser o mais habilidoso em jogar e frequentemente ajudava os seus colegas. Por isso, entendo que o

papel de instrução que ele exerceu pode ter contribuído para aprender questões relativas à liderança, tais como: habilidade de interação, técnicas de mediação, formas de dar instruções, habilidade de prever riscos dentro do jogo, modos de estabelecer estratégias para ensinar os jogadores, dentre outros aspectos. Isso se relaciona às afirmações de Oliveira e Jesus (2017) de que os *videogames* podem ser vistos como textos multimodais que precisam ser compreendidos pelos jogadores para serem bem-sucedidos no jogo e que jogar favorece o estabelecimento de relações sociais entre os jogadores, pois envolvem práticas de letramentos (digitais). Por isso, concordo com os autores e entendo que os jogos *online* (*Warcraft* e *League of Legends*) que Marcelo e os seus colegas jogaram, foram contextos de práticas sociais com riscos reduzidos nos quais eles puderam aprender formas de interação social pelas relações que estabeleceram. A partir delas, Marcelo, especificamente, aprendeu sobre liderança.

Além do mais, entendo que o contexto dos jogos que Marcelo e os demais participantes jogaram exigiu que eles assumissem papéis e funções cruciais (práticas sociais *online*) para o bom andamento deles. Embora Marcelo tenha se referido no seu relatório ao aprendizado de apenas uma questão a partir do jogo, acredito que outros aprendizados tenham sido possíveis “por acaso” (como ele afirmou no relatório), pelas experiências que viveu enquanto jogava com os demais participantes da pesquisa. Adicionalmente, entendo que a prática de jogar pode ter fortalecido os laços de amizade entre os participantes e, portanto, pode ter criado oportunidades para que eles aprendessem questões relativas a relacionamentos interpessoais.

O aspecto que mais me chamou atenção no relatório de Paulo diz respeito aos possíveis aprendizados em torno das experiências pessoais que compartilhou conosco e das práticas sociais que participou enquanto jogava “WOWlzinho” (como ele se referia ao jogo). Embora ele afirme que não aprendeu muitas coisas no centro de autoacesso, pelo seu relatório (principalmente quando relata o que fez no CAADIY, na seção anterior) compreendo que o principal motivo dele frequentar aquele ambiente foi para socializar. Como ele mesmo destacou, lá era um ambiente engraçado e agradável no qual se divertia com os amigos. Houve vários momentos em que interagimos para refletir sobre situações corriqueiras da escola em que ele estudava e das minhas experiências pessoais e profissionais. Por isso, creio que ele teve a oportunidade de aprender diferentes aspectos sobre a convivência em sociedade, sobre o desenvolvimento saudável de relações interpessoais no ambiente escolar e sobre as maneiras de compartilhar e construir conhecimento colaborativamente.

Além disso, tendo em vista que ele e a maioria dos participantes usava os seus celulares pessoais para realizar diferentes atividades, dentre elas enviar - receber mensagens e escutar músicas, entendo que os usos de celulares feitos por Paulo e pelos demais participantes podem

ter contribuído para eles aprenderem questões distintas por esses dispositivos. Assim como Leffa (2017) ressalta, os celulares, especificamente *smartphones*, propiciam o contato com ambientes e interlocutores autênticos e rompem as barreiras espaço-temporais que favorecem o aprendizado de vários conhecimentos, dentro e fora da escola.

O relato de Iwanow traz alguns aspectos importantes sobre o que ela aprendeu no CAADIY. Primeiramente, o aprendizado sobre o programa *Libreoffice* parece ter sido crucial para ela e os demais participantes, uma vez que esse era o programa padrão para edição de textos no espaço da escola onde o centro funcionou. Por isso, esse aprendizado pode ter contribuído para que Iwanow participasse das práticas sociais que exigiam tal conhecimento, ou seja, levando em consideração que muitas atividades escolares na contemporaneidade são feitas por documentos de texto digitados, o relato da participante chama a atenção para a necessidade de se inserir o ensino sobre diferentes *softwares* como componentes do currículo escolar.

Outro aspecto importante dos aprendizados que Iwanow construiu se refere às limitações e possibilidades que os celulares poderiam oferecer. Sobre as limitações e possibilidades dos *smartphones*, Leffa (2017) ressalta que o tamanho da tela e a escrita de textos longos atualmente são dificultadoras para o uso dele nas tarefas mais extensas, mas para atividades de trocas de mensagens de textos curtos e por mensagens de voz e vídeo, esses aparelhos têm sido bastante utilizados. Pela própria experiência, Iwanow percebeu na prática quais eram essas limitações e possibilidades citadas por Leffa (2017) e aprendeu quando seria mais adequado utilizar o celular e o computador.

No seu relatório, Iwanow afirmou que havia aprendido que “cada dia é um 7 a 1 diferente”, fazendo uma referência à COPA de 2014 quando o time de futebol do Brasil perdeu para o time da Alemanha. A participante usou essa expressão porque, em um dia específico, ela não conseguiu utilizar o AutoCAD da maneira que planejava e, por isso, não conseguiu fazer suas tarefas de desenho mecânico. A princípio acreditei que essa expressão fosse apenas uma forma engraçada de se referir a essa dificuldade. Contudo, após refletir sobre ele, entendi que a participante aprendeu uma lição importante sobre a vida: que nem sempre as coisas saem como planejado. A frustração experienciada por ela parece ter criado oportunidades para que ela refletisse sobre situações reais da sua vida.

Assim como Iwanow, Paulo, Marcelo, Pedro e Gabriel utilizaram muito o AutoCAD no centro de autoacesso. Por isso, acredito que muitos outros aprendizados além daqueles citados por ela e os demais participantes possam ter sido construídos pela utilização que fizeram desse *software*. Gabriel, por exemplo, afirmou que aprendeu novas funções do AutoCAD, mas não

detalhou quais funções foram essas. Por isso, entendo que as situações reais de aprendizado, como as experienciadas pela participante no CAADIY, foram importantes para que ela e os demais participantes se engajassem na construção de conhecimentos.

Outros aspectos importantes relacionados aos aprendizados de Iwanow dizem respeito à sua autonomia e ao seu próprio processo de aprendizagem. O aprendizado da língua inglesa a partir de pesquisas sobre as letras das músicas que escutou ressalta que ela traçou as suas próprias metas de aprendizagem para, de forma autônoma, navegar por ambientes digitais para construir o conhecimento que queria. Por outro lado, embora Iwanow não tenha destacado no seu relatório de utilização, a experiência que ela viveu no CAADIY criou oportunidades para que ela aprendesse, também, quais momentos seriam (in)adequados ouvir música nesse local. Ela tinha o hábito de escutar música enquanto fazia outras tarefas, portanto, a partir das interações no centro e das atividades que realizou nele, ela aprendeu que a música a ajudava a se concentrar quando havia muito ruído ou conversas paralelas naquele ambiente e que a atrapalhava quando precisava interpretar textos.

Semelhantemente à Iwanow, o primeiro aspecto que me chamou a atenção no relatório de Pedro diz respeito ao seu aprendizado sobre a forma mais adequada de estudar para ele. Após ler os relatórios de atividades do participante, identifiquei que as experiências que ele viveu no centro de autoacesso possibilitaram aprendizados diferentes daqueles mencionados pelos outros participantes, pois, na sua maioria, não se referiam aos conteúdos escolares. Por essa razão, elaborei, juntamente com Pedro, uma música para representar o currículo e alguns dos aprendizados que ele construiu no CAADIY.

INTERNET (EI)

Cantor: Pedro, o participante

Compositores: o pesquisador e o participante

O que eu fiz, todos podem fazer
 Fazer o que fazer, vamos todos aprender
 Eu decidi estudar e a música escutar
 Eu decidi pesquisar e o meu *email* acessar
 Comecei a jogar e então me alegrar
 Decidi estudar e o AutoCAD utilizar
 Decidi navegar e o YouTube acessar
 Decidi consultar e sobre Homero explorar

Refrão

Você acha que aprendeu? Sim, eu aprendi
Você acha que aprendeu? Sim, eu aprendi
Aprender a aprender, todos temos que aprender
Aprender a aprender, todos temos que aprender

Aprendi a jogar e com a música me alegrar
 Aprendi sobre a Odisseia e com os amigos festejar
 Aprendi a estudar e a música escutar
 Aprendi a jogar e como é bom trabalhar
 Aprendi a brincar e o computador utilizar
 Aprendi a estudar e no computador revisar
 Aprendi sobre desenho técnico e como estudar

Fonte: relatórios dos participantes [dez. 2017].

O segundo aspecto que entendo ser importante destacar da experiência de Pedro, em relação ao que aprendeu, refere-se à concepção dele sobre o CAADIY. Os aprendizados que ele citou, na sua maioria, vão de encontro à narrativa dominante de que o espaço em que o centro de autoacesso funcionou era destinado apenas ao aprendizado de conteúdos escolares. No seu relato, Pedro elencou aprendizados diferentes daqueles característicos dos currículos

escolares, pois estão atreladas ao currículo de vida (SCHWAB, 1973; CONNELLY; CLANDININ, 1988; MELLO, 2005; MURPHY, 2009, dentre outras/os), que é construído pela/na relação entre as pessoas e que tem implicações sobre suas histórias de vida. Dessa forma, o participante associou as suas experiências a aprendizados sobre as crenças pessoais sobre a maneira de estudar e aprender, as questões sociais, a diversão e a interação social. Esses aspectos ajudam a compreender que o participante tinha uma concepção do centro como um ambiente propiciador de diferentes tipos de aprendizados.

Por fim, de modo geral, os relatos dos participantes sobre os aprendizados que acreditaram terem construído no CAADIY, destacam que as experiências que eles viveram criaram oportunidades para eles aprenderem a como utilizar as tecnologias digitais para alcançarem seus objetivos de aprendizagem. Nesse sentido, como professor, aprendi que é necessário estimular o uso crítico-reflexivo de tecnologias digitais de modo que favoreçam a aprendizagem dos alunos. Como Marzari e Leffa (2013) destacam, as tecnologias digitais estão presentes na vida da sociedade pós-moderna, por isso, os professores (de línguas) precisam encontrar meios de ensino e aprendizagem que considerem tais tecnologias, já que elas são necessárias para que seus alunos ajam na sociedade. Embora os autores enfatizem professores de línguas, compartilho dos seus entendimentos e compreendo que, hoje, as práticas de ensino e aprendizagem em todos os campos precisam ser pensadas a partir das tecnologias digitais.

Considerando que eu não fui apenas participante da pesquisa, entendo ser importante discutir sobre o que aprendi com os demais participantes durante esse percurso investigativo das nossas experiências. Por isso, apresento e discuto alguns desses aprendizados a seguir.

O que o pesquisador-participante aprendeu com os demais participantes...

Com Gabriel, eu aprendi funções básicas do AutoCAD.

Com Wadrian, eu aprendi sobre música clássica e sobre práticas inclusivas.

Com Pedro, aprendi que estudo e entretenimento não precisam ser separados.

Com Iwanow, aprendi que é importante refletir sobre meu próprio processo de aprendizagem no contexto das tecnologias digitais.

Com Paulo, eu aprendi a valorizar os momentos em que podemos estar com os amigos.

Com Marcelo, aprendi que a tranquilidade e paciência são fundamentais para ensinar jogadores iniciantes.

Ao compor sentidos das experiências que vivi no CAADIY e refletir sobre o currículo de vida que construí com os demais participantes durante esta pesquisa, percebi que os meus aprendizados, citados anteriormente, estiveram relacionados às maneiras como um contexto de ensino e aprendizagem autônoma pode ensinar lições para a vida dos participantes, ao meu papel como pesquisador narrativo no CAADIY, aos diferentes papéis que podem ser assumidos em um ambiente destinado ao autoacesso e às formas de mediação nele.

Em relação aos modos de mediação em um centro de autoacesso, foi com o Marcelo que observei que, nesses ambientes, isso precisa ir ao encontro das necessidades dos seus usuários e considerar as particularidades de cada um deles, pois são criadas oportunidades para que alcancem os objetivos individuais que estabeleceram para si. Além disso, aprendi que a mediação não é apontar o caminho a ser seguido, mas indicar possibilidades para que os próprios usuários encontrem os caminhos mais adequados para seguir. Tendo essa perspectiva de mediação, um centro de autoacesso se constituirá, portanto, como ambiente que apresenta possibilidades e cria oportunidades para que o usuário analise criticamente qual/quais dela/as explorar.

No que concerne aos diferentes papéis que podem ser assumidos em um ambiente de autoacesso, entendi com Gabriel que a alternância de papéis é fundamental para a construção de conhecimento. Embora eu tenha pretendido atuar apenas como mediador no CAADIY, o meu papel não se restringiu à mediação, pois, por vezes, atuei como professor. Ao fazê-lo, a minha ansiedade em auxiliar os participantes me levou a ensiná-los a utilizarem algumas ferramentas digitais ou programas da *internet* que não ia ao encontro das necessidades deles naqueles momentos. Como esse não era o intuito da minha pesquisa, foi com Wadrian que percebi que o papel de professor em um ambiente de autoacesso pode não contribuir para que os participantes desenvolvam autonomia, pois pode estabelecer uma relação de dependência entre os participantes, o que não cria oportunidades para a aprendizagem autônoma.

Em relação ao meu papel como pesquisador narrativo no CAADIY, foi interagindo com Paulo que notei que estar aberto a compartilhar experiências de ensino e aprendizagem com os participantes da pesquisa é crucial para criar um espaço seguro para que eles se sintam confortáveis a compartilhar as experiências que viveram naquele ambiente. Além do mais, aprendi que não se colocar em uma posição superior às demais pessoas envolvidas no processo de investigação propicia um crescimento particular ao pesquisador durante o desenvolvimento do estudo.

No tocante às maneiras como um contexto de ensino e aprendizagem autônoma pode ensinar lições para a vida dos participantes, foi com Iwanow que entendi ser importante ampliar

a visão de currículo escolar para compreender as experiências que estão sendo vividas dentro e fora do contexto escolar, inclusive no universo digital (FERNANDES, 2014). Esse aprendizado se deu a partir do momento que entendi que um currículo de vida estava sendo construído no CAADIY a partir de todas as experiências que estávamos vivendo nele. Antes de iniciar esta pesquisa, eu já havia lido algumas [concepções de currículo](#) como um fluir de eventos, mas foi neste estudo que pude construir um entendimento na prática de que a construção de currículo estava sendo possível pelas experiências vividas e compartilhadas no CAADIY. O compartilhamento de experiências com Pedro, por exemplo, contribuiu para que eu percebesse que estudo e o entretenimento poderiam ser entendidos de modo diferente, no qual um complementa o outro.

Por fim, percebo que quando tivemos liberdade pudemos viver experiências de escola, de diversão, de interação no grupo e na sociedade pelos jogos nos quais navegamos. Portanto, após discutir sobre alguns dos aprendizados possíveis, na próxima seção compartilho outras histórias importantes na nossa construção de currículo.

3.5. Histórias desconsideradas no currículo da escola

Ao olhar retrospectivamente para as experiências vividas durante a realização desta pesquisa, identifiquei alguns movimentos que, normalmente, não são considerados na concepção de currículo vigente nas escolas, pois, embora as histórias no CAADIY relacionadas com a escola dos participantes tenham predominado nesse processo investigativo, percebi que houve momentos que a história da escola ficou em segundo plano para dar lugar a outras possibilidades. Nesse sentido, reconto algumas delas nesta seção, com o intuito de compreendê-las.

Certo dia, eu caminhava pela escola quando fui parado por Paulo me pedindo para anotar o seu número de celular para a eventualidade de eu precisar falar com ele. A partir dessa interação, comecei a perceber outros momentos nos quais havia uma inclinação de Paulo e dos demais participantes em se aproximar de mim, como ser humano, não como o professor pesquisador e a viverem experiências distintas daquelas do contexto das salas de aula. Nos diálogos a seguir, reconto algumas dessas experiências, as quais foram vividas ao longo do funcionamento do CAADIY.

Diálogos: algumas experiências de currículo de vida

Paulo: Gilmar, abre o CAADIY para nós usarmos. Por favor!

Gilmar (rindo): ok, estou indo buscar a chave.

Paulo: você é o melhor professor do mundo.

*Alguns minutos depois, Gilmar retorna com a chave e abre o CAADIY. Em seguida,
Paulo, Marcelo e Pedro entram no centro.*

Paulo (após ligar o computador, olha para o Gilmar): você já almoçou?

Gilmar: sim.

Paulo: sério?

Gilmar: sério.

Paulo (aliviado): ah, porque estou preocupado com sua saúde.

*Gilmar se surpreende e fica feliz ao ouvir Paulo. Enquanto conversavam, cinco
usuários do CAADIY (Lúcia, Amanda, André, Túlio e Silas) entraram.*

Lúcia: Gilmar, eu posso fazer qualquer “coisa” no centro de autoacesso?

Gilmar: sim, exceto os itens que estão nas regras de utilização, como acessar *sites* violentos ou pornográficos.

Lúcia (em tom de brincadeira): ah, nem só um pouquinho violento?

Gilmar: não pode. Por que?

Lúcia: nós queríamos jogar. É permitido?

Gilmar: sim, jogar pode.

Lúcia: sério??? Que legal!!!

*Lúcia, Amanda e André se sentam um ao lado do outro, mas apenas um deles liga o
computador. Lá, eles jogam e conversam.*

Lúcia, Amanda e André (dizem em uníssono): espera, espera, espera! Pula, pula! Agora!

De novo!

Gilmar (rindo): Qual jogo vocês estão jogando?

Amanda: *Fireboy e Watergirl.*

Gilmar: Ah, que legal. Nunca joguei esse. O que acham mais legal nele?

Amanda: com ele a gente aprende a vencer desafios.

Gilmar olha para o lado e percebe que Túlio está com o computador desligado.

Gilmar: Túlio, está tudo certo? Você precisa de ajuda para ligar o computador?

Túlio: não, não. Eu não vou usar o computador hoje. Vou só escutar música com meu fone de ouvido e mexer no meu celular mesmo.

Gilmar: fique à vontade. Se precisar de ajuda, estou aqui.

Gilmar observa que Silas também estava jogando pelo celular e decide não incomodar. O aparelho estava em frente à tela do computador do usuário, na altura dos olhos dele. O computador permanecia ligado, o seu caderno estava do lado esquerdo e o teclado do lado direito. Algum tempo depois, Paulo interage com Gilmar.

