
A PRESENÇA DA CULTURA DIGITAL NO GT EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO DA ANPED

Maria Helena Silveira Bonilla^()*

INTRODUÇÃO

A discussão e os estudos sobre a relação entre educação e tecnologias digitais (à época, denominada “informática educativa”) tem início, no Brasil, na década de 1970, mas essas tecnologias só começam a ser inseridas nas escolas de educação básica no final da década de 1980, no escopo do Projeto Educom, e das políticas públicas que se seguiram a ele (EM ABERTO, 1993).

Com o advento da internet (possibilitado pela junção da informática com as telecomunicações), tais tecnologias passam a ser denominadas tecnologias de informação e comunicação (TIC), hoje, tecnologias digitais, e sua popularização, no Brasil, se dá a partir de 1995, quando da abertura da internet comercial no país, deixando de ser restrita às universidades e aos centros de pesquisa.

Ao longo desse período, e incrementando-se a partir de então, pesquisadores brasileiros, de diferentes áreas do conhecimento, organizam grupos e linhas de pesquisas voltados para o estudo das características, potencialidades e limites das tecnologias digitais, as implicações e relações sociais, políticas e econômicas que se estabelecem a partir delas, a cultura que emerge dessas relações, bem como sobre os processos formativos necessários para a sua utilização, compreensão e desenvolvimento.

A produção acadêmica sobre a relação entre educação e tecnologias digitais faz parte desse movimento e, como consequência, a partir de meados da década de 1990, é acolhida e começa a ser socializada e discutida no Grupo de Trabalho Educação e Comunicação (GT-16) da Anped, originariamente voltado para o debate sobre a relação entre educação e comunicação, como o próprio nome do GT indica. Esse acolhimento dá um novo enfoque e consolida o GT, como analisa Nelson Pretto (2009), ao resgatar a história da constituição do mesmo.

O primeiro trabalho a marcar essa integração foi o de Maria de Fátima Quintal de Freitas (1994), o qual tinha como objetivo identificar, descrever e caracterizar as representações de estudantes de psicologia sobre a tecnologia, a informática e as possíveis utilizações que poderiam ter para a futura atuação profissional. Tal objetivo sinaliza a emergência da área e a preocupação

^(*) Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Doutora em Educação. Mestre em Educação nas Ciências. Vice-líder do grupo de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias – GEC/Faced/UFBA.

dos pesquisadores em tentar entendê-la, ao mesmo tempo que buscavam delimitar suas potencialidades para a educação.

Este texto tem como objetivo mapear e resgatar os trabalhos apresentados desde então no GT-16, que tenham como foco o debate e a análise das questões relacionadas à cultura digital e suas repercussões na educação¹. Cultura digital entendida não apenas como o uso de equipamentos e produtos digitais, mas também, de acordo com Costa (2008), como processos, experiências, vivências, escolhas que se dão frente ao excesso de informações, produtos e serviços que circulam pelos bancos de dados, redes e dispositivos digitais. Portanto, a cultura digital é entendida aqui como uma formação mais ampla que a cibercultura², uma vez que esta se incrementa em rede, dependente portanto de conectividade, de tecnologias *on-line*, e aquela se constitui também em ambientes *off-line*, a exemplo dos laboratórios de informática das escolas que não possuem conexão internet³.

Entre 1994 e 2010, foi possível identificar 47 trabalhos apresentados, voltados para essa temática, sendo que a sua quantidade anual sofreu incremento a partir de 2004, o que evidencia a consolidação do debate sobre o tema no GT a partir dessa data. A análise desses trabalhos permitiu o mapeamento dos principais focos das pesquisas apresentadas até o presente momento, bem como dos referenciais teórico-metodológicos que dão sustentação às análises.

Para tanto, procedeu-se, primeiramente, a uma categorização dos trabalhos apresentados em todas as reuniões do GT⁴, a partir da análise do título, do resumo e das palavras-chave, para delimitar se enquadravam-se no escopo proposto. Após a seleção dos 47 trabalhos, procedeu-se a leitura, na íntegra, de todos eles, e a realização, em paralelo, de um fichamento onde era identificado o foco de análise, as palavras-chave, o referencial teórico e os caminhos metodológicos adotados, bem como os principais enfoques e conclusões do trabalho. Uma posterior análise desse fichamento permitiu o agrupamento dos trabalhos, por categorias, e a consequente construção do

¹ Não é objetivo deste texto mapear os trabalhos que tenham como foco a Educação a Distância e a Educação On-line, uma vez que estes são objeto de análise em outro texto.

² A maior parte das discussões sobre cibercultura tomam como base o conceito de Pierre Lévy (1999, p. 17), o qual entende cibercultura como o “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”, caracterizado pelo autor como “o novo meio de comunicação que surge com a interconexão mundial de computadores”.

³ Aproximações, diferenças e similaridades entre cultura digital e cibercultura são discutidas por diferentes autores. Não cabe aqui aprofundar esse debate; deixamos apenas registrado não haver consenso sobre essas definições, ao mesmo tempo que explicitamos o entendimento que estamos construindo, a partir de algumas pesquisas que realizamos em nosso grupo, na Faced/UFBA.

⁴ Agradecimentos a Joseilda Sampaio de Souza, pela colaboração na seleção e organização dos trabalhos.

mapa que a seguir passamos a descrever, e que integra um conjunto de outros textos que marcam os 20 anos de existência do GT-16 da Anped.

OS ENFOQUES DAS PESQUISAS

Os trabalhos apresentados no GT-16, e que tratam da relação das TIC, mais especificamente da cultura digital, com a educação, puderam ser agrupados em quatro grandes categorias - a formação dos professores, as TIC nas escolas, os jovens e as TIC, as linguagens - , pela recorrência com que apareceram, o que demarca a sua importância nos debates e nas práticas educacionais. Esse agrupamento também permitiu evidenciar as áreas, integrantes desse escopo, que, ou são carentes de análise, não buscaram ou ainda não encontraram acolhimento no GT, apesar do destaque que vêm tendo nas práticas e nas políticas públicas que tratam sobre o tema.

Vejamos como nosso GT se movimenta em torno dessas questões.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Desde 1994, as pesquisas apresentadas no GT-16 vêm revelando o desconhecimento dos professores “quanto às possibilidades de aplicação da tecnologia e da informática para além das funções estritas ao que um computador pode fazer” (FREITAS, 1994), a busca pela delimitação de modelos que possam ser úteis em cursos de formação de professores (CYSNEIROS, 1997), a busca pela compreensão das formas como os professores se relacionam com as TIC, os sentidos e significados que lhes atribuem (FERNANDES, 2005; FREITAS, 2005; KENSKI, 1998; PEREIRA, 1996; VIEIRA, 2003), o caráter tecnicista dos cursos de formação, inicial e continuada (ABRANCHES, 2004, GONÇALVES; NUNES, 2006; NUNES, 2005), a organização de comunidades virtuais onde os professores trocam e refletem sobre suas práticas, constituindo-se elas em ambientes de formação (GUTIERREZ, 2005; HALMANN; BONILLA, 2009), até a débil formação inicial dos professores para o uso das TIC que vem ocorrendo nas IES brasileiras, com a falta de incorporação do tema no currículo dos cursos (FERNANDES, 2005; FREITAS, 1994; GONÇALVES; NUNES, 2006; MARCOLLA, 2008; NUNES, 2005), a constatação de que as tecnologias chegam a esses cursos pela mão dos alunos, uma vez que a iniciativa pela busca de informações nos ambientes virtuais e pela comunicação online parte dos professores em formação, ficando restrita a iniciativa dos professores universitários à exigência de trabalhos realizados a partir das fontes digitais (FERNANDES, 2005; MARCOLLA, 2008), e a falta de infraestrutura em algumas universidades para o trabalho com essas tecnologias (FERNANDES, 2005; MARCOLLA, 2008).