Paulo (falando em voz alta): sabe aquele meu primo que comentei com você?

Gilmar: sim, sei sim. O que houve?

Paulo: ele se casou em um salão de festas lá da sua cidade, chamado Salão do Amor. Você conhece?

Gilmar: não, não conheço esse. Talvez já tenha passado em frente.

Paulo: E com você está ‘se saindo’ no doutorado?

Gilmar: estou indo bem por enquanto. Daqui a alguns meses eu vou viajar para o exterior para fazer parte de minha pesquisa.

Paulo: sério? Que legal. Parabéns.

Gilmar: obrigado. Estou ansioso.

Em seguida, vira para o lado e inicia uma conversa com Gabriel.

Gilmar: veja, eu estou lendo vários anúncios de apartamentos no exterior porque preciso entrar em contato e alugar um para ficar enquanto estiver no exterior.

Gabriel: que bom, hein? Falta muito tempo para você ir?

Gilmar: não, faltam poucos meses. Estou achando interessante a diferença cultural quanto à forma direta de expressar os requisitos para a pessoa alugar os apartamentos no exterior. Esse diz “procuro pessoa limpa, divertida e que não seja dramática”.

Gabriel (olhando para o anúncio): que engraçado. Eles são bem diretos.

Algum tempo depois, inicia-se outra interação.

Marcelo (para de cantarolar uma música que estava ouvindo no fone de ouvido): Gilmar, como está indo sua pesquisa? O que você quer descobrir?

Gilmar: está indo bem, mas ainda falta muito para terminar. Eu não sei exatamente o que vou descobrir, mas quero pesquisar o que fazemos aqui e quais conhecimentos podemos construir.

Pedro (participa da conversa): Ah, entendi. E quanto tempo ela vai durar?

Gilmar: bastante tempo. Eu tenho mais dois anos para terminar. O doutorado dura quatro anos.

Pedro (em tom de surpresa): você tem dois anos para pesquisar o que fazemos e o que podemos aprender aqui?

Gilmar: isso mesmo.

Pedro: quanto tempo você vai ficar no exterior? Você vai voltar para a escola quando retornar de lá?

Gilmar: vou ficar cinco meses, mas não vou retornar à escola depois. Infelizmente.

Pedro e Marcelo: que pena que você vai sair. Você podia voltar para cá depois.

Paulo (em tom de lamentação): você vai deixar saudades.

Gilmar: eu também vou sentir saudades de vocês, mas há uma lei que me impede de atuar aqui como professor substituto pelos próximos dois anos. A única possibilidade é se eu for aprovado em um concurso como professor efetivo.

Paulo (se dirigindo a Gilmar): Nós somos os que mais estamos vindo ao centro de autoacesso?

Gilmar: sim, vocês estão vindo com mais frequência.

Paulo: você está gostando que eu estou vindo?

Gilmar (com um sorriso no rosto): sim, Paulo, eu estou adorando que você está vindo.

Todos voltam a navegar na internet por alguns minutos até que Paulo interrompe o silêncio.

Paulo: “Ôôô”, Gilmar. Você está muito calado hoje!

Gilmar (com um leve sorrindo no olhar): estou pesquisando algumas informações no Google sobre a minha viagem ao exterior. Por isso que estou mais quieto.

Paulo (concentrado no jogo): faz um favor para mim. Você pode buscar água para mim?

Gilmar (responde em tom de brincadeira): claro, estou indo. Fique aguardando.

Paulo e Gilmar riem da situação. Iwanow chegou ao centro logo em seguida e liga o computador.

Iwanow: Gilmar, qual série você me indica para eu assistir?

Gilmar: hum... não sei dizer no momento. Eu sou muito ruim em assistir filmes e séries.

Iwanow: Eu já assisti quase todas.

Gilmar: sério? Eu não sei o porquê, mas faz alguns anos que não acompanho mais. Na minha adolescência eu assistia bastante. Eu gostava muito de *Friends* e *The O.C.*

Iwanow: Gostei muito dessas, mas já assisti também.

Ela se vira para o computador e continua procurando o que assistir.

Marcelo (olhando para o computador de Gilmar): o que você fica fazendo no computador enquanto nós estamos aqui?

Gilmar (com mais de cinco abas de *sites* diferentes abertas no seu computador): eu fico na *internet*, no *Facebook*, e pesquisando questões do doutorado.

Pedro (aproveita a conversa para brincar com Paulo): Gilmar, fiz parte do trabalho de inglês e pedi para o Paulo terminar porque eu precisei viajar. Você acha que ele fez?

Gilmar (rindo da situação): “nóóóó”, não acredito. Ele te deixou “na mão”??? Que amigo, hein?

Pedro: Pois é, como ele estuda inglês fora da escola e tira nota boa aqui ele não se preocupou, me “deixou na mão”.

Gilmar e Paulo riem. No computador atrás de Paulo, Pedro coloca o fone de ouvido em um ouvido apenas e canta o refrão da música Riders on the storm, da banda The Doors, e é acompanhado pelos outros participantes.

Gilmar (surpreso): “ooooaaaa”, essa música é antiga, hein Pedro?

Pedro: sim, é porque estou ouvindo a trilha do jogo *Warcraft*, que é com essa música.

Gilmar: você gosta de cantar?

Pedro: gosto, muito.

Marcelo (interagindo com Gilmar e Pedro): olha, o David Guetta lançou uma música nova.

Gilmar (olhando para o computador de Marcelo): esse clipe que você está assistindo no *YouTube* é interessante.

Marcelo: é sim. Também gostei.

Wadrian chega ao CAADIY e se senta em um dos computadores próximo a Gilmar.

Wadrian: qual site você usa para ver os mapas?

Gilmar (caminhando até o computador de Wadrian): normalmente, utilizo o mapa do Google, é só você digitar no buscador a palavras ‘mapas’ e você o encontrará. Por que?

Wadrian: entendi. Você já jogou esse jogo de adivinhar em que lugar estamos a partir de uma rua?

Gilmar: não, não conheço. Vou aí ver.

Ele fica fascinado ao conhecer o jogo na tela do computador de Wadrian. Ambos exploram o jogo. Depois de algum tempo Gilmar retorna à mesa de Wadrian.

Gilmar: por acaso você pesquisou os atalhos do teclado do computador que eu sugeri semana passada? Se você decorar alguns pode ser mais fácil para você digitar e utilizar os computadores.

Wadrian: ainda não, mas o farei em breve

Gilmar: faça isso. Creio que será útil para você. Pesquise também sobre leitores de tela, pode te ajudar a ler os textos digitais.

Certo tempo depois, Pedro lembra os colegas que precisam ir para a aula devido ao horário.

Todos se despedem e saem do centro de autoacesso.

Fonte: notas de campo (jun. 2017).

Considerando o caminho da Pesquisa Narrativa e a minha visão narrativa para as histórias que nos constituem, entendi que as vivências narradas no diálogo anterior estavam diretamente

relacionadas à perspectiva de currículo como fluir de eventos, o qual é composto pelas vidas que professores e alunos vivem juntos nas escolas e nas salas de aula (CLANDININ; CONNELLY (1992). Assim, recontar algumas dessas experiências que vivemos no centro de autoacesso me ajudou a compreender um pouco mais do currículo vivido por cada participante da pesquisa dentro e fora daquele ambiente.

Como explicitarei no capítulo *Ctrl+1: navegando pela experiência de criação do Centro de Autoacesso Do It Yourself*, a concepção de currículo como um fluir de eventos (CONNELLY; CLANDININ, 1988; CLANDININ; CONNELLY, 1992; HUBER; MURPHY; CLANDININ, 2015a; e outros) considera as vidas das pessoas no contexto da escola como parte integrante dele. Nesse sentido, o conteúdo e os conhecimentos construídos são apenas dois aspectos de outros tantos a serem levados em conta nos ambientes de ensino-aprendizagem.

Apesar de saber que a noção conteudista de currículo (LEVIN, 2008) predomina no contexto educacional, compreendo que ao pensar o currículo de forma mais ampla, abrimos a possibilidade para entender as pessoas com todas as complexidades das histórias que as constituem ao longo do tempo nos lugares que vivem. Embora Connelly e Clandinin (1988) discutam a compreensão de currículo nessa perspectiva a partir da complexidade das salas de aulas e da escola, percebo que o centro também se constituiu como um lugar na escola no qual os participantes puderam viver experiências de construção de um currículo outro daquele entendido pela instituição escola.

Ao refletir sobre a relação hierárquica entre os alunos e eu, como o professor responsável por aquele espaço, entendi que ela não deixou de existir por completo. No entanto, pela natureza das experiências vividas no centro de autoacesso, pela disposição que tínhamos em nos aproximar uns dos outros e por não haver aulas ou avaliações (que me reforçariam minha posição de autoridade naquele ambiente), compreendo que a nossa relação não se deu por distanciamentos entre aquele que dita as regras e avalia e aqueles que devem segui-las e são avaliados. Assim, percebo que houve momentos nos quais pudemos construir um currículo de vida diferente daquele que, normalmente, é estabelecido entre professores e alunos.

Portanto, embora os participantes soubessem que eu era professor na instituição, esse papel não foi sempre estabelecido a mim por eles. Nos diálogos do início desta seção, é possível observar interações que me colocavam na mesma posição que eles, não como alguém inacessível ou superior. Houve vários momentos, por exemplo, que os participantes interagiram comigo para compartilhar experiências pessoais, cujos intuitos recaíram na relação humana com a pessoa que estava no mesmo ambiente que eles.

Assim, o participante Paulo viveu experiências de currículo de amizade e de relacionamentos interpessoais. No centro, ele esteve interessado nas minhas histórias como pessoa e como professor pesquisador. Desse modo, ele se interessou em saber se eu não estava sobrecarregado com meu trabalho, se preocupou com minha saúde e meu bem-estar e em interagir comigo para que eu não ficasse entediado ou, simplesmente, porque queria estabelecer um diálogo. Além disso, o participante frequentou aquele ambiente pelas possibilidades de estreitamento dos laços de amizade com os seus colegas da escola enquanto jogavam e interagiam naquele ambiente.

Os participantes Marcelo e Pedro viveram experiências de currículo em torno das interações sociais que eram possíveis a partir do estabelecimento de uma comunidade de prática para jogar *Warcraft* em rede com os amigos e das demais atividades que realizava no CAADIY e da possibilidade de contribuir para o bom andamento da minha pesquisa. Além disso, eles foram ao centro de autoacesso para se divertir e, portanto, viveram currículo em torno das possibilidades de relaxamento e entretenimento naquele espaço. De modo semelhante, Iwanow viveu experiências de currículo em torno das possibilidades de entretenimento. Ao frequentar o centro, ela vislumbrou possibilidades de ouvir música e assistir vídeos/séries para descontrair das tensões vividas na escola.

O currículo construído por Wadrian perpassou pelas possibilidades de aprendizagem, mas, sobretudo, pelas experiências de inclusão naquele ambiente. Como um aluno com baixa visão, ele percebeu que no centro ele teria a possibilidade de expandir o seu entendimento sobre a sua necessidade específica. Além disso, pelas experiências vividas com ele naquele espaço, entendi que as possibilidades de relacionamento interpessoal comigo, alguém que se interessava em entender suas necessidades específicas, parecem ter sido cruciais para que ele o frequentasse.

O participante Jonas¹⁸ [nome fictício] construiu um currículo em torno de uma experiência de acolhimento, ou seja, como aluno que se via excluído pelas suas diferenças pelos colegas na escola, ele foi ao CAADIY para pertencer. Tão logo ele identificou a possibilidade de estreitamento de laços e proteção naquele ambiente, ele decidiu frequentá-lo em seu horário de almoço. Lucas [nome fictício], por outro lado, viveu experiências de currículo em torno de uma reivindicação, ou seja, ao entender a importância das tecnologias digitais no seu cotidiano, o participante manifestou a sua indignação para que a instituição escola mudasse sua

18 Embora Jonas e Lucas já tenham sido contemplados anteriormente no decorrer desta seção, optei por citá-los novamente com os respectivos nomes fictícios para preservar as suas identidades e porque há aspectos das suas experiências importantes sobre a construção de currículo como fluir de eventos.

compreensão em relação a elas.

Ao analisar os processos vividos com os participantes anteriormente, percebi que a forma como agi diante das tecnologias digitais criou oportunidades para que eles vivessem experiências de construção de currículo que foram ao encontro das suas necessidades e que fizeram sentido para eles. Por isso, percebi na prática como a educação pode contribuir para transformar o mundo (FREIRE, 1979), a partir de práticas de ensino-aprendizagem que considerem o aluno como ser humano, não como depósito de conteúdo (FREIRE, 1974). Ainda vislumbrei possibilidades de construção de currículo nas quais a relação hierárquica tem pouca influência.

Por fim, embora eu não tenha analisado em tempo real os ambientes *online* nos quais os participantes navegaram, creio que eles também viveram experiências de construção de currículo de vida a partir do compartilhamento de experiências neles, não apenas no contexto escolar/educacional onde o centro de autoacesso funcionou. As experiências propiciadas por esses espaços englobaram, por exemplo, *chats* de interação entre os *gamers* e ambientes de jogos em rede, como *Warcraft* e o *Agar.io*; relacionamento social, como o *Facebook* e o *Instagram*; entretenimento a partir de vídeos e música, como o *YouTube* e o *Vagalume*; descontração, como o *Desenhoonline.com*; esclarecimentos de dúvidas, como os *blogs* e as *wikis*; dentre outros.

Além do mais, julgo importante destacar que a composição de sentidos que realizei nesta seção contempla apenas algumas das várias experiências de construção de currículo que os participantes viveram dentro e fora do CAADIY durante a realização da minha pesquisa. Por isso, considerando a complexidade das experiências que nos constituem e as limitações na realização de pesquisas, foi possível analisar principalmente aquelas que estiveram relacionadas a mim e às TDICs que consegui observar enquanto estive no centro de autoacesso.

Após narrar e compor sentidos sobre algumas das experiências vividas no CAADIY, no capítulo seguinte compartilho duas histórias inesperadas de dois dos participantes da pesquisa.

ctrl + shift + N
MODO DE NAVEGAÇÃO ANÔNIMA: EXPERIÊNCIAS DE INCLUSÃO

Neste capítulo, navego pelas experiências de inclusão que dois participantes (Lucas e Jonas)¹⁹ e eu vivemos no CAADIY no processo de construção de currículo no decorrer desta pesquisa. Nesse sentido, inicio narrando uma experiência de inclusão vivida com o participante Jonas e componho sentidos sobre a experiência relatada. Logo depois, narro e discuto a experiência de inclusão vivida com Lucas, a qual eu tive conhecimento apenas após o término das atividades do centro de autoacesso. Ao final, teço algumas considerações e faço uma proposta a partir das experiências recontadas neste capítulo.

4.1. Eu sou o fora da roda: a experiência de inclusão do participante Jonas

Ao ler os relatórios que Jonas preencheu no centro de autoacesso, notei que ele acessou 250 *sites* enquanto esteve lá. Por ser um número considerável, fiquei curioso para saber mais sobre aqueles acessos e pedi que ele me contasse um pouco sobre as atividades que realizou naquele ambiente, tanto nos computadores e celular como com seus colegas.

Inicialmente, pedi que Jonas me dissesse o porquê de ir àquele ambiente e ele afirmou que seria porque não tinha o que fazer. No entanto, por ser também professor de Jonas na instituição em que se localizava o CAADIY, eu sabia que ele frequentava o centro no horário de almoço e que tinha aulas pela manhã e pela tarde, ou seja, ele tinha muito o que fazer. Por isso, eu senti a necessidade de insistir e perguntar novamente ao participante o porquê de ele ir àquele espaço, já que poderia estar sentado no pátio descansando, tirar um cochilo no intervalo entre um turno de aula e outro (como geralmente os demais alunos faziam) ou interagir com os seus colegas e amigos. Ante à minha insistente pergunta, Jonas decidiu, então, falar abertamente sobre os seus reais motivos. A seguir, apresento sua resposta em formato de *email*, forma que me ajudou a compreender melhor a experiência vivida.

19 Nomes fictícios de dois dos participantes da pesquisa, conforme explicitado no capítulo dois.

RE: Não sei bem o que responder

De: Jonas (jonas_participante@email.com.br)

Para: gilmar_o_pesquisador@email.com.br

Data: sexta-feira, 05 de novembro de 2017 às 10:37 BRT

Querido Professor Gilmar,

Escrevo este e-mail a você, mas não sei ao certo o que dizer. Fato é que sua pergunta “por que eu frequento o centro de autoacesso?” continua ecoando em minha cabeça.

Na primeira vez que você me fez essa pergunta, respondi que eu frequentava o CAADIY porque eu não tinha nada para fazer no intervalo de tempo em que ocorria o projeto de extensão, mas agora eu meio que nem sei mais o que vou dizer.

Naquela época, e até hoje, eu não era muito enturmado com o pessoal e ninguém conversava comigo, então eu estava praticamente sempre sozinho e sem nada para fazer nos intervalos das aulas.

Na escola eu tinha um acanhamento para ficar em qualquer lugar. Eu não ficava na sala de aula porque tinha muitas pessoas que eu não conversava e quando era inevitável estar lá eu ficava meio inibido no meu canto. Eu não tinha um lugar para ficar sozinho e nem conseguiria arrumar outro pela escola. Logo, se eu quisesse um lugar para estar que eu me sentisse bem, tinha que ser lá no centro porque eu estaria executando alguma função.

No ambiente do CAADIY, eu não teria a obrigação de interagir com os demais usuários, nem precisaria buscar algo para fazer de modo a me esconder das pessoas e como era uma pesquisa eu concluí que seria interessante participar. Assim, (in) conscientemente eu estava lá. Eu também não sei direito o porquê. Naquele ambiente, eu conversava apenas com um dos meus colegas de sala de aula porque, eventualmente, eu acabava encontrando-o lá, mas era raro nos encontrarmos. Nós dois nos vemos mais aos finais de semana na igreja que frequentamos. Fora isso, nós nos víamos apenas no centro de autoacesso mesmo. E eu sou sempre assim, como sou meio excluído, eu buscava alguém que eu vi uma vez na vida para tentar estabelecer algum laço.

Atualmente eu ando conversando um pouquinho mais com uma outra colega da minha sala. Havia outra que eu conversava muito mais, porém ela saiu da escola. Mesmo com essas duas colegas acontecia a mesma coisa: o fato de eu estar com elas, mas me sentir sozinho. Eu tentava só estar na companhia delas ou de qualquer outra pessoa, mas eu sei que eu estava lá com elas, porém não estava "junto".

Isso é o que geralmente acontece com as minhas possíveis amizades na escola. Digo "possíveis" porque tenho a impressão de que meus colegas são recíprocos entre si, mas eu sou sempre a pessoa "fora da roda". Eles esperam uns aos outros, conversam entre si, mas, quando vou almoçar com eles, é como se eu estivesse almoçando sozinho. Às vezes eu tento participar do assunto, mas eu desisto porque acabo sendo ignorado. Eles raramente olham para mim e logo voltam a conversar entre si. Então, eu normalmente fico meio "avulso".

Eu sei que minhas experiências na escola com meus colegas não foram muito prazerosas, mas acredito que hoje, à medida que os anos escolares vão acabando, estou me adaptando melhor e a socialização tem se tornado mais fácil.

Interessantemente, meus maiores vínculos na escola foram com alguns professores. Em geral eu me aproximo deles e conversamos sobre assuntos escolares e das áreas de estudo/pesquisa deles. Eventualmente eu também converso sobre coisas que eu gosto.

Creio que essas questões tenham me motivado a frequentar o CAADIY.

PS.: Você é a primeira pessoa para quem eu falo abertamente sobre esse assunto. Muito obrigado por me ouvir.

Grande abraço.

Jonas.

Fonte: arquivo pessoal [conversas de áudio, out. 2017].

A resposta de Jonas ao meu questionamento, ficcionalizada aqui no e-mail anterior, tocou-me profundamente e eu precisei de um tempo para pensar o que dizer a ele. Primeiro,

porque eu não sabia como responder ao que ele havia dito de uma maneira que o ajudasse a lidar com o sentimento de exclusão que ele estava experienciando naquele momento. Segundo, porque eu queria que ele se sentisse acolhido por mim. Terceiro, porque eu sabia da responsabilidade que estava diante de mim, pois ele havia confiado em mim, a ponto de dizer claramente “eu sou o fora da roda” e “eu não tenho um canto na escola”. Na hora fiquei muito inquieto e caminhei de um lado para o outro no meu quarto buscando o que responder a ele. Eu sabia que não poderia deixá-lo esperando ou, ainda, deixá-lo sem resposta, portanto, após refletir rapidamente, olhei retrospectivamente para o meu passado e recobrei algumas experiências que vivi nas escolas que estudei.

A seguir, reconto a minha resposta a Jonas por um *e-mail*.

RE: Não sei bem o que responder

De: Gilmar (gilmar_o_pesquisador@email.com.br)

Para: jonas_participante@email.com.br

Data: segunda-feira, 07 de dezembro de 2017 às 18:20 BRT

Querido Jonas,

Inicialmente, agradeço por compartilhar suas experiências comigo. Confesso que fiquei muito tocado ao ler seu relato.

Semelhante a você, eu também vivi experiências de exclusão na escola. Na verdade, desde a infância até a pré-adolescência (especificamente até a quarta série do Ensino Fundamental) eu era muito popular e comunicativo, mas depois, da quinta série ao primeiro ano do Ensino Médio, período em que mudei algumas vezes de cidade e estado, eu tive muita dificuldade em me adaptar com tudo, principalmente com os jeitos das pessoas, os currículos das escolas em que estudei e as metodologias de ensino. Recordo que, em um ano específico, eu morei em três cidades, cujas diferenças culturais e estruturas escolares eram bem diferentes do que eu estava habituado e foram desafiadoras para mim.

Eu, um juvenzinho do interior, franzino, delicado e um tanto quanto ingênuo, mudei, sem entender ao certo os motivos na época, juntamente com parte da minha família, de uma cidade do interior para duas metrópoles. Naquelas selvas de pedra, ao me deparar com as diferenças culturais e as velocidades com que a vida acontecia precisei logo encontrar formas de viver e tentar me adaptar. Receio não ter conseguido muito.

Seguido a essas mudanças abruptas de cidades, a meu ver, me tornei tímido, introspectivo e reservado. Creio que isso impactou no estabelecimento de novas amizades. À época, fase da adolescência e da incompreensão de todas as diferenças que me constituíam, a socialização pelos corredores das escolas foi difícil para mim. Assim como você, eu buscava um lugar onde pudesse me esconder durante os intervalos. Os cantos das salas, sempre próximo aos professores e os bancos juntos às paredes dos pátios de recreação eram meus lugares prediletos.

Lembro-me, inclusive, que frequentei algumas aulas de ensino religioso durante os intervalos para ter uma “ocupação”, tal como você relatou em seu e-mail. Eu não queria andar pela escola e ser alvo de brincadeira, piadas e trocadilhos que minha timidez e insegurança não saberiam como responder. Embora dentro de mim houvesse uma força que surgia quando confrontado, não me sentia bem nos espaços da escola naquela época, já que minha percepção sobre meu corpo e sobre minha identidade não eram sólidas.

Naquela fase da adolescência, me achava o patinho feio, já que era inseguro em relação ao meu jeito de andar, falar e agir. Ironicamente, me sentia empoderado em relação às matérias e aos conteúdos ensinados na escola. Ah, sem contar minha completa segurança em relação à minha eloquência. Como refúgio, os cantos das escolas e as salas de aulas eram lugares seguros nos quais poderia me esconder, digo, proteger.

Diferentemente de você, a partir do segundo ano do Ensino Médio, já um pouco mais confiante e de volta à minha cidade natal, eu voltei a me enturmar mais fácil, ser um pouco mais popular e “pra frentex”, como dizem. As experiências que vivemos nas escolas que estudamos parecem ter muito em comum, pois eu também era um ótimo aluno, me relacionava muito bem com as professoras e diretoras e tinha algumas amizades (geralmente femininas) fortes. Aliás, a figura feminina sempre foi uma inspiração para mim e eu logo criava laços facilmente com as meninas e professoras, as quais respondiam prontamente. Talvez, elas percebessem minha insegurança e fragilidade, por isso, me acolhiam.

PS.: Ao te responder, me lembrei de vários colegas que, assim como você e eu, viveram experiências de exclusão por diferentes motivos na escola. Alguns pela cor da pele, outros pela sexualidade, outros pelo sotaque, outros pelos trejeitos, outros pelas limitações físicas e outros pela condição financeira. Aparentemente o ambiente escolar é um lugar de luta, onde as diferenças não são bem-vindas.

Grande abraço.
Gilmar.

Fonte: arquivo pessoal [áudios, out. 2017].

Ao recobrar as minhas experiências na escola anteriormente para responder Jonas, também disse a ele que todo mundo, em algum momento ou situação, se sente excluído.

Cheguei, inclusive, a sugerir que algumas vezes nós precisamos nos abrir para as pessoas entrarem e, para isso, temos que ser os “palhaços”, os “bobos” e os “fúteis”, como uma forma de dizer para as pessoas “olha, eu também quero ser incluído, eu também quero fazer parte de vocês”. Ao refletir sobre essas falas, o sentimento de fragilidade do participante ficou mais evidente para mim e me levou a questionar o que eu havia dito porque, em uma situação de exclusão, o excluído é a parte mais sensível das relações. Por isso, ter que mudar o jeito de ser para pertencer em um grupo pode ser muito dolorido, talvez até mesmo impossível. Assim, essa experiência com Jonas me ajudou a entender que a mudança de personalidade para fazer parte de um grupo vai de encontro à inclusão, pois requer que a pessoa deixe de ser o que é para pertencer.

Jonas era um aluno que se destacava intelectualmente e era muito maduro para a idade que possuía. Frequentemente, ele discutia questões comigo que não eram de interesse geral dos demais participantes da pesquisa, por isso, fiquei surpreso ao saber que ele passava por aquele momento. Os seus relatos foram muito fortes para mim e algumas perguntas me vieram à mente: há lugar para as histórias de exclusão e deslocamento no currículo escolar? Quais perspectivas de currículo se preocupam em acolher os alunos em situações como a de Jonas e eu? Quantos professores sabem que seus alunos se sentem excluídos/deslocados? O que professores e pesquisadores fazem com os alunos que confiam tais informações a eles? Quais podem ser as consequências advindas de experiências traumáticas de exclusão na escola?

Próximo ao encerramento da pesquisa e, ainda em contato com Jonas, não encontrei muitas respostas para as perguntas citadas anteriormente e para outras que surgiram. A partir da nossa conversa, algumas lembranças me vieram à mente. Como aluno, lembrei-me dos *bullyings* sofridos por colegas e por mim. Recordei dos trotes corriqueiros na hora dos intervalos e que eram conhecidos pelas escolas, mas que nada faziam. Como professor, recordei-me de situações nas quais alunos expressaram seus descontentamentos em relação às brincadeiras maldosas dos seus colegas e, também, quando se abriram sobre questões íntimas que os afligiam, como tentativas de suicídio, conflitos familiares, crises de ansiedade, depressão, dentre outras; situações que eu tentei acolher, mas sem saber ao certo como agir.

Em uma busca rápida pela *internet* é fácil encontrar casos nos quais o espaço escolar não foi acolhedor para muitos alunos e, diante de experiências violentas de exclusão vividas, os alunos não souberam e não conseguiram lidar com os conflitos experienciados naqueles ambientes e tomaram atitudes drásticas contra as suas próprias vidas e/ou dos colegas e professores. Nas imagens a seguir, é possível ver um retrato dos perfis (identitários) de alunos excluídos dentro e fora das salas de aula.

Facebook: perfis (identitários) excluídos na escola²⁰



Sobral (CE)

05 de outubro de 2022

Adolescente de 15 anos vítima de *bullying* teria premeditado ataque à Escola de Ensino Médio Professora Carmosina Ferreira Gomes.

O garoto realizou os disparos com a arma sem tirá-la da mochila durante um intervalo entre aulas. Ele atirou em três alunos da escola. Duas das vítimas foram baleadas na cabeça e uma ficou em estado grave.

Fonte:

<https://www.cartacapital.com.br/cartaexpressa/estudante-armado-feriu-tres-adolescentes-em-escola-estadual-no-ceara/>



Medianeira (PR)

28 de setembro de 2018

Motivado pelo *bullying* sofrido, adolescente de 15 anos atirou contra colegas do 1º ano do Ensino Médio no colégio que estudava.

Em vídeo divulgado antes do ataque, o adolescente disse "Seus filhos me humilharam, me ameaçaram, me expuseram de uma maneira que não tem mais perdão"

Fonte:

<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2021/05/04/brasil-teve-8-ataques-em-escolas-nos-ultimos-10-anos-veja-os-casos.htm?cmpid=copiaecola>



Goiânia (GO)

20 de outubro de 2017

Adolescente de 14 anos tirou da mochila uma pistola calibre .40 e efetuou uma série de disparos contra os alunos na escola.

O ataque foi motivado por *bullying* e aconteceu no Colégio Goyases. O crime resultou na morte de dois estudantes e outros quatro ficaram feridos.

Fonte:

<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2021/05/04/brasil-teve-8-ataques-em-escolas-nos-ultimos-10-anos-veja-os-casos.htm?cmpid=copiaecola>

20 Imagens meramente ilustrativas. Fonte: Pinterest (@Meredith Love, @wavycage, @_monsterria_, @gogo), Public Domain Vectors (retrato de menino de perfil, Openclipart – domínio público).



Tyler Long
(1992 – 2009)

Jovem estadunidense de 17 anos que se enforcou no próprio quarto por sofrer *bullying* na escola por ser uma pessoa com a síndrome de asperger e gay.

Tyler era muito focado em cumprir regras por causa da síndrome de asperger, traço que incomodava seus colegas de sala, que pegavam as coisas do adolescente, cuspiam na comida dele e o chamavam de gay-bicha de modo pejorativo. Os pais de Tyler buscaram apoio da escola, mas nenhuma ação foi tomada.

Fonte:

<https://abcnews.go.com/2020/TheLaw/>



Amanda Todd
(1996 – 2012)

Jovem canadense de 16 anos que se enforcou após sofrer chantagens e *bullying* (virtual e presencial) em algumas das escolas que frequentou.

A adolescente teve fotos íntimas compartilhadas sem consentimento. Antes de sua morte, ela postou um vídeo na *internet* intitulado *My Story: Struggling, bullying, suicide and self harm* (Minha História: Lutando, *bullying*, suicídio e automutilação) no qual conta sua experiência de ser chantageada, intimidada e fisicamente agredida.

Fonte:

<https://www.youtube.com/AmandaTodd>



Corrente (PI)
13 de abril de 2011

Adolescente de 14 anos, vítima de *bullying*, matou colega a facadas no Piauí. O ataque ocorreu no pátio da escola, quando os alunos esperavam pelo ônibus.

Ao ser hostilizado, o adolescente desferiu um golpe na virilha e outro no pescoço do colega. O adolescente disse à polícia que era agredido quase todos os dias física e verbalmente e que sua intenção não era matar o colega, mas apenas dar um susto para que ele parasse com práticas de *bullying*.

Fonte:

<https://www.douranews.com.br/blog/poder/a-adolescente-vitima-de-bullying-mata-colega-a-facadas-no-piaui/14786/>

Os perfis excluídos apresentados anteriormente revelam um retrato da Escola que é frequentemente esquecido e pouco mencionado nas reuniões de professores, gestores e administradores da Educação brasileira. Contudo, é um retrato bem conhecido pelos alunos que têm suas diferenças ridicularizadas e atacadas dentro e fora das salas de aula. À vista disso, intitulei o retrato anterior como Facebook: perfis (identitários) excluídos na escola, porque entendo que a exclusão social pelas diferenças também está presente nas redes sociais da contemporaneidade. Em uma rápida navegação por algumas dessas redes, é perceptível que alguns perfis não são impulsionados pelos algoritmos e, portanto, têm menos visualizações e seguidores, por exemplo. Nos *feeds* dessas redes predominam, ainda, perfis com fotos e vídeos de pessoas que se enquadram nos padrões de beleza impostos, atualmente, que se valem de privilégios sociais (por exemplo, de homens e mulheres cisgêneras/os, brancas/os, héteras/os, com corpos torneados, olhos claros e cabelos lisos).

Ante a esse distanciamento dos padrões de beleza impostos, é comum que muitos usuários que não se enquadram nesses perfis utilizem fotos de paisagem, personagens de desenho/jogos e filtros automáticos que mudam as características físicas das suas fotos-vídeos a fim de, alguma maneira, fazerem parte desses ambientes. O livro “A Terra dos Meninos Pelados” de Graciliano Ramos ilustra bem a tentativa do menino Raimundo, excluído e perseguido pelas suas diferenças (tal como Jonas e eu), de encontrar um mundo no qual todos seriam iguais e ele seria aceito por ser como é. Raimundo se acostumou a ser perseguido, mas, em determinado momento, criou um mundo imaginário no qual todos os meninos se pareciam com ele e onde não havia perseguição e sofrimento pelas diferenças que constituem cada personagem. Na busca por pertencer, Raimundo viaja para o país fruto da sua imaginação (Tatipirun), em que a sua tristeza, a fragilidade e as diferenças seriam acolhidas.

Da perspectiva de professor, entendo que a exclusão nas redes sociais, assim como nas salas de aula, tem impacto nas histórias de vida que constituem nossos alunos, sobretudo em relação às experiências que vivem e no sentimento de pertencimento dos nossos estudantes. Muitos vivem histórias de exclusão calados. Em alguns casos, as redes sociais são os lugares em que eles podem compartilhar as suas dores; em outros, a imaginação é o refúgio possível, tal como foi para Raimundo.

Ao compartilhar os perfis identitários excluídos nesta seção, bem como alguns dos incidentes ocorridos e a exclusão marcante nas redes sociais, espero chamar a atenção para a necessidade de reconfigurar as perspectivas em torno dos currículos escolares em solo brasileiro. Nesse sentido, concordo com Huber, Murphy e Clandinin (2015a), porque entendo que o currículo escolar precisa considerar os aspectos sociais e individuais de cada ser humano

como parte constituinte dele, não apenas um conjunto de conteúdo a ser ensinado e aprendido. Conforme os autores afirmam, as histórias pessoais, familiares e culturais frequentemente não são consideradas no momento de elaboração de currículo das escolas, por isso, percebo que a mudança de perspectiva em torno do currículo criará oportunidades para que a Escola Brasileira pense em soluções e ações para tornar o ambiente escolar acolhedor e menos violento para nossos alunos.

Como ressaltai na seção [1.6. Currículo como fluir de eventos/Currículo de Vida](#), há algumas perspectivas em torno do currículo. Na minha tese, compreendo o currículo escolar como fluir de eventos (ou currículo de vida), tal como abordado por Connelly e Clandinin (1988), Clandinin e Connelly (1992), Murphy (2009) e Huber, Murphy e Clandinin (2015a). Tenho essa compreensão porque, como destacado por Clandinin e Connelly (1992), o currículo é uma narrativa de vida que professores e alunos vivem juntos nas escolas. Por conseguinte, a complexidade da sala de aula e as interações entre professores-alunos também são determinantes para a construção de um currículo vivo, a partir das experiências que vivem juntos (CONNELLY; CLANDININ, 1988), ou seja, é um currículo composto por vidas (MURPHY, 2009) e a sua construção está interligada à construção de identidade (HUBER; MURPHY; CLANDININ, 2015b).

Felizmente, Jonas e eu tivemos a oportunidade de construir um currículo de vida diferente daquele construído pelos perfis apresentados nos retratos no início desta seção. No entanto, como professores e pesquisadores precisamos nos perguntar como os currículos serão construídos nas nossas aulas/escolas para evitar que mais alunos sejam excluídos, violentados e tenham o mesmo desfecho que aqueles apresentados anteriormente. A história narrada nesta seção chama a atenção para o fato de que o CAADIY foi um lugar diferente daqueles nos quais os perfis excluídos estudaram. Para Jonas, ele foi um lugar seguro no qual ele pôde se proteger das situações desconfortáveis que não sabia e não queria lidar, sendo também um espaço no qual ele pôde fugir da solidão que experienciava pelos corredores da escola e dentro das salas de aulas e, ainda, um local de muito aprendizado e interação.