Considerando que os pesquisadores, autores dos trabalhos analisados, são oriundos de universidades das diferentes regiões do país, é possível dizer que essas debilidades estão postas em todo o cenário brasileiro. Reforça essa conclusão o fato de a mesma vir sendo apontada por outras pesquisas, a exemplo do estudo sobre a formação inicial e continuada e a carreira dos professores no Brasil, realizado pelas pesquisadoras Bernardete Gatti e Elba de Sá Barreto, da Fundação Carlos Chagas, a convite da Unesco, em 2009. A maioria dos cursos de formação inicial não contempla o estudo e o uso das tecnologias digitais nos currículos, e, aqueles que contemplam, apresentam pouquíssimas disciplinas que envolvam saberes relacionados às tecnologias – Gestão de Mídias Educacionais, Informática Aplicada à Educação, Tecnologia Aplicada à Educação, Recursos Tecnológicos para o Ensino de..., Computação para o Ensino e outras: nos cursos de Pedagogia, apenas 0,7% das disciplinas obrigatórias, e 3,2% das disciplinas optativas; nos cursos de Letras, apenas 0,2% das disciplinas obrigatórias, nem aparecendo dentre as optativas; nos cursos de Matemática, 1,6% das disciplinas obrigatórias, e 2,0% das optativas; e nos cursos de Ciências Biológicas, 0,2% das disciplinas obrigatórias, e 1,5% das optativas. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 118-152).

Portanto, a formação dos professores para o uso das tecnologias digitais, no Brasil, continua sendo, prioritariamente, ou realizada após os professores saírem das universidades, quando em serviço, através dos programas de inserção das tecnologias nas escolas, que contemplem também a formação dos professores, a exemplo do Proinfo, ou por iniciativa própria dos mesmos, que, individualmente ou em grupos, se mobilizam para se aproximar da cultura digital e integrá-la a sua prática docente, visto que tem faltado articulação das escolas para promover a formação continuada de seus professores (GONÇALVES; NUNES, 2006), da mesma forma que tem faltado formação inicial e políticas públicas que invistam fortemente nessa formação.

Sobre os processos de formação continuada dos professores para o uso das tecnologias digitais, alguns trabalhos (ABRANCHES, 2004; VIEIRA, 2003) voltam-se para essa temática, discutindo os discursos e a prática dos multiplicadores dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo), nos processos de formação dos professores das escolas. Segundo os autores, esse é um processo permeado de tensões, pois ao mesmo tempo que os multiplicadores entendem e reconhecem seu trabalho como fundamental para os processos de incorporação das tecnologias digitais na educação, não conseguem ultrapassar práticas de formação que correspondem a um outro modelo de sociedade e de educação, ainda voltado para as práticas instituídas historicamente na sala de aula, necessitando novas formas de compreensão e mesmo de elaboração, que contemplem a discussão sobre o significado e o papel

dessas tecnologias. Interferem nesse processo, segundo os autores, a falta de condições técnicas e funcionais para a implantação de um modelo diferenciado de formação, bem como de um projeto político pedagógico específico para os NTE, que oriente o processo de formação.

Embora este não fosse o foco da pesquisa de Silvio Pereira (2008), este pesquisador apresenta um dado que reforça as conclusões de Sérgio Abranches (2004) e Paula Vieira (2003): embora as professoras da escola contem com uma política de formação continuada, relatam dificuldades, pois os cursos são curtos e não são “suficientes para levá-las do desconhecimento ao uso independente dos programas. Além disso não há cursos sobre usos básicos de computadores, o que elas aprendem com os filhos, sozinhas, ou às vezes pagando cursos do próprio bolso”. (PEREIRA, 2008, p. 12). A mesma carência na formação e no acompanhamento do trabalho dos professores das escolas, por parte dos multiplicadores dos NTE, é constatada por Mirza Toschi (2003). Outra dificuldade apresentada pelos professores diz respeito à familiarização com os ambientes livres – o Linux Educacional – instalados nos laboratórios de todas as escolas públicas do país. Essa familiarização depende, fundamentalmente, dos processos de formação continuada dos professores, mas estes não têm respondido às necessidades dos professores (PEREIRA, 2008).

Não me coube fazer uma análise das pesquisas sobre os processos de formação de professores a distância. Deixo apenas registrado o estudo realizado por Barreto e outras, sobre o Estado do Conhecimento na área de Educação e Tecnologia, no Brasil, no período entre 1996 e 2002, onde constatam que “A maioria das T&D recortadas está voltada para a EAD, o que pode ser explicado pelo investimento maciço nesta modalidade de ensino e pela recontextualização redutora das TIC proposta pelo MEC, na criação da Secretaria de Educação a Distância para dar conta deste movimento”. (BARRETO *et al.*, 2005, p. 8).

O que é possível concluir, a partir da análise dessas pesquisas, é que a fragilidade apresentada pelos processos de formação dos professores no Brasil, seja formação inicial, seja formação continuada, para o uso das TIC nos processos pedagógicos, influem, impactam, reverberam diretamente na forma como as mesmas são (ou deixam de ser!) incorporadas nas escolas de educação básica no país, bem como na compreensão e sentidos a elas atribuídos pela comunidade escolar.

AS TIC NAS ESCOLAS

A inserção das TIC nas escolas também foi analisada pelos pesquisadores do GT-16, desde 1997, quando Leila Salles e Débora Mazza já evidenciavam: “Nas escolas o computador tem sido, muitas vezes, utilizado para ensinar sobre computação, através de aulas de informática onde é utilizado para que o aluno adquira conceitos computacionais, como noções de funcionamento do aparelho e de programação; outras vezes é utilizado para o ensino de conceitos das diferentes disciplinas”. (SALLES;e MAZZA, 1997, p. 2). Em 1998, Deise Francisco acrescenta uma outra prática relacionada às tecnologias digitais: a brincadeira (categoria na qual incluem-se os jogos e os demais exercícios lúdicos).

Em geral, as salas de informática das escolas são desvinculadas dos demais ambientes, funcionando como uma espécie de vitrine, para exposição dos equipamentos, os quais, pelo estranhamento dos professores, que não têm o domínio sobre eles, ou ficam ociosos (TOSTA; OLIVEIRA, 2001), ou são utilizados para as tradicionais pesquisas na internet, ou para a produção e apresentação de trabalhos, destacando-se a digitação e formatação de textos, às vezes incluindo neles imagens da internet ou fotografias, e para o desenvolvimento de projetos (PEREIRA, 2008; QUILES, 2010). Muitas vezes, de acordo com Eduardo Junqueira (2009), esses projetos distanciam-se das formas de compreensão dos alunos e das práticas específicas da vida cotidiana e escolar. Segundo o autor, na sala de aula, os alunos escrevem para “demonstrar conhecimento, receber notas e cumprir as tarefas da escola” (p. 15); nas *lan houses*, escrevem para inserir-se na troca de recados úteis e na construção de amizades; já no laboratório de informática da escola essas finalidades, que dariam sentido às práticas com as tecnologias digitais, ficam ausentes. Conclui o pesquisador que “as tecnologias e seu uso precisam tornar-se efetivas a partir das práticas significativas dos alunos, ou seja, a partir da compreensão que os alunos possuem ou desenvolvem a respeito das tecnologias digitais na experiência escolar deles” (JUNQUEIRA, 2009, p. 16), de forma que o computador, na escola, se torne uma prática social, e não uma mera ferramenta de trabalho.