Semelhante a Jonas e eu, muitos outros alunos buscam e precisam de lugares assim pela escola. Tenho clareza de que o CAADIY se constituiu como esse lugar seguro para Jonas por acaso e, por isso, hoje percebo que é necessário haver espaços como esse nas escolas brasileiras para que os alunos possam ser quem são e nos quais suas diferenças e dificuldades sejam acolhidas. Esses espaços que me refiro, não são apenas espaços físicos específicos e determinados como o centro de autoacesso, mas lugares nos quais os alunos se sintam confortáveis e seguros para compartilhar as suas histórias, principalmente aquelas secretas que,

frequentemente, nos impulsionam ou impedem de viver experiências transformadoras.

Além disso, alguns espaços da escola, como as bibliotecas e os pátios, podem servir como ambientes nos quais os alunos podem circular para se sentirem seguros, socializarem e refletirem sobre diversidade e respeito às diferenças. Para tanto, é preciso que sejam disponibilizados materiais nesses locais (como livros, artigos, vídeos, mangás e outros) e que sejam realizadas atividades com frequência (como palestras, dinâmicas em grupo, brincadeiras e outras), para que os alunos reflitam sobre as experiências que vivem dentro e fora das escolas e para que possam viajar para o mundo dos colegas para acolher as suas individualidades. Ao final deste capítulo, compartilho uma possibilidade (uma proposta de disciplina a ser incorporada nas escolas), que creio poder contribuir para tornar o ambiente escolar mais acolhedor a partir de atividades reflexivas e interativas.

Nesta seção, discuti sobre a construção de currículo a partir de uma experiência de inclusão que vivi com o participante Jonas. Na seguinte, apresento uma mensagem privada de Lucas²¹ sobre a sua participação no CAADIY. Na mensagem, ele expressa seu descontentamento em relação às restrições impostas pela sua escola e professores quanto ao uso de tecnologia digital. Logo depois, utilizo o pastiche multifórmico²² para apresentar diferentes perspectivas a respeito do uso de tecnologia como instrumento de ensino-aprendizagem, o qual me ajudou a compor sentidos da história contada pelo participante.

4.2. Modo de segurança (des) ativado

Em uma das conversas que estabeleci com os participantes durante o processo de composição de sentidos dos textos de pesquisa deste estudo, eu solicitei que pensassem em maneiras de fazer suas apresentações pessoais para que colocássemos na tese. Em resposta, recebi a seguinte mensagem do participante Lucas:

Os professores estão errados, tecnologia não me atrapalha

Eu participei de um dos projetos mais curiosos que já vi, poder utilizar os computadores, celular e *internet* de acordo com meu interesse e necessidade. Tudo começou por conta de um desenho que minha turma

21 Como mencionei na seção de apresentação dos nomes dos participantes da pesquisa, esta é uma das duas histórias que julguei pertinente não os identificar, portanto, Lucas é um nome fictício.

22 Minha tradução de *multiple forms pastiche* (ELY; VINZ; DOWNING; ANZUL, 1997, p. 100).

precisava fazer em um *software* cuja licença só existia nos computadores da minha escola (onde o centro de autoacesso funcionou). Com o passar do tempo, frequentei o CAADIY no meu horário de almoço para adiantar minhas tarefas escolares ou, quando não tinha tarefas a fazer, ia para entretenimento (assistir vídeos, videoaulas, jogar e navegar em redes sociais).

Até então tudo parecia normal, mas o diferencial era poder fazer todas as minhas obrigações sem a pressão de estar naquele ambiente porque era obrigado e sem um professor me olhando com a malícia de estar me avaliando por qualquer coisa que fizesse. Enquanto estive lá, eu montei meus desenhos ouvindo música, fiz minhas obrigações cantando para mim mesmo e no final rendeu mais do que se eu estivesse fazendo minhas tarefas em casa. Foi uma experiência que eu gostaria de vivenciar durante todos meus anos letivos. Espero que os resultados desse projeto mostrem aos professores, aqueles que acreditam que tecnologia apenas atrapalha ou tira a atenção dos alunos, que eles estão errados.

Fonte: arquivo pessoal [relatos dos participantes, dez. 2017].

Ao ler a mensagem anterior, questionei-me sobre quais seriam os motivos e intenções que levaram Lucas a escrevê-la. Como destaquei, ela foi escrita voluntariamente, já que o pedido era para que o participante escrevesse um texto se apresentando, mas, ele entendeu que havia questões mais importantes a serem ditas aos professores que lessem os resultados da minha pesquisa.

Na mensagem de Lucas, fica claro que a possibilidade de utilizar os computadores, celular e *internet* conforme as suas necessidades e interesses teve um papel significativo para que ele construísse novos aprendizados a partir das atividades que realizou, já que eram importantes para o seu bom desempenho na escola. Ademais, pela sua mensagem, é possível perceber que ao frequentar o centro ele assumiu responsabilidades sem que um professor ou seus responsáveis lhe exigissem. Um exemplo disso foi quando ele entendeu que o seu horário de descanso poderia ser otimizado e decidiu frequentar o CAADIY.

A mensagem de Lucas também chama a atenção para a autonomia dele em relação à busca por seus objetivos pessoais, uma vez que ele estabeleceu suas próprias metas (dentre elas a de aprender questões que eram requeridas por seus professores) e utilizou o CAADIY para

alcançá-las. Além do mais, quando o participante entendeu que aquele espaço poderia ter um papel importante para aliviar algumas tensões vividas no contexto escolar, ele estabeleceu um cronograma próprio de participação naquele ambiente.

Lucas, tal como os demais participantes, tinha uma rotina sobrecarregada de estudos que era peculiar à escola em que estudava. Por esse motivo, ele entendeu que o centro poderia ser o ambiente diverso, ou seja, de relaxamento, entretenimento, pesquisa, trabalho, dentre outros aspectos. Nesse sentido, a mensagem de Lucas ressalta uma questão séria percebida por ele: a vigilância a que alguns deles são submetidos no ambiente escolar, principalmente em ambientes com tecnologias digitais, como o centro de autoacesso. A esse respeito, entendo que a vigilância equivocada do professor sobre o que o aluno faz no computador pode inibir a sua aprendizagem e o desenvolvimento de autonomia, já que o controle e o cerceamento de pensamento podem criar barreiras quanto à criatividade, ao estabelecimento de estratégias de pesquisa/busca, ao delineamento de metas pessoais e ao desenvolvimento de planos de estudo, por exemplo.

Na sociedade moderna, as questões apontadas anteriormente retomam posições conflitantes, na ficção e na vida real, em relação às tecnologias que surgiram em décadas passadas (GOHN, 2007). De um lado, os denominados tecnóforos ressaltavam os aspectos negativos em relação às tecnologias como modo de evidenciar os riscos e suas aversões a elas (JONES, 1993; SALE, 1995; DINELLO, 2005). De outro, os entusiastas favoráveis às tecnologias, conhecidos como tecnófilos, buscavam destacar os aspectos positivos em relação à utilização e inserção das tecnologias nas práticas cotidianas da sociedade (SANCHO, 1998).

Como destaquei, essa dualidade e receio em relação às tecnologias não é nova. Na década de 80, por exemplo, a televisão, o computador e os videogames eram vistos como grandes demônios para muitos pensadores (SETZER, 2001), enquanto outros viram neles possibilidades importantes para a aprendizagem (POSTMAN, 1985; GEE, 2009). Essa aversão antiga em relação às tecnologias (digitais), e que ainda vigora em alguns contextos, parece-me fadada ao fracasso, uma vez que a vida contemporânea é quase impensável sem elas, já que as relações humanas são fortemente intermediadas-facilitadas por elas.

No âmbito educacional, perspectivas pessimistas e tradicionais ainda vigoram porque nós, como sociedade, ainda não aprendemos a lidar com as mudanças e incertezas em relação ao conhecimento (MORIN, 2000) e ao novo, seja em relação às TDICs ou à construção de conhecimento. Por isso, diante da insegurança e do desconhecimento em relação às novas TDICs, é comum que nós, professores, tentemos controlar, cercear e/ou proibir o seu uso em sala de aula. Contudo, como Lucas afirma em sua mensagem, a obrigatoriedade, a vigilância e a proibição impedem o desenvolvimento da autonomia, a construção de conhecimento e o

desenvolvimento de planos de aprendizagem dos nossos alunos.

Nesse mesmo sentido, não ser pressionado a ir ao centro de autoacesso, por não ter obrigatoriedade de frequentá-lo, parece ter sido crucial para que Lucas criasse “asas” em relação à execução das atividades que julgou importantes para si, já que a liberdade sobre o que fazer e como fazer no CAADIY contribuiu para que o participante tivesse um melhor desempenho nos desenhos que precisou desenhar, pois pôde criá-los da forma que ele aprendeu que teria um melhor rendimento: escutando músicas e cantando enquanto fazia as tarefas. No meu entendimento, Lucas ressaltou esse aspecto para dizer claramente para nós professores que cada aluno tem uma forma de estudar e fazer tarefa, ou seja, que não podemos padronizar seus planos de aprendizagem.

Ao analisar os *sites* acessados por todos os participantes da pesquisa, acredito que a liberdade de acesso mencionada por Lucas na sua mensagem pode ter criado oportunidades para a construção de um currículo diferente daquele que é construído nas salas de aula tradicionais, já que eles puderam navegar em diferentes *sites* e interagir por eles com pessoas de diferentes partes do mundo. Por essa razão, assim como afirmei na seção [4.1. *Eu sou o fora da roda: a experiência de inclusão do participante Jonas*](#), entendo que o funcionamento do CAADIY dentro de um ambiente escolar pode ter implicações significativas para a construção de currículo se este não restringir o acesso aos diferentes *sites* disponíveis na *internet* e realizar atividades que contribuam para os seus usuários desenvolverem letramentos, digitais e sociais, que os auxiliem a participar de práticas sociais significativas, com e sem a interface de tecnologias digitais.

Outra questão importante a ser destacada na mensagem de Lucas se refere à reclamação que ele faz sobre as formas que os seus professores regulam os usos de tecnologias digitais na sua escola. Na sua experiência, o participante construiu uma concepção que vai de encontro ao entendimento de muitos professores de que a utilização dessas tecnologias atrapalha ou tira a atenção dos alunos nas atividades de ensino e aprendizagem e ressalta, ainda que indiretamente, que não adianta proibir a utilização de TDICs se não houver motivos claros e orientações adequadas sobre os usos possíveis dessas tecnologias dentro e fora das escolas.

Ante algumas questões que identifiquei na mensagem de Lucas, criei um pastiche que, no meu entendimento, representa as insatisfações dele, bem como diferentes concepções sobre as escolas, o ensino e sobre a utilização de tecnologia digital como recurso para o ensino-aprendizagem:

Pastiche Multifórmico: tecnologias digitais podem ser ASAS



Há escolas que são gaiolas

Há escolas que são asas – Rubem Alves²³

Escolas-gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Seu dono pode levá-los aonde quiser. Deixaram de ser pássaros, pois a essência dos pássaros é o voo. Escolas-asas não amam pássaros engaiolados. Amam os pássaros em voo. Ensinar o voo não podem, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo só pode ser encorajado.

aprendizado
CONTROLE **SILÊNCIO**
 Pressão
VIGILÂNCIA autonomia
 ACESSO **LIBERDADE**
INTERNET

Another Brick In The Wall - Pink Floyd
 We don't need no education
 We dont need no thought control
 No dark sarcasm in the classroom
 Teachers leave them kids alone
 Hey! Teachers! Leave them kids alone!
 All in all it's just another brick in the wall
 All in all you're just another brick in the wall
 We don't need no education
 We don't need no thought control
 No dark sarcasm in the classroom
 Teachers leave us kids alone
 Hey! Teachers! Leave us kids alone!
 All in all it's just another brick in the wall



Fonte: Blog Rioeducaideias²⁴

Fonte: arquivo pessoal [conversas com os participantes, dez. 2017].

#Descrição de três figuras. À esquerda da página, na parte superior, há a imagem de um pássaro carregando um homem preso em uma gaiola. No centro da página há algumas palavras com cores, tamanhos e formatos diferentes (*internet*, *aprendizado*, *controle*, *silêncio*, *pressão*, *vigilância*, *autonomia*, *acesso* e *liberdade*). À direita da página, na parte inferior, há a imagem de um menino voando em cima de um *mouse* com a expressão de felicidade no olhar. O *mouse* está no céu, tem asas e seus fios formam o símbolo de arroba.

²³ Texto disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/gaiolas-ou-asas/>>. Acesso em dez. 2017.

²⁴ Disponível em: <<http://rioeducaideias.blogspot.com/2011/04/professores-da-sme-participaram-da.html>>. Acesso em dez. 2017.

Pela sua mensagem, representado também no pastiche anteriormente, o participante expressa o seu desejo de mudar a concepção dos professores sobre uso de tecnologias digitais, o que nos remete a Means (2008), quando salienta que, desde que o computador e diferentes *softwares* passaram a ser utilizados para ensino-aprendizagem, muitas discussões e perspectivas em torno das suas eficácias emergiram no cenário científico, tais como aqueles com visões behavioristas (os quais comumente desenvolveram atividades de memorização e repetição) e construtivistas (aqueles que estiveram mais preocupados em possibilitar que os seus usuários tivessem experiências ricas em aprendizagem e em resolução de problemas).

Por um lado, a mensagem de Lucas demonstra como ele se beneficiou das discussões em torno do desenvolvimento de *softwares* (MEANS, 2008) para ensino e aprendizagem, já que elas contribuíram para que ele vivesse experiências significativas em torno da construção de conhecimento. Por outro lado, a sua fala permite perceber que, embora o centro não tivesse como proposta de funcionamento a resolução de problemas, o participante seguiu seu próprio caminho em busca de soluções para as tarefas que lhe eram solicitadas na escola.

Nos apontamentos feitos na sua mensagem, Lucas toca também em duas questões delicadas que são pouco mencionadas e problematizadas nos documentos oficiais das escolas: a de que o ambiente da sala de aula parece não condizer com a realidade da sociedade atual e as dificuldades em utilizar as TDICs nas aulas. A esse respeito, concordo com Means (2008) que a utilização de tecnologias digitais no contexto educacional é desafiadora para os professores que desejam utilizá-las como recurso de ensino por várias questões (tanto de ordem técnica como de ordem pessoais) que dificultam, ou impedem, a sua utilização nas suas aulas.

Algumas dessas questões englobam, por exemplo, a necessidade de agendar com antecipação a utilização dos laboratórios de informática, o tempo de deslocamento gasto até os locais com os equipamentos disponíveis nas escolas e para a elaboração de atividades, já que envolve a tarefa de aprender a usar uma nova ferramenta e a configurá-la para a sala de aula, além do número reduzido de equipamentos disponíveis para todos os professores e alunos. Embora esses aspectos não tenham sido experienciados por mim, pois o CAADIY foi reservado exclusivamente para que os participantes da pesquisa o utilizassem, tenho ciência de que essas são dificuldades comuns enfrentadas por vários professores de diferentes instituições (inclusive na qual o centro funcionou).

Contudo, apesar dos empecilhos e dificuldade encontradas, concordo com Xavier (2002) que a utilização de *internet* por professores e alunos aumentou significativamente e tem tido influência no currículo escolar, por isso, esse uso tem impactado o que é ensinado-aprendido nas escolas. Além do mais, considerando as experiências vividas com Lucas e os demais

participantes da pesquisa no centro, é possível perceber que a forma de aprender dos alunos imersos no universo digital não é a mesma de tempos passados. Como mencionado em Paiva (2012), alunos e professores parecem ser de gerações distintas. Por essa razão, para diminuir as lacunas entre as gerações, ambientes como o CAADIY podem contribuir para a vivência de experiências diferentes daquelas próprias das salas de aula tradicionais.

No entanto, embora eu perceba a potencialidade de espaços como o centro de autoacesso para experiências ricas de aprendizagem-ensino com TDICs, entendo que o ambiente para o autoacesso possa ser ampliado para dentro das salas de aula e os corredores das escolas, já que os celulares, computadores, *tablets* e outras tecnologias digitais podem constituir o autoacesso, principalmente se estiverem conectados à *internet* e se as instituições focarem nas potencialidades das TDICs e buscarem meios para viabilizar o acesso democrático e consciente a elas, tal como abordado por Paiva (2006).

Outro aspecto que a mensagem de Lucas chama a atenção se refere à convicção que ele tem dos professores que querem limitar/controlar o uso de TDICs nas aulas: a de que estão errados. Ao fazer essa afirmação, o participante parece pedir aos professores que não se ponham à frente do caminho de sua aprendizagem, porque ele sabe quais são as melhores maneiras de buscar e construir os conhecimentos que ele almeja. Indiretamente, ele quer mostrar quantas experiências de aprendizagem com TDICs podem ser interrompidas se a utilização delas continuar sendo controlada e vigiada. Além do mais, Lucas parece querer destacar na sua mensagem o quanto as práticas de ensino de seus professores podem ser retrógradas, por trazerem em si visões tradicionais/limitantes.

Embora eu concorde com Lucas e reconheça as potencialidades das TDICs para ensinar-aprender, entendo que haja também aspectos negativos na sua utilização que precisam ser considerados, sobretudo nas escolas. A exemplo disso, tem-se uma quantidade excessiva de (des) informação e conteúdo disponível, o acesso fácil a *sites* com conteúdos impróprios e nocivos e a presença de pessoas mal-intencionadas nas redes, que são aspectos que precisam ser problematizados nas escolas. Por causa dessas e outras questões, é compreensível e necessário um certo cuidado em relação à utilização de TDICs, mas a proibição não é a solução. No meu entendimento, o melhor caminho é ensinar aos alunos a utilizarem essas TDICs de maneira crítico-reflexiva, sobretudo explicitando seus riscos, benefícios e (im)possibilidades.

Em suma, para encerrar este capítulo, julgo importante discutir sobre a influência da instituição escola nas atividades realizadas por Lucas e pelos outros participantes no Centro de Autoacesso *Do It Yourself*. Ressalto que não me refiro aqui à instituição física, mas à estrutura de ordem social, que tem influência na maneira como as pessoas pensam e agem em contexto

educacional. Como destacado em capítulos anteriores, o CAADIY funcionou dentro de uma sala com computadores de uma escola de Ensino Médio e técnico na qual eu era professor, por isso, todos os seus usuários eram alunos da escola.

Como pôde ser observado nas experiências relatadas nesta tese, os participantes construíram um relacionamento comigo, como responsável pelo centro, que não se restringiu ao relacionamento professor-aluno. A princípio, entendia que o relacionamento que construímos havia contribuído para que eles se sentissem confiantes e livres para utilizarem aquele espaço, conforme as suas reais necessidades e interesses. As inúmeras vezes que Lucas e os demais participantes utilizaram o CAADIY para jogar e ouvir música e quando passaram a se referir a mim apenas como “Gilmar”, não mais como prof. Gilmar, por exemplo, pareciam revelar que a Instituição não havia exercido forte influência sobre o que eles estavam fazendo lá.

Contudo, ao ler os históricos de navegação de todos os participantes e essa mensagem que Lucas me enviou, percebi que eles sabiam que poderiam realizar atividades de outras ordens também, mas, considerando que o centro de autoacesso funcionou dentro da escola, no horário de intervalo deles e em um local que, comumente, frequentavam apenas acompanhados pelos seus professores para fazerem atividades de ensino-aprendizagem, hoje eu entendo que a Instituição esteve presente na maior parte do tempo pelas muitas tarefas que eles realizaram naquele ambiente.

Portanto, apesar de termos construído um currículo de vida a partir de experiências que, normalmente, não são características do currículo escolar, atualmente compreendo que ele poderia ter sido outro se não houvesse a influência da instituição escola sobre o CAADIY. Por isso, percebo que, embora os alunos tivessem liberdade e conhecimento prático sobre uso de TDICs, eles usaram aquele espaço, predominantemente, para fazerem tarefas escolares. Esse apontamento é importante porque destaca que o uso de tecnologias digitais pode ser retrógrado, tradicional e/ou inovador, independentemente da idade e geração de quem as utiliza, o que vai contra os conceitos de nativos/imigrantes digitais, apresentados por Prensky (2001).

Após relatar e compor sentidos sobre as experiências que foram compartilhadas espontaneamente por Lucas e Jonas, na seção seguinte teço algumas considerações relacionadas a elas.

4.3. Repercussões sociais das experiências que vivemos

As experiências vividas com os participantes durante esta pesquisa se conectaram com as minhas histórias como professor de língua inglesa que utiliza tecnologias digitais cotidianamente. Por isso, em várias ocasiões me recordei de momentos nos quais algumas práticas e perspectivas dos meus alunos e de outros docentes me levaram a refletir sobre o currículo construído nas escolas e sobre o uso de tecnologias digitais para ensinar e aprender. Algumas delas foram fundamentais para que eu repensasse as minhas práticas e aprendesse com elas.

A experiência compartilhada por Jonas na seção [*Eu sou o fora da roda: a experiência de inclusão do participante Jonas*](#), por exemplo, me ajudou a entender, a importância de nós, professores, estarmos disponíveis para que os alunos compartilhem as suas experiências de vida, pois, assim, novas histórias poderão ser vividas e um currículo diferente poderá ser construído. Nesse sentido, os cursos de formação de professores podem contribuir para a formação de professores crítico-reflexivos e humanos à medida que considerem uma perspectiva de currículo de vida que ultrapasse a aprendizagem-ensino de conteúdos pragmático-tecnicistas.

Ademais, as visões de currículo pragmático-tecnicistas chamam a atenção para o fato de que muitas experiências como aquelas vividas por Jonas e por mim não são, frequentemente, sequer conhecidas pelos professores, familiares e instituições, uma vez que não há espaço no currículo para que sejam compartilhadas; até porque os alunos precisam se sentir em um lugar seguro para compartilhar as suas histórias. No entanto, tendo em vista a perspectiva de currículo escolar que predomina nas escolas brasileiras, há pouco espaço para elas.

Após refletir sobre os currículos das escolas e as histórias desconsideradas neles, elaborei uma ementa de disciplina que acredito poder criar um espaço para o compartilhamento de experiências de vida entre professores e alunos. A meu ver, ela pode contribuir para uma mudança de perspectiva em relação ao currículo vivido nas escolas e criar possibilidades para a vivências de práticas inclusivas e respeitadas na nossa sociedade. A seguir apresento a ementa que elaborei, a qual entendo que possa ser incorporada a várias disciplinas e ser trabalhada de forma inter/transdisciplinar, sobretudo na área de Linguagens e suas Tecnologias, como disposto pelo Ministério da Educação Brasileiro.

Proposta de disciplina

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
ESCOLAS BRASILEIRAS

FICHA DE COMPONENTE CURRICULAR

TÍTULO DO COMPONENTE CURRICULAR: PRÁTICAS INCLUSIVAS E DE ACOLHIMENTO NO AMBIENTE ESCOLAR		CÓDIGO: BRASIL-2017
OFERTANTE: ESCOLAS DE ENSINO BÁSICO, FUNDAMENTAL E MÉDIO		
NATUREZA: OBRIGATÓRIA	ANO/SEMESTRE: 1º ANO DE CADA NÍVEL	
CH TOTAL TEÓRICA: 30H	CH TOTAL PRÁTICA: 50H	CH TOTAL: 80H

OBJETIVOS

Geral

- Discutir e refletir sobre práticas inclusivas e de acolhimento no ambiente escolar

Específicos

- Refletir sobre o papel de cada agente na escola no acolhimento da diferença;
- Compartilhar experiências desafiadoras vividas dentro e fora de sala de aula;
- Estudar a legislação vigente de proteção às diferenças/diversidade.

EMENTA

Debate e reflexão sobre a diversidade no ambiente escolar. Compartilhamento de experiências desafiadoras vividas dentro e fora da sala de aula. Estudo de possibilidades de inclusão dentro da escola. Estabelecimento de práticas cotidianas em favor do respeito e acolhimento no ambiente escolar. Orientação sobre os direitos humanos e ações de assistência social local. Formação de alunos críticos que respeitem a diversidade.

JUSTIFICATIVA

Esta disciplina se justifica pela necessidade de criar momentos de reflexão sobre práticas de acolhimento e de inclusão para que alunos/alunas dos diferentes níveis de ensino possam ser incluídos e respeitados nas suas diferenças dentro das escolas brasileiras.

PROGRAMA

Unidade 1 – Respeito às diferenças

Compartilhamento de histórias de (re)existência no espaço escolar.

Repercussões ao viajar pelo mundo do Outro.

O lugar da escuta no cotidiano da escola.

Respeito ao credo/ateísmo e à diversidade (de gênero, sexualidade, identidade, etnia, dentre outros aspectos).

Unidade 2 – Ações de Inclusão

Criando possibilidades de (inter)ação para alunas/os desafiadas/os pela visão, audição, altura e outras necessidades particulares.

Necessidades específicas de pessoas usuária de cadeiras de rodas e com: TDAH, TEA, mobilidade reduzida, obesidade, ansiedade, depressão, *burnout* e outras.

Unidade 3 – Iniciativas em prol da diversidade

O uso da linguagem como forma de acolhimento.

Ações cotidianas contra o preconceito.

Modos de combate ao *bullying*.

Práticas antirracistas.

Unidade 4 – Direitos e Assistência Estudantil no Ambiente Escolar

Os Direitos Humanos e a proteção da dignidade humana.

Legislações vigentes em prol de direitos.

Orientações para planejamento familiar.

Políticas públicas e auxílios locais.

METODOLOGIA

As aulas da disciplina serão realizadas por atividades interativas, aulas expositivas, dinâmicas de grupo, produções de conteúdos escritos ou orais e leituras dialogadas. Ademais, além do conteúdo discutido em sala, serão propostas atividades extraclasse para completar a carga horária total da disciplina.

Para a realização das dinâmicas de grupo e atividades individuais, serão utilizados vídeos, palestras e exemplos disponíveis gratuitamente na *internet*.

A produção, o envio e/ou o recebimento das atividades da disciplina serão feitas por plataformas/ferramentas digitais gratuitas.

AVALIAÇÃO

Instrumento	Conteúdo	Valor
Atividades Diversas	<ul style="list-style-type: none"> • Relatos de experiências escritos ou orais; • Dinâmicas de grupo; • Gravações de vídeos; • Gincanas; • Elaboração de cartazes de conscientização; • <i>Flash Mobs</i>; • Intervenções artísticas pela escola; • Produção de materiais audiovisuais. 	60
Trabalho Final	Ação de conscientização (um evento, como uma feira cultural) para o respeito à diversidade, que deve ser realizada na escola.	40

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ANDERSEN, H. C. **O Patinho Feio**. Brasil, Editora Melhoramentos, 2014.

LOGIC. **Logic - 1-800-273-8255 ft. Alessia Cara, Khalid (Official Video)**. YouTube, 17 de ago. de 2017. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=Kb24RrHIbFk&list=PLdw9d0Hw_6eXKaBuo_3oP_9Kwht6we00Q. Acesso em: 20 de julho de 2018.

MORRISON, T. **Deus ajude essa criança**. Brasil, Companhia das Letras, 2018.

MACKLEMORE. **Same Love feat. Mary Lambert (Official Video)**. YouTube, 2 de out. de 2012. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hlVBg7_08n0. Acesso em: 20 de julho de 2018.

MARILAC, L; QUEIROZ, N. **Eu, travesti**: Memórias de Luísa Marilac. Brasil, Record, 2019.

MURPHY, Michael. **A Short Film About Depression**. YouTube, 13 de jul. de 2018. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=g6ZDGqHPF5Q&list=PLdw9d0Hw_6eUcMK953JKSeJ1Zzxqx5Wvc. Acesso em: 20 de julho de 2018.

P!NK. **F**kin' Perfect (Official Video - Explicit)**. YouTube, 19 de jan. de 2011. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=ocDlOD1Hw9k&list=PLdw9d0Hw_6eVdg3PBLQvigH6Oy1ZWz0hq&index=4. Acesso em: 17 de janeiro de 2017.

RAMOS, G. **A Terra dos Meninos Pelados**. 41ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

TED-Ed. **O que é a depressão?** YouTube, 15 de dez. de 2015. Disponível em:

[https://www.youtube.com/watch?v=z-](https://www.youtube.com/watch?v=z-IR48Mb3W0&list=PLdw9d0Hw_6eUcMK953JKSeJ1Zzxqx5Wvc&index=3)

[IR48Mb3W0&list=PLdw9d0Hw_6eUcMK953JKSeJ1Zzxqx5Wvc&index=3](https://www.youtube.com/watch?v=z-IR48Mb3W0&list=PLdw9d0Hw_6eUcMK953JKSeJ1Zzxqx5Wvc&index=3). Acesso em: 17 de janeiro de 2017.

TEDx Talks. **"I'm Fine" - Learning To Live With Depression**. YouTube, 13 de fev. de 2018.

Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=IDPDEKtd2yM&list=PLdw9d0Hw_6eUcMK953JKSeJ1Zzxqx5Wvc&index=3. Acesso em: 20 de julho de 2018.

Fonte: arquivo pessoal [elaborado pelo autor].

A experiência compartilhada por Lucas na história [Os professores estão errados, tecnologia não me atrapalha](#) me levou a refletir sobre as restrições impostas e empecilhos burocráticos encontrados pelos alunos na utilização de TDICs nas suas escolas. Ao fazê-lo, questionei-me se o preenchimento do formulário de inscrição (Figura 16) para utilização do CAADIY impediu outros participantes de frequentarem aquele espaço. Embora eu tenha solicitado que os usuários se inscrevessem para utilizar os computadores, bastava pressionar a tecla *enter* ou digitar uma senha (a qual era de conhecimento de todos os alunos da escola) para desbloqueá-los.

A esse respeito, entendo que o bloqueio dos computadores e a exigência de cadastro para utilizá-los não contribui para o desenvolvimento de diferentes tipos de letramentos (digitais e sociais, por exemplo) dos usuários e pode ter implicações negativas para a construção de conhecimentos dos alunos da contemporaneidade. Além disso, a limitação quanto ao uso dos computadores por causa de questões burocráticas pode ser desmotivadora para qualquer usuário de tecnologia porque exige uma quantidade de informações que tomam muito tempo e, em alguns casos, podem ser desnecessárias.

Embora eu concorde que algumas informações devem ser solicitadas por motivos de segurança, creio que elas precisam ser objetivas e terem um propósito claro para os seus usuários. No centro, por exemplo, como se tratava de um ambiente dentro de uma escola e que a maioria dos alunos eram menores de idade, era importante que os usuários se inscrevessem

para que tivéssemos um registro de que eles participavam das atividades do CAADIY. Por isso, hoje acredito que o processo de inscrição não tenha sido uma grande questão para os participantes deste estudo porque era um cadastro simples que eles faziam apenas uma vez.

Uma prática que creio ter sido desmotivadora para que alguns alunos frequentassem o centro de autoacesso se refere ao fato de que a sala em que ele funcionava ficava trancada e só podia ser utilizada quando eu estava presente ou quando os alunos da escola tinham aula naquele ambiente; nesse caso, a sua utilização era restrita aos alunos da disciplina que estava sendo ministrada. Considerando as muitas possibilidades de construção de currículo em ambientes informatizados como o do CAADIY, algumas delas relatadas aqui nesta tese, entendo que seria de grande utilidade para os alunos da instituição que ele permanece aberto nos horários de funcionamento da escola. Nesse caso, algum profissional poderia ficar responsável por ele.

Essa questão me lembrou de vezes em que vi fixado pelas paredes das salas de aulas e corredores de algumas instituições, o seguinte cartaz:

Figura 24 – Placa de Regulamentação



Fonte: arquivo pessoal [criada pelo autor, 2017].

#Descrição de uma imagem. Um celular está dentro de um círculo vermelho indicando que é proibido o uso de celular naquele ambiente.

Eu ficava espantado ao ver esses anúncios porque, como aluno e professor, eu tinha o hábito de utilizar o celular para estudar, ou seja, as tecnologias desses dispositivos eram (e são) grandes fontes de aprendizado para mim. Além do mais, hodiernamente, os professores

elaboram e ministram suas aulas utilizando computadores e, sempre que possível/preciso, usam os seus celulares para esclarecimento de dúvidas que surgem nas salas de aulas. Por isso, questionava-me o porquê da utilização de tais tecnologias ser percebida como benéfica e, por isso, permitida apenas unilateralmente (por parte do professor).

A esse respeito, compreendo que esse receio em relação à utilização de TDICs (sobretudo computadores, tabletes e celulares) pelos alunos nas salas de aulas possa estar relacionado a alguns fatores, tais como: a insegurança por parte dos professores por acreditarem que não dominam as TDICs ou que os alunos sabem mais que eles; o descrédito sobre as possibilidades de aprendizado com por meio essas tecnologias por parte dos professores; o preconceito em relação às TDICs por serem vistas apenas como formas de entretenimento; o medo do desconhecido por parte de professores/gestores/pesquisadores por não saberem, ao certo, todos os benefícios e malefícios que essas tecnologias podem causar no cérebro dos alunos; o receio por parte dos professores pela perda de controle sobre os alunos e os ambientes/conhecimentos a que têm acesso.

Partindo do meu conhecimento pessoal e profissional como docente que ensina e aprende a partir de tecnologias digitais, entendo o receio de alguns colegas em relação às TDICs pelas muitas possibilidades e novidades que surgem diariamente no universo digital. No entanto, compreendo que há muitas possibilidades de aprendizado por esses dispositivos ainda não exploradas pelo simples medo de lidar com o desconhecido. Considerando que não há letramento digital pleno, ou seja, que há e sempre haverá novas práticas sociais com as quais as pessoas precisarão aprender a lidar, como afirma Souza (2009), entendo que a proibição por mero desconhecimento, medo, preconceito e insegurança pode ser muito prejudicial para os alunos porque diminui as oportunidades nas quais eles poderão desenvolver diferentes letramentos (digitais, críticos, sociais, dentre outros), pelo uso direcionado pelos professores em sala de aula.

O participante Wadrian, por exemplo, acessou diferentes tipos de *sites* que, na sua maioria, não eram destinados a entretenimento. Embora não seja possível garantir que ele aprendeu em todos esses ambientes, é possível afirmar que ele realizou diferentes práticas de letramentos, como algumas das destacadas por Oliveira e Jesus (2017): procura e busca na *internet*, busca de tutoriais, postagem em fóruns, dentre outras. Essas práticas podem ter contribuído para que ele aprendesse questões distintas, ou seja, as atividades que realizou vão de encontro às concepções que muitos professores têm a respeito do uso de computadores e celulares por adolescentes (de que usam esses recursos apenas para entretenimento, para interação social e que leem menos que adolescentes de décadas passadas).

Portanto, concordo com Buzato (2009) que é importante que pesquisadores, educadores e formuladores-implementadores de políticas públicas (e professores) busquem compreender para, assim, criarem formas para que as pessoas possam usar as tecnologias digitais para atender suas próprias necessidades e respeitar as necessidades das outras pessoas na sociedade. Assim, compreendo que o uso de celulares nas escolas e salas de aula devem ser melhor investigados para que os alunos possam aprender a utilizá-los de forma crítico-reflexiva, modo esse que poderá contribuir para a construção de conhecimentos.

Neste capítulo, apresentei e discuti experiências relativas à construção de currículo a partir de experiências de inclusão. No capítulo seguinte (Ctrl + h: navegando pelo meu histórico de navegação), olho retrospectivamente para o estudo realizado e navego pelas experiências vividas nesta pesquisa com o intuito de fazer uma conclusão do estudo relatado nesta tese.

ctrl + h
VISITANDO MEU HISTÓRICO DE NAVEGAÇÃO

Comumente, iniciamos a conclusão do relato de uma pesquisa realizada ansiosos para compartilhar o que encontramos e aprendemos. Nesse sentido, escolhemos as palavras mais rebuscadas, pensamos nos melhores argumentos e partimos para relatar o que descobrimos. Ao refletir sobre o meu processo de doutoramento e sobre o estudo que realizei, cheguei à conclusão que em vários momentos eu experienciei alguns apagamentos que me fizeram sentir assim: **em branco**. Por isso, decidi iniciar esta conclusão com nada escrito na página anterior; sem teoria, sem história, sem textos de campo e sem pontuação. Deixá-la em branco me remete a apagamentos experienciados como pessoa, professor e pesquisador e a questões que vão de encontro ao caminho teórico-metodológico da Pesquisa Narrativa.