Afirmam ainda os pesquisadores que as tecnologias não chegam ao ambiente escolar via um projeto pedagógico mobilizador de conhecimentos e de competências múltiplas. Como já era percebido em 2001, pelas pesquisadoras Sandra Tosta e Maria Auxiliadora Oliveira, é difícil afirmar que a inserção das TIC na escola provocam mudanças substantivas na organização e na pedagogia das escolas, ou que seus processos de ensino-aprendizagem se tornaram mais interativos e abertos. Os tempos e espaços escolares “permanecem como que inalterados e a tecnologia se

apresenta como um tipo de “anexo” onde professores e alunos pouco frequentam e, quando o fazem, é como se estendessem o espaço da sala de aula para a sala de informática, sem as necessárias mediações de um projeto pedagógico” (TOSTA; OLIVEIRA, 2001, p. 15) que favoreça o entendimento e a vivência de uma outra lógica, de uma outra cultura e de diferentes linguagens, das quais as tecnologias digitais são portadoras. Em vista disso, as aulas de informática, numa perspectiva instrumental, mantêm-se, ao longo dos anos, nos currículos de algumas escolas, justificando-se essa prática como atendimento às crianças de baixa renda, com tais aulas atuando como estratégia de inclusão digital com vistas à preparação para o trabalho (GUIMARÃES; MAGALHÃES; BARRETO, 2010; PEREIRA, 2008).

Destacam-se nas práticas, também, as normas e as proibições. Dispostos pelas paredes dos laboratórios, cartazes com uma série de normas informam aos alunos o que pode ou não pode ser realizado naqueles ambientes, destacando-se dentre as práticas proibidas o uso do MSN e do Orkut (PEREIRA, 2008; QUILES, 2010). Também os celulares são proibidos nas escolas (MONTEIRO, 2006). Ou seja, os espaços de uso das tecnologias digitais nas escolas configuram-se como espaços fechados e ordenados, marcados pela normalização (QUILES, 2010), ou “trancafiados” com grades de aço, com acesso restrito e vigiado (TOSTA; OLIVEIRA, 2001); também o tempo é organizado de forma fragmentada e rígida, em cima de um quadro horário, obedecendo a critérios que determinam horários de entradas e saídas nesse espaço (QUILES, 2010).

Pode-se perceber uma tendência em reproduzir, com o uso das tecnologias digitais, as mesmas práticas tradicionalmente desenvolvidas na sala de aula, bem como a manutenção da estrutura curricular instituída (as tecnologias são incorporadas como mais uma disciplina da grade!). Os pesquisadores afirmam não haver “formação suficiente ou adequada das professoras que promova ou estimule usos críticos e criativos”. (PEREIRA, 2008, p. 14). Com isso, apesar da presença das tecnologias digitais nas escolas, não há um fortalecimento da cultura digital, pois esta requer uma forte imersão no contexto, de forma que processos, vivências e tomada de decisões sejam amplamente experienciados e compreendidos, dando sentido às práticas, tanto sociais, quanto pedagógicas.

Apesar dessa constatação, algumas pesquisas apontam usos criativos das tecnologias nas escolas, como é o caso de experiências de produção de vídeo, de integração de turmas de alunos em comunidades no *Orkut*, de produção de imagens para trabalhos ou projetos desenvolvidos, estimuladas pela aquisição de máquinas digitais pelas escolas, de organização de rádios web nas escolas, com oficinas para gravação e edição de áudio, e a produção de programas para as rádios, além de oficinas de edição de vídeos, fotos e textos realizada na escola, produção de *blogs*, sites,

jornais, panfletos e livros (impressos ou virtuais), projetos envolvendo celulares em novas possibilidades de leitura e escrita dos alunos (MONTEIRO, 2006; PEREIRA, 2008).

Estas práticas apontam para um diálogo entre a cultura digital, que entra na escola, quer pela mão dos alunos, quer pelas políticas públicas, e a cultura escolar instituída, ainda de forma hegemônica, dando origem a novas regras, novas ações, novas alternativas metodológicas, mesmo que de forma lenta e ainda se constituindo em um grande desafio para os professores (MONTEIRO, 2006).

Apesar de serem um grande desafio, diretores e professores apontam a incorporação das tecnologias digitais no cotidiano do trabalho escolar como meio de melhorar a qualidade do ensino – eles acreditam que estes recursos modificam a aparência ultrapassada da didática escolar caricaturada no giz, na lousa e na retórica do professor, e facilitam os processos de aprendizagem dos educandos –, enquanto os alunos apontam como complemento do trabalho docente, contribuindo também para otimizar o processo de ensino e aprendizagem (SALLES; MAZZA, 1997). Ainda, “o discurso docente sugere que o acesso às TIC corresponda à saída para a ‘empregabilidade’ dos alunos, considerando as deficiências da escolarização e as poucas oportunidades extraescolares. As tecnologias são ditas salvadoras do processo ensino-aprendizagem”. (GUIMARÃES; MAGALHÃES; BARRETO, 2010, p. 10). Segundo estas pesquisadoras, essa é a percepção dos professores das escolas públicas, as quais dispõem de apenas um laboratório com poucas máquinas, bastante diferente da percepção dos professores das escolas privadas, as quais dispõem de uma gama de tecnologias em laboratórios e em salas de aula para fins específicos. Para os professores das escolas privadas, as tecnologias são consideradas “como suportes na produção de sentidos e práticas sociais, como meio de veiculação de textos, leituras e sentidos” (p. 10), o que evidencia uma percepção das TIC “como suporte que pode conferir agilidade e inovação ao trabalho, através de modos de acesso que contribuam no processo ensino-aprendizagem, por estarem integradas tanto na vida escolar, quanto na vida pessoal e futuro profissional dos alunos, contemplando suas necessidades e interesses e sustentando possibilidades de trabalho autônomo e criativo”. (GUIMARÃES; MAGALHÃES; BARRETO, 2010, p. 10).

Portanto, a escola brasileira é perpassada por diversas lógicas e práticas, de forma que os projetos ali implementados resultam de “hibridizações com vários modos de comportamento, de relacionamento e de pensar” (FRANCISCO, 1998, p. 1), destacando-se a inserção das tecnologias na escola como uma imposição dos tempos, para acompanhamento do progresso; também como uma busca para a revitalização do ensino; e ainda como uma forma de manter o controle sobre o comportamento dos alunos, pois em frente à máquina eles tendem a ficar mais quietos. Já Gláucia

Guimarães, Ligia Magalhães e Raquel Barreto (2010) afirmam que os processos de incorporação das TIC na escola estão aprofundando a divisão entre “a escola profissionalizante/técnica, para as classes subalternas, atendendo ao mercado de trabalho, no cenário da ‘globalização’” (p. 10) e a escola para as classes dominantes, cujos processos formativos são pensados para manter essa condição, com as TIC se constituindo como espaços de produção de sentidos, o que mantém a ordem social hegemônica e reduz as potencialidades dessas tecnologias.

Tem ficado, portanto, a cargo dos jovens a tarefa de desencadear processos criativos e dinâmicos com as tecnologias digitais, incrementando assim a cultura digital, por não estarem tão presos às amarras da cultura escolar instituída e terem o desejo natural de experimentar, propor, trocar, numa perspectiva mais democrática de apropriação dos novos meios.

OS JOVENS E AS TIC

O estudo sobre as formas de relacionamento dos jovens (crianças e adolescentes) com a cultura digital começa a vir para o GT-16 em 2004, quando Nilza Gomes e Maria Luiza Belloni procuram compreender os processos de apropriação das TIC pelas novas gerações, com foco em jovens em situação de risco. As pesquisadoras evidenciam a rapidez com que os jovens se familiarizam com as tecnologias, com destaque para aqueles já alfabetizados, e como essa interação vai revelando os bloqueios adquiridos em experiências frustrantes na escola; a fascinação que sentem por esses ambientes; o gosto pela exploração livre, pela experimentação, destacando-se o gosto pelo jogo e pelo desenho. O estudo também evidenciou a rejeição dos jovens com tudo que se relaciona com o ambiente escolar, mesmo quando a atividade é realizada no computador. As pesquisadoras também destacam as potencialidades das TIC nos processos de aprendizagem desses jovens, especialmente no que se refere à alfabetização e ao letramento.