Exibir a página anterior em branco é uma forma de representar as muitas vezes que apaguei a minha própria história de vida por considerá-la inferior às de outras pessoas. Como consequência desse apagamento, me vi inseguro nas afirmações e discussões sobre o estudo que aqui apresento. Além disso, deixá-la vazia destaca as inúmeras vezes que eu fiquei sem saber o que fazer ou pensar ante às histórias que vivi com os participantes desta pesquisa; ademais, ela remete às muitas vezes que meu conhecimento prático, pessoal e profissional foi apagado pela exigência frequente de ser validado por pares mais experientes.

Deixá-la em branco é, também, um convite à reflexão sobre todas as vezes que nossas experiências pessoais em uma investigação narrativa são trocadas por “Segundo X autor”, “De acordo com X pesquisador” e “Conforme X pesquisa” para atender às expectativas e exigências dos cânones acadêmicos, as quais são fortemente marcadas pela necessidade de comprovação teórica de teorias-metodologias consagradas. Além do mais, ela é uma forma de elucidar que há momentos que a vida se impõe. Neles, lembramos que também somos seres humanos e que há vida para além de nossas pesquisas. Além disso, esses momentos nos ajudam a compreender que o tempo para amadurecimento e construção de conhecimento são fundamentais para a reflexão sobre os caminhos que trilhamos e sobre os sentidos que compomos nas nossas pesquisas.

Como o pesquisador narrativo que me tornei até esse momento e considerando o caminho teórico-metodológico da Pesquisa Narrativa, percebo que os apagamentos que me referi anteriormente me impediram, muitas vezes, de honrar as minhas próprias experiências pessoais e profissionais como professor e pesquisador. Por isso, a folha anterior em branco me lembra das vezes que desconsiderei minhas próprias experiências e, por isso, menosprezei as histórias que me constituem. Com o intuito de ir em sentido contrário a esses apagamentos, continuo essa conclusão olhando retrospectivamente para o currículo que construí desde o início do meu processo de doutoramento. À vista disso, revisito algumas das experiências vividas para tecer

algumas considerações finais sobre o meu objetivo de pesquisa, as minhas indagações e as limitações desta investigação.

O meu processo de doutoramento começou no ano de 2015. Na época, eu lecionava em uma escola de Ensino Médio com Ensino Técnico integrado. Por identificar especificidades na instituição que iam ao encontro das necessidades dos meus alunos e à minha proposta de pesquisa, decidi realizá-la naquele contexto. Para tanto, fiz todos os procedimentos legais e comecei a investigação que narrei nesta tese. Em seguida, tracei como objetivo narrar e compor sentidos das experiências de construção de currículo (de vida) que nós, participantes da pesquisa, viveríamos no Centro de Autoacesso *Do It Yourself*. Ao compor sentidos das experiências vividas, compreendi que construímos currículo em torno das diferentes experiências que vivemos naquele ambiente. Conforme relatei no decorrer deste manuscrito, vivemos experiências de interação, aprendizados, investigação, alternância de papeis, liderança, letramentos e de inclusão.

No que se refere às limitações desta investigação, embora alguns sentidos tenham sido compostos sobre as diferentes experiências que vivemos, entendo que eu poderia ter aprofundado as discussões sobre o que aprendemos e sobre as possibilidades de inclusão no CAADIY. Na seção em que discuti sobre os [aprendizados](#), por exemplo, os percursos seguidos poderiam ser melhor explorados, a fim de entender como cada participante analisava seu processo de construção de conhecimento. Além do mais, tendo em vista que jogar foi uma das atividades que os participantes realizaram com muita frequência no centro, compreendo que seria importante analisar o papel dos jogos nas práticas sociais do ambiente escolar.

Além do mais, percebo que eu poderia ter investigado o tempo que cada um dos participantes utilizou o centro de autoacesso, tanto para entretenimento como para estudo, já que eles frequentaram aquele espaço nos seus horários de descanso. Ao fazê-lo, eu poderia compreender quais as implicações do tempo gasto no CAADIY sobre as atividades e sobre os conhecimentos construídos por cada um deles. Outrossim, percebo que seria importante analisar quais experiências poderiam ser vividas caso a presença da instituição escola nas atividades do CAADIY não fosse tão marcante.

Ao compor sentidos das experiências de inclusão de Lucas e Jonas, entendi que eu poderia ter expandido as discussões sobre os aspectos constantes nelas, por conjecturar que outros participantes tenham vivido experiências análogas, já que a utilização do ambiente do CAADIY e das tecnologias digitais disponíveis pode ter criado oportunidades para que todos os participantes fossem incluídos de alguma forma. Ademais, percebo que eu poderia ter analisado

com mais detalhes a utilização daquele espaço como ambiente para entretenimento, já que essa foi a motivação de alguns dos participantes para frequentarem aquele espaço.

No tocante às minhas indagações, estive interessado em entender: a) o que nós, participantes da pesquisa, faríamos no período em que estivéssemos no CAADIY; b) como seria a experiência de interação nele; c) de que forma as experiências vividas lá poderiam contribuir para o desenvolvimento de letramentos e d) como seria a minha experiência como mediador de um ambiente destinado ao autoacesso.

Em relação à primeira indagação, concluí que nós realizamos diversas atividades relacionadas a estudo e entretenimento. Dentre essas atividades, estiveram: jogar, estudar, interagir com os demais usuários do CAADIY, escutar música, fazer pesquisas e buscas na *internet*, fazer tarefas da escola, utilizar o celular e assistir séries. Como afirmei anteriormente, o caminho seguido por cada participante foi crucial para que eles construíssem um currículo a partir de experiências transformadoras que fizeram sentido para eles, já que cada um decidiu o caminho a seguir.

No que concerne à segunda indagação, concluí que as interações no CAADIY se deram de acordo com a concepção de cada participante sobre o que é permitido fazer em um ambiente informatizado destinado ao autoacesso. A exemplo, quando os participantes estavam jogando, a interação aconteceu em torno dos objetivos dos jogos e das técnicas necessárias para jogá-los e quando estavam estudando, a interação aconteceu em torno da utilização das ferramentas necessárias para a conclusão das tarefas que lhes foram solicitadas pelos seus professores.

Além do mais, entendi que a minha interação com os demais participantes foi, principalmente, guiada pelo meu papel como pesquisador, uma vez que minha preocupação em realizar a pesquisa influenciou na forma como vivi as experiências no centro. Quando estávamos compondo sentidos dos textos de campo deste estudo, por exemplo, tive dificuldade em interagir com os demais participantes porque eu não queria ser mais uma pessoa a demandar trabalho deles, pois sabia que eles tinham uma rotina difícil na escola que estudavam.

Em relação à minha terceira indagação de pesquisa, entendi que o centro de autoacesso pôde contribuir para o desenvolvimento de diferentes letramentos (sociais, críticos, digitais, dentre outros), porque criou oportunidades para que realizássemos atividades necessárias para agirmos dentro e fora do ambiente escolar. Desse modo, compreendi que o CAADIY foi um ambiente de autoacesso que propiciou o acesso a tecnologias digitais que foram ao encontro das necessidades individuais de cada participante da pesquisa. Entendo, por exemplo, que quando a maioria dos participantes da pesquisa utilizou aquele espaço para fazer as tarefas pelo

software AutoCAD, eles tiveram a oportunidade de desenvolver letramentos (digitais) pelos usos que fizeram.

Ao revisitar as minhas últimas indagações de pesquisa, cheguei à conclusão de que a experiência de mediação do CAADIY, frequentemente, foi inquietante para mim, uma vez que eu precisava cuidar dos equipamentos, gerenciar o seu funcionamento e estar atento às experiências que vivíamos nele. Assim, em alguns momentos, eu fui professor, pesquisador, mediador ou apenas usuário daquele espaço. Por essa alternância de papéis, a minha experiência de mediação me deixou ansioso porque eu não sabia como os demais participantes me percebiam naquele ambiente, já que eu também era professor na instituição em que o CAADIY funcionou.

Ademais, ao mediar as atividades no centro de autoacesso, como pesquisador - participante, tive dificuldades em compartilhar as minhas histórias pessoais com os demais participantes, porque o meu papel de pesquisador esteve à frente do meu papel de participante da pesquisa. A esse respeito, hoje entendo que, em um ambiente que se pretende criar oportunidades para a construção de um currículo em torno de experiências vividas, compartilhar as nossas histórias individuais e viver as experiências juntamente com os participantes são fundamentais para a construção de currículo.

Ao navegar pelas experiências relatadas nesta tese, percebi que há outras questões a serem exploradas em relação ao currículo que está sendo construído por nossos alunos para além das salas de aulas e dos corredores das escolas. Como ressaltai no capítulo [ctrl + 3 NAVEGANDO PELAS EXPERIÊNCIAS DE CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULO](#), algumas das experiências vividas dão indícios de que os participantes estão construindo um currículo nos vários ambientes digitais nos quais navegam. Por isso, entendo que as experiências que narrei nesta tese representam apenas uma parcela de todas aquelas viabilizadas e mediadas pelas tecnologias digitais disponíveis no Centro de Autoacesso *Do It Yourself*.

Além do mais, compreendo que as questões a seguir poderiam ser analisadas com mais profundidade: a concepção do que seja aprender para os participantes, pois acredito que seus entendimentos possam ter prejudicado o que eles me contaram como aprendizados que construíram no CAADIY; a habilidade multitarefa de cada participante, já que foi uma habilidade comum entre eles; a escolha de quais disciplinas privilegiar no centro de autoacesso, uma vez que os participantes privilegiaram algumas delas para fazerem as tarefas naquele espaço; como e quais disciplinas estavam mudando a vida de cada participante, já que eles também estavam construindo um currículo em torno das atividades relativas a algumas matérias específicas; a heterogeneidade entre os participantes do centro e a motivação de cada

participante em frequentar o CAADIY, uma vez que eles não eram obrigados a frequentá-lo e o fizeram até o encerramento das suas atividades.

Em relação ao texto de pesquisa que aqui apresento, questionei-me sobre a relevância e contribuições sociais dele para os/as possíveis leitores/as. A princípio, pensei se seria preciso dar receitas sobre como proceder caso encontrassem experiências semelhantes às que vivi no centro de autoacesso. Após refletir sobre a minha proposta de investigação e o caminho teórico-metodológico da Pesquisa Narrativa que escolhi para realizar este estudo, entendi que não cabia dar diretrizes ou receitas, pois cada pessoa vive e compõe sentidos sobre as experiências de maneira particular. Assim, compreendi que ao recontar as experiências que vivi, eu crio possibilidades para que o (a) leitor (a) componha os seus próprios sentidos sobre elas.

Por fim, ao olhar retrospectivamente para as experiências (re)contadas nesta tese e prospectivamente para os caminhos da educação com tecnologias digitais, vislumbro práticas de ensino e aprendizagem que considerem os diferentes contextos que estão contribuindo para que os alunos aprendam autonomamente, como uma possibilidade de conexão entre o que é ensinado na sala de aula e o mundo que cerca o aluno e as diferentes e poderosas experiências de construção de currículo que estão sendo vividas nas escolas e nos mais diversos ambientes digitais nos quais navegam. Nesse sentido, espero que este estudo possa contribuir para as reflexões sobre as questões aqui relatadas.

ctrl + W: encerro aqui a navegação realizada neste estudo.

REFERÊNCIAS

AFONSO, C. A. Internet no Brasil: alguns desafios a enfrentar. **Informática Pública**, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 169-184, 2002.

ALMEIDA, J. M. S. **A leitura do mundo por meio dos sentidos**: histórias de ensino, aprendizagem e deficiência visual. Uberlândia, 2008. 204 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

_____. **Letramentos e surdez**: histórias de uma professora ouvinte no mundo dos surdos. 2015. 235 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

APPLE, M. W. Curriculum planning: content, form, and the politics of accountability. In: CONNELLY, F. M.; HE, M. F.; PHILLION, J. (Ed.). **The SAGE handbook of curriculum and instruction**. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2008. p. 25-44. Disponível em: <<https://doi.org/10.4135/9781412976572.n2>>. Acesso em: 05 jul. 18.

ASSIS, J. A. Ensino/aprendizagem da escrita e tecnologia digital: o e-mail como objeto de estudo e de trabalho em sala de aula. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005. p. 209-239. (Coleção Linguagem e Educação).

AZEVEDO, I. C. M.; GASQUE, K. C. G. D. Contribuições dos letramentos digital e informacional na sociedade contemporânea. **Transinformação**, Campinas, v. 29, n. 2, p. 163-173, maio/ago. 2017.

BACH, H. E. F. **A visual narrative concerning curriculum, girls, photography etc.** 265 f. 1997. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculty of Graduate Studies and Researchs, University of Alberta, Edmonton, 1997.

BARKHUIZEN, G. A narrative approach to exploring context in language teaching. **English Language Teaching Journal**, London, v. 62, n. 3, p. 231-239. 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1093/elt/ccm043>>. Acesso em: 05 jul. 18.

_____. **Narrative research in applied linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

_____. Narrative research in Language teaching and learning. **Language Teaching**, New York, v.47, n.4, p. 450-466, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1017/S0261444814000172>>. Acesso em: 05 jul. 18.

_____. Narrative knowledging in second language teaching and learning contexts. In: DE FINA, A.; GEORGAKOPOULOU, A. (Ed.). **Handbook of narrative analysis**. Malden: Wiley-Blackwell, 2015. p. 97-115.

BARKHUIZEN, G. P.; DE KLERK, V. Imagined identities: preimmigrants' narratives on language and identity. **International Journal of Bilingualism**, [s. l.], v. 10, n. 3, p. 277-299,

2006.

BARKHUIZEN, G.; BENSON, P.; CHIK, A. **Narrative inquiry in language teaching and learning research**. New York: Routledge, 2014.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.

BATISTA, J. S. **Informática educativa**: uma análise da utilização do computador como ferramenta de auxílio à aprendizagem na escola de ensino fundamental e médio Adauto Leite. 2013. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Informática) – Universidade Aberta do Brasil em parceria com a Universidade Estadual do Ceará, Mauriti, 2013.

BEATTIE, M. Narratives of professional learning: becoming a teacher and learning to teach. **Journal of Educational Inquiry**, Canada, v.1, n. 2, p. 1- 23, 2000.

BENGEZEN, V. C. **Histórias de aprendizagem de língua inglesa e de formação de professores**. 2010. 173 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

_____. **As histórias de autoria que vivemos nas aulas de inglês do sexto ano da escola pública**. 2017. 208 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

BENINI, M. B. C. **Laboratório de ensino de matemática e laboratório de ensino de ciências**: uma comparação. 2006. 181 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

BENSON, P. Concepts of autonomy in language learning. In: PEMBERTON, R. et al. (Ed.). **Taking control**: Autonomy in language learning. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996. p. 27-34.

_____. **Teaching and researching autonomy in language learning**. London: Longman, 2001.

BENSON, P.; BARKHUIZEN, G.; BODYCOTT, P.; BROWN, J. **Second language identity in narratives of study abroad**. New York: Palgrave Macmillan, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1057/9781137029423>>. Acesso em: 05 jul. 18.

BENSON, P.; VOLLER, P. **Autonomy and independence in language learning**. London: Longman, 1997.

BLACK, A. L.; HALLIWELL, G. Accessing practical knowledge: how? Why? **Teaching and Teacher Education**, Queensland, v. 16, n. 1, p. 103-115, 2000. Disponível em: <[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00045-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00045-1)>. Acesso em: 05 jul. 18.

BLOS, D. **Centros de autoacesso**: uma proposta para currículo bilíngue. 2010. 169 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

BORBA, M. C.; PENTEADO, M. G. **Informática e educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. (Coleção tendências em Educação Matemática)

BRUNER, J. S. So why narrative? In: BRUNER, J. S. **Making stories: law, literature, life**. New York: Farrar Straus and Giroux, 2002. P. 89-107.

BUZATO, M. E. K. Letramentos digitais e formação de professores. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE, 3., 2006, São Paulo. **Anais...** São Paulo: EducaRede; Fundação Telefônica, 2006. p. 1- 14.

_____. Inclusão digital como invenção do cotidiano: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 325- 342, maio/ago. 2008.

_____. Letramento e inclusão: do estado-nação À era das TIC. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 1-38, 2009.

_____. Novos letramentos e apropriação tecnológica: conciliando heterogeneidade, cidadania e inovação em rede. In: RIBEIRO, A. E. (Org.). **Linguagem, tecnologia e Educação**. São Paulo: Peirópolis, 2010. p. 53-63.

_____. Letramentos em rede: textos, máquinas, sujeitos e saberes em translação. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 783-809, 2012.

_____. Entrevista a Marcelo El Khouri Buzato. Entrevistadoras: Mônica Ferreira Mayrink e Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista. **Caracol**, São Paulo, n. 13, p. 240-254, 2017. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/123437/125361>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

CAINE, V.; CLANDININ, D. J. Narrative Inquiry. In: Trainor, A; Graue, E. (Ed.). **Reviewing qualitative research in the social sciences: a guide for researchers and reviewers**. New York, NY. p. 166 - 179, 2013.

_____. A return to methodological commitment: reflections on narrative inquiry. **Scandinavian Journal of Educational Research**, Abingdon, v. 57, n. 1 p. 574-586, 2013.

CASTELLANO, J.; MYNARD, J.; RUBESCH, T. Action research student technology use in a self-access center. **Language Learning & Technology**, Chiba, v. 15, n. 3, p. 12–27, 2011.

CHOY, D. D. **Evaluating a self-access centre's effectiveness and efficiency: a case study**. 2014. 135 f. Tese (Doctor of Education) - The School of Education, Northeastern University, Boston, 2014.

CLANDININ, D. J. Narrative and story in teacher education. In: RUSSELL, T.; MUNBY, H. (Ed.). **Teachers and teaching: from classroom to reflection**. London: Falmer Press, p. 124-137, 1992.

_____. **Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology**. SAGE Publications, p. 693, 2007.

_____. **Engaging in narrative inquiry**. 2. ed. New York: Routledge, 2013.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Asking questions about telling stories. In: KRIDEL, C. **Writing Educational Biography: explorations in qualitative research**. Critical Education Practice, v. 13, Garland Reference Library of Social Science, Volume 1098, New York and London. p. 245- 253, 1998.

_____. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000. v. 2.

_____. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**; Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CLANDININ, D. J.; HUBER, J. Narrative Inquiry. In: MCGAW, B; BAKER, E; PETERSON, P. (Ed.). **International encyclopedia of education**. 3. ed. New York, NY: Elsevier.2010.

CLANDININ, D. J.; LESSARD, S.; CAINE, V.; Reverberations of narrative inquiry - How resonant echoes of an inquiry with early school leavers shaped further inquiries. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 36, 2012, p. 7-24.

CLANDININ, D. J., MURPHY, M. S.; HUBER, J.; ORR, A. M. Negotiating narrative inquiries: Living in a tension-filled midst. **The Journal of Educational Research**, [s. l.], v.103, n. 2, p. 81-90, 2009.

CLANDININ, D.J.; PUSHOR, D.; ORR, A. M. Navigating *sites* for narrative inquiry. **Journal of Teacher Education**, [s. l.], v. 58, n. 1, p. 21-35, 2007.

CLANDININ, D. J.; ROSIEK, J. Mapping a landscape of narrative inquiry: Borderland spaces and tensions. In: CLANDININ, D. J. (Ed.). **Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology**. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2007. p. 35-75.

CONNELLY, M.; CLANDININ, D. J. **Teachers as curriculum planners: narratives of experience**. New York: Teachers College Press and Ontario: OISE Press, 1988.

_____. Stories of experience and narrative inquiry. **Educational Researcher**, [s. l.], v.19, n. 5, p. 2-14, 1990.

_____. Telling teaching stories. **Teacher Education Quarterly**, [s. l.], v. 21. n.1,p. 145-158, 1994.

_____. **Shaping a professional identity: Stories of educational practice**. New York: Teachers College Press, 1999.

_____. Narrative Inquiry. In: GREEN, J. CAMILLI, G.; ELMORE, P. (Ed.), **Handbook of complementary methods in education research**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2006, p. 477-487.

CONNELLY, F. M.; XU, S. The Landscape of Curriculum and Instruction: Diversity and Continuity. In: CONNELLY, F. M.; HE, M. F.; PHILLION, J. (Ed.). **The SAGE handbook**

of curriculum and instruction. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2008. p. 514-533. Disponível em: <<https://doi.org/10.4135/9781412976572.n26>>. Acesso em: 05 jul. 18.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. F. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

CRUZ, J.B. **Experiências de Laboratório: Curso técnico de formação para os funcionários da educação.** Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2009.

DEMO, P. Tecnologia em Educação e Aprendizagem. **Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 35, p. 201-222, 2002.

_____. Marginalização Digital: Digital divide. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 33, p. 5-19, 2007.

DEWEY, J. **Experience and Education.** New York: Collier Books, 1938.

_____. **Experiência e educação.** Tradução de Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

_____. **Experiência e educação.** Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis: Vozes, 2010.

DICKINSON, L. **Self-instruction in Language learning.** Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

DINELLO, D. **Technophobia! Science fiction visions of posthuman technology.** Austin: University of Texas Press, 2005.

DUDENEY, G. **The internet and the language classroom: a practical guide for teachers.** Cambridge University Press, 2000.

ELY, M. In-forming re-presentations. In: CLANDININ, D. J. (Ed.), **Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology.** Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2007. p. 567-598.

ELY, M.; VINZ R.; DOWNING, M.; ANZUL, M. **On writing qualitative research: living by words.** London and Philadelphia: Routledge Falmer, 1997.

FARRELL, J. P. Community education in developing countries: the quiet revolution in schooling. In: CONNELLY, F. M.; HE, M. F.; PHILLION, J. (Ed.). **The SAGE handbook of curriculum and instruction.** Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd, p. 369-390, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.4135/9781412976572.n18>>. Acesso em: 05 jul. 18.

FERNANDES, G. M. F. **Era uma vez um professor de inglês recém-formado, um mestrado e um curso de extensão sobre tecnologias digitais.** 2014. 146 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

_____. *Blog com fronteiras: (des) aprendendo a navegar no Universo Digital por meio de um blog.* **Artefactum** (Rio de Janeiro), v. 2, p. 1-19, 2015.

_____. Histórias de (re) edição de um script em inglês por meio do Google Docs: o professor

e a colaboração. **INTERTEXTO** (UBERABA), v. 10, p. 1-25, 2017.

FERNANDES, G. M. F.; FREITAS, D. M. O Google Tradutor e suas funções: ressignificando a ferramenta para tradução. **Artefactum** (Rio de Janeiro), v. 2, p. 1-20, 2015.

FERREIRA, G. S. **A tecnologia digital e o ensino de Língua Inglesa: navegando e aprendendo com meus alunos no Facebook**. 2014. 124 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

FERREIRA, M. A. **Ser professor: construção de identidade em processo autoformativo**. 2006. 129 p. - Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação e Letras, Curso de pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2006.

FITA Mario. 2016. Disponível em: <http://mlb-s1-p.mlstatic.com/super-mario-bros-original-salvando-fita-mario-world-874221-MLB20732406224_052016-F.jpg>. Acesso em: 10 jun. 2016.

FITA Street. 2016. Disponível em: <http://mlb-s2-p.mlstatic.com/fita-snes-street-fighter-2-original-novinha-raridade--897501-MLB20356145879_072015-F.jpg>. Acesso em: 10 jun. 2016.

FRANK, A.W. **The wounded storyteller: Body, illness, and ethics**. University of Chicago Press, Chicago, 1995. Disponível em: <<https://doi.org/10.7208/chicago/9780226260037.001.0001>>. Acesso em: 05 jul. 18.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12.^aed. Trad. de Moacir Gadotti & Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1979.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000300017>>. Acesso em: 05 jul. 18.

GARCIA, M. F.; BUZATO, M. E. K.; RIEDO, C. R. F.; SILVA, D. Novos letramentos e docência na educação a distância. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 211-233, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.20396/etd.v19i1.8640578>>. Acesso em: 05 jul. 18.

GARDNER, D. Making self-access centres more effective. In: KEMBER, D.K., CANDLIN, S., YAN, L. (Ed.), **Further Case Studies of Improving Teaching and Learning from the Action Learning Project**. Action Learning Project, Hong Kong, 2001, p. 143-160.

_____. **Evaluating user interaction with interactive video: User's perceptions of self-access language learning with multimedia movies**. 2002. 327 f. Tese (Doctor of Philosophy in Educational Technology) - The Open University, Milton Keynes, 2002.

GARDNER, D.; MILLER, L. **A study of tertiary level self-access facilities in Hong Kong**. City University of Hong Kong, Hong Kong, 1997. p. 133.

_____. **Establishing self-access: From Theory to Practice.** Cambridge University Press, Cambridge, 1999.

_____. Beliefs about self-access learning: Reflections on 15 years of change. **Studies in Self-Access Learning Journal**, Hong Kong, v. 1, n. 3, p. 161–172, 2010.

_____. **Managing self-access language learning:** Principles and practice, *System*, v. 39, n. 1, 2011, p. 78-89. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.system.2011.01.010>>. Acesso em: 05 jul. 18.

GEE, J. P. **Bons videogames e boa aprendizagem.** *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 27, nº 1, p. 167-178, jan./jun. 2009. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2009v27n1p167>. Acesso em 19 abr. 2016.

GOHN, D. **Tecnofobia na música e na educação:** origens e justificativas. *Opus*, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 161-174, dez. 2007.

GOODY, J.; WATT, I. **As consequências do letramento.** Tradução de Waldemar Ferreira Netto. São Paulo: Paulistana, 2006.

HALL, S. Subjects in History: Making Diasporic Identities. In: LUBIANO, W. (Ed.), **The House that Race Built.** New York and London: Pantheon Books, 1997. p. 289-299.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S.; FRANCO, M. De M. **Minidicionário Houais da Língua Portuguesa.** 3. ed. Rio de Janeiro: Moderna, 2009.

HSIEH, Hui-Chun. **Self-access center and autonomous learning:** EFL college students' motivations, activities and perceptions of learning effectiveness. 2010. 169 f. Tese (Doctor of Philosophy) - Department of Literacy, Culture, and Language Education, Indiana University, Indiana, 2010.

HUBER, J.; CLANDININ, D. J. Living in tension: negotiating a curriculum of lives on the professional knowledge landscape. **Advances in Research on Teaching**, 11, 313-336, 2005. Disponível em: <[https://doi.org/10.1016/S1479-3687\(05\)11011-6](https://doi.org/10.1016/S1479-3687(05)11011-6)>. Acesso em: 05 jul. 18.

HUBER, J., MURPHY, M.S.; CLANDININ, D. J. Creating communities of cultural imagination: Negotiating a curriculum of diversity. In: PHILLION, J.; HE, M. F.; CONNELLY, F. M. (Ed.). **Multicultural Education:** narrative and experience. San Francisco: Sage Publishing, p. 343-362, 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.1046/j.1467-873X.2003.00269.x>>. Acesso em: 05 jul. 18.

_____. Narrative Inquiry as Relational Multiperspectival Inquiry. In: HUBER, J.; MURPHY, M. S.; CLANDININ, D. J. (Ed.) **Places of Curriculum Making** (Advances in Research on Teaching). Emerald Group Publishing Limited, v. 14, p.11 – 26, 2011a. Disponível em: <[https://doi.org/10.1108/S1479-3687\(2011\)0000014004](https://doi.org/10.1108/S1479-3687(2011)0000014004)>. Acesso em: 05 jul. 18.

_____. Loyla's Familial Curriculum Making in the Home and Community. In: HUBER, J.; MURPHY, M. S.; CLANDININ, D. J. (Ed.) **Places of Curriculum Making** (Advances in

Research on Teaching). Emerald Group Publishing Limited, v. 14, p. 27-52, 2011b. Disponível em: <[https://doi.org/10.1108/S1479-3687\(2011\)0000014005](https://doi.org/10.1108/S1479-3687(2011)0000014005)>. Acesso em: 05 jul. 18.

_____. The School Curriculum Making of Ji-Sook and Brent. In: HUBER, J.; MURPHY, M. S.; CLANDININ, D. J. (Ed.) **Places of Curriculum Making** (Advances in Research on Teaching). Emerald Group Publishing Limited, v. 14, p. 69-90, 2011c. Disponível em: <[https://doi.org/10.1108/S1479-3687\(2011\)0000014007](https://doi.org/10.1108/S1479-3687(2011)0000014007)>. Acesso em: 05 jul. 18.

_____. Interrupting Understandings of Curriculum Making. In. **Places of Curriculum Making**, Emerald Group Publishing Limited, v. 14, p. 1-10, 2015a.

_____. Conceptualizing Curriculum Making as Interwoven with Identity Making and Assessment Making. In. **Places of Curriculum Making**, Emerald Group Publishing Limited, v. 14, p. 119-137, 2015b.

HUBER, J.; LI, Y.; MURPHY, M. S.; NELSON, C; YOUNG M. Shifting stories to live by: teacher education as a curriculum of narrative inquiry identity explorations. In: **Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives**, Tandfonline, Routledge, v. 15, n. 2, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/14623943.2014.883308>>. Acesso em: 05 jul. 18.

JONES, S. E. **Against technology**: from luddites to neo-luddism. New York: Routledge, 2006.

JOSSELYN, R. The ethical attitude in narrative research: principles and practicalities. In: CLANDININ, J. (Org.). **Handbook of narrative inquiry**: mapping a methodology. Thousand Oaks, Ca: Sage Publications. 2007, p. 537- 566.

KING, T. You're not the Indian I had in mind. In: **The truth about stories**: a native narrative. House of Anansi Press Inc. p. 1- 60, 2003.

KENNY, B. For more autonomy. In: **System**. Vol. 24. Great Britain. Pergamon, 1993. Disponível em: <[https://doi.org/10.1016/0346-251X\(93\)90055-L](https://doi.org/10.1016/0346-251X(93)90055-L)>. Acesso em: 05 jul. 18.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de Língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

LADSON-BILLINGS, G.; BROWN, K. Curriculum and Cultural Diversity. In: CONNELLY, F. M.; HE, M. F.; PHILLION, J. (Ed.). **The SAGE handbook of curriculum and instruction**. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd, p. 153-175, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.4135/9781412976572.n8>>. Acesso em: 05 jul. 18.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Digital Literacies**: Policy, Pedagogy and Research Considerations for Education. Artigo apresentado na cerimônia de abertura da conferência ITU. Oslo, 2005.

_____. Digital Literacy and Digital Literacies: Policy, Pedagogy and Research Considerations for Education. **Nordic Journal of Digital Literacy**, p. 8–20, 2015.

LEFFA, V. J. Tecnologias digitais móveis e ensino de línguas: entrevista com Vilson José Leffa. Entrevistadores: Rodrigo Camargo Aragão e Dánie Marcelo de Jesus. **Polifonia**, Cuiabá, v. 24, n. 35/1, p. 165-172, jan-jun, 2017.

LEVIN, B. Curriculum policy and the politics of what should be learned in schools. In: CONNELLY, F. M.; HE, M. F.; PHILLION, J. (Ed.). **The SAGE handbook of curriculum and instruction**. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd, p. 7-24, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.4135/9781412976572.n1>>. Acesso em: 05 jul. 18

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed 34, 1999.

LI-HUA, S. A study on web-based self-access learning. **US-China Foreign Language**, v. 11, n. 7, p. 543-549, 2013.

LOGO Street. 2016. Disponível em: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/e/e9/Street_Fighter_Logo.png>. Acesso em: 10 jun. 2016.

LUCENA, S. A Internet como espaço de construção do conhecimento. In: ALVES, L.; NOVA, C. (Org.). **Educação e Tecnologia: trilhando caminhos**. Salvador: UNEB, 2003, v., p. 232-246.

MARZARI, G. Q.; LEFFA, V. J. O letramento digital no processo de formação de professores de línguas. **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 2, p. 1-18, 2013.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, M.; BEHRENS, M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 1. ed. Campinas/SP: Papyrus, v. 1. 173p., 2000.

MCMURRY, B. L. **Self-Access Centers: Maximizing Learners' Access to Center Resources**. 2005. 61f. Dissertação (Master of Arts) - Department of Linguistics and the English Language, Brigham Young University, Provo, UT, 2005.

MEANS, B. Technology's role in curriculum and instruction. In: CONNELLY, F. M.; HE, M. F.; PHILLION, J. (Ed.). **The SAGE handbook of curriculum and instruction**. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd, p. 123-144, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.4135/9781412976572.n7>>. Acesso em: 05 jul. 18.

MELLO, D. M. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de Letras**. 2005. 225 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

_____. Curriculum, Teacher Education and Narrative Inquiry. In: **Paris International Conference on Education, Economy & Society, 2008, Paris**. Conference Proceedings. Paris: Analytics, 2008. v. 1. p. 2-12.

_____. The Language of Arts in a Narrative Inquire Landscape. In: CLANDININ, J. (Org.). **Handbook of Narrative Inquiry: mapping a methodology**. 1ed. Florida: Sage Publications Inc, 2007, v. 1, p. 203-223.

_____. English Teacher Education, Curriculum and Narrative Inquiry. In: MEDRADO, B. P.; REICGMAN, C. L. (Org.). **Projetos e práticas na formação de professores de Língua Inglesa**. 1ªed.João Pessoa: 2012, v. 1, p. 02-253.

_____. **Subversão do Currículo e Formação de Professores: ensinando e aprendendo língua inglesa no curso de Letras**. 1ª. ed. Uberlândia, 2012. v. 1000. 224p.

_____. Etnografia, Pesquisa Narrativa e Fenomenologia: entendendo espaços de fronteira entre três caminhos de pesquisa. In: CORDEIRO, R.; KIND, L. (Org.). **Narrativas, Gênero e Política**. 1ed.São Paulo: Editora CRV, 2016, v. p. 7-38.

MELLO, D. M.; RODRIGUES, A. S; MACHADO, N. S. N. Professora ou maestra, sempre aprendiz/O Entrecruzar de minha vida pessoal e a vida na escola em minha formação/Pesquisa Narrativa: fenômeno estudado e método de pesquisa. In: ROMERO, T. R. S. (Org.). **Autobiografias na (re) construção de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo**. 1 ed. São Paulo: Pontes, 2010, v. 1, p. 155-170.

MENEZES, A. M. C. **A vivência da presença social: histórias de um curso online para professores de Inglês**. 2014. 186 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

MINA, L. T. **Perceptions towards the use of a self-access centre in a university in Northern Thailand**. 2013. 117 f. Dissertação (Master of Education) - Faculty of Education, The British University, Dubai, 2013.

MOREIRA, A. F. B. Sociologia do Currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. **Em Aberto**, v. 46, p. 73-83, 1990.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: UNESCO/Cortez Editora, 2000.

MURPHY, M. S. **Understanding children's knowledge: a narrative inquiry into school experiences**. Unpublished doctoral dissertation, University of Alberta, Edmonton, Canada. 2004.

_____. Stories in Relationship: experience, identity, and curriculum making in an elementary classroom. **LEARNING Landscapes**, [S.l.], v. 2, n. 2, p.109-121, 2009.

MURPHY, M. S.; BENGZEEN, V. Learning to Co-compose Curriculum with Youth. **Journal of Family Diversity in Education**, [S.l.], v. 1, n. 3, 2015.

NICOLAIDES, C. S. **A busca da aprendizagem autônoma de língua estrangeira no contexto acadêmico**. 2003, 232f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3995/000406519.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 3 fev. 2017.

NIETO, S.; BODE, P.; KANG, E.; RAIBLE, J. Identity, community, and diversity: retheorizing multicultural curriculum for the Postmodern Era. In: CONNELLY, F.

M.; HE, M. F.; PHILLION, J. (Ed.). **The SAGE handbook of curriculum and instruction**. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd, p. 176-197, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.4135/9781412976572.n9>>. Acesso em: 05 jul. 18.

NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto, 1995.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, A. G.; JESUS, D. M. Aprendendo a brincar: letramentos de jogadores iniciantes em videogames. **Polifonia**, Cuiabá-MT, v. 24, n. 35/1, p. 114-131, jan-jun. 2017.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN): Introdução aos parâmetros curriculares nacionais – Secretária de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

PAIVA, V. L. M. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. In: **7o Encontro do CELSUL** (Centro de Estudos Lingüísticos do Sul). Santa Maria: Gráfica Editora Pallotti, 2006.

_____. English Language teaching and learning in the Age of Technology. Palestra no **III Congresso Internacional da ABRAPUI**, 2012.

_____. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K.A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Org.) **A formação de professores de línguas: novos Olhares – v. 2**. Campinas, SP: Pontes Editores, pg. 209-230, 2013.