A partir de então seguem-se os estudos de Gilka Girardello (2005), procurando entender a relação das crianças de 4 a 6 anos com a internet. A pesquisa evidencia que para as crianças pequenas, “e que têm acesso fácil ao computador, ele é desde já primordialmente um brinquedo, ou um espaço onde se brinca” (p. 8), destacando-se “a brincadeira narrativa, a verbalização de um faz de conta diante da tela” (p. 9) como potencializadores da multiplicidade narrativa, da diversidade das linguagens, da memória, da arte, das experiências do corpo. Conclui que “o acesso pedagogicamente mediado à internet pode ser uma alternativa para garantir às crianças o direito à recepção de materiais culturais especificamente projetados para elas, especialmente em contextos sociais onde pouco chegam os livros e outros materiais pedagógicos atualizados” (p. 15). Percebe também que “a brincadeira imaginativa das crianças pequenas diante dos computadores segue

muitas das mesmas regras da interatividade e da fantasia que regem toda brincadeira infantil” (p. 15), desmistificando o medo que os adultos sentem da relação das crianças com esses ambientes.

Os estudos de Robson Simões (2006) trazem para o debate as novas formas linguísticas utilizadas pelos jovens na internet, evidenciando que eles desenvolveram uma prática de “escrita codificada aliada a uma escrita normativa que juntas rompem com os padrões normativos constituindo-se num mosaico linguístico, ou seja, num palco de elementos inconclusos” (p. 12). Segundo o autor, os jovens, nesse palco de transgressões escritas, se articulam com desembaraço, movidos por uma criatividade e desejo de comunicação, imbuídos com o espírito narrativo da internet. Também, constroem seu próprio discurso, cujo sentido está carregado do lugar social em que se situam, articulando assim os domínios das linguagens com os da subjetividade.

Nos ambientes digitais os jovens também constroem narrativas e subjetivação a partir dos jogos eletrônicos. Este é o foco dos estudos de Cláudio Mendes (2006), ao discutir “a subjetivação dos jogadores como procedimentos construídos e apoiados nas histórias elaboradas para os jogos e nas narrativas construídas pelos próprios jogadores, que funcionam como entroncamentos entre os jogos e os jogadores, educando esses últimos” (p. 2). Segundo o autor, pelas diversas maneiras de serem relatadas, tanto por parte dos jogos (pelos *softwares*), como por parte dos sujeitos-jogadores (por intermédio das posições transformadas que passam a ocupar como sujeitos-jogadores-personagens), as histórias são interpretadas como o conjunto daqueles discursos que assumem formatos de táticas e técnicas, propondo regras de conduta para a constituição de um sujeito-jogador. Dessa forma, os jogadores ressignificam cada jogo “de maneira própria e pessoal, mostrando que interpretam e desenvolvem cada game de forma única e heterogênea. Levados ao extremo, esses discursos nos fazem entender que existem tantos jogos sob um mesmo título como o número de jogadores que os jogam”. (MENDES, 2006, p. 16).

Esse também é o foco dos estudos de Helenice Ferreira e Maria Luiza Oswald (2009), que buscam compreender as novas narrativas e formas de leitura dos jovens, na sua relação com os jogos eletrônicos. Destaque na pesquisa para a compreensão do jogo como ambiente híbrido, que envolve a multissensorialidade ao utilizar as diferentes linguagens, o que implica a transformação das formas de ler e, portanto, de produzir conhecimento e cultura das gerações mais novas. Destaque também para a compreensão do jovem como leitor imersivo, que experimenta, explora, estabelece conexões através dos nós cognitivos formados à medida que avança sua leitura. “Um leitor que ao mesmo tempo em que lê vai ‘escrevendo’ uma outra história a partir dos nexos que aciona”. (FERREIRA; OSWALD, 2009, p. 4). Um jogador que elabora estratégias cognitivas, de leitura e de resolução de problemas, lançando mão das potencialidades da simulação, do hipertexto,

do letramento e da cibercultura, transformando o jogo num ambiente para a metacognição (MOITA, 2008).

A relação dos jovens com as TIC também é discutida por Antônio Zuin (2006) e por Leila Bergmann (2007), com enfoque, desta vez, às redes sociais, em especial o Orkut, a rede mais utilizada no Brasil à época. O *Orkut* e suas respectivas comunidades virtuais se constituem, para os jovens, como espaço de sociabilidade, de objetivação dos sentimentos e das representações que fazem de seus professores e da escola, de catarse, ou seja, “um meio capaz de romper com o acordo silenciosamente estabelecido com o mestre na sala de aula”. (ZUIN, 2006, p. 11).

Mais um estudo que analisa as características dos jovens, desta vez os integrantes das tribos urbanas, e sua relação com as TIC é o de Valdirene Silva e Edvaldo Couto (2010). Os pesquisadores evidenciaram que o perfil dos grupamentos juvenis, na contemporaneidade, é a disposição à autoria, a mutabilidade constante, a atração pelas tecnologias digitais, o desejo de conhecê-las e empregá-las, o que os torna vulneráveis a todos os tipos de consumo e à descartabilidade de objetos, relacionamentos e sentimentos. Por isso, “as tecnologias digitais estão cada vez mais oferecendo um padrão comportamental aos jovens, pela intromissão de produtos culturais e de consumo e pelas ofertas de comercialização de sentidos. A cultura juvenil trafega em meandros digitais, que possibilitam a formação de valores e de saberes expressos na linguagem, nas sociabilidades e na estética” (p. 10). Os autores evidenciaram ainda que as juventudes conectadas reivindicam maior integração da cultura digital com os processos pedagógicos, desejam participar ativamente dos processos de construção e difusão dos saberes, valorizando suas experiências e descobertas.

São, portanto, os jovens os principais vetores da inovação, quer nas práticas, na linguagem e nos sentidos, quer na estruturação da nova cultura que nos cerca, a todos – de forma mais intensa para alguns, menos intensa para outros, mas sempre presente na sociedade contemporânea.

AS LINGUAGENS

Um outro tema que se destaca como foco das pesquisas, ou então como tema transversal a muitas outras, é o das linguagens. Enquanto para alguns, linguagem é entendida como representação de mundo (GOMES, 2007), a maior parte dos pesquisadores do GT-16 entende que esta perspectiva está vinculada à busca de ordem, característica da modernidade, e traz para o debate a percepção de linguagem como construção de sentidos, sendo através dela que constituímos o mundo, descrevendo a nós mesmos e as nossas circunstâncias (BONILLA, 2004; FRANCISCO,

1997; SARAIVA, 2004). Linguagem, como expressão e comunicação, como “gesto” aperfeiçoado, exclusivo da espécie humana, portador de emoções, ideias e imagens (BONILLA, 2004; BRUNO, 2002), que possibilita a elaboração de discursos e enunciações, todos em constante movimento.

A emergência das tecnologias digitais leva os pesquisadores a se debruçarem sobre a articulação entre linguagens, tecnologias e racionalidades (BONILLA, 2004; BRUNO, 2002), bem como sobre as imbricações entre diferentes linguagens e as transformações que cada uma delas sofre na interface com as TIC (BONILLA, 2004; GUIMARÃES; MAGALHÃES; BARRETO, 2010). Compreendem que “uma das condições fundamentais para a produção de tendências discursivas e da cultura contemporânea é a articulação de linguagens no processo de produção dos sentidos” (GUIMARÃES; MAGALHÃES; BARRETO, 2010, p. 4), de forma que a linguagem verbal, a sonora, a imagética, por si só linguagens plurais, ao articularem-se nos textos contemporâneos, produzem uma nova linguagem, sincopada (SARAIVA, 2004), hipertextual (BONILLA, 2004), codificada (SIMÕES, 2006), híbrida (PEREIRA, 2008), multimidiática (GUIMARÃES; MAGALHÃES; BARRETO, 2010), e criam um novo espaço, atemporal, etéreo, fluido, plástico (CATAPAN, 2001), de onde emergem espaços discursivos com características muito particulares e originais (SARAIVA, 2004).

Destaque é dado à análise do “internetês”, linguagem típica dos jovens e dos espaços de comunicação síncrona, caracterizado pela utilização de símbolos e abreviaturas, pela perspectiva mais coloquial, pela comunicação livre e ágil, marcada por regras próprias, por uma espécie de oralização da escrita, potencializando a agilidade de pensamento e permitindo a expressão de ideias, emoções e fantasias (BONILLA, 2004; SARAIVA, 2004; SIMÕES, 2006).

Também é dado destaque à análise das características do hipertexto, como uma outra textualidade, não linear, sem hierarquias. Constitui-se como um texto plural, sem centro discursivo, sem margens, uma espécie de labirinto, multimidiático, um complexo processo semiológico, em que palavras, imagens e sons se entrelaçam uns aos outros ao simples toque de um elemento eletrônico, independentemente de uma porta de entrada principal ou de um ponto de chegada, sempre em transformação (DIAS, 2004; PEREIRA, 2008). Tais características fazem com que os hipertextos reconfigurem as narrativas, remetendo a outra forma de leitura – a navegação –, mais global, que permite, a partir de fragmentos, a construção de uma visão do todo, este composto por múltiplas vozes (BONILLA, 2004). Também remetem à subversão do conceito de autor, como única fonte geradora de sua obra, de forma que o significado da obra é atribuído a uma cadeia interminável de autores, navegadores e significações (DIAS, 2004).

Como ícones dessa outra textualidade, aparecem os jogos eletrônicos, como narrativas e como possibilidades de construção de narrativas, onde imagem e som ganham destaque pelo potencial de realismo e vivacidade que apresentam, ao se articularem com as tecnologias de inteligência artificial, mediando dessa forma novas formas de ler e de produzir conhecimento (FERREIRA; OSWALD, 2009; MENDES, 2006; SARAIVA, 2004). Aparecem também os blogs, os quais, além da hipertextualidade, possibilitam a reciprocidade dos diálogos, e o acesso a uma outra linguagem, a dos códigos de programação (para modificar a estrutura do blog), remetendo à incorporação de um vocabulário novo (GUTIERREZ, 2005; HALMANN; BONILLA, 2009).

Todas essas pesquisas também detêm-se na análise das implicações dessa linguagem nos processos pedagógicos, destacando-se a percepção de que tal linguagem, ao adentrar a sala de aula, alia-se a uma escrita normativa, própria desses espaços, e juntas rompem com os padrões normativos, constituindo-se num mosaico linguístico (SIMÕES, 2006), em novos processos de produção de sentidos (GUIMARÃES; MAGALHÃES; BARRETO, 2010). Daí a emergência de outro tema de pesquisa: o letramento digital ou nas mídias (CORRÊA, 2005; FREITAS, 2005; PEREIRA, 2008; SARAIVA, 2004). De acordo com esses autores, o letramento digital está relacionado às práticas sociais e às soluções de uso apresentadas pelas diferentes redes sociais que utilizam a linguagem digital. Embora se baseie em práticas e eventos de letramento já existentes, e ocorra “no contexto de interfaces possíveis e presentes na confluência de diferentes redes sociais”. (CORRÊA, 2005, p. 17), o letramento digital, ou letramento na cibercultura, “conduz a um estado ou condição diferente daquele a que conduzem as práticas de leitura/escrita já existentes na cultura do papel”. (FREITAS, 2005, p. 3).

Linguagem e letramento digital, expressão dos imbricamentos próprios da nova cultura em emergência, uma cultura que vem requerendo novas formas de lidar/regulamentar seus processos e produtos, o que também está sendo discutido e construído socialmente e na academia, embora ainda de forma muito tímida e restrita.

AS CARÊNCIAS...

Dois temas de grande relevância no contexto da cultura digital, na contemporaneidade, são a inclusão digital e as licenças abertas – *software* livre, recursos educacionais abertos (REA), direito autoral. No entanto, eles praticamente não aparecem nas pesquisas apresentadas no GT, o que já havia sido constatado por Nelson Pretto, quando realizou, em 2008, um resgate das pesquisas apresentadas nos primeiros 16 anos do GT-16.

Um tema que ainda não vimos ser tratado no GT diz respeito ao software livre e às tecnologias livres, mais particularmente a questão dos direitos autorais, Copyleft e Creative Commons, associado a uma maior discussão sobre as denominadas políticas de inclusão digital. Também aqui, julgamos ser fundamental que se discutam e proponham ações mais indutivas para essas abordagens. (PRETTO, 2009, p. 30).

O indicativo de Nelson Pretto, sobre a necessidade de ações mais indutivas sobre essas abordagens, passados 4 anos, não se efetivou. O único trabalho apresentado nesse período é o de Bianca Brito (2010), que aborda questões relativas à propriedade intelectual e ao direito autoral, bem como as discussões relacionadas ao movimento da cultura livre, à lei de direitos autorais brasileira, à produção coletiva e ao compartilhamento de conteúdos educacionais.

Outro trabalho que aponta para o conhecimento livre e aberto, a cultura hacker e o movimento software livre é o de Suzana Gutierrez (2005), mas como esse não era o foco da pesquisa, não aprofunda a análise e as implicações desses temas para a educação. Gutierrez (2005) também se aproxima do tema da inclusão digital, pelo viés da alfabetização digital, constatando que estas iniciativas consistem de meros treinamentos ou cursos de informática, puramente instrumentais, não apresentando vínculos com as práticas e os projetos dos professores e não permeando os cursos de formação. Outro trabalho que faz referência às questões da inclusão digital, relacionando-a com a exclusão social, mas sem discutir ou aprofundar essa relação é o de Solange Monteiro (2006). Nenhum outro trabalho traz para o GT o debate da inclusão digital, quer relacionados às políticas públicas – e aqui temos vários programas governamentais que apontam a necessidade de imbricação entre inclusão digital, software livre e educação -, quer relacionados às práticas pedagógicas nas escolas e nos cursos de formação de professores. Continua, portanto, posto ao GT o indicativo deixado por Nelson Pretto na Reunião Anual de 2008.

AS BASES TEÓRICAS DAS PESQUISAS

As bases teóricas utilizadas pelos pesquisadores do GT-16 para analisar a relação da cultura digital com a educação são bastante diversas, sendo poucos os trabalhos que nomeadamente explicitam sua filiação. No entanto, pode-se perceber uma tendência “pós-moderna” na construção do quadro teórico dos trabalhos, justamente por não apresentarem uma metanarrativa (LYOTARD, 1998) que se proponha ser atemporal e universalizante. Também por apresentarem uma conjugação de referências tecida como uma ‘atividade artesanal’, como uma “bricolagem” (LAPASSADE, 1998), de forma que a composição construída em cada trabalho é única, mas sempre sustentando o tema em análise. Desta forma, o conhecimento produzido não se limita a uma mera repetição do já

dado; evidencia a criação, as novas percepções, a complexidade que vai envolvendo cada tema, à medida que novamente ele é revisitado e analisado, à luz de novos referenciais.

Nessa perspectiva, os teóricos mais convidados ao debate sobre a cultura digital e a educação são: Pierre Lévy, Manuel Castells, Jesús Martín-Barbero, Néstor Canclini, Zygmunt Bauman, Edgar Morin, Humberto Maturana, Michel De Certeau, Vygotsky, Bakhtin, Michel Foucault, Paulo Freire, António Nóvoa, Fritjof Capra, Stuart Hall, também estando presentes os pesquisadores brasileiros que mais vêm se destacando na área, a saber: José Armando Valente, José Manuel Moran, Vani Kenski, Nelson Pretto, Maria Teresa Freitas, André Lemos, Alex Primo, Rosa Fischer, dentre outros.

Dentre os trabalhos que se filiam explicitamente a uma linha teórica, pudemos destacar dois grupos. O primeiro, filiado à perspectiva histórico-cultural, para o qual “o conhecimento não é adquirido, mas construído na relação com o outro. Uma relação dialética entre sujeito e objeto, isto é, entre o sujeito e o meio histórico. É uma questão de base social, de uma relação não só com objetos, mas principalmente uma relação entre pessoas, entre sujeitos”. (FREITAS, 2009, p. 4). Os principais teóricos que embasam essa perspectiva são Vygotsky e Bakhtin, e ela está presente, especialmente, nas pesquisas que têm como foco de análise a temática “linguagem” - enunciação interlocução, interação, dialogismo, colaboração, mediação –, mas também algumas que discutem aprendizagem e produção do conhecimento a partir das tecnologias digitais (FERNANDES, 2005; FREITAS, 2005; FREITAS, 2009; GUTIERREZ, 2005; VIEIRA, 2003).

O segundo grupo que se destacou foi aquele filiado aos estudos culturais (BERGMANN, 2007; DIAS, 2004; FERREIRA; OSWALD, 2009; GIRALDELLO, 2005; GUIMARÃES, MAGALHÃES; BARRETO, 2010). Os principais teóricos que embasam esta perspectiva são Martín-Barbero e Canclini, e ela está presente, especialmente, nas pesquisas que têm como foco de análise as culturas das novas gerações e os processos de mediação envolvendo as tecnologias digitais.

AS BASES METODOLÓGICAS DAS PESQUISAS

É possível afirmar que todas as pesquisas analisadas inserem-se na perspectiva da abordagem qualitativa, uma vez que todas elas, inclusive as poucas (três) que utilizam instrumentos de coleta de dados quantitativos e se propõem utilizar uma abordagem metodológica mista – quantitativa e qualitativa – procedem a análise dos dados de modo a explicitar a compreensão das

relações e dos processos em foco, sejam estes de cunho teórico ou prático. Portanto, não cabe nesta análise dicotomizar qualitativo e quantitativo.

Dentre os trabalhos analisados, dez voltam-se para pesquisas teóricas mais abrangentes sobre a emergência do digital e das redes, e sua relação com a produção do conhecimento, as linguagens, as práticas e as relações sociais e pedagógicas, ou seja, analisam as novas configurações que estão se constituindo no campo da cultura, da educação e da comunicação, quando imbricados com o contexto digital (BONILLA, 2004; BRUNO, 2002; CATAPAN, 2001; CYSNEIROS, 1997; DIAS, 2004; FRANCISCO, 1997; FREITAS, 2009; GOMES, 2007; GUTIERREZ, 2009; RATTO, 2006). Evidentemente, reflexões teóricas envolvendo essas e outras áreas perpassam todo o universo analisado. Como já havia detectado Nelson Pretto (2009), nas pesquisas que se voltam para análise de um objeto ou campo mais específico, o embasamento teórico está vinculado aos referenciais teóricos e metodológicos escolhidos por seus autores e pelo coletivo de pesquisadores do GT.

Por ser esta uma área nova, até a Reunião Anual da Anped de 2005 aparecem alguns trabalhos que se caracterizam como pesquisas exploratórias, por estarem seus pesquisadores se aproximando do estudo a respeito, por exemplo, das repercussões das TIC na escola e na prática docente (TOSTA; OLIVEIRA, 2001); das formas de apropriação das TIC pelos jovens (GOMES; BELLONI, 2004); da relação entre internet e autonomia, frente as práticas sustentadas pelo controle e pela padronização vivenciadas nas escolas (RUIZ, 2004); da relação das crianças pequenas com a internet (GIRARDELLO, 2005). Depois disso, nenhuma pesquisa se caracterizou como exploratória, o que podemos analisar como uma consolidação das pesquisas na área, bem como um adensamento no processo de produção do conhecimento e de compreensão do contexto digital como um todo.

Quanto ao tipo, onze trabalhos utilizam a observação, participante e não participante, das práticas desenvolvidas nas escolas, nos ambientes virtuais e nos espaços de formação dos professores, três trabalhos caracterizam-se como pesquisa-ação, construindo práticas pedagógicas que envolvam as TIC (PROJETO PACTO, 2001), desenvolvendo software educativo (SANTOS; SOUZA, 2001), investindo na construção de alternativas para a formação de professores (GUTIERREZ, 2005); 2 trabalhos caracterizam-se como estudo de caso de processos de inserção das TIC na escola (GONÇALVES; NUNES, 2006; TOSTA; OLIVEIRA, 2001) e 4 trabalhos caracterizam-se como pesquisa etnográfica (FERREIRA; OSWALD, 2009; GOMES; BELLONI, 2004; JUNQUEIRA, 2009; QUILES, 2010). Apenas um trabalho discute teoricamente a perspectiva da *netnografia* ou etnografia virtual (GUTIERREZ, 2009), embora vários outros utilizem esse

método de pesquisa, plena ou parcialmente, embora não se denominem netnográficos (BERGMANN, 2007; CORRÊA, 2005; GUTIERREZ, 2005; HALMANN; BONILLA, 2009; MARCOLLA, 2008; MENDES, 2006; MOITA, 2008; SARAIVA, 2004; ZUIN, 2006).

De acordo com Gutierrez (2009), a pesquisa na e sobre a rede mundial de computadores é tão recente quanto a própria rede e, por isso, metodologias, métodos, técnicas e instrumentos foram inicialmente adaptados da pesquisa *off-line*; no entanto, a cultura que emerge da rede tem características bem específicas, daí a necessidade de rever técnicas, métodos, adaptar\criar instrumentos que considerassem estas diferenças e que pudessem alcançar fenômenos significativamente diversos, que abarcassem tanto os contextos *on-line*, quanto suas imbricações com os contextos *off-line*, estabelecendo formas de identificar sua configuração, de mapear a teia de relações que se criam e recriam no fluxo de informações e nas interações que movimentam as redes.

Essa nova perspectiva metodológica, denominada de etnografia virtual ou netnografia, “modifica a relação espaço temporal e apresenta um contexto que é mediado pelas ferramentas, pelos ambientes, pelas práticas construídas no ciberespaço” (GUTIERREZ, 2009, p. 10), por isso, constitui-se como um processo que se desenvolve a partir da ação do pesquisador, de suas escolhas dentro do contexto pesquisado, não tendo uma estrutura rígida, pois depende dos fluxos que se estabelecem no campo de pesquisa.

Quanto à abordagem, as pesquisas apresentadas vinculam-se a diferentes linhas teórico-metodológicas – perspectiva sócio-histórica, perspectiva dialética, perspectiva interpretativa, distância transacional – embora não haja explicitação clara de vínculo da maioria delas a alguma linha teórico-metodológica, nem a um método de pesquisa único, fazendo uso de instrumentos diversos, e caracterizando, assim, cruzamentos e imbricamentos entre vários deles.

Com isso, é possível concluir que existem poucas filiações teórico-metodológicas nas pesquisas que tratam da relação da cultura digital com a educação, o que pode evidenciar estar o campo ainda em construção ou, então, que essa é uma tendência da pesquisa em Ciências Sociais e Humanas, ou, ainda, que as próprias características do objeto em estudo – hipertextualidade, não linearidade, interatividade, multivocalidade – estão levando à construção de métodos de análise híbridos, também eles multivocais, hipertextuais, sem perda do rigor científico requerido pelos problemas de pesquisa, e adequados ao referencial teórico utilizado pelos pesquisadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos 47 trabalhos apresentados no GT-16 da Anped, entre 1994 e 2010, que tratam da cultura digital, nos permitiu perceber não haver grandes divergências de interpretação entre os pesquisadores do GT que buscaram compreender as características, implicações, potencialidades e limites da relação entre as tecnologias digitais e a educação, apesar da diversidade dos enfoques teórico-metodológicos adotados. Ao contrário, tal diversidade tem “iluminado” as questões em análise sob diferentes perspectivas, todas contribuindo para a compreensão da complexidade dos processos, práticas e sentidos que vão se constituindo na área, no país.

O conhecimento produzido pelos pesquisadores do GT-16 também aponta as fragilidades e os limites dos processos de inserção das tecnologias digitais na educação, os desafios que estão postos para a constituição da cultura digital entre os jovens e os professores, nas instituições de ensino – tanto escola básica, quanto universidade – para a formação desses sujeitos e para a proposição de práticas pedagógicas que incorporem as potencialidades dessas tecnologias, indo além da sua perspectiva instrumental.

Levando em consideração a densidade do conhecimento que vem sendo produzido por esse grupo, é fundamental que as instâncias formuladoras e executoras das políticas públicas para a área de educação e tecnologias comecem a dialogar com essa produção e com seus pesquisadores, de forma a superarmos os problemas, as fragilidades e os limites detectados nas atuais políticas, propondo outras, mais consistentes e significativas, respaldadas por um forte aporte teórico e pelas análises já realizadas das ações que estão em andamento, e que deem conta dos desafios que se apresentam no contexto brasileiro, tanto para os processos de formação dos professores, quanto para a inserção das TIC nas escolas.

REFERÊNCIAS

- ABRANCHES, Sérgio Paulino. A prática dos multiplicadores dos NTES e a formação dos professores: o fazer pedagógico e suas representações. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27. Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade? *Anais...* Caxambu: Anped, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt16/t1618.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2011.
- BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Elizabeth Menezes Teixeira; GUIMARÃES, Gláucia Campos; MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa. As tecnologias no contexto da formação de professores. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28. 40 anos de Pós-Graduação em Educação no Brasil: produção de conhecimento, poderes e práticas. *Anais...* Caxambu: Anped, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt16/gt1680int.doc>>. Acesso em: 04 mai. 2011.
- BERGMANN, Leila Mury. “Tomara que o professor falte!”: o orkut e a vida escolar. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30. 30 anos de pesquisa e compromisso social. *Anais...* Caxambu: Anped, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT16-2738--Int.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2011.
- BONILLA, Maria Helena Silveira. Linguagens, tecnologias e racionalidades utilizadas na escola: interfaces possíveis... REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27. Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade? *Anais...* Caxambu: Anped, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt16/t1611.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2011.
- BRITO, Bianca Maria Santana. Propriedade intelectual nas escolas. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33. Educação no Brasil: o balanço de uma década. *Anais...* Caxambu: Anped, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT16-6169--Int.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2011.
- BRUNO, Adriana Rocha. A Linguagem Emocional: tecendo a razão e a emoção nos cursos de formação em ambientes telemáticos. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25. Educação: manifesto, lutas e utopias – os 25 anos. *Anais...* Caxambu: Anped, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/adrianarochabrunot16.rtf>>. Acesso em: 20 abr. 2011.
- CATAPAN, Araci Hack. O ciberespaço e o novo modo do saber: o retorno a si como um inteiramente outro. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24. Intelectuais, Conhecimento e Espaço Público. *Anais...* Caxambu: Anped, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1620607453890.doc>>. Acesso em: 20 abr. 2011.
- CORRÊA, Juliane. Do laboratório de informática às páginas web - ambientes virtuais e contextos escolares. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28. 40 anos de Pós-Graduação em Educação no Brasil: produção de conhecimento, poderes e práticas. *Anais...* Caxambu: Anped, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt16/gt16906int.rtf>>. Acesso em: 04 mai. 2011.
- COSTA, Rogério. *A cultura digital*. 3. ed. São Paulo: Publifolha, 2008.
- CYSNEIROS, Paulo Gileno. A assimilação da informática pela escola. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 20. Educação, crise e mudança: tensões entre a pesquisa e a política. *Anais...* Caxambu: Anped, 1997. (ICD-ROM).
- DIAS, Maria Helena Pereira. Hipertexto: Outra Dimensão para o Texto, Outro Olhar para a Educação. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24. Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade? *Anais...* Caxambu: Anped, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt16/t168.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2011.
- EM ABERTO. Brasília, ano 12, n. 57, jan./mar. 1993.
- FERNANDES, Olívia Paiva. O computador/internet na formação de pedagogos: um diálogo possível? REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28. 40 anos de Pós-Graduação em Educação no Brasil: produção de conhecimento, poderes e práticas. *Anais...* Caxambu: Anped, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt16/gt16640int.rtf>>. Acesso em: 04 mai. 2011.
- FERREIRA, Helenice Mirabelli Cassino; OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos. Jovens e jogos eletrônicos: novas narrativas, novos leitores, novas competências de leitura. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32. Sociedade, cultura e educações: novas regulações? *Anais...* Caxambu: Anped, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT16-5149--Int.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2011.
- FRANCISCO, Deise Juliana. Hibridizações no cotidiano escolar: escola & “novas” tecnologias da comunicação e informação. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21. Conhecimento e poder: em defesa da universidade pública. *Anais...* Caxambu: Anped, 1998. (ICD-ROM).

-
- FRANCISCO, Deise Juliana. Ciberidentidades na escola. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 20. Educação, crise e mudança: tensões entre a pesquisa e a política. *Anais...* Caxambu: Anped, 1997. (ICD-ROM).
- FREITAS, Maria de Fatima Quintal. Representações sobre as relações entre informática, tecnologia e formação profissional em estudantes de psicologia. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 17. Ética, ciência e educação. *Anais...* Caxambu: Anped, 1994. (ICD-ROM).
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Janela sobre a utopia: computador e internet a partir do olhar da abordagem histórico-cultural. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32. Sociedade, cultura e educações: novas regulações? *Anais...* Caxambu: Anped, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT16-5857--Int.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2011.
- _____. Letramento digital e a formação de professores. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28. 40 anos de Pós-Graduação em Educação no Brasil: produção de conhecimento, poderes e práticas. *Anais...* Caxambu: Anped, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt16/gt16858int.rtf>>. Acesso em: 04 mai. 2011.
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.
- GIRARDELLO, Gilka. Produção cultural infantil diante da tela: da tv à internet. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28. 40 anos de Pós-Graduação em Educação no Brasil: produção de conhecimento, poderes e práticas. *Anais...* Caxambu: Anped, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt16/gt161119int.rtf>>. Acesso em: 04 mai. 2011.
- GOMES, Nilza Godoy; BELLONI, Maria Luiza. As tecnologias de informação e comunicação como fator de inclusão social de crianças em situação de risco. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27. Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade? *Anais...* Caxambu: Anped, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt16/t1614.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2011.
- GOMES, Paulo de Tarso. A sociedade da comunicação e seus processos constituintes: ciberespaço, comunidades e ontologias. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30. 30 anos de pesquisa e compromisso social. *Anais...* Caxambu: Anped, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT16-3323--Int.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2011.
- GONÇALVES, Marluce Torquato Lima; NUNES, João Batista Carvalho. Tecnologias de informação e comunicação: limites na formação e prática dos professores. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29. Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos. *Anais...* Caxambu: Anped, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT16-2177--Int.pdf>>. Acesso em: 04 mai. 2011.
- GUIMARAES, Glauca; MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa; BARRETO, Raquel Goulard. Textos Multimidiáticos na escola. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33. Educação no Brasil: o balanço de uma década. *Anais...* Caxambu: Anped, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT16-6325--Int.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2011.
- GUTIERREZ, Suzana de Souza. A etnografia virtual na pesquisa de abordagem dialética em redes sociais on-line. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32. Sociedade, cultura e educações: novas regulações? *Anais...* Caxambu: Anped, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT16-5768--Int.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2011.
- _____. Mapeando caminhos de autoria e autonomia: a inserção das tecnologias educacionais informatizadas no trabalho de educadores que cooperam em comunidades de pesquisadores. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28. 40 anos de Pós-Graduação em Educação no Brasil: produção de conhecimento, poderes e práticas. *Anais...* Caxambu: Anped, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt16/gt16402int.doc>>. Acesso em: 04 mai. 2011.
- HALMANN, Adriane Lizbehd; BONILLA, Maria Helena. Diários da prática docente em blogs: aspectos da reflexão entre professores. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32. Sociedade, cultura e educações: novas regulações? *Anais...* Caxambu: Anped, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT16-5866--Int.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2011.
- JUNQUEIRA, Eduardo Santos Junqueira. Como alunos percebem as tecnologias digitais no laboratório da escola: problemas de aprendizagem e os caminhos apontados pela teoria da prática. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32. Sociedade, cultura e educações: novas regulações? *Anais...* Caxambu: Anped, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT16-5565--Int.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2011.

-
- KENSKI, Vani Moreira. Memórias em movimento: a angústia do (des)conhecimento na sociedade da informação. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21. Conhecimento e poder: em defesa da universidade pública. Anais... Caxambu: Anped, 1998. (1CD-ROM).
- LAPASSADE, Georges. Da multirreferencialidade como “bricolagem”. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. (Coord.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: Edufsc, 1998. p. 126-148.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.
- MARCOLLA, Valdinei. Como professores e alunos percebem as tecnologias de informação e comunicação nos cursos de licenciatura. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31. Constituição brasileira, direitos humanos e educação. Anais... Caxambu: Anped, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT16-5005--Int.pdf>>. Acesso em: 06 mai. 2011.
- MENDES, Cláudio Lúcio. Narrar para outros, narrar para si: as narrativas dos jogos eletrônicos como estratégias de subjetivação. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29. Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos. Caxambu: Anped, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT16-1960--Int.pdf>>. Acesso em: 04 mai. 2011.
- MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro. Second life e estratégias de estudo: interface aprendizado de universitários brasileiros. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31. Constituição brasileira, direitos humanos e educação. Anais... Caxambu: Anped, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT16-4376--Int.pdf>>. Acesso em: 06 mai. 2011.
- MONTEIRO, Castellano Fernandes. Celular na sala de aula como alternativa pedagógica no cotidiano das escolas. In: ANAIS DA 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED - Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: Desafios e Compromissos. Caxambu: ANPED, 29, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT16-2668--Int.pdf>>. Acesso em 04 mai. 2011.
- NUNES, João Batista Carvalho. As tecnologias de informação e comunicação na capital e no interior do ceará: um estudo comparativo sobre a formação de professores. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28. 40 anos de Pós-Graduação em Educação no Brasil: produção de conhecimento, poderes e práticas. Anais... Caxambu: Anped, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt16/gt161063int.doc>>. Acesso em: 04 mai. 2011.
- PROJETO PACTO. Pesquisa em aprendizagem colaborativa com tecnologias interativas (Projeto PACTO). REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24. Intelectuais, Conhecimento e Espaço Público. Anais... Caxambu: Anped, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1661144996177.doc>>. Acesso em: 20 abr. 2011.
- PEREIRA, Isabel Brasil. Comunicação, educação e tecnologias: uma relação plena de armadilhas. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 19. A política de educação no Brasil: globalização e exclusão social. Anais... Caxambu: Anped, 1996. (1CD-ROM).
- PEREIRA, Silvio da Costa. Mídia-educação no contexto escolar: mapeamento crítico dos trabalhos realizados nas escolas de ensino fundamental em Florianópolis. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31. Constituição brasileira, direitos humanos e educação. Anais... Caxambu: Anped, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT16-4061--Int.pdf>>. Acesso em: 06 mai. 2011.
- PRETTO, Nelson De Luca. Educação, comunicação e informação: uma das tantas histórias. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 10, n. 02, p. 17 – 33, jul. / dez. 2009.
- QUILES, Cláudia Natália Saes. As salas de tecnologias educacionais: modos de “ensinar” e de “aprender” como traduções de cultura escolar. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33. Educação no Brasil: o balanço de uma década. Anais... Caxambu: Anped, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT16-6469--Int.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2011.
- RATTO, Cleber Gibbon. Compulsão à comunicação – modos de fazer falar de si. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29. Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: Desafios e Compromissos. Anais... Caxambu : Anped, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT16-2123--Int.pdf>>. Acesso em: 04 mai. 2011.
- RUIZ, Adriano Rodrigues. Internet e autonomia: um estudo exploratório. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27. Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade? Anais... Caxambu: Anped, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt16/t161.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2011.

-
- SALLES, Leila M. Ferreira; MAZZA, Débora. A educação escolar e as tecnologias da comunicação. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 20. Educação, crise e mudança: tensões entre a pesquisa e a política. *Anais...* Caxambu: Anped, 1997. (1CD-ROM).
- SANTOS, Gilberto Lacerda; SOUZA, Amaralina Miranda. A Informática Educativa na educação especial: O software Educativo Hércules e Jiló. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24. Intelectuais, Conhecimento e Espaço Público. *Anais...* Caxambu: Anped, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1618104700183.doc>>. Acesso em: 20 abr. 2011.
- SARAIVA, Karla. Linguagens internáuticas e viagens ciberespaciais. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27. Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade? *Anais...* Caxambu: Anped, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt16/t166.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2011.
- SILVA, Valdirene Cássia; COUTO, Edvaldo Souza. Juventudes conectadas: tecnologias digitais e tribos urbanas no contexto escolar. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33. Educação no Brasil: o balanço de uma década. *Anais...* Caxambu: Anped, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT16-5977--Int.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2011.
- SIMÕES, Robson Fonseca. Vozes inconclusas dos jovens: mosaicos linguísticos presentes na sala de aula. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29. Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos. *Anais...* Caxambu: Anped, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT16-1813--Int.pdf>>. Acesso em: 04 mai. 2011.
- TOSCHI, Mirza Seabra; RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. Infovias e educação. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26. Novo governo. Novas políticas? Poços de Caldas: Anped, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/mirzaseabratoschi.rtf>>. Acesso em: 20 abr. 2011.
- TOSTA, Sandra Pereira; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. O computador não é uma lousa: as tecnologias de comunicação e informação e a prática docente. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24. Intelectuais, Conhecimento e Espaço Público. *Anais...* Caxambu: Anped, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1653862827519.doc>>. Acesso em: 20 abr. 2011.
- VIEIRA, Paula Michelle Teixeira. O Proinfo no entrecruzamento de seus diferentes discursos: um estudo bakitiniano. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26. Novo governo. Novas políticas? *Anais...* Poços de Caldas: Anped, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/mirzaseabratoschi.rtf>>. Acesso em: 20 abr. 2011.
- ZUIN, Antônio. Adoro odiar meu professor: o orkut, os alunos e a imagem dos mestres. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29. Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos. *Anais...* Caxambu: Anped, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT16-1670--Int.pdf>>. Acesso em: 04 mai. 2011.

RESUMO

O artigo traz um mapeamento dos trabalhos apresentados entre 1994 e 2010, sobre cultura digital, no Grupo de Trabalho Educação e Comunicação da Anped. Na análise dos 47 trabalhos apresentados emergiram quatro focos de pesquisa – a formação dos professores, as TIC nas escolas, os jovens e as TIC, as linguagens –, sendo possível caracterizar a produção como coesa e consistente, apesar da diversidade dos enfoques teórico-metodológicos adotados, e da ausência de alguns temas ligados à cultura digital, de significativa imbricação com a educação. As características, implicações, potencialidades, sentidos e limites da relação entre tecnologias digitais e educação mapeadas podem se constituir indicadores para a proposição de políticas públicas para formação dos professores e inserção das tecnologias nas escolas.

Palavras-chave: Cultura Digital. Educação e Comunicação. Anped.

THE PRESENCE OF DIGITAL CULTURE IN GT EDUCATION AND COMMUNICATION OF ANPED

ABSTRACT

The article presents a mapping of the papers presented between 1994 and 2010, about digital culture, the Working Group Education and Communication of Anped. In the analysis of 47 papers presented emerging four focus of research – teacher formation, ICT in schools, young people and ICT, languages. Can to characterize the production as cohesive and consistent, despite the diversity of theoretical and methodological approaches adopted, and the absence of some issues related to the digital culture and interwoven with education. The characteristics, implications, potential, meanings and boundaries of the relationship between digital technologies and education can be indicators to propose public policies for teacher formation and integration of technologies in schools.

Keywords: Digital Culture. Education and Communication. Anped.