PAVLENKO, A.; LANTOLF, J. P. Second language learning as participation and the (re) construction of selves. In: LANTOLF, J. P. (Ed.) **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000, p. 155–177.

PHILLION, J. CONNELLY, F.M. Narrative, diversity, and teacher education. **Teaching and Teacher Education**, 20, p.457–471, 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.04.004>>. Acesso em: 05 jul. 18.

POSSOBOM, C. C. F.; OKADA, F. K.; DINIZ, R. E. S. Atividades práticas de laboratório no ensino de biologia e ciências: relato de uma experiência. In: GARCIA, W. G.; GUEDES, A. M. (Org.) **Núcleos de ensino**. São Paulo: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2003. p. 113-123. Disponível em: <www.unesp.br/prograd/nucleo2003/index2002.php>. Acesso em: 1 ago. 2007.

POSTMAN, N. **Technopoly**. The surrender of culture to technology. New York: Vintage Books, 1993.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**. MCB University Press, Vol. 9 No. 5, 2001.

RAMOS, G. **A Terra dos Meninos Pelados**. 41ed. – Rio de Janeiro: Record, 2011.

REINDERS, H. **Do It Yourself?** A Learners' Perspective on Learner Autonomy and Self-Access Language Learning in an English Proficiency Programme. 2000. 93 f. Dissertação

(Master of Arts), University of Groningen, Netherlands, 2000.

REZENDE, M. V. O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas. **Texto Livre**. Linguagem e Tecnologia, v. 9, n. 1, 2016, 94-107. Disponível em: <<https://doi.org/10.17851/1983-3652.9.1.94-107>>. Acesso em: 05 jul. 18.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. 1ª. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. v. 1. 128p.

SALE, K. **Rebels against the future**. The luddites and their war on the industrial revolution: lessons for the computer age. New York: Perseus Books, 1995.

SANCHO, J. A **Tecnologia**: um modo de transformar o mundo carregado de ambivalência. In: SANCHO, Juana (org.). Para uma tecnologia educacional. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 23-49. Cap. 1.

SANDOVAL, J. S.; CUDMANI, L. C. **Los laboratório de física de ciclos básicos universitários instrumentados como processos coletivos de investigacion**. Enseñanza de Física. Asociacion de profesores de la Física de la Argentina. v. 5, n. 2, 1992.

SCHARLE; A.; SZABÓ, A. **LearnerAutonomy** – A guide to developing learner responsibility. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

SCHUBERT, W. H. Curriculum inquiry. In: CONNELLY, F. M.; HE, M. F.; PHILLION, J. (Ed.). **The SAGE handbook of curriculum and instruction**. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd, p. 399-419, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.4135/9781412976572.n19>>. Acesso em: 05 jul. 18.

SCHWAB, J. J. The Practical 3: Translation into Curriculum. In: **The School Review** 81, vol. 81, no. 4, p. 501-522, 1973.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156 p.

SILVA, V. E. C. **Histórias de uma professora e o uso da tecnologia digital: o chat educacional em um contexto de ensino de Inglês**. 2014. 165 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

SOARES, M. **Letramento**. Um Tema em Três Gêneros. Autêntica Editora, Belo Horizonte, 3ed. 128p., 2012.

SOUZA, A. L. S.; CORTI, A. P.; MENDONÇA, M. **Letramentos no ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2012. 110p.

SOUZA, L. M. T. M. “O professor de Inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética?” In: JORDÃO, C.M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Org.) **Formação “desformatada”**. Práticas com professores de Língua Inglesa. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 277 – 303.

SOUZA, V.S. Letramento digital de professores de línguas: a necessidade da continuidade do percurso. **Letras & Letras**, v.25, n. 02, jul. /dez.2009, p.123-143.

SOUZA, V. V. S. Filamentality: uma perspectiva na formação continuada de professores de Língua Inglesa. In: TRAVAGLIA, L. C. et al. (Org.). **Linguística: caminhos e descaminhos em perspectiva**. Uberlândia: EDUFU, 2006, v. 1, p. 297-304.

_____. **Letramento digital contextualizado: uma experiência na formação continuada de professores**. 2007. 244 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, 2007.

_____. **Dinamicidade e adaptabilidade em comunidades virtuais de aprendizagem: uma textografia à luz do paradigma da complexidade**. 255fls. 2011. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SILVA, A. M. **Histórias de laboratórios, laboratoristas e ensino de língua portuguesa**. 2013, 137f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014, 240p.

[SUPER Nintendo]. [2016]. Disponível em: <<http://muralgamer.com/arquivo/wp-content/uploads/2014/01/super-nintendo.jpg>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

TAGATA, W. M. Hibridismo cultural e ensino de língua inglesa em uma perspectiva de letramento crítico. **Fólio – Revista de Letras Vitória da Conquista**, v. 8, n. 2 p. 187-212 jul./dez. 2016.

_____. Letramento crítico, ética e ensino de língua inglesa no século XXI: por um diálogo entre culturas. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 17, n.3, p. 379-403, 2017.

TAPSCOTT, D. **Geração Digital**. São Paulo, São Paulo: Macron Books, 1999.

TAVARES, C.N.V. **Identidade itine (r) rante: o (des) contínuo (des) apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira**. 279fls. 2010. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudo da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

TECNOLOGIA Sala. 2017. Disponível em: <<https://i.pinimg.com/736x/bc/d0/5e/bcd05eaf0b72bd96301d5d06eb0e3b6a.jpg>>. Acesso em: 5 jan. 2017.

TRAVAGLIA, L. C. Letramento e conhecimento linguístico. **Letras & Letras**. Uberlândia: Instituto de Letras e Linguística / Universidade Federal de Uberlândia, v.31, n.3, p. 158-172, 2015.

[TELA Fim]. [2016]. Disponível em: <http://www.vizzed.com/vizzedboard/retro/user_screenshots/saves5/55457/Street%20Fighter%20II%20The%20World%20Warrior_Mar14%2017_15_35.png>. Acesso em: 10 jun.

2016.

[TELA Início]. [2016]. Disponível em: <<http://jogosindie.com/wp-content/uploads/2015/07/super-street-fighter-2-the-new-challengers-02.png>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

[TELA Jogo]. [2016]. Disponível em: <<http://gamefabrique.com/storage/screenshots/genesis/street-fighter-2-special-champion-edition-02.png>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

[TELA Luta]. [2016]. Disponível em: <<https://www.arcademuseum.com/images/106/1061167081.jpg>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

[TELA Término]. [2016]. Disponível em: <<https://i.ytimg.com/vi/TYX0KTANbv4/maxresdefault.jpg>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

TODD, T.; MEDINA, J. Balancing Act: respecting the required curriculum while honouring the real curriculum. **LEARNing Landscapes**, [S.l.], v. 2, n. 2, p.213-223, 2009.

TSANG, W. K. Teachers' personal practical knowledge and interactive decisions. **Language Teaching Research**, Hong Kong, v.8, n.2, p. 163- 198, Mai, 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1191/1362168804lr139oa>>. Acesso em: 05 jul. 18.

VALENTE, J. A. **Computadores e Conhecimento**: repensando a educação. Por que o computador na educação. Gráfica central da Unicamp, Campinas-SP, 1999.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. **Aprendendo línguas estrangeiras in-tandem**: histórias de identidades. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, p. 341-381, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000200005>>. Acesso em: 05 jul. 18.

VICTORI, M. **Views on self-access language learning** - A talk with Leslie Dickinson, Lindsay Miller, Gill Sturtridge and Radha Ravindran. *Links & Letters* 7. 2000, p. 165-180

WARSCHAUER, M. **Technology and social inclusion**: rethinking the digital divide. Cambridge: MIT Press, 2003.

_____. **Tecnologia e inclusão social**: a exclusão digital em debate. São Paulo: Senac, 2006.

WENGER, E. **Communities of practice**: learning, meaning, and identity. New York: Cambridge University Press, 1998.

WESTBURY, I. Making Curricula: Why do States Make Curricula, and How? In: CONNELLY, F. M.; HE, M. F.; PHILLION, J. (Ed.). **The SAGE handbook of curriculum and instruction**. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd, p. 45-65, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.4135/9781412976572.n3>>. Acesso em: 05 jul. 18.

WILFONG, M. **Personal Practical Knowledge**: an attempt at bridging the gap between the curriculum-as-planned and the curriculum-as-lived. 1994. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculty of Education of the University of Lethbridge, Lethbridge, Alberta, 1994.

WOODS, P. **Successful writing for qualitative researchers**. Estados Unidos e Canadá: Routledge Falmer, 1999, 162p.

XAVIER, A. C. S. **O Hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital**. Tese de Doutorado, Unicamp: inédito, 2002.

_____. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. **Calidoscópico** (UNISINOS), v. 9, n. 1, p. 3-14, jan./abr., 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.4013/cld.2011.91.01>>. Acesso em: 05 jul. 18.

_____. **Letramento digital e ensino**. [200-?]. Disponível em: <<https://escolafutura.files.wordpress.com/2013/11/letramento-digital-e-ensino.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 18.

YU, H. **Exploring teachers' personal practical knowledge about teaching reading comprehension in English**: a study of teacher knowledge at a University in China. 2011. 64 f.. Tese (Doutorado em Ciências Sociais e Educação) - School of Teacher Education – Kristianstad University, Kristianstad, Sweden, 2011.

ZAPPAROLI, F. V. **Um estudo sobre a função do técnico de laboratório didático de ciências**. 2005. 99 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, 2005.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Termo de consentimento livre e esclarecido (responsável)

Prezado (a) senhor (a), o (a) menor, pelo qual o (a) senhor (a) é responsável, está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “**Histórias de Letramentos no Laboratório de Autoacesso**”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Profa. Dra. Dilma Maria de Mello, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, e Gilmar Martins de Freitas Fernandes, aluno de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da mesma universidade. Nesta pesquisa nós estamos buscando entender quais habilidades podem ser desenvolvidas a partir das atividades realizadas em um laboratório de informática. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador Gilmar Martins de Freitas Fernandes e será entregue no momento da inscrição no projeto de extensão sobre letramentos que será oferecido na Universidade Federal de Uberlândia. Na participação do (a) menor, ele (a) irá utilizar o computador e a *internet* para realizar atividades de acordo com as necessidades e vontade dele (a). A participação na pesquisa se dará pela conversa com o pesquisador durante o projeto de extensão e, se necessário, fora do horário do projeto de extensão, nesse caso, de acordo com sua autorização e, se possível, acompanhamento. Além disso, ele (a) poderá ser solicitado (a) a escrever narrativas pessoais contando suas experiências no laboratório. A análise dessas narrativas se dará por meio da composição de sentido das mesmas, ressaltamos que a utilização e/ou eliminação dos mesmos se dará mediante seu consentimento. Para a pesquisa, o histórico das atividades realizadas no computador e dos *sites* visitados serão utilizados para pesquisar quais habilidades podem ser desenvolvidas a partir deles. De acordo com o artigo 9º, inciso V da Resolução CNS nº 510, você tem o direito de decidir se a identidade do (a) menor será divulgada na pesquisa. Caso queira, os resultados da pesquisa serão publicados a identidade dele (a) será preservada. O (A) menor não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. Os riscos, da participação do (a) menor na pesquisa, consistem em: ele (a) lembrar experiências negativas sobre a utilização de tecnologias e se sentir desmotivado (a) por ter dificuldade para utilizar o computador e navegar na *internet*, no entanto, o pesquisador estará presente nos encontros do projeto de extensão para auxiliá-lo (a) em qualquer atividade que precise realizar; ter sua identidade revelada, mas os pesquisadores se comprometem a manter o sigilo. Os benefícios serão: aprender a utilizar alguns recursos do computador e da *internet*; ter a possibilidade de desenvolver letramentos digitais e críticos a partir da participação no centro de auto acesso; ter a possibilidade de refletir sobre os usos que faz de tecnologias diariamente; ter a possibilidade de desenvolver autonomia para aprender a partir do uso do computador e da *internet*; ter a oportunidade de analisar diferentes formas de ensino-aprendizagem da língua inglesa por meio da *internet*. O (A) menor é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o (a) senhor (a), responsável legal pelo (a) menor. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o (a) senhor (a), responsável legal pelo(a) menor, poderá entrar em contato com: Dilma Maria de Mello e Gilmar Martins de Freitas Fernandes - Universidade Federal de Uberlândia; Endereço: Av. João Naves de Ávila, nº 2121. Campus Santa Mônica, Sala 1U230; CEP: 38408 – 100/ Uberlândia – MG. Fone: (34) 3239 – 4531. Poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, dede 201.....

Assinatura dos pesquisadores _____

Eu, responsável legal pelo (a) menor _____ consinto na sua participação no projeto citado acima, caso ele(a) deseje, após ter sido devidamente esclarecido.

Responsável pelo(a) menor participante da pesquisa

Apêndice 2 - Termo de assentimento (menor de idade)

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “**Histórias de Letramentos no Laboratório de Auto Acesso**”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Profa. Dra. Dilma Maria de Mello, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, e Gilmar Martins de Freitas Fernandes, aluno de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da mesma universidade. Nesta pesquisa nós estamos buscando entender quais habilidades podem ser desenvolvidas a partir das atividades realizadas em um laboratório de informática. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador Gilmar Martins de Freitas Fernandes e será entregue a você no momento de sua inscrição no projeto de extensão sobre letramentos que será oferecido na Universidade Federal de Uberlândia. Na sua participação você irá utilizar o computador e a *internet* para realizar atividades de acordo com suas necessidades e vontade. Sua participação na pesquisa se dará pela conversa com o pesquisador durante o projeto de extensão e, se necessário, fora do horário do projeto de extensão, nesse caso, de acordo com sua disponibilidade e autorização de seu responsável legal. Além disso, você poderá ser solicitado a escrever narrativas pessoais contando suas experiências no laboratório. A análise dessas narrativas se dará por meio da composição de sentido das mesmas, ressaltamos que a utilização e/ou eliminação dos mesmos se dará mediante seu consentimento. Para a pesquisa, o histórico das atividades que realiza no computador e dos *sites* que visita serão utilizados para pesquisar quais habilidades podem ser desenvolvidas a partir deles. De acordo com o artigo 9º, inciso V da Resolução CNS nº 510, você tem o direito de decidir se sua identidade será divulgada na pesquisa. Caso queira, os resultados da pesquisa serão publicados e sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. Os riscos consistem em: você relembrar experiências negativas sobre a utilização de tecnologias e se sentir desmotivado (a) por ter dificuldade para utilizar o computador e navegar na *internet*, no entanto, o pesquisador estará presente nos encontros do projeto de extensão para auxiliá-lo (a) em qualquer atividade que precise realizar; ter sua identidade revelada, mas os pesquisadores se comprometem a manter o sigilo. Os benefícios serão: aprender a utilizar alguns recursos do computador e da internet; ter a possibilidade de desenvolver letramentos digitais e críticos a partir da participação no centro de auto acesso; ter a possibilidade de refletir sobre os usos que faz de tecnologias diariamente; ter a possibilidade de desenvolver autonomia para aprender a partir do uso do computador e da internet; ter a oportunidade de analisar diferentes formas de ensino-aprendizagem da língua inglesa por meio da *internet*. Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Assentimento ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Dilma Maria de Mello e Gilmar Martins de Freitas Fernandes - Universidade Federal de Uberlândia; Endereço: Av. João Naves de Ávila, nº 2121. Campus Santa Mônica, Sala 1U230; CEP: 38408 – 100/ Uberlândia – MG. Fone: (34) 3239 – 4531. Poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia – MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, dede 201.....

Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

Apêndice 3 - Termo de consentimento livre e esclarecido (adulto)

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “**Histórias de Letramentos no Laboratório de Auto Acesso**”, sob a responsabilidade dos pesquisadores: Profa. Dra. Dilma Maria de Mello, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, e Gilmar Martins de Freitas Fernandes, aluno de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da mesma universidade. Nesta pesquisa nós estamos buscando entender quais habilidades podem ser desenvolvidas a partir das atividades realizadas em um laboratório de informática. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador Gilmar Martins de Freitas Fernandes e será entregue a você no momento de sua inscrição no projeto de extensão sobre letramentos que será oferecido na Universidade Federal de Uberlândia. Na sua participação você irá utilizar o computador e a *internet* para realizar atividades de acordo com suas necessidades e vontade. Sua participação na pesquisa se dará pela conversa com o pesquisador durante o projeto de extensão e, se necessário, fora do horário do projeto de extensão, nesse caso, de acordo com sua disponibilidade. Além disso, você poderá ser solicitado a escrever narrativas pessoais contando suas experiências no laboratório. A análise dessas narrativas se dará por meio da composição de sentidos das mesmas, ressaltamos que a utilização e/ou eliminação dos mesmos se dará mediante seu consentimento. Para a pesquisa, o histórico das atividades que realiza no computador e dos *sites* que visita serão utilizados para pesquisar quais habilidades podem ser desenvolvidas a partir deles. De acordo com o artigo 9º, inciso V da Resolução CNS nº 510, você tem o direito de decidir se sua identidade será divulgada na pesquisa. Caso queira, os resultados da pesquisa serão publicados e sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. Os riscos consistem em: você relembrar experiências negativas sobre a utilização de tecnologias e se sentir desmotivado (a) por ter dificuldade para utilizar o computador e navegar na *internet*, no entanto, o pesquisador estará presente nos encontros do projeto de extensão para auxiliá-lo (a) em qualquer atividade que precise realizar; ter sua identidade revelada, mas os pesquisadores se comprometem a manter o sigilo. Os benefícios serão: aprender a utilizar alguns recursos do computador e da *internet*; ter a possibilidade de desenvolver letramentos digitais e críticos a partir da participação no centro de auto acesso; ter a possibilidade de refletir sobre os usos que faz de tecnologias diariamente; ter a possibilidade de desenvolver autonomia para aprender a partir do uso do computador e da *internet*; ter a oportunidade de analisar diferentes formas de ensino-aprendizagem da língua inglesa por meio da *internet*. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Dilma Maria de Mello e Gilmar Martins de Freitas Fernandes - Universidade Federal de Uberlândia; Endereço: Av. João Naves de Ávila, nº 2121. Campus Santa Mônica, Sala 1U230; CEP: 38408 – 100/ Uberlândia – MG. Fone: (34) 3239 – 4531. Poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, dede 201.....

Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa