



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CAMILA GOMES SANTOS DA SILVA

***“CRIAR HISTÓRIAS COM OS AMIGOS É MUITO DIVERTIDO, A GENTE APRENDE
E TAMBÉM ENSINA”*: práticas educacionais abertas e autorias colaborativas com
crianças**

**SÃO CRISTÓVÃO
2023**

CAMILA GOMES SANTOS DA SILVA

“CRIAR HISTÓRIAS COM OS AMIGOS É MUITO DIVERTIDO, A GENTE APRENDE E TAMBÉM ENSINA”: práticas educacionais abertas e autorias colaborativas com crianças

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Linha de Pesquisa: Tecnologias, Linguagens e Educação. Como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Lucena

SÃO CRISTÓVÃO
2023

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S586c Silva, Camila Gomes Santos da
"Criar histórias com os amigos é muito divertido, a gente aprende e também ensina" : práticas educacionais abertas e autorias colaborativas com crianças / Camila Gomes Santos da Silva ; orientadora Simone de Lucena Ferreira. – São Cristóvão, SE, 2023.
168 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2023.

1. Educação. 2. Inovações educacionais. 3. Ensino – Meios auxiliares. 4. Tecnologia e crianças. 5. Prática de ensino. 6. Ensino fundamental. 7. Tecnologia educacional. I. Ferreira, Simone de Lucena, orient. II. Título.

CDU 37.091.33:004

CAMILA GOMES SANTOS DA SILVA

“CRIAR HISTÓRIAS COM OS AMIGOS É MUITO DIVERTIDO, A GENTE APRENDE E TAMBÉM ENSINA”: práticas educacionais abertas e autorias colaborativas com crianças

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Linha de Pesquisa: Tecnologias, Linguagens e Educação. Como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em: 30 de outubro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Simone de Lucena Ferreira (Orientadora)
Programa de Pós-graduação em Educação/Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Profa. Dra. Marilene Batista da Cruz Nascimento
Programa de Pós-graduação em Educação/Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Dra. Sandra Virgínia Correia de Andrade Santos
Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura (Seduc/SE)

Prof. Dr. Daniel Silva Pinheiro
Instituto de Humanidades, Artes e Ciências do Campus Paulo Freire/Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)

SÃO CRISTÓVÃO
2023

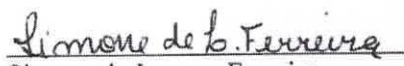


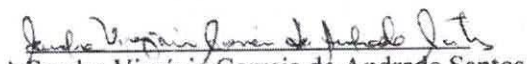
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



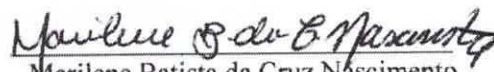
**ATA DA REUNIÃO DA COMISSÃO JULGADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
APRESENTADA POR CAMILA GOMES SANTOS DA SILVA PARA OBTENÇÃO DO
TÍTULO DE MESTRE EM EDUCAÇÃO.**

Aos trinta dias do mês de outubro do ano dois mil e vinte e três, às nove horas e trinta minutos, reuniu-se a Comissão Julgadora da Dissertação em epígrafe, indicada pela Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, na sala de aula do PPGED, com parecer favorável do Colegiado, composta pelos professores doutores Simone de Lucena Ferreira (orientadora), Marilene Batista da Cruz Nascimento, pertencentes à Universidade Federal de Sergipe, Sandra Virgínia Correia de Andrade Santos, da Seduc, e Daniel Silva Pinheiro, da UFSB, para analisar o trabalho de Camila Gomes Santos Silva, apresentado sob o título: **“CRIAR HISTÓRIAS COM OS AMIGOS É MUITO DIVERTIDO, A GENTE APRENDE E TAMBÉM ENSINA”: práticas educacionais abertas e autorias colaborativas com crianças**”. A orientadora, assumindo os trabalhos na qualidade de Presidente, passou a palavra à candidata para que ela expusesse sua dissertação, informando que a mesma dispunha de vinte minutos para a apresentação; cada examinador dispunha de trinta minutos e a candidata de mais trinta minutos para respostas. Terminada a exposição do mestrando, a Presidente passou a palavra aos membros da Comissão Julgadora, que iniciaram a arguição na seguinte ordem: Prof. Dr. Daniel Silva Pinheiro, Prof.^a Dr.^a Sandra Virgínia Correia de Andrade Santos, Prof.^a Dr.^a Marilene Batista da Cruz Nascimento e a Prof.^a Dr.^a Simone de Lucena Ferreira. Terminada a arguição, foi dada a palavra à candidata para que ela, se desejasse, fizesse as observações finais. Os membros da Comissão Julgadora se retiraram da sala para a atribuição das notas. Voltando logo em seguida, a Presidente anunciou que a candidata foi considerada **APROVADA**. A Presidente proclamou a candidata **“Mestre em Educação”**, devendo este resultado ser homologado pela comissão da Coordenação de Pós-graduação. Em seguida, agradeceu aos membros da Comissão Julgadora. Nada mais havendo a tratar, a Presidente encerrou esta sessão, cujos trabalhos são objetos desta ata, lavrada por mim, Guilherme Barbosa Biriba, Secretário do Programa, da qual assino juntamente com os membros da Comissão Julgadora. Cidade Universitária “Prof. José Aloísio de Campos”, 30 de outubro de 2023.


Simone de Lucena Ferreira
(Orientadora)


Sandra Virgínia Correia de Andrade Santos


Secretário


Marilene Batista da Cruz Nascimento

Documento assinado digitalmente

gov.br

DANIEL SILVA PINHEIRO
Data: 31/10/2023 21:00:46-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>



“Independente do que aconteça, você não vai desistir do seu sonho”.
É com essa frase que dedico este trabalho a maior incentivadora de meus sonhos e planos... Minha referência de força e coragem. Aquela que me gerou, cuidou e me ensinou todos os princípios que constitui quem sou e, principalmente, por me ensinar que o amor transcende tempo e espaço... É eterno. À minha fonte de inspiração, minha mainha, Diane Gomes (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Consagre ao Senhor tudo o que você faz,
e os seus planos serão bem-sucedidos. (PROVÉRBIOS, 16, 3)

Em todos os planos e passos trilhados em minha vida, Deus sempre esteve e estará presente, nas conversas e orações com Ele, peço que os abençoe, mas que os dEle prevaleçam. Assim foi com o Mestrado, um sonho idealizado em meu coração, pedido e consagrado à Sua vontade. Na caminhada até aqui tiveram desafios, obstáculos e superações, Ele, que rege minha vida e meu coração, estava a me acompanhar no decorrer de todo o processo e por isso agradeço a graça alcançada, a entrega do texto resultante de dois anos de muito esforço, abdições e dedicação na pesquisa.

E o sonho que era só meu, se tornou o das pessoas que amo, minha família. Agradeço ao Senhor por ter me abençoado com laços tão verdadeiros, que acompanham e fortalecem os meus dias. Por isso, agradeço à minha mainha (*in memoriam*) por todo o amor, cuidados e ensinamentos que constituem meu ser e estar no mundo. À meu tio/irmão/parceiro Rogerio por ser porto seguro, exemplo, companheiro de vida. À minha irmã Bianca por trilhar todos os passos de mãos dadas comigo, pelo amor, cuidado, dedicação, ser inspiração, referência de fé e coragem, além de me presentear com a graça de ser tia da pequenina Diana, que se tornou uma grande luz, motivação e tem o sorriso “banguelo” mais lindo que eu já vi (rsrs). À minha madrinha/avó dona Maria por compreender as ausências e ser abrigo nos dias bons e difíceis. Ao meu primo Mike por todos os abraços, parceria nas aventuras vivenciadas e por acompanhar minha mãe nas consultas médicas para que eu pudesse estar nas aulas das disciplinas cursadas presencialmente na UFS. Ao meu cunhado Adryan Rhian por me ajudar nos perrengues com o notebook na fase de escrita.

Nossas vivências e aprendizagens são constituídas por interação e significações com pessoas que colaboram e ressignificam redes de amizade. Por isso, agradeço imensamente a minha orientadora Simone Lucena por guiar-me nos passos e descobertas no decorrer de todo o mestrado e pesquisa realizada, pela parceria e trocas para além do acadêmico. Agradeço também ao coletivo de pesquisadores e pesquisadoras do ECult, por colaborar com os estudos durante a caminhada, especialmente, a Sandrinha. Por toda amizade, carinho, cuidado, por me acolher em seu lar e em tantos momentos me fazer sentir pertencente a sua família. Esse agradecimento se estende com todo o carinho a José (seu esposo), a dona Valdemira (sua mãe), a San, Jan e Edu (seus filhos) por todo o carinho, cuidado, amizade e momentos felizes compartilhados.

Para a realização da pesquisa, novas e indispensáveis redes de amizade e apoio foram tecidas. Por isso, agradeço a Lívia Jéssica e Marco Dias por tornarem seu lar meu abrigo durante a pesquisa de campo em Itabaiana, por todo o cuidado, carinho e amizade.

À equipe pedagógica da Escola Estadual Rotary Dr. Carlos Melo por contribuir com a realização da pesquisa, em especial, a Diretora Adriene Lima, a Coordenadora pedagógica Kathamania Vanessa e a minha parceira colaboradora, professora Verônica Mendonça. A amizade e colaboração de vocês foram indispensáveis nesse processo.

Às crianças interlocutoras na pesquisa: Beatriz, Mateus, Guigui, Alan, Vitor, Guilherme, Ariel, Artur, Gui, Isadora, Jhenifer, Liz, Verônica, Duende Verde, Sofia, Maria, Rafael, Pedro, Clara, Alice e Gabriel (nomes fictícios), por me aceitarem como membro de suas vivências cotidianas, por todos os abraços e sorrisos, todas as cocriações e autorias que constituem este trabalho. Agradeço também a seus pais/responsáveis por consentirem a participação na pesquisa.

À banca examinadora, Daniel Pinheiro, Marilene (Lene) Nascimento e Sandra Virgínia, por avaliar e colaborar com o desenvolvimento e melhorias necessárias ao meu trabalho. Agradeço também a Joseilda (Sule) Sampaio por todas as contribuições na fase de qualificação e andamento na pesquisa *com* crianças.

À Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação do estado de Sergipe - FAPITEC/SE, pelo apoio enquanto bolsista do decorrer todo o mestrado e desenvolvimento do projeto de pesquisa aprovado. Nesse processo, agradeço também a equipe de pesquisadores e pesquisadoras da formação RedECult, principalmente a Tainah Santos pela parceria nas aventuras acadêmicas e não acadêmicas.

Nas atividades trilhadas com o apoio da FAPITEC também tive a oportunidade de vivenciar a mobilidade acadêmica com o Grupo de Pesquisa GEC/UFBA. As vivências e aprendizagens, nesse período, contribuíram com a escrita deste trabalho. Agradeço aos pesquisadores e às pesquisadoras do grupo por todas as contribuições, especialmente, a Maria Helena Bonilla e Salete Noro Cordeiro por todo o carinho e colaboração em período de supervisão da imersão na UFBA e aprendizagens autoformativas.

Aos professores que colaboraram em todo o processo formativo no decorrer da vida, meus sinceros agradecimentos. Especialmente a aqueles que acompanharam os primeiros passos trilhados na pesquisa, Vinicius Silva Santos e Jacques Fernandes Santos por todas as interações, aprendizagens, incentivos e orientações nos processos formativos na UNEB e ingresso no Mestrado, por todas as vivências e parcerias para além da universidade. Estão em meu coração, sou e serei sempre grata por tudo, por tanto...

À Psi. Helisa Guerra pela escuta empática e sensível, por todas as contribuições para a realização desse sonho, por ser luz e afeto em minha vida, de minha família e de tantas pessoas que cruzam/cruzaram o Núcleo Vida. No lugar mais bonito do meu coração você está e fará sempre parte de minhas orações.

Algumas pessoas aparecem repentinamente em nossas vidas e pelo laço mais bonito e verdadeiro agregam a família. Assim é com minhas amigas/irmãs Leydjane e Leidiane. Obrigada por não soltarem minha mão em todos os momentos difíceis e felizes da vida, por todo o cuidado, carinho e amizade, por me presentear com Albert, Helô e Haniel, os xodós da “tia Mila”. Agradeço também aos seus companheiros, meus amigos Ailson e Lucas pela parceria e cuidado de sempre.

E por falar em laços de amizade, agradeço a Filipe Branco, por toda amizade, escuta e incentivo na caminhada da pesquisa e, principalmente, por rezar junto para a realização desta conquista. À amiga Adriely Souza agradeço por todo o incentivo e momentos de respiro em meio ao cansaço e inseguranças enfrentadas.

Às pessoas citadas, meus mais sinceros agradecimentos. Tudo o que somos é constituído por trocas e significações. Vocês, com certeza fazem parte de tudo o que sou e pretendo ser a cada novo passo trilhado, pois, “sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma” (Cora Coralina).

Duende Verde: A gente aprendeu que pode criar uma história, qualquer história.

Rafael: mas só que vai ser difícil, né?! Sozinho? Quando a gente tá junto fica mais fácil. Porque um tá ajudando o outro...

Ariel: Sim, criar histórias com os amigos é muito divertido. A gente aprende e também ensina.

(Com-versação das crianças na finalização da pesquisa, Outubro de 2022).

RESUMO

Esta pesquisa objetiva compreender as práticas educacionais abertas com tecnologias digitais como dispositivos de autorias colaborativas infantis no 2º ano do ensino fundamental. Na sociedade contemporânea, a crescente integração das mídias no campo educacional e as práticas interativas cotidianas vivenciadas pelas crianças, dentre outras implicações, provocam-nos a refletir sobre as transformações nos processos de ensino e aprendizagem, a mediação, os modos de produção de conhecimento na escola e a disseminação de recursos autorais na rede. As Práticas Educacionais Abertas (PEA) apresentam-se como aliadas para essa transformação, a partir do ensino aberto e da utilização e/ou criação de Recursos Educacionais Abertos (REA) que potencializam criação, interação, autoria e colaboração. Essa pesquisa tem como base epistemológica a multirreferencialidade, visando os olhares plurais nos fenômenos investigados. Trata-se de uma pesquisa-formação *com* crianças de sete e oito anos de idade, com inspiração nos pressupostos da etnografia para a escuta sensível das interlocutoras durante as PEA. Os principais dispositivos utilizados para a produção de dados foram: a observação interativa, com duração de quatro meses em uma turma com vinte e um estudantes, na Escola Estadual Rotary Dr. Carlos Melo, localizada em Itabaiana-SE; diário de pesquisa; rodas de *com-versações* mediadas e grupos de autoria. Os achados da pesquisa foram organizados e analisados na perspectiva da interpretação hermenêutica buscando as noções subsunçoras que emergiram da relação dialógica teoria-empíria. Nesse sentido, foram encontradas nessa pesquisa as seguintes noções: “Interatividade e (co)criação na produção infantil”; “Autorias infantis transmidiáticas” e “(Multi)letramentos e/na construção das autorias infantis”. O estudo evidenciou que as narrativas transmídias apresentam grande influência no processo de cocriação infantil, atrelando os desenhos manuais com o uso e apropriações das tecnologias digitais em produções autorais transmidiáticas por meio da interatividade, colaboração e (multi)letramentos no desenvolvimento das PEA e na criação de REA na escola.

Palavras-chave: práticas educacionais abertas; crianças; autoria colaborativa; narrativa transmídia; tecnologias digitais.

ABSTRACT

The research aims to understand open educational practices with digital technologies as collaborative authoring devices for children in the second year of elementary school. In contemporary society, the growing integration of media in the educational area and the daily interactive practices experienced by children, among other implications, provoke us to reflect on the transformations in teaching and learning processes, mediation, modes of knowledge production at school and the dissemination of authorial resources in network. Open Educational Practices (OEP) present themselves as allies for this transformation, based on open teaching and the use and/or creation of Open Educational Resources (OER) that enhance creation, interaction, authorship and collaboration. The epistemological basis of this research is multi-referentiality, aiming for plural perspectives on the phenomena investigated. It is a training research with children aged seven and eight, inspired by the assumptions of ethnography in order to listen sensitively to the interlocutors during the OEP. The main devices used to produce the data were: interactive observation lasting four months in a class with twenty-one students, at the Dr. Carlos Melo Rotary State School, located in Itabaiana-SE; a research diary; mediated conversation circles and authorship groups. The research findings were organized and analyzed from the perspective of hermeneutic interpretation, looking for the subsuming notions that emerged from the dialogical relationship between theory and empiricism. In this sense, the following notions were found in this research: "Interactivity and (co)creation in children's production"; "Transmediatic children's authorship" and "(Multi)literacies and/or in the construction of children's authorship". The study showed that transmedia storytelling have a great influence on the process of children's co-creation, linking manual drawings with the use and appropriation of digital technologies in transmedia authorial productions through interactivity, collaboration and (multi)literacy in the development of OEP and the creation of OER at school.

Keywords: open educational practices; children; collaborative authorship; transmedia storytelling; digital technologies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Questionamentos das crianças sobre o início das produções na pesquisa	39
Figura 2 - Escolhas e recusas das crianças respeitadas na pesquisa	39
Figura 3 - Post de divulgação da formação Aula Digital	41
Figura 4 - Mapa de localização de Itabaiana-SE	47
Figura 5 - Espaço utilizado na pesquisa com as crianças	49
Figura 6 – Identificação das crianças autoras/interlocutoras na pesquisa	51
Figura 7 – Os grupos de autoria da pesquisa	55
Figura 8 - As liberdades de uso dos REA.....	61
Figura 9 - Esquema sobre as concepções das professoras sobre REA	66
Figura 10 - Esquema sobre as práticas desenvolvidas pelas professoras	67
Figura 11 - Esquema sobre as práticas colaborativas desenvolvidas com as TIC pelas professoras.....	68
Figura 12 – Representação das relações nas Licenças Tradicionais e Creative Commons.....	73
Figura 13 - Criação de autorretratos das crianças na pesquisa	76
Figura 14 - Nomes escolhidos pelas crianças para identificação dos grupos de autoria.....	76
Figura 15 - Avaliação de Guilherme sobre as práticas vivenciadas na pesquisa	78
Figura 16 - Práticas educacionais abertas mediadas na pesquisa com as crianças.....	79
Figura 17 - Codificação das unidades de significação quanto às autorias colaborativas das crianças	82
Figura 18 - Codificação das unidades de significação quanto aos saberes com as PEA.....	83
Figura 19 - Operações cognitivas interconectas no processo de análise da pesquisa.....	84
Figura 20 - Noções subsunçoras emergidas nos achados da pesquisa	85
Figura 21 – Capa da história A pipoquinha do Rei criada pelo grupo Amigos do Livro.....	99
Figura 22 – Desenho de Liz.....	104
Figura 23 - Grupo Amigos do Rotary em suas produções audiovisuais	105
Figura 24 – Capa do áudio narrativo produzido por Clara no Grupo Amigos do Rotary	107
Figura 25 – História A pipoquinha do Rei	110

Figura 26 – História Os patinhos.....	111
Figura 27 – História Os amigos passeando na floresta.....	112
Figura 28 – Associação entre personagens e autores no desenho das crianças.....	113
Figura 29 - Crianças fotografando seus desenhos	114
Figura 30 – Grupo Os Aventureiros gravando e analisando vídeo produzido na pesquisa....	116
Figura 31- Processo de autoria das crianças na pesquisa	116
Figura 32 – Narrativas criadas no vídeo da banda A pipoquinha pelo grupo Amigos do Livro	118
Figura 33 - Narrativas criadas nas cenas do enredo fílmico passeando no parquinho do grupo Amigos Coloridos.....	120
Figura 34 - <i>Com-versação</i> do grupo Os Aventureiros roteirizando a gravação da história as princesas e o sapo	122
Figura 35 - Descrição das cenas 01 e 02 da história as princesas e o sapo	123
Figura 36 - Descrição das cenas 03, 04 e 05 da história as princesas e o sapo	124
Figura 44 – Desenho de Guigui na finalização da pesquisa	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cronograma das fases da pesquisa de campo <i>com</i> as crianças	44
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Aula Digital
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CETIC BR	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DRE 03	Diretoria Regional de Educação 03
EA	Educação Aberta
FAPITEC	Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe
FORPEC	Formação de Professores, Educação e Contemporaneidade
GPDOC	Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura
LABEDU	Laboratório de Educação
PEA	Práticas Educacionais Abertas
PNE	Plano Nacional de Educação
REA	Recurso Educacional Aberto
RED	Recurso Educacional Digital
SEED	Secretária do Estado de Educação
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno de Espectro Autismo
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

ENREDO 1: CAMINHOS POR ONDE ANDEI...	14
ENREDO 2: ROTAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA	29
2.1 MULTIRREFERENCIALIDADE E PESQUISA-FORMAÇÃO COM CRIANÇAS.....	30
2.2 OS ASPECTOS ÉTICOS NA PESQUISA COM CRIANÇAS	35
2.3 PERCURSO METODOLÓGICO TRILHADO	40
2.4 O LUGAR DE ENCONTROS E AS PARCEIRAS DA AVENTURA.....	47
2.5 OS DISPOSITIVOS TECIDOS COM AS CRIANÇAS NA PESQUISA	51
ENREDO 3: PEA E REA: CONCEPÇÕES E COLABORAÇÃO	57
3.1 CAMINHOS ALÉM DOS REA: AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS ABERTAS.....	59
3.2 OS RECURSOS EDUCACIONAIS NA ESCOLA	65
3.2.1 O Profuturo e projeto Aula Digital	69
3.3 LICENÇAS CREATIVE COMMONS COMO CAMINHO DE ABERTURA NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS.....	71
3.4 PRÁTICAS EDUCACIONAIS ABERTAS COM CRIANÇAS: “A GENTE VAI PODER ESCOLHER O QUE VAMOS FAZER NA PESQUISA?”	75
ENREDO 4: AUTORIAS COLABORATIVAS E SABERES ENTRETECIDOS NOS ACHADOS DA PESQUISA: “A GENTE CRIOU HISTÓRIAS E APRENDEU UM MONTÃO DE COISAS...”	80
4.1 INTERATIVIDADE E (CO)CRIAÇÃO NA PRODUÇÃO COM CRIANÇAS: “QUANDO POSTAR NOSSA HISTORINHA TODO MUNDO VAI DAR MIL LIKE!”	86
4.2 AUTORIAS COLABORATIVAS TRANSMIDIÁTICAS: “A GENTE PEGOU O TABLET E CONTOU NOSSA HISTÓRIA, A GENTE INVENTOU UMA HISTÓRIA COM OS NOSSOS DESENHOS”	104
4.2.1 As autorias compartilhadas como REA: “Eles vão se inspirar e criar a história deles também!”	125
4.3 (MULTI)LETRAMENTOS E/NA CONSTRUÇÃO DAS AUTORIAS COLABORATIVAS: “SE EU COLOCAR NO COMPUTADOR TODAS AS NOSSAS HISTÓRIAS FAZ UM LIVRO DESSES?”	130
ENREDO 5: DESTINOS (FINAIS) DE UMA AVENTURA: “AGORA TODO O MUNDO VAI SABER QUE A GENTE É CRIADOR DE HISTÓRIAS”	140
REFERÊNCIAS	145
APÊNDICES	152
ANEXOS	167

**ENREDO 1:
CAMINHOS POR ONDE ANDEI...**



“Viajar é isto: deslocar-se para um lugar onde possamos descobrir que há, em nós, algo que não conhecíamos até então.”
Contardo Calligaris¹

O interesse em atuar na área da Educação sempre esteve presente em minha trajetória. Na infância, em narrativas criadas por meio de brincadeiras, transformava bonecas em alunas e ficava envolvida por horas e horas atuando como professora de educação infantil (ainda não tinha essa percepção de atuação profissional, mas era o que me cativava) e contava para elas cenas/enredos presentes nos desenhos animados que assistia em canais abertos de televisão. Entre os quatro e sete anos de idade, acordar às 06 horas da manhã era uma alegria rotineira, pois ali era o momento em que estava cativada, seduzida e aprendendo com as narrativas expressas nas animações.

Aprendizagens estas que colocava em prática poucas horas depois na mediação/aula dada para minhas queridas bonecas “atuantes” como educandos, bem como durante as brincadeiras e interações com os primos da mesma idade, onde partilhávamos os momentos ao assistir, dialogar sobre as narrativas e os personagens preferidos, além de desenvolver algumas experiências e descobertas aprendidas com os personagens. Entre os desenhos preferidos estavam: Caillou, as Meninas Superpoderosas, Rugrats, Baby Looney Tunes, Laboratório de Dexter, os Thornberrys, os Sete Monstrinhos e os Camundongos Aventureiros. Com eles aprendi sobre socialização, valores, culturas, conheci lugares e embarquei em pequenas descobertas nos enredos e atividades cotidianas que contribuíram no processo de concentração, imaginação, interpretação e criação expressas em suas narrativas midiáticas voltadas ao público infantil.

Os jogos eletrônicos também fizeram parte das brincadeiras infantis. Meu tio tinha um *Nintendo* e me reunia com frequência na sala da casa de minha avó para jogar com ele e os primos. Como eram muitas crianças, nesses momentos ele se tornava o mediador das rodadas dos jogos explorados, mantendo a organização para que todos pudessem ter oportunidade igualitária de tempo, bem como orientar os primeiros passos das estratégias para as jogadas. Super Mário, Disney’s Aladdin e Kirby’s Dream Land estavam entre meus preferidos, gostos que diferem dos meus primos, pois preferiam jogos de lutas e corrida. Nessas experiências, alguns aspectos de motricidade/coordenação motora, raciocínio lógico e agilidade foram potencializados.

¹ Ilhas Desconhecidas. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq2911200726.htm>. Acesso: 10 out. 2023.

Com o passar dos anos, o interesse por assuntos como aprendizagens, interações e narrativas vivenciais continuaram tendo como principal objetivo o sonho de tornar-me uma educadora. Assim, em 2010, com apenas 16 anos de idade, trilhei os primeiros passos destinados à realização desse objetivo, matriculando-me no ensino médio (modalidade normal), curso de Formação de Professores (Magistério) no Colégio Estadual Democrático Quitéria Maria de Jesus, localizado na cidade de Paulo Afonso, no estado da Bahia. Nesse período formativo tive os primeiros contatos com leituras e discussões acerca da educação e processos de ensino e aprendizagem, bem como o primeiro contato com a docência, desenvolvendo estágios curriculares em fase de observação, co-participação e regência em turmas de educação infantil.

No ano de 2014, através do Sistema de Seleção Unificada (SISU), ingressei no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, na Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Campus VIII, Paulo Afonso. Entre os estudos teóricos realizados durante os componentes curriculares busquei maiores apropriações sobre as tecnologias na educação, culturas infantis e aprendizagens mediadas com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Nesse processo inicial da licenciatura, tive algumas dificuldades de compreensão teórica, além de identificar uma lacuna formativa referente à estruturação curricular do curso quanto aos usos e apropriações das tecnologias digitais na práxis docente. Pois, as discussões referentes aos processos mediados com o uso das TIC foram ofertadas apenas em um componente curricular no sexto semestre e com uma breve abordagem teórica.

Em 2015, a partir dos interesses acadêmicos para o desenvolvimento da tríade ensino, pesquisa e extensão, conheci o grupo de estudos e pesquisa Formação de Professores, Educação e Contemporaneidade (FORPEC/Uneb/CNPq). Como membro, fiz parte da linha de pesquisa Tecnologias da Informação e da Comunicação e Aprendizagens, que objetiva estudar, desenvolver e analisar dispositivos de suporte educacional relacionados às TIC como potencial para o campo educacional. Período em que os estudos sobre a cibercultura, aprendizagens mediadas em ambiências virtuais e relação das culturas infantis com as mídias foram potencializados e referenciados por textos de Pierre Lévy, Lúcia Santaella, Manuel Castells, Henry Jenkins, dentre outros.

Nos anos 2016 e 2017, atuando como estagiária voluntária no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para pessoas com Transtorno de Espectro Autismo (TEA) no Projeto Girassol - Núcleo de Educação Especial e Inclusiva, desenvolvendo atividades com

a utilização de Recursos Educacionais Digitais (RED)² com crianças de três a dez anos de idade, foi possível analisar as contribuições das tecnologias assistivas e dos RED nos estímulos e processos referentes à interação, comunicação, motricidade, concentração, memória, imaginação e aprendizagens de crianças com TEA. Nesse mesmo período, também atuava como monitora voluntária na Brinquedoteca do Colegiado do curso de Pedagogia da UNEB/Campus VIII, enquanto brinquedista desenvolvendo práticas pedagógicas com crianças foram perceptíveis entre as narrativas expressas por elas, o interesse e as vivências cotidianas com as tecnologias digitais móveis, sobretudo os enredos narrativos em interfaces virtuais e midiáticas.

Observações estas que deram continuidade durante o Estágio Supervisionado em um Centro Educacional Municipal de Paulo Afonso, que oferta o primeiro e segundo período da Educação Infantil para crianças de quatro e cinco anos de idade. A presença de enredos narrativos em formato digital durante os momentos de contação de histórias literárias infantis, do brincar livre e das conversações entre os pares, instigou-me a se aprofundar em estudos e pesquisas sobre a presença da literatura infantil no ciberespaço, as narrativas digitais e midiáticas, bem como a formação de leitores virtuais na segunda infância. Foi nesse período que surgiu meu objeto de estudo para o Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), tendo como objetivo a formação de leitores infantis de narrativas digitais de comunicação. No desenvolvimento da pesquisa, foi executada uma oficina de ciberliteratura com 20 crianças em fase de segunda infância (crianças de 04 e 05 anos de idade), regularmente matriculados no segundo período da educação infantil.

Os achados durante a vivência formativa de aprendizagem nesse estudo evidenciaram que as crianças pequenas são atraídas por narrativas literárias de estética audiovisual, revelando-se como leitores hipermidiáticos, envolvidos por estímulos de múltiplas imagens híbridas, de modo que as tecnologias digitais e os livros podem atuar em conjunto no processo de imersão infantil em narrativas literárias e não considerados como meios opostos e competitivos de comunicação e informação no processo de formação de leitores. Foi perceptível no estudo, que os enredos digitais atuam como potencializadores de competências cognitivas infantis a partir da memória, imaginação, criação, atenção e interpretação.

Além disso, através da imersão em enredos literários digitais, as crianças apresentaram-se envolvidas, interativas e em colaboração ao compartilhar os dispositivos tecnológicos com os colegas, partilhar as descobertas dos espaços de aprendizagem nos

² Recursos Educacionais Digitais (RED) são todos os materiais em formato digital que possuem finalidades pedagógicas.

aplicativos explorados com seus pares, bem como ao registrar o momento vivenciado por meio de fotografias coletivas. Nesse processo, as crianças interlocutoras do estudo em alguns momentos assumiram o papel de co-autoras, ao criarem, a partir dos enredos digitais explorados desenhos digitais que contribuíram para a elaboração do trabalho monográfico, bem como a produção de artigos científicos publicados em periódicos na rede. Os apontamentos no decorrer do estudo realizado com crianças ainda na graduação despertaram inquietações e questionamentos sobre possibilidades de co-autorias e autorias infantis em práticas mediadas com as tecnologias digitais.

Nesse contexto, atuando enquanto docente entre os anos de 2019 a 2021, em turmas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em uma escola privada, as percepções sobre os processos de interação, socialização e criações narrativas das crianças com o uso das tecnologias digitais tiveram maior ênfase ao observar os diálogos dos educandos, sobretudo, com crianças de seis e sete anos de idade, quando em conversas coletivas relataram sobre narrativas autorais em vídeos publicados na rede, bem como, nas solicitações para que eu fizesse a inscrição em seus próprios canais no *YouTube*. Com essas percepções e diálogos com os estudantes, o desejo de mediar atividades co-autorais com as crianças com o uso das TIC, tiveram ainda mais relevância. Porém, nesse período não foi possível, devido à ausência de dispositivos digitais na escola para uso dos estudantes.

Atrelado a essa realidade institucional, o cenário pandêmico brasileiro no ano de 2020, fez com que as instituições de ensino públicas e privadas, seja de nível básico ou superior, adotassem em caráter emergencial práticas educativas potencializadas com as TIC, ocasionando profundas modificações e ressignificações nos processos de ensino e aprendizagem mediados pelo digital em atividades síncronas e assíncronas referentes ao ensino remoto, sobretudo, em processos formativos desenvolvidos com crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. As instituições tiveram que passar por ressignificações no que diz respeito à conectividade e uso das tecnologias digitais na escola, principalmente a partir do chamado ensino remoto, bem como a autorização de volta às aulas presenciais em todo o país.

A partir desses fatos, as discussões e pesquisas sobre a disponibilidade das TIC para uso de professores e estudantes em práticas pedagógicas no âmbito escolar tiveram ainda mais ênfase. De acordo com a pesquisa TIC Educação ³(2020), em 82% das escolas de ensino

³ Pesquisa sobre o uso das TIC nas escolas brasileiras realizada anualmente desde 2010, pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), departamento do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), tendo como objetivo investigar o acesso, uso e apropriações das TIC no

fundamental e médio haviam acesso à internet, apresentando maiores proporções em escolas privadas, equivalente a 98% e estaduais com 94%, apresentando menores proporções de acesso nas escolas localizadas na região Norte com 51% e em áreas rurais, havendo 52%, além de escolas de pequeno porte, com, no máximo 50 alunos, equivalente a 55%. Quanto à presença de dispositivos digitais para uso dos estudantes, a pesquisa apontou como um desafio a ser superado. Nas instituições da rede estadual, as maiores proporções de computadores de mesa para uso dos alunos são: 37% das escolas possuem entre 06 e 15 dispositivos para uso pedagógico e 19% possuem mais de 16 dispositivos. Além da ausência de computadores em 21% das escolas municipais e em 37% das que estão situadas em áreas rurais.

Os dados evidenciados nessa pesquisa da TIC Educação no ano de 2020, realizado pela Cetic.br, apontam um movimento crescente a respeito da conectividade e disponibilidade das tecnologias digitais nas escolas brasileiras, porém, ao refletir sobre esses dados e o cenário educacional emergencial durante os primeiros meses da pandemia, que evidenciaram a ausência destes recursos e formação docente para o desenvolvimento das práticas pedagógicas de forma síncrona e assíncrona em muitos estados e municípios, levam-me a algumas inquietações a respeito da formação docente continuada para a utilização das TIC em suas práticas pedagógicas e as desigualdades sociais existentes em nosso país, onde muitos alunos e familiares não possuem acesso à internet de qualidade e dispositivos que propiciem mais possibilidades pedagógicas. Com essa realidade, instituições e educadores tiveram que recorrer a blocos de atividades impressas e aplicativos de mensagens instantâneas (*WhatsApp*) que pudessem chegar ao alcance de seus educandos.

Ainda nesse processo, por não haver suporte adequado para a execução de seu trabalho, em esfera pública e ou privada, educadores usaram recursos próprios para a continuidade das aulas, enfrentando inúmeros desafios no fazer docente. Assim, durante o ensino remoto em atuação no sistema privado como professora em uma turma do 2º ano do ensino fundamental no ano letivo de 2020, vivenciei recorrentes desafios na prática docente on-line, tais como: poucos recursos educacionais disponibilizados pela escola, a limitada conexão à rede no contexto familiar das crianças e dispositivos digitais para a utilização no desenvolvimento de atividades e aulas síncronas. O que me levou a, inicialmente,

disponibilizar aos estudantes atividades impressas e videoaulas enviadas por grupos de *WhatsApp*, meio no qual os alunos conseguiriam ter acesso às aulas remotamente.

No decorrer desse processo, foram implementadas videochamadas por meio de um recurso proprietário fechado⁴ para mediação e acompanhamento das atividades realizadas, produção de vídeos e criações de narrativas por parte das crianças, bem como a utilização de recursos educacionais disponibilizados na rede, de modo a promover maior participação, interação, autonomia e colaboração infantis em seus processos formativos. Foi oportunizado aos educandos o acesso e imersão a narrativas literárias digitais disponibilizadas em sites e aplicativos com finalidades pedagógicas, a exemplo, os espaços de leitura acessíveis no Laboratório de Educação (LABEDU)⁵ e o aplicativo literário *Crianceiras*⁶. No acesso às plataformas digitais interativas que propiciam a imersão de crianças em narrativas digitais, potencializam-se as formas de leitura, interpretação, imaginação, criação e colaboração no ciberespaço, de modo que ler, escrever, recontar e compartilhar são formas significantes de ser/viver na cibercultura (Couto, 2019).

Santaella (2013), abordando sobre os perfis cognitivos de leitores na cibercultura, enfatiza o leitor imersivo e o leitor ubíquo. Para a autora, o leitor imersivo surge nas ambiências digitais de informação e comunicação, que emergem em telas e programas de leituras num universo de signos disponíveis no ciberespaço. Enquanto o leitor ubíquo constituiu-se na aceleração das transformações ocorridas nas culturas digitais nos últimos anos, no qual a ubiquidade potencializa uma nova condição de leitura e de cognição, através da ideia de estar presente em qualquer tempo e espaço. Ao conceituar o perfil do leitor ubíquo, a autora relaciona a ubiquidade a sistemas computacionais de pequeno porte como celulares e tablets conectados à rede, que podem ser transportados para diferentes lugares e potencializar mais autorias e colaboração.

Nesse direcionamento, relato as experiências desenvolvidas de forma síncrona e assíncrona com as crianças durante o ano letivo de 2020. Através das experiências de leituras

⁴ A utilização desse recurso para a realização das aulas síncronas foi devido a escolha da instituição em que atuava no sistema privado de ensino.

⁵ O Laboratório de Educação é uma organização não governamental fundada em 2012 tendo como objetivo sensibilizar adultos sobre seu papel no processo de ensino e aprendizagem das crianças, ao favorecer recursos que promovem interações significativas dentro e fora da escola. Para tanto, traduzem, integram e materializam conhecimentos científicos nos campos da linguística, da psicologia e da pedagogia, aplicáveis em situações cotidianas com crianças de 0 a 10 anos. Disponível em: <https://labedu.org.br/> Acesso: 05 fev. 2022.

⁶ Desde 2012, o *Crianceiras* é um projeto que disponibiliza poemas de Manoel de Barros e Mário Quintana de forma musicada por Márcio de Camillo para crianças. O aplicativo é disponibilizado gratuitamente para IOS e Android. Possui uma plataforma interativa que propicia a seus usuários o contato inicial com a poesia, bem como aspectos de interpretação narratológica. Saliento que este Recurso Educacional Digital utilizado possui direitos autorais reservados. Disponível em: <http://crianceiras.com.br/manoel-de-barros/aplicativo> Acesso: 05 fev. 2022.

imersivas e ubíquas propiciadas por espaços de leitura interativa na rede, as crianças atuaram como autoras de narrativas audiovisuais compartilhadas entre seus pares por meio do grupo do *WhatsApp*, bem como a elaboração de enredos em coletivo nas aulas *On-line*, de modo que os alunos envolvidos nas atividades propostas tornaram-se protagonistas no decorrer das aulas, em processo de ressignificação da mediação docente através da imersão em ambiências digitais. Partindo desse pressuposto, Coneglian e Fusco (2021) afirmam que as tecnologias digitais propiciam aos professores e alunos a oportunidade de estarem num ambiente virtual de aprendizagens para que os processos educacionais possam ser desenvolvidos sem estarem em um ambiente físico.

Assim, a emergencialidade do cenário pandêmico e os avanços das TIC nos processos educacionais, permitiram a migração das salas de aula presenciais em todos os níveis, para um ambiente virtual que possibilitou os processos colaborativos e desenvolvimento de metodologias educacionais específicas para a educação remota, de modo que as aprendizagens sejam de forma efetiva na educação on-line. Lucena, Accorsi e Almeida (2021, p. 192), ao abordarem sobre a potência de práticas comunicacionais interativas e hipertextuais, enfatizam que na “educação on-line, os atores sociais, professores/as e alunos/as mesmo em distanciamento físico, estão em comunicação ubíqua potencializada pelo digital em rede.” Através da educação on-line, o professor busca, por meio de sua mediação, compreender as tecnologias digitais como espaço de potencialização de comunicação, interação, leituras, criação e aprendizagens que transcendem os tempos pandêmicos.

Nessa perspectiva, Santos (2019, p. 144) afirma que quando a “mediação *online* é de qualidade, o aluno também se transforma, passando a vivenciar e valorizar mais as práticas interativas”. A autora ainda enfatiza que só podemos dizer que a docência on-line foi de fato vivenciada quando os estudantes também on-line soltam suas vozes, oralidades, suas imagens e narrativas. Sendo assim, por meio do digital em rede, professores e alunos possuem acesso a significativos recursos de leitura e autorias hipertextuais que potencializam o ser/viver enquanto aprendizes em coletividade. A realização de práticas educacionais pautadas no protagonismo discente, autorias e colaboração são indispensáveis. Sobretudo, em espaços abertos de aprendizagem, criação e compartilhamento, em que estudantes e professores sejam a(u)tores e não meros consumidores midiáticos.

Com a aprovação do mestrado (semestre 2021.2), durante visitas em escolas estaduais nos municípios de Areia Branca e Itabaiana, em Sergipe, bem como em diálogos informais com gestores e coordenadores das instituições, foi perceptível a limitada conexão à rede e presença das tecnologias digitais para uso de professores e estudantes no

desenvolvimento de atividades e práticas pedagógicas nas escolas participantes. Embora, algumas dessas escolas são contempladas com uma maleta digital contendo dispositivos tecnológicos para uso dos professores em práticas com seus estudantes, devido a uma parceria entre o programa Profuturo e o Governo Estadual de Sergipe.

A partir dessas informações, por não conhecer o programa e projetos desenvolvidos, busquei mais detalhes quanto aos recursos educacionais digitais e as ações formativas realizadas no estado. Nesse período, foram feitas buscas on-line, leituras de infográficos e participei de uma formação realizada pela Telefônica Vivo e Instituto Paramitas, destinada aos docentes da Diretoria Regional de Educação 3 (DRE3) sobre o projeto desenvolvido nas escolas. Nos estudos prévios e exploração da plataforma durante a formação em que participei, foi perceptível o formato fechado dos recursos educativos destinados aos usos das crianças por meio da maleta digital.

Assim, interligando esses fatos com as vivências em minha atuação docente em que a instituição privada onde trabalhei optou por padronizar e utilizar recursos proprietários e aplicativos com formatos fechados no ensino remoto emergencial, bem como a realização de práticas pedagógicas em *software* proprietário e recursos educacionais fechados nas instituições participantes do projeto guarda-chuva, incluindo um dos possíveis lócus de estudo desta pesquisa, fui provocada a buscar mais conhecimentos quanto aos Recursos Educacionais Abertos (REA) para o desenvolvimento de práticas e autorias colaborativas.

Pretto (2012), abordando sobre práticas colaborativas com REA, afirma que as políticas educacionais devem estar em consonância com as ações que promovem implementação de *softwares* livres e abertos e assegurem os processos formativos dos sujeitos, de modo a ampliar a participação social, produção e compartilhamento de múltiplas potencialidades, quer seja em processos formais quanto informais.

Nessa perspectiva, o Plano Nacional de Educação (PNE)⁷, em vigência, Lei nº 13.005/2014, incluiu nas estratégias da meta 7, que versa sobre a qualidade da educação básica, o conceito de REA no item 7.12, o qual propõe incentivar o desenvolvimento, seleção, certificação e divulgação de tecnologias educacionais para a educação infantil, ensino fundamental e médio, bem como incentivar práticas pedagógicas com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, além do acompanhamento dos resultados em sistemas de ensino que forem aplicadas.

⁷ O Plano Nacional de Educação é um documento normativo que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional do país, estando em vigor no período de 2014 a 2024. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso: 25 abr. 2022.

De acordo com Bonilla e Pretto (2015), o princípio dos REA é a disponibilização de recursos educacionais que possibilitem o uso, remixagem, adaptação e reconfiguração de usuários, principalmente por professores e estudantes. O crescente processo de criação, uso e compartilhamento desses recursos abertos vem provocando muitas discussões referentes aos movimentos curriculares das escolas, nos processos de formação de professores e desenvolvimento de práticas mais autorais, interativas e criativas com os estudantes. Desse modo, no cenário educacional atual, a integração das mídias no campo educacional, principalmente a utilização e criação de recursos abertos, ganham ainda mais relevância nos processos de interação e mediação docente com crianças, jovens e adultos. Especialmente sobre o desenvolvimento de práticas educacionais abertas de autorias colaborativas com crianças.

As Práticas Educacionais Abertas (PEA) surgiram a partir da disseminação e utilização dos REA e têm sido utilizadas com maior frequência nos últimos anos como possibilidade de transformação e ressignificação de práticas pedagógicas e os processos de agenciamento das relações de ensino e aprendizagem para além da escola, sobretudo, relacionado à colaboração, co-autorias e autorias de docentes e discentes em um contexto educativo aberto e interativo. Por ser um termo ainda recente, as concepções sobre as PEA estão em constantes mudanças, reflexões e atualizações. De acordo com Sousa (2022), há duas concepções sobre o desenvolvimento das Práticas Educacionais Abertas: podem ser desenvolvidas a partir dos REA, com sua utilização e/ou criação; e podem ser realizadas além dos REA, pautadas nos princípios de colaboração, participação em rede e compartilhamento.

Assim sendo, as PEA caracterizam-se por práticas que fomentam experiências educacionais imersivas, dialogadas, autorais e criativas no propósito de abertura, de modo que os educandos tenham a liberdade de sugerir o percurso formativo pautado no ensino aberto, avaliem o processo, atividades e práticas vivenciadas, desenvolvam uma colaboração aberta entre pares e contribuam ativamente para a construção do conhecimento, quer seja em processo individual, bem como em coletividade (Sousa, 2022). Dessas concepções, surgiram inquietações sobre as possibilidades de autorias colaborativas com crianças a partir do desenvolvimento das PEA nos anos iniciais da educação básica, propiciando o exercício de ensino aberto (onde os aprendizes possuem a liberdade de escolha do seu percurso didático para a construção do conhecimento), o uso das tecnologias nas práticas e o desenvolvimento de autorias colaborativas para a produção de REA com crianças. Mediante a esse potencial, emergiram as seguintes questões de pesquisa: 1. Como as práticas educacionais abertas

podem possibilitar autorias colaborativas infantis? 2. Quais saberes podem ser potencializados com as práticas educacionais abertas?

Para responder essas questões, delimitei o seguinte **objetivo geral**:

- **compreender** as práticas educacionais abertas com tecnologias digitais como dispositivos de autorias colaborativas com crianças no 2º ano do ensino fundamental.

E para alcançar o objetivo geral, foram delimitados os seguintes **objetivos específicos**:

- **desenvolver** com os alunos e alunas práticas educacionais abertas como dispositivo de autoria colaborativa;
- **identificar** as contribuições das práticas educacionais abertas com as tecnologias digitais para o desenvolvimento de autorias colaborativas das crianças;
- **analisar** os saberes potencializados nas práticas educacionais abertas para o desenvolvimento de autorias colaborativas.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem multirreferencial que, segundo Ardoino (1998), é uma epistemologia que parte do princípio de que os saberes devem ser vivenciados e articulados na pluralidade de construções e instituições a partir de uma visão crítica e construtiva. Na multirreferencialidade priorizam-se as relações estabelecidas, a heterogeneidade, a dialética, a criação, a composição, a autoria, a complexidade e o fazer ciência.

Esta pesquisa realizada com crianças é de natureza qualitativa. Para Macedo (2009) as pesquisas qualitativas têm como interesse e disponibilidade experienciar aventuras pensadas na multirreferencialidade e intercítica, que refina as experiências socio-epistemológicas conquistadas a rigor outro, desejando afirmar através das práticas, políticas de conhecimentos relacionais. Assim, a caracterização do estudo teve como pressuposto o método interpretativo de pesquisa com crianças. Inspirada nas pesquisas etnográficas realizadas com crianças, foram adotados ao longo do estudo alguns etnométodos, como a escuta sensível e a descrição densa.

Destarte, o estudo caracterizou-se como sendo uma pesquisa-formação entendida por Macedo (2010, p. 21) como um “[...] conjunto de condições e mediações para que certas aprendizagens socialmente legitimadas se realizem como um fenômeno que se configura numa experiência profunda e ampliada do ser humano” aprendendo em interatividade, de forma significativa ao imergir em uma cultura, uma sociedade, por meio das múltiplas intencionalidades e mediações, de modo que a pesquisadora seja ativa e implicada nas aprendizagens dos processos formativos imersivos.

As informações e os achados dessa abordagem foram captados e desvelados durante o desenvolvimento de práticas educacionais abertas de autorias colaborativas com crianças de

sete e oito anos de idade, regularmente matriculadas no 2º ano do ensino fundamental, da Escola Estadual Rotary Dr. Carlos Melo, atualmente nomeada como Escola Estadual Professora Maria da Conceição “Maria Pereira”, localizada na Rua Coronel Sebrão, 641, Centro, no município de Itabaiana, no estado de Sergipe. A instituição, pertencente à DRE3 e mantida pela Secretaria do Estado de Educação (SEED), atua há 49 anos, com funcionamento nos turnos matutino e vespertino, agrupando aproximadamente 245 alunos, nos anos iniciais do ensino fundamental, do 1º ao 5º ano, garantida por autorização da Resolução 0478/2007/CEE. A respeito de recursos tecnológicos, a escola dispõe de equipamentos audiovisuais, tais como: televisão, notebook, caixa de som, projetor e impressoras. Além de uma maleta digital, contendo trinta e quatro tablets, um notebook, um miniprojetor portátil, um roteador com intranet e um carregador com capacidade de recarregar todos os tablets simultaneamente. A maleta digital faz parte do projeto Aula Digital (AD) nas escolas, realizado pelo ProFuturo, em parceria com a Secretaria de Educação (SEDUC), desenvolvido em escolas do estado pela Fundação Telefônica Vivo e o Instituto Paramitas.

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), ao Grupo de Pesquisa Educação e Culturas Digitais (ECult/UFS/CNPq), na linha de pesquisa Tecnologias, Linguagens e Educação. Além disso, faz parte dos estudos realizados no projeto “PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DE GESTÃO EDUCACIONAL: um estudo sobre as (trans)formações digitais a partir do currículo de Sergipe” aprovado pelo EDITAL FAPITEC/SE/SEDUC nº 09/2021 que visa investigar as práticas pedagógicas e de gestão educacional desenvolvidas com as tecnologias digitais nas escolas estaduais de Sergipe, no período de 2019-2022, considerando a concepção das culturas digitais tecidas no currículo do ensino fundamental do estado de Sergipe e suas implicações para e na educação, submetido e aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)⁸.

Para este estudo, os dispositivos de produção de dados utilizados foram: **observação interativa, App-diário, rodas de com-versação⁹ mediadas, grupos de autoria e itinerância (auto)formativa**. A observação interativa me possibilitou a aproximação com as crianças interlocutoras, tendo o contato imediato com os fenômenos observados, participando ativamente como um membro aceito do grupo (Macedo, 2006). Assim sendo, a **observação interativa** foi realizada durante todo o percurso trilhado na pesquisa, especialmente, no desenvolvimento das PEA realizadas com os grupos de autoria em itinerância (auto)formativa. Nesses momentos, atuei como mediadora das práticas de autorias propostas.

⁸ Número do parecer do projeto guarda-chuva: 5.365.132. Disponível no anexo A.

⁹ Utilizo-o com em itálico por se tratar de uma metodologia de pesquisa desenvolvida *com* crianças.

Todo o processo de desenvolvimento das PEA, interação e colaboração nas autorias, foi registrado no **app-diário**, por meio de fotografias, gravação de vídeo e áudio, bem como a descrição densa e detalhada de todos os fatos observados no campo, para a análise do fenômeno investigado.

Em outro momento, foram realizadas **rodas de com-versação** mediadas. Segundo Macedo (2021), nas *com-versações*, tem-se acesso a várias versões e interpretações da narrativa com-versada. Assim sendo, utilizo o termo mediada por entender que é necessário uma mediação durante as com-versação tendo como foco o objetivo da pesquisa. Para tanto, foram desenvolvidas visando a escuta sensível das crianças, pautadas sobre suas expressões e narrativas quanto às práticas educacionais abertas realizadas, bem como sobre as experiências de autoria colaborativa entre seus pares, que possibilitam ao pesquisador uma produção de informações acerca das percepções das interlocutoras no estudo, ao permitir uma maior observação da interação estabelecida entre os mesmos ao longo de todo o processo investigativo (Macedo, 2006).

No decorrer da pesquisa, as crianças forjaram o dispositivo **grupos de autoria**. Pois, nos momentos do lanche se reuniam para partilhar os alimentos e *com-versar*. Foi a partir desses grupos que as PEA e autorias colaborativas foram mediadas. Devido aos conteúdos obrigatórios nos componentes curriculares, foi necessário desenvolver com a colaboração da professora da turma uma itinerância entre as práticas educacionais abertas mediadas por mim e as atividades curriculares ministradas pela professora colaboradora do estudo. Esses momentos deram origem ao dispositivo nomeado de **itinerância (auto)formativa**.

As autorias colaborativas criadas pelas crianças, ao longo do desenvolvimento das PEA na pesquisa, após análise e contribuições da banca examinadora, serão disponibilizadas na rede como recursos educacionais com licença Creative Commons¹⁰, visando contribuir com a realimentação dos REA na web, considerando as crianças interlocutoras da pesquisa como a(u)tores em seu processo formativo. Os dados produzidos durante toda a realização do estudo com as crianças foram organizados e interpretados através das noções subsunçoras que, segundo Macedo (2021), possibilitam o encontro de saberes da experiência com os saberes da pesquisadora, constituindo uma potência heurística na pesquisa. Assim, as discussões teóricas e análises realizadas para responder às perguntas de pesquisa e desenvolvimento dos objetivos propostos, foram organizadas em cinco seções, em que ousei

¹⁰ As Licenças Creative Commons dialogam com as legislações de direitos autorais vigentes em diferentes países do mundo e com o direito internacional oferecendo subsídio legal aos seus criadores.

nomear como enredos, analogia inspirada nas relações estabelecidas com as culturas infantis e os enredos narrativos criados com as tecnologias digitais.

No **enredo 1**, “*Caminhos por onde andei...*”, introduzi o trabalho. Início com um pequeno memorial referente a minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional que tecem aproximações, implicações e o desejo pelo meu objeto de estudo. Apresento sobre as contribuições das tecnologias digitais no cenário pandêmico, atreladas a observações no processo inicial da realização da pesquisa em que fui bolsista para contextualizar o desenvolvimento de práticas e utilização de *softwares* proprietários e/ou formatos fechados que constituem a problemática, tecendo contribuições teóricas acerca dos termos prática educacional aberta e recurso educacional aberto, sobretudo como possibilidades de aprendizagem e autoria colaborativa de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. Consequente, apresento as perguntas de pesquisa, o objetivo geral e objetivos específicos, a instituição, programa e grupo de pesquisa em que o estudo está vinculado, além dos caminhos metodológicos apresentados, referente à epistemologia, tipos de pesquisa, dispositivos de produção e análise dos dados.

No **enredo 2**, “*Rotas metodológicas da pesquisa*”, abordei sobre a epistemologia multirreferencial e a pesquisa-formação *com* crianças, o lugar que a criança ocupa no estudo, a escolha por realizar uma pesquisa *com* elas e não *sobre* elas, os aspectos éticos na pesquisa, o lócus da pesquisa e as crianças interlocutoras, o percurso metodológico trilhado, os principais dispositivos de produção de dados, bem como a análise de dados da pesquisa realizada.

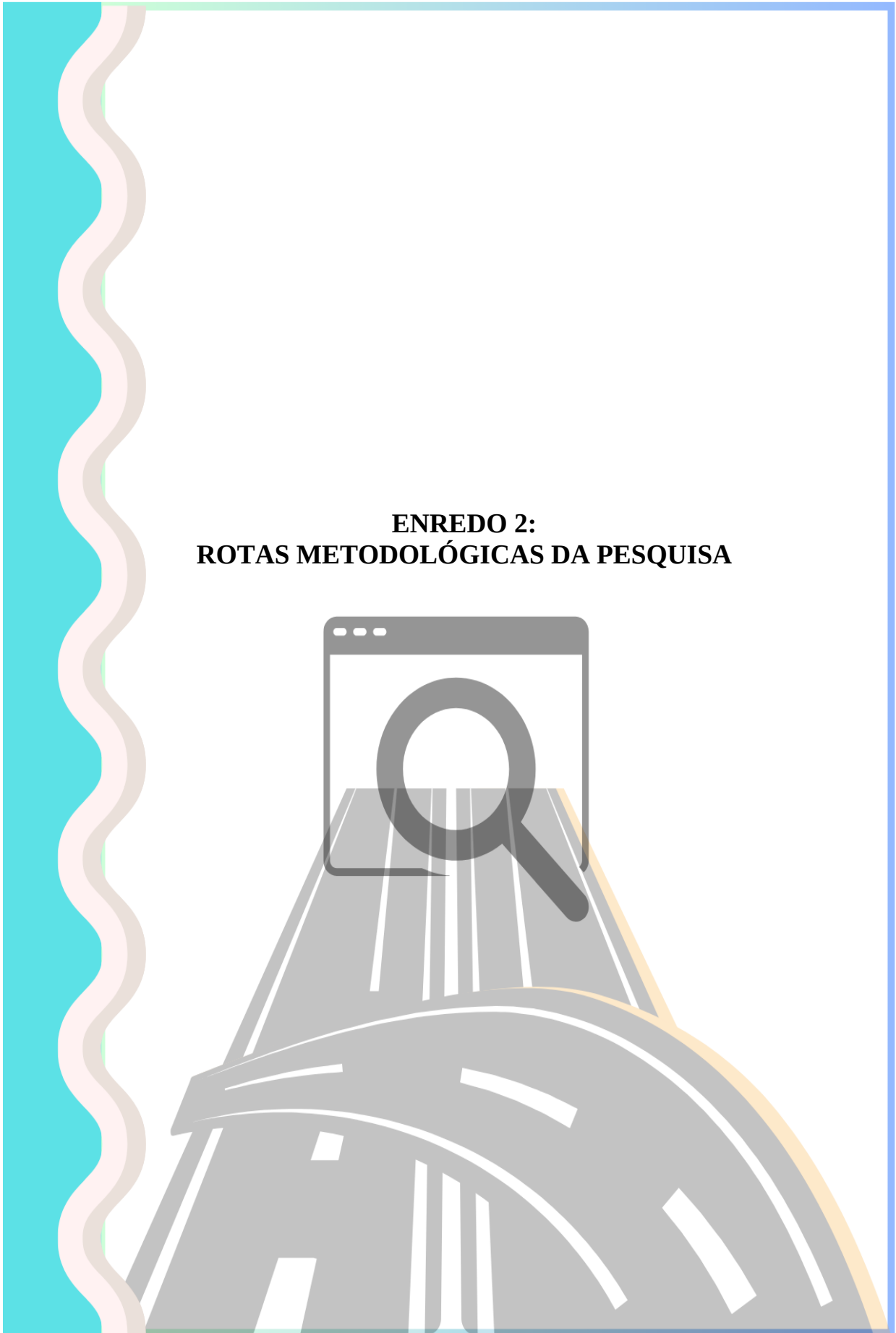
No **enredo 3**, “*PEA e REA: concepções e colaboração*”, apresento uma abordagem teórica sobre a concepção de PEA e REA, a importância de desenvolver práticas educacionais abertas de autorias colaborativas com crianças, as concepções de docentes sobre recursos educacionais e sua utilização em práticas desenvolvidas com as crianças no período que antecedeu minha pesquisa, enfatizando os recursos educacionais e tecnológicos que a escola possui, as licenças Creative Commons como caminho de abertura na produção de conhecimentos, bem como as práticas educacionais abertas mediadas com as crianças, objetivando o desenvolvimento de autorias colaborativas para a produção de REA com as interlocutoras na pesquisa.

O **enredo 4**, “*Autorias colaborativas e saberes entretecidos nos achados da pesquisa*”, foi elaborado com as noções subsunçoras que emergiram na organização e interpretação dos dados e informações co-produzidas com as crianças. Apresento a interatividade e as cocriações estabelecidas na produção *com* crianças, as autorias

colaborativas transmidiáticas, os (multi)letramentos evidenciados na construção das autorias nas PEA, bem como o compartilhamento dos achados da pesquisa como recursos abertos.

E, por fim, no **enredo 5** “*Destinos (finais) de uma aventura*”, sintetizo minhas percepções sobre o objeto de estudo, os principais achados desvelados ao longo da pesquisa, as contribuições ao campo educacional e apontamentos para futuras pesquisas a serem realizadas com crianças em a(u)torias e colaboração nas práticas abertas.

ENREDO 2: ROTAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA



“Planejar-se para caminhar com os movimentos do fenômeno que queremos compreender faz parte de uma pesquisa que é forjada pela responsabilidade com a qualidade dos saberes a serem construídos” (Macedo, 2021, p.158).

Pensar nos aspectos teórico-metodológicos da pesquisa é um incessante desafio, é como preparar uma mala para uma longa viagem no verão, algumas escolhas nos acompanham, outras ficam. E ao longo da rota trilhada, somos cercados por incertezas, encontramos desafios, fazemos descobertas e encontramos parceiros no caminho ao desbravar lugares até então desconhecidos. Segundo Souza (2019), a emergência da infância e o ser criança carregam diferentes abordagens, partindo não somente do plano conceitual, mas também metodológico. Corroborando a ideia da autora, pesquisar *com* crianças e não *sobre* elas requer escolhas metodológicas pautadas na ética e no ser criança enquanto protagonistas e atuantes nos caminhos percorridos.

Nesta seção, no qual nomeei como “Enredo 2: rotas metodológicas da pesquisa”, destaco as escolhas metodológicas de pesquisar *com* crianças, enfatizando o lugar que elas ocupam, enquanto a(u)tores sociais, a epistemologia multirreferencial, os aspectos éticos nas pesquisas *com* crianças, o percurso metodológico trilhado, o lugar de encontros (lócus da pesquisa), as crianças interlocutoras da pesquisa e os dispositivos forjados para a co-produção e registros dos processos de autorias colaborativas vivenciadas nas práticas educacionais abertas.

2.1 MULTIRREFERENCIALIDADE E PESQUISA-FORMAÇÃO COM CRIANÇAS

Realizar uma pesquisa-formação multirreferencial *com* crianças implica em escolhas, intencionalidades e desafios que direcionam práxis abertas, dialogicidade, olhares e compreensões sobre as autorias colaborativas infantis no desenvolvimento de práticas educacionais abertas com as tecnologias digitais na escola. Segundo Macedo (1998), ao assumir uma perspectiva multirreferencial, rompe-se com as grandes proporções do saber normativo e prescritivo, atuando em uma práxis aberta, plural, heterogênea e dialógica. Desse modo, as escolhas teóricas, epistemológicas e metodológicas ao desenvolver uma pesquisa na perspectiva multirreferencial *com* crianças e não *sobre* elas, apresenta-se como uma opção política implicada, pautada no protagonismo e atuação ativa da criança enquanto sujeito de direito na sociedade, sobretudo nos processos de ensino e aprendizagem, rompendo os saberes normativos e prescritivos das práticas tradicionais escolares.

As crianças, interagindo com as relações cotidianas, constituem sua identidade como membro do grupo social. Sendo assim, as crianças “não devem ser vistas como sujeitos passivos que apenas incorporam a cultura adulta que lhes é imposta, mas como sujeitos que, interagindo com esse mundo, criam formas próprias de compreensão e de ação sobre a realidade” (Borba, 2006, p. 4). De acordo com Prout (2010), frequentemente se exige que as crianças se ajustem às formas participativas dos adultos quando, na verdade, o que se faz necessário são mudanças institucionais e organizacionais que encorajem e facilitem as vozes das crianças. É preciso que professores-pesquisadores quebrem as barreiras hierarquizantes nas práticas cotidianas escolares, encorajando as vozes das crianças nas tomadas de decisões e na participação no ensino e aprendizagem, perpassando as fronteiras dos muros escolares.

Primeiramente, abordo sobre o lugar que a criança ocupa neste trabalho, enfatizando as falas, intencionalidades e concepções teóricas sobre o ser criança, adotadas ao longo do estudo. Essas concepções foram alicerçadas pelo campo interdisciplinar dos estudos sobre a infância, que dialogam com a Educação, Psicologia, Antropologia e Sociologia da Infância. De acordo com Barbosa, Delgado e Tomás (2016), os campos interdisciplinares dos Estudos da Infância (conceitual) e os Estudos da Criança (aqui e agora) possuem o mesmo objeto de estudo, porém são vistas com perspectivas diferentes. Nos estudos da infância, procura-se a compreensão sobre crianças a partir de dados não gerados especialmente por elas, mas a partir de estudos dos artefatos que produzem e medem a infância. Enquanto nos estudos da criança, a base metodológica são brincadeiras, desenhos, entrevistas, filmagens e fotografias, ou seja, modos diretivos de observação e descrição de dados produzidos por elas (Geertz, 1989; Barbosa, Delgado e Tomás, 2016).

Por muitos anos, as crianças foram tratadas nas pesquisas científicas como um objeto a ser observado, medido e descrito. A infância, nessa perspectiva, era entendida como uma fase “natural e universal” nos campos médicos, da psicologia desenvolvimental e ou pedagogia. Larrosa (2003) afirma que a infância era vista pela sociedade como uma fase efêmera e passageira, um enigma curioso, um acontecimento em que a ciência insistia em desvendar. As crianças não eram consideradas como seres sociais plenos, sendo moldadas a todo o tempo por ações e intencionalidades da cultura adulta. Sarmento (2008) afirma que, quando as crianças não são consideradas como seres sociais plenos, elas são percebidas como vias do ser, a serem moldadas pelos efeitos das ações adultas e gerações futuras.

Ainda segundo Sarmento (2004), com os processos de rupturas sociais e reinstitucionalização da infância, exprimidos nos planos estruturais e simbólicos, alicerçados pela plena expansão dos fatores modernos e institucionalização da infância (como a criação de

escolas, o centramento da família no cuidado dos filhos, a presença do Estado na criação de leis e produção de saberes periciais sobre a infância), e com a crise das instâncias de legitimação, sérias implicações no estatuto social da infância e nos modos plurais das condições de vida das crianças surgiram. Passaram a ser entendidas como objeto em constante transformação, rompendo os processos das teorias estruturantes para as contribuições dos estudos sociológicos da infância, que ultrapassam os limites tradicionais das investigações nos campos médicos, da psicologia e da pedagogia, ao considerar a infância como categoria social autônoma, entendendo a criança como sujeito atuante nas relações e estruturas sociais de seu tempo (Sarmiento e Pinto, 1997).

Compreender as crianças enquanto sujeitos de direito na sociedade tornou-se um dos desafios na contemporaneidade, somente nos últimos tempos, as crianças foram entendidas como praticantes culturais e atores sociais nas pesquisas científicas. Nesse contexto, Souza (2019) enfatiza que as articulações dos campos teóricos interdisciplinares dos estudos sobre infância permitem a compreensão da criança enquanto sujeitos do seu tempo, inserida nas culturas, com experiências plurais, com direitos, capacidade de pensar e se posicionar na sociedade. Deste modo, entendo as crianças enquanto protagonistas em seus processos formativos, que forjam e ressignificam autorias colaborativas a partir das relações aprendentes estabelecidas nas práticas sociais, educacionais e culturais.

É a partir dessas concepções que justifico a minha escolha e intencionalidade em pesquisar com crianças e não *sobre* elas, garantindo o direito da fala, a tomada de decisões e o protagonismo na co-produção de dados nas PEA, reconhecendo as crianças como interlocutoras ao longo de todo o estudo. Pereira (2012) afirma que considerar a criança interlocutora na pesquisa implica pensar os lugares de alteridade entre o adulto pesquisador e as crianças ao longo de todo o processo vivenciado. Assim, a construção das pesquisas *com* crianças coloca em pauta o lugar social entre adultos pesquisadores e crianças interlocutoras, seguindo as trilhas do novo rigor das pesquisas qualitativas. Segundo Macedo (2009), as trilhas do novo rigor tem como valores pertencimento e afirmação. Na pesquisa qualitativa o pesquisador deve analisar diferentes ângulos e aplicar múltiplos métodos de pesquisa e estratégias interpretativas ao examinar aspectos distintos dos fatos estudados, multirreferencializando as relações com o saber inspirador da pesquisa.

Pautada nas trilhas do rigor das pesquisas qualitativas *com* crianças, faz-se necessário abordar sobre a epistemologia do estudo, a multirreferencialidade, conceito surgido a partir dos estudos de Jacques Ardoino que, segundo Martins (2004), surgiu como uma resposta aos métodos cartesianos e positivistas adotados nas pesquisas científicas, principalmente quanto

aos estudos e análises das práticas educacionais, estruturando-se com o reconhecimento do caráter plural dos fenômenos sociais. Para Ardoino (1998, p. 4), as ciências humanas “necessitam de explicações, ou de olhares, ou de óticas, de perspectivas plurais para dar conta um pouco melhor, ou um pouco menos mal, da complexidade dos objetos”. Nesse sentido, ao assumir a perspectiva multirreferencial nesta pesquisa com crianças, busquei descrever, analisar e interpretar os achados (dados) co-produzidos com os praticantes por diferentes óticas e olhares em perspectiva plural, abarcando os contextos, vivências, interatividade e os saberes entrecidos com as autorias emergidas, bem como suas escolhas e intencionalidades ao longo das práticas experienciadas, não reduzindo-os uns aos outros, mas tecendo relações com o objeto inspirador do estudo.

A multirreferencialidade, de acordo com Ardoino (1998), é antes de tudo, o reconhecimento da pluralidade nas práticas e análises das/nas pesquisas científicas. Deste modo, estruturando os métodos e estratégias interpretativas trilhados na pesquisa, adotei alguns etnométodos no processo de entrada a campo/cotidiano escolar, constituição de vínculos e assentimento das crianças, a participação efetiva na rotina e mediação das PEA nas produções e (co)criações infantis. Segundo Macedo de Sá (2020), ao desenvolver um trabalho pautado no olhar etnográfico, o pesquisador adota em suas atitudes de investigação não somente termos teórico-metodológicos, mas também éticos e políticos, aprendendo com os sentidos e significados dos sujeitos em sua dinâmica sociocultural e não em uma situação arbitrária, fazendo com que o pesquisador reaprenda, reavalie, desconstrua e reconstrua os próprios valores e entendimento sobre o ser sujeito social e suas realizações.

Para tanto, uma escrita densa e detalhada de todos os fatos, vivências e recorrências emergidas ao longo do estudo com os praticantes, tornou-se indispensável na co-produção, análise e interpretação dos achados. Nos estudos ditos etnográficos, como preconizada por Geertz (1978), a descrição densa tende a ser considerada por pesquisadores como descrições detalhadas de eventos e ou situações por si só. Ao corroborar as concepções do autor, Marchi (2018) enfatiza que a descrição densa não se resume em descrever minúcias e detalhes de fatos, mas situar essas descrições nas trilhas simbólicas em que os fatos acontecem. De acordo com a autora, para tornar-se em uma descrição densa é preciso interpretar as ações que os praticantes do campo têm para si, enunciando o que os significados das ações e falas informam sobre a cultura a que se referem.

No caso das pesquisas etnográficas *com* crianças, ainda segundo Marchi (2018), refere-se à compreensão de quais significados as ações das crianças possuem e ou assumem nos sistemas simbólicos das culturas, tecidas em duas teias simbólicas complexamente

interligadas, as culturas infantis e a cultura adulta, preconizadas por Corsaro (2011). Entendo que os estudos etnográficos e a descrição densa implicam um longo tempo de imersão no campo e nos achados da pesquisa. Por isso, ressalto que não desenvolvi uma pesquisa etnográfica com as crianças, mas adotei e utilizei alguns aspectos etnometodológicos nesse processo, como a observação interativa, o diário de campo, a escuta sensível e a descrição densa dos achados da pesquisa. Estes, que ao pautar-se na configuração metodológica de ouvir as vozes das crianças e refletir sobre as negociações de sentidos, as relações de interdependências e alteridade das crianças, vão ao encontro a intersubjetivos caminhos que permeiam as pesquisas qualitativas etnográficas (Benedict, 2012).

Neste estudo, trata-se da compreensão multirreferencial das ações, falas, criações audiovisuais, desenhos, fotografias, significações, negociações e sentidos das crianças nos processos de autorias, colaboração e saberes potencializados nas práticas educacionais abertas com as tecnologias digitais, interligando-as com as teias simbólicas das culturas infantis e a cultura adulta na escola em uma pesquisa-formação imbricada, estabelecendo a relação em que “[...] criança e adulto se propõem a construir sentidos para a experiência de um, de outro e de ambos” (Castro, 2008, p. 27). Nesse sentido, as crianças fizeram parte das tomadas de decisões de todas as práticas realizadas pela pesquisadora, bem como a pesquisadora mediou e colaborou ativamente nas atividades desenvolvidas *por* elas e *com* elas.

De acordo com Macedo (2021, p. 21), a pesquisa-formação tem relação com processos aprendentes mediados durante a pesquisa e que vinculam-se a ela. Para tanto, “o constructo da pesquisa dá-se, de forma imbricada, como heurística e formação”. Nesse sentido, ao realizar uma pesquisa-formação multirreferencial com as crianças, foram vivenciados processos de aprendizagem, potencialização de saberes e autorias infantis com heurística e formação, mediadas nas práticas educacionais abertas com ou sem o digital, centradas nas aspirações teóricas fundantes de etnométodos singulares e singularizantes nos quais os atores/atrizes culturalmente compreendem e interferem em suas realidades (Macedo, 2021).

Neste contexto, fundamentada por Marchi (2018) e Macedo (2021), ao adotar etnométodos na pesquisa-formação multirreferencial realizada *com* crianças e a mediação de formações *a partir* delas e *com* elas, suas itinerâncias interativas, experiências aprendentes, suas ações, realizações, colaboração e criações nas PEA, centram-se nos modos singulares e singularizantes em que os autores/autoras infantis compreendem, atuam, criam e cocriam, rompendo as práticas tradicionais lineares e instituídas culturalmente no espaço formativo escolar que são inseridas. Para tanto, aspectos éticos das pesquisas *com* crianças foram seguidos ao longo de todo o processo, estes descritos no tópico a seguir.

2.2 OS ASPECTOS ÉTICOS NA PESQUISA COM CRIANÇAS

Pesquisar *com* crianças, enquanto a(u)tores sociais em seus processos formativos e protagonistas no decorrer de toda a pesquisa, implica também em agregar nas rotas metodológicas outras bagagens (aspectos éticos), desafios e complexidades que alicerçam os caminhos trilhados no decorrer do estudo. Concordo com Souza (2019) ao reconhecer o lugar que a criança ocupa enquanto atores e autores sociais, evidenciando um novo conjunto de relações estabelecidas no campo e novas questões éticas a serem analisadas e consideradas na investigação. Desse modo, tão importante quanto descrever de forma clara e detalhada os percursos metodológicos trilhados na realização da pesquisa, também se torna imprescindível o processo de estruturação desse caminhar, abarcando as incertezas, tecendo redes colaborativas, estabelecendo laços de confiança, revelando escolhas, intencionalidades e problematizações que constituem os aspectos éticos na pesquisa *com* crianças.

Os primeiros passos a serem pensados, planejados e estabelecidos é a entrada no campo, tendo a preocupação e cuidado de não adentrar inesperadamente no cotidiano escolar das crianças, pois “laços sociais requerem responsabilidades éticas” (Barbosa, 2014, p. 244). Por se tratar de um contexto institucional, após a liberação da equipe diretiva para atuação no campo, estabeleci contato on-line com a professora da turma no período de dez dias que antecedeu a minha ida efetiva para a escola. A autorização e termos de consentimento das

“Oi, Camila! Boa noite, tudo bem? espero que esteja tudo em paz... Comecei a conversar com as crianças sobre sua ida para a escola. Falei para eles que tem uma pesquisadora “A tia Camila” que veio até a escola e conversou comigo lá na sala da tia (diretora). Falei contei para você que eles são muito inteligentes e educados, e ela gostaria de vim até nossa turminha conhecer vocês. Perguntei para eles se aceitavam uma visita sua e eles ficaram muito contentes e ansiosos perguntando quando você vem. No decorrer da semana vou conversando mais com eles sobre sua vinda. Não se preocupe que vai dar tudo certo!”

Descrição do áudio da professora no whatsapp.
(Setembro de 2022).

equipes diretivas¹¹ das instituições também são indispensáveis para a realização da pesquisa na escola, Corsaro (2005, p. 445) afirma que a “documentação de entrada, aceitação e participação é imperativa”. No entanto, por se tratar de uma pesquisa *com* crianças, considerando-a protagonista em todo o processo vivenciado no estudo, entendo que o assentimento da criança para que eu pudesse adentrar em sua sala de aula era indispensável.

¹¹ Possuo autorização para o desenvolvimento da pesquisa e atuação na escola assinadas por representantes da SEDUC, da DRE3 e da Gestão escolar. Os termos estão disponíveis nos apêndices A, B e C.

A colaboração da docente foi imprescindível, ao estabelecer diálogos com a turma explicando que havia uma pesquisadora, a “tia Camila”, que gostaria muito de conhecê-los e se eles aceitariam uma visita na turma. Durante essa preparação inicial, em contato por *WhatsApp*, a professora me mandou alguns relatos por áudio sobre os diálogos preparatórios para minha chegada à turma. Em suas falas¹², alguns pequenos sinais de assentimento dos interlocutores quanto a minha ida à escola são evidenciadas, como demonstrado na descrição do áudio na figura ao lado. Para Barbosa (2014), constituir diferentes olhares para os grupos sociais da infância (bebês e crianças) e suas instituições de acolhimento viabiliza discutir seus direitos de produzir conhecimentos e abre caminhos para ampliar novas concepções de infância que incluem falas, escolhas e ideias próprias das crianças.

“Boa noite, Camila!

As crianças começaram a me perguntar qual é o dia que você vai chegar... Eu disse para eles que você chega na segunda-feira. Estão todos muito ansiosos pela sua chegada na escola!”

Descrição do áudio da professora no whatsapp.
(Setembro de 2022).

Feito isso, chegou a tão esperada segunda-feira (19 de setembro de 2022), e lá estava eu adentrando a turma para conhecer as futuras autoras de minha pesquisa. Ao chegar à sala, havia apenas um dos estudantes e a professora. Neste momento, a criança se direciona a mim na porta e fica me olhando com olhos atentos, talvez se questionando se eu seria a pesquisadora “tia Camila” que iria visitá-los na segunda. Isso se tornou ainda mais evidente com a apresentação de sua professora: “essa é a tia Camila, lembra que eu falei para vocês sobre a vinda dela?”. E a criança correspondeu afirmando ao balançar a cabeça sorrindo e sentou-se em sua cadeira. Essa cena se repetiu algumas vezes na chegada das demais crianças em sala de aula, minha colaboradora cumprimentava seus alunos de forma carinhosa e me apresentava “aquela é a tia Camila, ela veio fazer a visita que vocês aceitaram”; “aquela é a tia Camila que falei para vocês”, as crianças observavam com olhares tímidos e discretos, mas de alguma forma eu não era uma intrusa em sua sala, era uma visita que eles estavam aguardando.

No início da aula, a professora me apresentou novamente e me permitiu falar com as crianças. Falei um pouco sobre quem sou, de onde sou e o porquê gostaria de conhecê-los, agradeci por me permitirem visitá-los e se eu poderia acompanhar a aula e atividades realizadas por eles ao longo daquela tarde. Essa preparação foi significativa, uma vez que a

¹² Possuo autorização para uso das falas e identificação da professora no decorrer do trabalho, formalizada no termo de consentimento para identificação na pesquisa no apêndice E.

entrada no campo deve ser marcada pela apresentação do pesquisador e de seus objetivos com as crianças envolvidas (Carvalho e Muller, 2010). Após responderem coletivamente que sim e algumas crianças expressarem pequenas falas como: “seja bem vinda, tia Camila!”; “você pode sentar aqui...”; “a gente sabia que você vinha hoje!”, sentei ao lado da criança que havia me convidado e acompanhei a aula juntamente com eles, pois queria me envolver nas interações de seus pares como um adulto atípico. Segundo Corsaro (2005), tipicamente os adultos costumam iniciar conversas com as crianças a partir de perguntas-testes já conhecedoras das respostas, como a cor de uma árvore ou algo que as crianças estejam fazendo no momento, e em muitos casos, não se sentem satisfeitas com as breves respostas dadas pelas crianças durante o diálogo.

Seguindo as concepções do autor, utilizei estratégias de entrada reativa, participando da rotina escolar, mas respeitando o tempo de aproximações e interações dos interlocutores, visando a constituição de laços de confiança e o assentimento das mesmas para a participação efetiva em suas atividades rotineiras. Carvalho e Muller (2010) afirmam que desenvolver pesquisas *com* crianças exige um planejamento cuidadoso no tempo, pois algumas crianças precisam de um período maior para estabelecer laços de confiança com o pesquisador e, assim, sentirem-se à vontade para responder às demandas da pesquisa. No primeiro dia, como esperado, não tive muitos avanços, sendo assim, no horário próximo à saída escolar das crianças, pedi para a professora alguns minutos de fala com os interlocutores. Agradei por me permitirem participar de suas aulas e que gostaria de conhecê-los um pouco mais, por ter o

“vem rezar com a gente, tia Camila!!!”

“Daqui a pouquinho a tia vai chamar a gente pra cantar... Você quer cantar e dançar com a gente?”

“Aqui sua atividade, tia Camila! Você quer um lápis emprestado?”

objetivo de realizar a pesquisa com a colaboração de todos da turma, se eles aceitavam me conhecer um pouco melhor e construir esse trabalho juntos. Partindo do assentimento das crianças, passei a estar presente em todas as aulas e rotina da turma no período de quinze dias, inclusive da hora destinada ao lanche escolar. Pois, observando os dois primeiros dias, percebi que na hora do lanche as crianças formavam pequenos grupos de diálogo e partilha de seus alimentos.

Movimento este que foi importante para a aproximação das crianças, pois viram esse momento como oportunidade de se aproximarem e fazer questionamentos sobre minha vida (quantas horas eu viajava para chegar em Itabaiana, se eu tinha irmãos, quantos anos eu tinha, qual minha fruta preferida e etc.). No passar dos dias, as crianças começaram a me convidar para participar efetivamente de atividades realizadas por elas com

mediação da professora, tais como rezar, cantar e dançar no início da aula. Compreendi que fui considerada como um adulto atípico quando, além desses momentos, as crianças ditas como “ajudante do dia” passaram a me entregar as atividades impressas que seriam realizadas por eles no decorrer das aulas. Com esses fatos, percebi também que estava me tornando um membro aceito pelas crianças em sua rotina escolar.

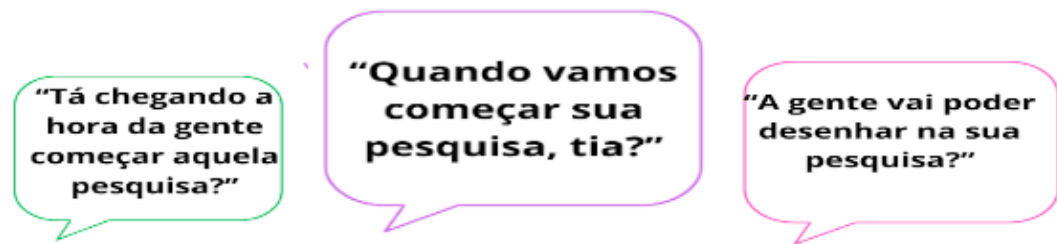
Macedo (2021) afirma que a condição de membro no sentido etnometodológico é o objetivo primeiro, é o aprofundamento no mundo da “linguagem natural” dos sujeitos. Enquanto em termos formacionais, é uma proximidade criada que favorece a compreensão de experiências formativas, tendo a compreensão das singularidades aprendentes que acontecem nesses espaços como fundantes. Por mais que tenha adotado alguns etnométodos ao longo da pesquisa, percebo-me como membro aceito a partir da perspectiva formacional conceituada pelo autor, pois, a aceitação como membro pelas crianças e proximidade constituída favoreceram minhas compreensões quanto às experiências vivenciadas nas PEA, tecendo singularidades nas compreensões dos saberes potencializados na pesquisa-formação.

Compreendo que, ao realizar pesquisas com crianças, a permissão formal dos adultos responsáveis é indispensável, conhecer os pais, explicar para eles todos os passos e objetivos de minha pesquisa também constituíram os aspectos éticos. No período que antecede as produções com as crianças, tendo a interlocução e colaboração da professora da turma, enviei para os pais o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹³ para que fizesse a leitura e assinatura autorizando a participação das crianças no estudo, bem como foram explicados quanto aos objetivos e confidencialidade da pesquisa por meio do grupo da turma no *WhatsApp* e participação da reunião de pais e mestres na instituição.

No entanto, a permissão por escrito dos responsáveis foi considerada como uma autorização parcial, pois a principal e mais importante das permissões no decorrer da pesquisa foi das crianças, por entender que “o lugar que ela ocupa na pesquisa ninguém pode firmar esse compromisso em nome dela” (Pereira, 2012, p. 80). Estabelecer os laços de confiança, ao agir reativamente na entrada do campo, favoreceu também o processo de assentimento da criança quanto ao início da mediação das práticas educacionais abertas e desenvolvimento das autorias das crianças interlocutoras do estudo. Pois, com o passar dos dias, as crianças passaram a questionar quando iríamos começar minha pesquisa, e a partir dos questionamentos surgidos, compreendi que tinha chegado o momento de iniciar nossas produções autorais.

¹³ TCLE para pais e/ou responsáveis das crianças disponível no apêndice D.

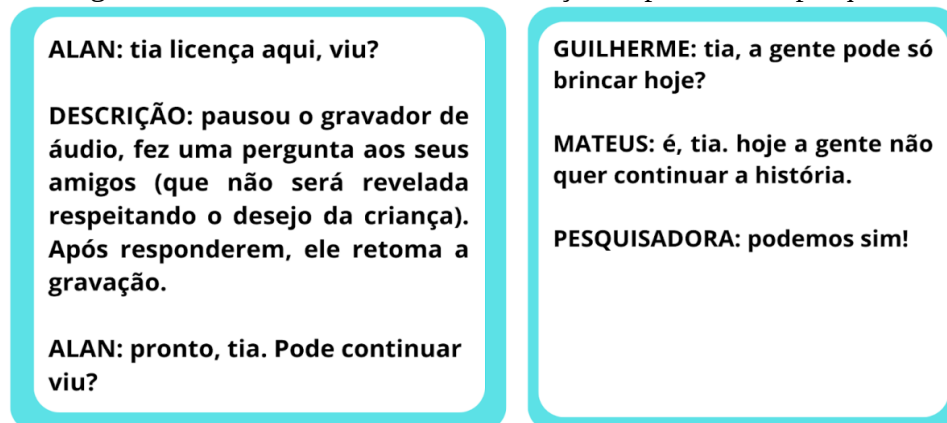
Figura 1 - Questionamentos das crianças sobre o início das produções na pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora com as falas das crianças (2023).

Segundo Fernandes (2016), o assentimento e recusa que as crianças podem assumir ao longo da pesquisa, o evidencia como um processo contingente, heterogêneo e dependente da relação que vai sendo construída com o pesquisador. Nesse processo, constituir laços de confiança, respeito e diálogo é essencial. Seja para iniciar, nas tomadas de decisões, nos desejos, escolhas e recusas no decorrer das demandas da pesquisa, bem como nos registros das co-produções de dados. Ressalto que o assentimento das crianças não se limitou à entrada no campo e início da pesquisa, mas estiveram presentes ao longo de todo o processo vivenciado, respeitando os direitos das crianças. Em todas as vivências, solicitava a autorização para gravar os áudios das *com*-versações estabelecidas, a criança tinha a liberdade de parar a gravação quando não se sentisse à vontade para expor alguma necessidade ou questionamento, nos momentos que não queriam continuar as produções e preferiam brincar tinham seus desejos e escolhas atendidos, bem como na recusa de realizar alguma proposta autoral surgida em diálogos entre pares.

Figura 2 - Escolhas e recusas das crianças respeitadas na pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora com as falas das crianças (2023).

Na figura, relato alguns dos momentos de recusa para a continuidade dos enredos criados, respeito às escolhas de quererem brincar, bem como a privacidade e confidencialidade de assuntos que as crianças não gostariam de expor. Esses também respeitados na descrição, pautada nos aspectos éticos de confiabilidade estabelecida com as crianças no decorrer da pesquisa. Ademais, tratando-se do anonimato e respeito à identificação das crianças na publicização deste trabalho, tive o cuidado com os registros fotográficos utilizados na elaboração da escrita e identificação dos interlocutores.

As fotografias expostas no trabalho demonstram apenas as mãos e ações que as crianças executavam no momento, nos registros em que havia possibilidade de sua identificação e tornaram-se imprescindíveis ao longo do trabalho, apliquei o desfoque e instabilidade preservando a privacidade da criança, cuidados, intencionalidades e escolhas dialogadas com as crianças, bem como a escolha por nomes fictícios e autorretratos em desenhos de suas escolhas para identificação na pesquisa. Esses serão discutidos e desvelados ao longo dos próximos tópicos.

2.3 PERCURSO METODOLÓGICO TRILHADO

O mestrado me possibilitou significativas itinerâncias ao longo desses dois anos, a começar pelas longas horas na estrada em viagens da Bahia a Sergipe para estar presencialmente em aulas, reuniões e formações. Com a aprovação do projeto de pesquisa e tornar-me bolsista pela FAPITEC, essas ficaram ainda mais intensas. Em parceria com as pesquisadoras e pesquisadores bolsistas envolvidos no projeto, nos meses de Abril e Maio de 2022, visitei escolas estaduais nos municípios Areia Branca e Itabaiana, em Sergipe, conheci e mantive diálogo com os gestores dessas instituições, articulando demais encontros e passos para a realização do estudo do projeto guarda-chuva.

Atrelando as atividades enquanto bolsista e pós-graduanda, nas visitas e diálogos on-line, passei a analisar o possível lócus de estudo para a pesquisa dissertativa. Foi neste processo que me vi inquieta para explorar um pouco mais sobre o trabalho pedagógico com as tecnologias digitais realizado nas escolas localizadas em Itabaiana, que além de ser um dos municípios participantes do projeto desenvolvido em colaboração com os colegas ECultianos, também possui o Campus Professor Alberto Carvalho - UFS. Assim, Itabaiana se tornou meu ponto de partida em busca do lugar de encontro (lócus) de minha pesquisa.

Ao decidir juntamente com minha orientadora que Itabaiana seria o município em que atuaria enquanto pesquisadora, os próximos passos foram a seleção do lugar de encontro

(instituição escolar) dessa aventura chamada pesquisa. Foi nesse momento que descobri a implementação do Programa ProFuturo¹⁴ nas instituições pré-selecionadas para o possível lócus do estudo, possuindo uma maleta com dispositivos tecnológicos para uso pedagógico dos docentes com os seus alunos no projeto Aula Digital (AD). Conhecer o programa, os recursos disponíveis e suas contribuições para a atuação docente nos anos iniciais do ensino fundamental se tornaram os próximos passos a serem trilhados no percurso metodológico. Por estar em diálogo com as equipes diretivas das instituições, soube da formação Aula Digital realizada pelo Instituto Paramitas e Telefônica Vivo, destinada aos professores e coordenação pedagógica das escolas mantidas pela Diretoria Regional de Educação (DRE3). Em contato com a Diretora da DRE, consegui autorização para participar do momento formativo que aconteceu no dia 18 de maio de 2022, no Auditório da DRE3, das 08:00 às 12:00 horas.

Figura 3 - Post de divulgação da formação Aula Digital



Fonte: Enviado pela equipe diretiva do lócus da pesquisa (2022).

O encontro formativo nomeado como “AD na rede: solução ProFuturo para uso de tecnologias” teve como objetivo apresentar aos educadores o kit tecnológico da Aula Digital e plataforma ProFuturo como recursos pedagógicos. Os formadores apresentaram o objetivo da oficina, os recursos tecnológicos que constituem a maleta, dicas de uso da plataforma e os

¹⁴ O ProFuturo será melhor apresentado no tópico 3.2.1 deste trabalho.

cuidados necessários. Conhecendo um pouco sobre os dispositivos móveis que compõem a maleta e estão disponíveis nas escolas, os vi como possíveis dispositivos tecnológicos utilizados na pesquisa com as crianças. Na oportunidade, solicitei o contato dos representantes do programa no município, para informá-los sobre o desenvolvimento da pesquisa e utilização dos dispositivos da maleta, tendo autorização formal e consentimento esclarecido assinado pela Diretora da DRE 3¹⁵ atuante no período que abrange a pesquisa, enfatizando a utilização de recursos tecnológicos dos tablets, como a câmera e gravador de áudio para o desenvolvimento das práticas educacionais abertas de autorias colaborativas com as crianças.

Feito isso, os passos seguintes foram destinados à definição da instituição em que atuaria. Para melhor conhecer a realidade do possível campo de estudo, foi disponibilizado um formulário on-line¹⁶ aos professores das escolas visitadas, tendo como objetivo identificar o uso de recursos educacionais abertos no desenvolvimento de práticas pedagógicas, autoria e colaboração com crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. Na escolha, além de ser uma das escolas participantes do projeto guarda-chuva, alguns critérios foram estabelecidos: 1. ter turmas iniciais do ensino fundamental, atendendo crianças de 06 a 09 anos em fase de alfabetização; 2. ser umas das escolas de Itabaiana contempladas com a maleta digital; e 3. apresentar o maior número de docentes nas respostas de um questionário on-line disponibilizado nas primeiras visitas institucionais e diálogos com coordenadores e gestores envolvidas na pesquisa em que fui bolsista.

Entre as quatro escolas pré-selecionadas para o desenvolvimento do projeto guarda-chuva, duas possuem turmas pertencentes aos anos iniciais do ensino fundamental e são contempladas com a maleta do ProFuturo. Porém, no período que antecedeu o início da pesquisa, a coordenação de uma dessas instituições informou à equipe de pesquisadores ECultianos bolsistas sobre a desistência de participação do projeto. Sendo assim, esta instituição também não poderia ser o campo da pesquisa dissertativa. Deste modo, a primeira escola citada atendia aos dois primeiros critérios para a definição do campo de estudo, faltando apenas o terceiro, referente ao questionário on-line disponibilizado. Ao analisar as respostas dadas no período de 12 de Abril a 07 de Maio de 2022, apenas quatro professoras haviam respondido ao questionário, sendo três da escola que correspondia aos primeiros critérios analisados, confirmando assim a escolha da instituição para meu lugar de encontro (lócus) da pesquisa.

¹⁵ Termo autorizando o desenvolvimento da pesquisa e uso dos dispositivos e recursos da Maleta Digital no apêndice E.

¹⁶ O formulário destinado aos docentes nessa fase da pesquisa está disponível em: <https://forms.gle/qXK6N1ff2UJ3E3sn7>

A partir desses fatos, entrei em contato com a gestão escolar e conversamos sobre a possibilidade da execução de minha pesquisa em uma das turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, com a colaboração de uma das professoras pertencentes à equipe pedagógica. A gestão representada pela coordenadora apresentou-se aberta a me receber no espaço escolar, bem como a colaborar no processo de interlocução com as professoras da instituição, surgiu a partir daqui uma parceria entre pesquisadora e instituição, que futuramente daria bons frutos, ou melhor, trocas significativas de aprendizagens e autorias colaborativas com as crianças.

Lugar de encontro definido, o passo seguinte foi a busca por uma professora disposta a me receber em sua turma, apresentar seu trabalho cotidiano, partilhar as descobertas e desafios vivenciados na prática docente e aceitar minha colaboração no processo de ensino e aprendizagem de seus educandos. Para tanto, analisar as respostas dadas no questionário disponibilizado aos professores que compõem a equipe pedagógica da instituição foi essencial. Nesse processo de selecionar a professora colaboradora de minha pesquisa, estabeleci alguns critérios: 1. Ser professora de turmas com crianças de sete a oito anos de idade; 2. Evidenciar em suas respostas no questionário on-line o uso das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas; 3. Apresentar em suas respostas no questionário o desenvolvimento de atividades com histórias infantis e colaboração.

Atendendo a esses critérios, foram pré-selecionadas duas docentes: a professora NASCIMENTO e a professora MENDONÇA. Nesse momento, entrei em contato com ambas por *WhatsApp* e e-mail disponibilizados no item de identificação presente no questionário do google forms. Alguns dias se passaram e infelizmente não obtive retorno das mensagens, por isso entrei em contato com a coordenadora da escola solicitando a mediação com essas professoras para uma possível conversa presencial, apresentação do meu objeto de pesquisa e de como seria sua participação ao longo da realização do estudo, se assim aceitasse ser minha colaboradora voluntariamente neste processo.

Tendo essa mediação, foi marcado uma conversa presencial com uma das professoras no início de agosto de 2022 na escola. Ao conhecer a professora, ela sinalizou que não havia respondido os primeiros contatos no *WhatsApp* por estar no período de recesso escolar e devido à superlotação de mensagens no aplicativo. Na oportunidade, apresentei o objeto de estudo, fases a serem realizadas com as crianças de sua turma, bem como a importância de sua colaboração para a execução da pesquisa. Nesse diálogo, foram esclarecidas todas as

possíveis dúvidas, e ao aceitar participar da pesquisa, a professora assinou o TCLE¹⁷, formalizando sua colaboração voluntária no estudo.

No percurso trilhado até aqui, foram definidos o campo de atuação e a professora colaboradora. Feito isso, os passos seguintes foram destinados aos primeiros contatos com as crianças, a entrada no campo, o processo de assentimento, constituição de vínculos e desenvolvimento das práticas educacionais abertas, autorias e saberes emergidos ao longo do período que abrangeu a pesquisa com as crianças seguiram as seguintes etapas:

Quadro 1 - Cronograma das fases da pesquisa de campo *com* as crianças

FASES DA PESQUISA COM AS CRIANÇAS	
Data / Período	Etapas da pesquisa
19 de setembro de 2022	Entrada no campo / primeiro contato com as crianças
19 a 30 de setembro de 2022	Constituição de vínculos e assentimento para iniciar as PEA com as crianças
03 a 12 de outubro de 2022	Devido à agenda de aplicação de provas e programação de comemoração do dia das crianças, não atuei com as crianças. Estabeleci contato com os pais/responsáveis para assinatura do termo de consentimento da participação das crianças na pesquisa.
17 a 19 de outubro de 2022	Produções das crianças para a sua identificação na pesquisa e texto dissertativo.
21 de outubro a 09 de dezembro de 2022	Produções das autorias colaborativas com as crianças no desenvolvimento das PEA.
12 a 15 de dezembro de 2022	<i>Com-versações</i> finais sobre as experiências vivenciadas na pesquisa quanto às autorias e saberes potencializados.
16 de dezembro de 2022	Finalização da pesquisa de campo e despedida com as crianças.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Seguindo o cronograma referente à entrada no campo e às fases constituintes da pesquisa com as crianças, apresentado no quadro 1, foram quase quatro meses em imersão no campo e co-produção de dados. Após o período de preparação das crianças para me

¹⁷ Termo de consentimento assinado pela professora colaboradora disponível no apêndice F.

receberem em sua turma, com a colaboração da professora, descrito no tópico sobre os aspectos éticos da pesquisa, de 19 a 30 de setembro de 2022, estive em campo conhecendo, interagindo e participando das atividades rotineiras realizadas com as crianças sob mediação da docente da turma, visando a constituição de laços de confiança e assentimento dos pares para a realização da pesquisa. Durante esse período, passei a conhecer seus nomes, suas características pessoais e atuação em sala de aula, a constituição de vínculos estabelecida entre os pares, as dificuldades e avanços quanto à leitura e desenvolvimento de atividades propostas, bem como estabelecer proximidade, diálogos e confiabilidade com os interlocutores da pesquisa, buscando o assentimento dos mesmos para sua colaboração e atuação nas demandas correspondentes ao objeto de estudo.

No período de 03 a 12 de outubro, com as demandas do calendário escolar destinada a semana de provas e comemorações referente ao dia da criança, não foi possível atuar no campo em interação com as crianças, por isso este momento foi destinado a conhecer os pais, explicar sobre minha pesquisa, as práticas que seriam desenvolvidas com as crianças, como seus filhos/filhas iriam colaborar, sobre os registros dos dados produzidos e os cuidados com a identidade dos interlocutores, bem como as contribuições no processo de ensino e aprendizagem, a autorização necessária por escrito quanto à permissão da participação e demais critérios esclarecidos no termo de consentimento. Para tanto, estive na portaria aguardando a chegada das crianças para dialogar com os pais e falar sobre a pesquisa, bem como na participação da reunião de pais e mestres, além de estabelecer contato por meio de *WhatsApp*.

Por se tratar de uma pesquisa eticamente informada com as crianças, em diálogo com a turma expliquei os motivos de me ausentar durante o período citado da rotina escolar e que quando eu retornasse à sala de aula, nós iríamos começar as produções de nossa pesquisa e se eles

estavam de acordo com os fatos esclarecidos. Ao concordarem, algumas crianças sinalizaram algumas práticas que gostariam de executar na minha volta, como a sugestão de que eu

COM-VERSA COM AS CRIANÇAS NA PESQUISA

PESQUISADORA: Nos próximos dias eu não vou estar na sala de aula com vocês, porque vocês farão as provas do terceiro bimestre com a professora. Nesses dias eu vou explicar a pesquisa aos pais de vocês e pedi que eles assinem o documento autorizando que vocês participem da pesquisa. Quando eu voltar nós vamos começar o nosso trabalho e eu vou explicar tudo o que a gente pode criar nessa pesquisa. Combinado?

(APP-DIÁRIO, 03 de out. de 2022.)

**"Combinado!
Quando a senhora
vim traz folhas pra
gente desenhar."**

**"É, a gente gosta.
E não demore
muito se não eu
vou morrer de
saudades..."**

trouxesse folhas para que eles pudessem desenhar. Outro ponto importante identificado nesse diálogo com as crianças foi quando uma delas solicita que eu não demorasse para voltar, senão ela iria "morrer de saudade", reafirmando o desejo de atuar, bem como o assentimento quanto a minha presença no contexto escolar. Fato este que motivou ainda mais a continuidade dos passos na pesquisa.

Como combinado, após a execução das provas e comemorações do dia das crianças, retornei a campo para dar continuidade à pesquisa e iniciar o processo de construção da identificação das crianças no trabalho. O período de 17 a 19 de outubro foi destinado ao esclarecimento com maior detalhes

sobre as práticas que iríamos vivenciar a partir daquele momento, a escolha por nomes e criação de autorretratos para suas devidas identificação no decorrer do texto dissertativo, bem como a constituição de grupos de autoria. Os nomes fictícios escolhidos e os autorretratos serão apresentados no tópico referente às autoras/parceiras da aventura e evidenciados no decorrer do texto rememorando falas e diálogos estabelecidos na pesquisa que contextualizam a interpretação e análise dos achados (dados) da pesquisa.

Feito isso, o próximo passo percorrido na pesquisa foi o desenvolvimento das práticas educacionais abertas com as crianças para a produção de autorias colaborativas, abrangendo o período de 21 de outubro a 09 de dezembro de 2022. Nesse processo, os autores/praticantes na pesquisa foram os protagonistas ao longo de todo o percurso, a escolha dos recursos a serem utilizados, os personagens, as narrativas criadas, a atribuição de papéis e divisão de tarefas ao longo das criações, bem como os recursos resultantes a partir de suas autorias e (co)criações nas PEA. Assim, nessa fase da pesquisa, atuei como mediadora, enquanto as crianças atuaram enquanto protagonistas de seus processos colaborativos, interativos e criativos em perspectiva aberta, dialógica e dialética, resultando-se como autores em potencial.

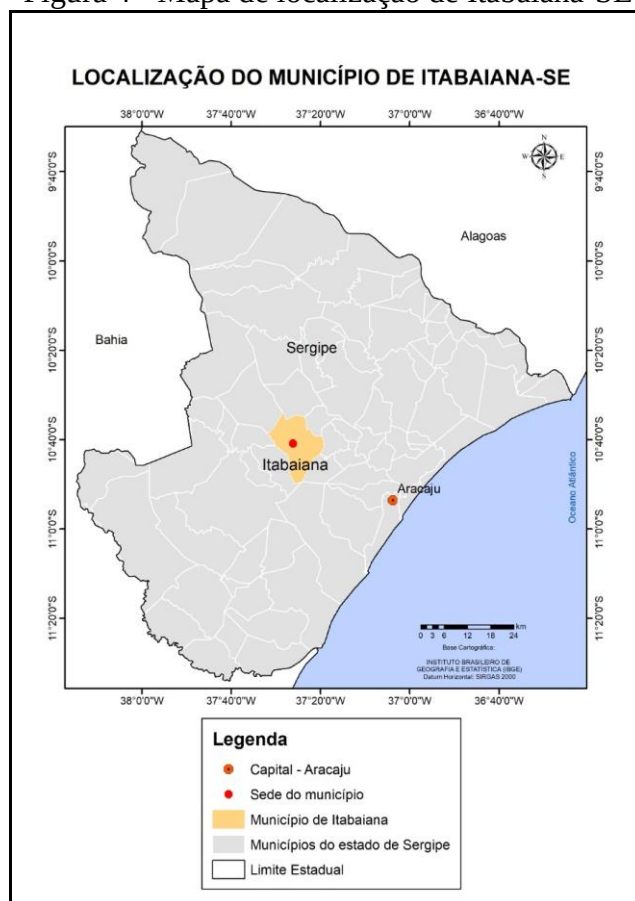
O período de 12 a 15 de dezembro foi destinado às *com-versações* finais da pesquisa, tendo como intuito a escuta sensível das crianças quanto às vivências e desenvolvimento das PEA, as autorias criadas em colaboração com seus pares e os saberes potencializados nesse processo, de modo a compreender um pouco mais sobre os achados entretecidos *com e por* as crianças a partir das concepções, expressões e falas dos mesmos, estes atuantes como protagonistas e a(u)tores sociais em todo o processo vivenciado. Assim sendo, no dia 16 de dezembro, finalizo a imersão do campo que deu origem a significativas autorias e saberes

potencializados no desenvolvimento das práticas educacionais abertas. E nesse permanente e incessante caminhar metodológico, apresento no próximo tópico o lugar de encontros e as crianças autoras desta aventura encantadora e desafiadora chamada pesquisa.

2.4 O LUGAR DE ENCONTROS E AS PARCEIRAS DA AVENTURA

Impossível pensar na escola e não lembrar encontros que ali vivenciamos. Encontros com os amigos, com os professores, com descobertas, aprendizagens e experiências que contribuem para nossa formação e narrativas vivenciais. Sendo assim, esse foi o nome escolhido para apresentar o lócus de minha pesquisa, a Escola Estadual Rotary Dr. Carlos Melo, em Itabaiana, no estado de Sergipe.

Figura 4 - Mapa de localização de Itabaiana-SE

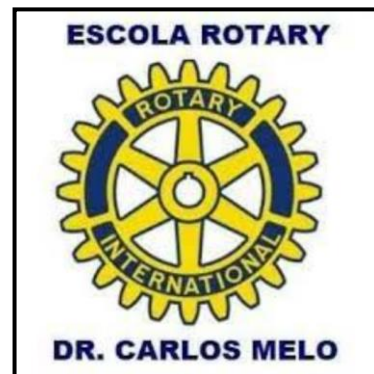


Fonte: Elaborado por Almeida¹⁸ (2021).

¹⁸ Thiara Messias de Andrade é professora do Curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás (Campus Nordeste) e Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Ceará (UFC). Possui Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente, Especialização em Geografia Física e Graduação em Geografia (UESC). Atua na área de Geografia Física e Ensino de Geografia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0228436305452574>.

A cidade que se tornou o caminho desbravado nas itinerâncias da pesquisa-formação, Itabaiana, está situada no Agreste Sergipano e localizada a uma distância de 56 km de Aracaju, capital do estado, com extensão de 336,7 km². Historicamente, sua colonização e povoamento tiveram início no final do século XVI após a conquista territorial por Cristóvão de Barros, com a efetivação de posse das terras (sesmarias) pelos colonos¹⁹. Chamados Itabaianeses, de acordo com o último censo, a cidade tem aproximadamente 95.427 habitantes, com densidade demográfica de 283,4 habitantes por km² em seu território, localizando-se a 36 km ao Norte-Oeste de Nossa Senhora do Socorro e vizinha dos municípios Campo do Brito, Macambira e Malhado²⁰.

O lugar de encontro foi a Escola Estadual Rotary Dr. Carlos Melo, fundada em 04 de abril de 1973, por iniciativa do Rotary Clube de Itabaiana, uma entidade filantrópica, tendo como objetivo minimizar a falta de acesso a um ensino de qualidade nas comunidades carentes através do desenvolvimento de ações sociais. Sua denominação foi em homenagem ao Dr. Carlos Fernandes Melo, um médico notável, engajado no atendimento comunitário e importante contribuinte para a implementação do Rotary Clube no município de Itabaiana. Inicialmente, funcionava no prédio “Antigo abrigo”, localizado na Rua Quintino Bocaiúva s/n, possuindo apenas uma turma formada por 30 alunos de 1ª série, no turno Vespertino, tendo como professora a senhora Maria do Carmo Santana de Almeida.



Em 16 de maio de 1991, a escola passou a ter funcionamento legal através da Resolução 194/91 CEE, tendo como entidade mantenedora o Governo do Estado e jurisdicionada pela DRE3. Após dois anos de atuação, as instalações da escola passaram a ser na Rua Coronel Sebrão, nº 641, local onde foi construída a sede do Rotary Clube de Itabaiana, endereço em que a escola funcionou até 18 de agosto de 2023, nos turnos Matutino e Vespertino, agrupando aproximadamente 245 alunos, nos anos iniciais do ensino fundamental, do 1º ao 5º ano, garantida por autorização da Resolução 0478/2007/CEE.

Desde sua criação até o ano de 2011, havia um termo comodato entre o Rotary Clube e o Governo do Estado, onde o prédio de funcionamento da instituição era cedido pelo Clube, enquanto o Governo estadual fornecia os servidores e materiais didáticos necessários para

¹⁹ Informações históricas de Itabaiana disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/se/itabaiana/historico> Acesso: 05 dez. 2022.

²⁰ As informações do município de Itabaiana citadas no texto estão disponíveis em: <https://www.cidade-brasil.com.br/municipio-itabaiana-se.html#>. Acesso: 05 dez. 2022.

atender à população. Porém, a partir do ano supracitado, o termo não foi renovado e o prédio passou a ser locado para continuidade do funcionamento da instituição neste espaço. Nos serviços prestados à comunidade escolar, estão a orientação educacional, orientação pedagógica e reunião com os pais. Em sua infraestrutura, a escola dispõe de seis salas de aula; uma sala destinada ao lazer das crianças, utilizada como brinquedoteca e sala de vídeo; e uma sala que funciona como secretaria, coordenação e gestão.

Figura 5 - Espaço utilizado na pesquisa com as crianças



Fonte: Registros da autora (2022).

O espaço utilizado nos momentos de mediação das PEA com os grupos de autoria na pesquisa foi a brinquedoteca. Quanto aos recursos materiais tecnológicos, a escola dispõe de equipamentos audiovisuais, tais como: televisão, notebook, caixa de som, projetor e impressoras. Além da maleta digital do ProFuturo, contendo 34 tablets, 01 notebook, 01 miniprojetor portátil, 01 roteador com intranet e 01 carregador com capacidade de recarregar todos os tablets simultaneamente. Os recursos tecnológicos utilizados durante a pesquisa foram os tablets que compõem a maleta digital.

Sobre os profissionais atuantes, a instituição dispõe dos serviços de 25 profissionais.

Sendo: 01 Diretora escolar, 01 Coordenadora Pedagógica, 01 Secretária Escolar, 03 estagiários, 02 merendeiras, 02 auxiliares de limpeza, 01 vigilante e 14 professores (sendo 11 pedagogos, 02 de Educação Física e 01 professora destinada ao reforço escolar).



As atividades desenvolvidas no decorrer da pesquisa foram com a parceria e colaboração da professora Verônica Maria Alves de Mendonça (Apêndice – C), graduada em Pedagogia e atuante por

quinze anos nos anos iniciais do ensino fundamental, desde 2013 como professora do estado

de Sergipe, sendo cinco anos de docência no Rotary, lecionando em turmas do 2º ano do ensino fundamental. A professora colaborou na pesquisa desde o período que antecedeu a entrada no campo com as crianças, por meio de encontros on-line dialogando sobre o percurso e práticas a serem desenvolvidas com os praticantes, a preparação das crianças para minha chegada na turma, o processo de articulação para a realização das PEA em grupos e andamento dos conteúdos didáticos e eventos comemorativos de acordo com o currículo e cronograma escolar, bem como nos registros fotográficos iniciais da pesquisa, quanto às produções das crianças utilizadas para a sua identificação.

As crianças interlocutoras da pesquisa foram os vinte e um estudantes de sua turma, com sete e oito anos de idade, em processo de alfabetização, regularmente matriculados no 2º ano do ensino fundamental, pertencentes à turma B, do turno vespertino, identificadas na escrita do texto por nomes fictícios de suas próprias escolhas, visando o anonimato e aspectos éticos adotados no estudo. Ao sentarmos em círculo e dialogarmos sobre como gostariam de ser chamados, expliquei sobre a importância de não revelar seus nomes verdadeiros e rostos em fotografias, devido a sua segurança e etc. Feito isso, partindo do questionamento “se você não tivesse esse nome, qual nome você gostaria de ter?” As crianças responderam: **Beatriz, Mateus, Guilherme, Alan, Vitor, Guigui, Ariel, Artur, Gui, Isadora, Jhenifer, Liz, Verônica, Duende Verde, Sofia, Maria, Rafael, Pedro, Clara, Alice e Gabriel.**

Sobre a origem dos nomes de suas escolhas, relataram ser nomes de parentes como irmãos e primos, o nome da professora e de personagens de enredos literários (a exemplo, Ariel, Alice e o Duende Verde). Ademais, três crianças sinalizaram querer utilizar o nome Guilherme para a sua identificação, conversando com eles sobre a escolha, estabeleceram diálogos com os pares e decidiram que podiam ter o mesmo nome e poderiam ser descritos no texto com apelidos (Guigui e Gui), pois conhecem muitas pessoas que são chamadas por seus amigos e familiares dessa forma.

Para compor a identificação das crianças no trabalho, inspirada na solicitação de uma das crianças que pediu para que eu levasse folhas de ofício para desenharem quando voltasse à escola, propus a construção de autorretratos para a sua representação. Nesse processo, em diálogo e explicação sobre o que seria um autorretrato, iniciei o diálogo a partir das selfies. Com o intuito de observar os usos e apropriações das crianças com a câmera do tablet se auto fotografando, bem como o reconhecimento de suas características e singularidades ao compartilhar e relatar suas fotos com os pares. Após esse momento, perguntei para eles como poderíamos nos representar em imagem sem ser por fotografias reais e assim, surgiu a ideia

de produzir os autorretratos em desenhos para sua identificação imagética, resultando-se nos seguintes perfis:

Figura 6 – Identificação das crianças autoras/interlocutoras na pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora com os desenhos das crianças na pesquisa (2023).

Essas são as vinte e uma crianças autoras da pesquisa. A partir deste tópico, os nomes e autorretratos serão utilizados para sua identificação ao evidenciar suas falas e vivências constituídas ao longo do estudo em desenvolvimento das práticas educacionais abertas como dispositivo de autorias colaborativas para a produção de REA.

2.5 OS DISPOSITIVOS TECIDOS COM AS CRIANÇAS NA PESQUISA

Os caminhos percorridos durante uma viagem se fazem no incessante desejo de explorar e desvendar lugares ainda desconhecidos; é neste caminhar que constituímos experiências significativas. Segundo Contreras (2013, p. 54), “[...] não há método no caminho do saber da experiência, há fios que os orientam, nos quais se entrecem as vivências, o surpreendente do acontecimento, se encontram a tradição e o novo, o passado e o futuro, o possível e o impossível, a realidade e o desejo”. Nesse incessante desejo de trilhar as rotas metodológicas *com* crianças no desenvolvimento das práticas educacionais abertas de autoria durante a pesquisa, os dispositivos para o registro das co-produções dos achados

(dados) foram tecidos no caminhar com as crianças, pois, “o caminho se faz ao caminhar” e “o método se faz ao final” (Macedo, 2009, p. 120). Desse modo, os dispositivos tecidos na pesquisa foram: **observação interativa, diário de pesquisa (App-diário), rodas de com-
versações, grupos de autoria e itinerância (auto)formativa.**

Nos estudos com inspirações etnográficas, a observação participante é um dos dispositivos utilizados por muitos pesquisadores, tendo sua presença marcante em inúmeros manuais metodológicos. Macedo (2021), ao evidenciar as características fundantes das pesquisas qualitativas, afirma que a teoria é apreendida como inspirações generativas, em constante movimento, a ser experimentada e experienciada, desconstruindo as recomendações teóricas aplicacionistas. Nesse processo de desconstrução, a teoria consiste nas leituras de ações inspiradoras para o refinamento das pesquisas e compreensões por elas construídas, assim, nas pesquisas realizadas no grupo ECult, utilizamos a **observação interativa** por entendermos que a participação não abrange todas as trocas, significações e interações estabelecidas nas pesquisas multirreferenciais. Lucena (2004) conceitua a participação como ato ou efeito de fazer parte de algo, evidenciando que nem em toda participação há interatividade. Os autores Lucena (2004) e Silva (2014) chamam a atenção para o fato de que a participação e interação constituem a interatividade.

Realizar uma observação interativa nas pesquisas *com* crianças possibilita ao pesquisador uma maior aproximação com os interlocutores no estudo, de modo a obter o contato imediato com as trocas, significações, interações e fenômenos observados. E nesse processo, o pesquisador desempenha um papel como um membro aceito do grupo (Macedo, 2006). Assim sendo, a observação interativa foi realizada em todas as fases constituintes da pesquisa com as crianças na escola, desde os primeiros contatos na entrada ao campo, na constituição de laços de confiança e assentimento, nas trocas em sala de aula no decorrer das atividades mediadas pela professora Mendonça, durante as práticas educacionais abertas de autoria colaborativa, atuando como mediadora, bem como nas *com-versação* estabelecidas na pesquisa. Todas as trocas, vivências, diálogos, interações, produções e colaboração foram registrados por fotografias, gravação de vídeo e áudio, para maior produção de informações e análise do fenômeno investigado.

Na vivência do pesquisador a campo, seu diário torna-se um documento essencial e valioso na pesquisa. Nele estão descritas as implicações do pesquisador, os detalhes sobre a maneira de como concedeu a pesquisa ao longo do processo de investigação, as negociações de acesso ao campo, a evolução de suas compreensões no decorrer de seus estudos, os fracassos, erros e incertezas, os sentidos e significações, as confrontações do pesquisador com

o inusitado, com os imprevistos e as primeiras compreensões dos achados no estudo. Isto é, o diário de campo é um dispositivo mediador de uma formação científica em processo, de uma aventura pensada com implicação e responsabilidade heurística (Macedo, 2021, p. 120).

De acordo Lucena e Santos (2019), com as tecnologias digitais, principalmente o *smartphone*, que converge diferentes mídias e linguagens, propiciadas pela mobilidade, ubiquidade, hipertextualidade e hipermídia, ao (re)mixar textos, áudios, fotografias, vídeos e geolocalização em tempo real, não é mais possível construir diários de pesquisa que se distanciam do espaçotempo da investigação. Concordando com as autoras, escolhi o **App-diário** para a descrição densa de toda a investigação, abarcando textos, vídeos e áudios para melhor descrição de todos os detalhes, informações, produções, falas e significações na cotidianidade e não-linearidade vivenciada na pesquisa *com* crianças.

Os app-diários são diários de pesquisa construídos com a utilização de aplicativos e recursos digitais disponíveis, em perspectiva hipertextual e hipermediática. Lucena e Santos (2019) afirmam que a escolha de aplicativos para a produção do diário não é algo simples, levando em consideração que atualmente há incontáveis e diversificados apps que possibilitam a construção de diários hipermediáticos. No processo de escolha dos aplicativos e/ou recurso digital utilizado na construção do meu diário de campo, alguns aspectos foram considerados: 1. que pudesse ser feito o armazenamento de todas as produções em áudios, fotografias e vídeos produzidas diariamente pelas crianças e, 2. que pudesse incorporar links, hiperlinks, textos e imagens, bem como a edição não-linear no constructo ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Atendendo a esses critérios estabelecidos, os recursos utilizados na construção do app-diário de minha pesquisa foram: Uma pasta no Drive, para o armazenamento de fotos, áudios e vídeos produzidos pelas crianças durante a interação e mediação das autorias colaborativas. Essa pasta foi reorganizada em outras quatro pastas de seleção e organização das cocriações por grupos de autoria. E o *LibreOffice*, para a descrição densa de todos os fatos, *com-versas*, *links* e hiperlinks das produções das crianças e textos referenciais para a análise multirreferencializada.

Por se tratar de uma pesquisa-formação com crianças em interatividade e mediação, inspirada nas notas de campo conceituada por Macedo (2021, p. 109) como “notas analíticas ou anotações para uso próprio, sobre um evento ou uma situação que se quer investigar com maior profundidade, ou que tenha surgido de observações”, adotei, no decorrer da observação interativa com as crianças e construção do app-diário, o registro de pequenos lembretes em um bloco de anotações para serem descritos com profundidade posteriormente, que ousei nomear de “**Lembretes do App-diário**” utilizando-me de palavras-chave das falas, situações

e vivências observadas na interatividade constituída *com* e *por* crianças, para a descrição autoral e detalhada no app-diário, feita diariamente após a saída do campo.

Na escolha dos dispositivos, com base nas características fundantes das pesquisas qualitativas descritas por Macedo (2021), optei por dispositivos abertos e generativos que privilegiam a produção de dados na escuta sensível das falas, opiniões, percepções, concepções e narrativas das crianças. Desse modo, no decorrer da pesquisa foram realizadas **rodas de *com-versação* mediadas**. Santos (2021, p. 155) afirma que a “*com-versação* mediada implica o estar “com” e, portanto, exige imersão, parceria, diálogo e negociações em todo o processo”. Assim sendo, utilizo o termo mediada, por entender que é necessário uma mediação durante as *com-versação* tendo como foco o objetivo da pesquisa.

Segundo Macedo (2021), utilizar o termo *com-versação* contraria a gramática, quebra a palavra possibilitando novos sentidos para a palavra conversa, propicia um cenário heurístico fecundo de expressões e experiências dialogadas com significativas consequências formacionais e tem-se acesso a várias versões e interpretações da narrativa *com-versada*. Na pesquisa, as rodas de *com-versação* mediadas foram pautadas na escuta sensível das crianças, sobre as concepções, expressões e narrativas quanto às práticas educacionais abertas realizadas, bem como sobre as experiências de autoria colaborativa entre seus pares na escola. Para Macedo, Santos, Flores e Pereira (2012, p. 103) é preciso “construir uma escuta sensível às crianças num lugar de saber tão habituado a falar sobre elas. Isso implica que falemos menos delas, sobre elas ou para elas, e mais *com* elas”.

E nesse processo de escuta sensível com interlocutores nas pesquisas, Corsaro (2005) enfatiza que os dispositivos devem estar abertos à contribuição direta das crianças ao longo de todo o processo vivenciado no campo, possibilitando que a criança ocupe seu papel na pesquisa em relação ao pesquisador. Desse modo, as rodas de *com-versação* foram forjadas pelas crianças durante a observação interativa ainda em processo de aproximação e criação de laços de confiança. Pois, as rodas foram formuladas a partir dos momentos em que os interlocutores formavam pequenos círculos na hora do lanche para *com-versar* com os pares, bem como para obter informações sobre meus gostos e vivências pessoais. Deste modo, as rodas de *com-versação* foram realizadas nos momentos do lanche, durante as cocriações no processo de autoria e nos momentos de desenhos livres solicitados pelas crianças interlocutoras no decorrer da pesquisa.

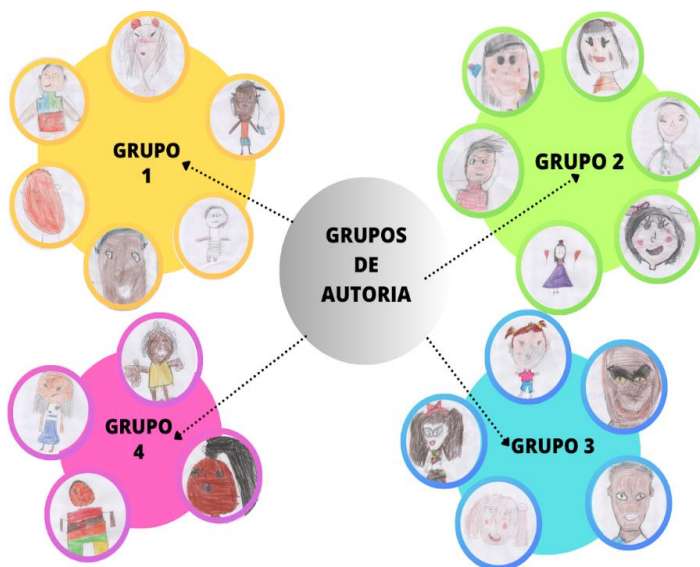
E nessas rodas de *com-versação* na hora do lanche, as crianças passaram a expressar em suas falas sobre a constituição de grupos. No decorrer das aulas e atividades mediadas pela professora Mendonça, as crianças articulavam a formação do grupo para o lanche,

estabelecendo diálogos como: “*você vai fazer parte do nosso grupo na hora do lanche hoje?*”, “*hoje você vai lanchar com a gente?*”. Foi a partir dessas falas e articulações das crianças que o próximo dispositivo também foi forjado, do “grupo da partilha de lanche”, surgiu o dispositivo **grupos de autoria**. Segundo Santos (2012), dialogar com as crianças faz parte do processo de construção de conhecimento sobre elas, e esse processo exige estratégias metodológicas que procuram caminhos e possibilidades abertos sem desviar-se da intencionalidade da pesquisa.

Ao com-versar com as crianças, buscando conhecê-las e constituir laços de confiança, foram tecidos caminhos para a articulação das práticas de autoria colaborativa a partir dos grupos constituídos. Para conceituar os grupos de autoria forjados com as interlocutoras como dispositivo na pesquisa, inspiro-me nas abordagens sobre o dispositivo *rodas de memória e conversas* de Macedo (2021) que, segundo o autor, prioriza-se a experiência em narração, os fluxos da conversa, tecendo fios das memórias generativas, valorizando as narrativas em um grupo por meio de experiências próximas, com temas de interesse comuns.

No dispositivo **grupos de autoria**, tecido com as crianças, priorizou-se as escolhas, vozes, tomadas de decisão, narrativas, cocriações, sentidos e significações nas *com-versação* e enredos produzidos a partir de seus interesses em comum, de forma autoral em colaboração. A formação dos grupos foi de acordo com os vínculos de amizade e parceria já constituída em sala de aula entre as crianças, elas foram as responsáveis por essa formação que resultou na seguinte constituição:

Figura 7 – Os grupos de autoria da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Como demonstrado na figura 7, com base na interlocução e escolha das crianças, foram constituídos quatro grupos de autoria: o grupo 1 foi formado por Beatriz, Mateus, Guigui, Alan, Vitor e Guilherme; o grupo 2 por Ariel, Jhenifer, Artur, Gui, Isadora e Liz; o grupo 3 formado por Verônica, Duende Verde, Sofia, Maria e Rafael; e o grupo 4 por Pedro, Clara, Alice e Gabriel. Esses foram os grupos de autoria que estiveram em colaboração durante todo o processo vivenciado na pesquisa com as PEA mediadas em uma itinerância formativa.

É preciso autorizar-se na constituição de dispositivos de pesquisa, forjando estratégias metodológicas no percurso trilhado com as crianças. Desse modo, devido ao cotidiano escolar, referente ao cumprimento dos conteúdos curriculares do bimestre e visando a mediação e interação com os grupos de autoria na pesquisa, com a colaboração da professora Mendonça, foi criado o dispositivo **itinerância (auto)formativa**, no qual, no processo de autoria desenvolvida na pesquisa com as crianças, as mediações foram feitas a partir da itinerância entre sala de aula com a mediação da professora Mendonça referente à leitura individual e conteúdos programáticos e brinquedoteca, com minha mediação para o desenvolvimento das PEA e autorias colaborativas das crianças. Nesse sentido, a constituição dos grupos de autoria foi essencial nesse processo, pois, ao levar um dos grupos para a brinquedoteca, os outros estavam em sala de aula com a professora e estagiária nas leituras individuais que são feitas cotidianamente, bem como na resolução e/ou correções das atividades propostas seguindo o cronograma escolar. A itinerância (auto)formativa me permitiu ter maior interação na mediação, nas *com*-versação e observação durante a coprodução de dados em toda a rota metodológica trilhada no campo.

A análise dos achados (dados) produzidos durante toda a realização do estudo com as crianças foi por meio das noções subsunçoras que, segundo Macedo (2021), possibilitam o encontro de saberes da experiência com os saberes do pesquisador, constituindo uma potência heurística na pesquisa no processo de compreensão das experiências formativas e os singulares movimentos instituintes. Por fim, as autorias das crianças em processo colaborativo durante os momentos vivenciados na pesquisa deram origem a recursos educacionais com licença Creative Commons, visando contribuir com a realimentação dos REA na web, tendo as interlocutoras da pesquisa como a(u)tores em seu processo formativo.

**ENREDO 3:
PEA E REA: CONCEPÇÕES E COLABORAÇÃO**



“Quando o conhecimento começa a fazer parte de uma rede, a pessoa mais inteligente da sala não é a que tem a lição em frente a nós, nem é a sabedoria coletiva das pessoas presentes. A pessoa mais inteligente na sala é a própria sala: a rede que une pessoas e ideias presentes e as conecta com o exterior. Isso não significa que a rede esteja se tornando um supercêrebro dotado de consciência, mas que o conhecimento está se tornando inseparável da rede - e impensável sem a rede - que o consente. A nossa tarefa é aprender a construir salas inteligentes, isto é, aprender a construir redes que nos façam mais inteligentes.” (Weinberger, 2012)²¹

Há décadas, os educadores têm se dedicado à Educação Aberta (EA) e suas contribuições nos processos de ensino e aprendizagem, formação social e cultural dos sujeitos. De acordo com Santos (2012), na década de 1970, a educação aberta foi voltada a práticas de ensino com crianças, para o surgimento das universidades abertas e as práticas popularizadas através da crescente integração das tecnologias digitais no campo educacional. Consequente, o termo Recursos Educacionais Abertos é utilizado em diferentes contextos, ao potencializar experiências de interação, formação, colaboração e aprendizagens coletivas, reunindo desde práticas educacionais tradicionais até as mais recentes práticas potencializadas pelas TIC e culturas digitais.

O conceito de abertura está presente em diversificadas áreas da atividade humana. Como o acesso aberto nas pesquisas, dados abertos no governo, o desenvolvimento de softwares livres e códigos abertos, criação de hardware aberto, produção e utilização de recursos com licenças abertas, bem como no ensino através do movimento da educação aberta, ancoradas no princípio de liberdade, colaboração, participação, equidade, abertura em práticas, processos e recursos na mediação e produção de conhecimentos através da experiência (Sousa, 2022), evidenciando a emergente necessidade de adoção de práticas inovadoras pautadas nas experiências e vivências no campo educacional.

Deste modo, associada às discussões sobre a Educação Aberta, o termo Práticas Educacionais Abertas vem sendo discutido nos últimos anos como possibilidade de renovação das práticas pedagógicas, mediação, cocriação e relações estabelecidas nos processos para além de ensino e aprendizagem. Por se tratar de um termo ainda recente, surgido a partir da disseminação e uso dos REA, as concepções, características e abordagens sobre as PEA passam por uma constante atualização e ressignificação, não havendo um consenso quanto a sua definição conceitual (Sousa, 2022). Alguns autores pautam-se nos debates e reflexões das

²¹ WEINBERGER, David. Too big to know: rethinking Knowledge now that the facts aren't the facts, experts are everywhere, and the smartest person in the room is the room. New York: Basic Books, 2012.

PEA propiciadas pelo uso e criação dos REA, enquanto outros, conceituam e as caracterizam para além de sua utilização, pautando-se nos princípios de liberdade e colaboração.

A utilização e criação de Recursos Educacionais Abertos na escola propicia aos professores e estudantes o desenvolvimento de práticas pedagógicas autorais, criativas, interativas e colaborativas que contribuem para uma educação equitativa e inclusiva. Sendo REA, os docentes podem usar, ampliar, criar, colaborar e adaptar materiais que podem também beneficiar outros usuários em contexto educativo e social. Sobremaneira, em práticas educacionais abertas, os estudantes podem atuar com protagonismo, autonomia e colaboração em seu processo de ensino e aprendizagem enquanto o docente atua como mediador nesse processo com e/ou além do uso e criação de REA.

Assim sendo, nesta seção, nomeada como *“Enredo 3: PEA e REA: concepções e colaboração”*, abordarei sobre as concepções de Práticas Educacionais Abertas e Recursos Educacionais Abertos; o surgimento do termo PEA e a ampliação conceitual para além do REA; a importância do desenvolvimento de práticas educacionais abertas, sobretudo com crianças pertencentes aos anos iniciais do ensino fundamental; as concepções de professoras do lócus de estudo sobre os recursos educacionais e os principais recursos educacionais utilizados por elas em suas práticas pedagógicas com as crianças no período que antecedeu a pesquisa; as licenças Creative Commons, bem como as atividades e práticas abertas de autorias das crianças mediadas para a produção de REA na escola em contexto colaborativo.

3.1 CAMINHOS ALÉM DOS REA: AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS ABERTAS

A internet, com seus protocolos abertos e não proprietários, propicia o livre acesso e criação de diversificados recursos que potencializam a interação, comunicação, colaboração, autorias e aprendizagem infantil. Silveira (2015, p. 73) afirma que “o padrão aberto assegurou a liberdade de criação”. A partir dos níveis abertos, diversificadas propostas de bens culturais livres e práticas abertas floresceram, dentre eles as PEA e os REA, que tendem a potencializar experiências colaborativas no ato de brincar, criar e partilhar descobertas entre seus pares nos espaçostempos de aprendizagens.

Bonilla e Pretto (2015) afirmam que através do aumento da comunicação entre as pessoas e diversas áreas do conhecimento, estabeleceu-se uma relação mais forte entre a educação e a cultura, principalmente nas culturas digitais, potencializando transformações de docentes e estudantes em produtores de conhecimento e fazedores do seu tempo. E nesse processo transformador, os códigos, *softwares*, máquinas e capacidade de processamento

contribuíram para a construção de novas formas de acesso e produção de conhecimentos, que atualmente orientam produções colaborativas e abertas em rede (Bonilla; Pretto, 2015). Nesse movimento marcado pela colaboração, autorias docentes e discentes em níveis de abertura, destaco o movimento REA²², pautado na criação e disseminação de recursos autorais com licenças abertas na rede.

Os recursos educacionais abertos, termo cunhado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), desde os anos 2000, é definido como “materiais de ensino e pesquisa, em qualquer formato e meio, que reside em domínio público ou que foram lançados sob direitos de propriedade intelectual com licenças abertas que permitem o livre acesso, o reuso, a remixagem, a adaptação e a redistribuição por outros”²³ (UNESCO, 2019). Nesse contexto, são materiais disponibilizados de forma livre e aberta a professores, estudantes e demais usuários para uso, compartilhamento, criação e remixagem, visando a potencialidade de interação, acesso informacional, pesquisa, aprendizagens e autorias coletivas em contexto colaborativo, social, cultural e formativo através das tecnologias digitais e midiáticas (Santos; Rossini, 2015).

Deste modo, considero os REA como um fenômeno cibercultural potencializador de interação, leitura, criação, autoria, colaboração, ensino e aprendizagens infantis na contemporaneidade. Para Corsaro (2011, p. 15) “as crianças são agentes sociais, ativos e criativos”. Assim, ao acessar, ler, criar, recontar e compartilhar narrativas digitais, as crianças redimensionam o ato de ler e escrever ativamente nas culturas digitais. Segundo Porto e Santos (2019), ser um sujeito ativo na cultura digital é ser adepto a leituras e escritas produzidas em multilinguagens disponíveis nos meios hipertextuais. Nesse sentido, através das imersões em leituras hipertextuais na web 2.0, as crianças leitoras virtuais podem atuar como um leitorautor, ao re-criar, re-contar, re-elaborar e compartilhar com seus pares narrativas transmidiáticas, havendo também nesse processo co-autorias colaborativas predominante de uma cultura participativa nos processos imersivos e desenvolvimento de práticas educacionais abertas.

A origem conceitual do termo PEA está atrelada ao movimento de criação e utilização dos REA nas práticas docentes pautadas nas funções para além do ensino e aprendizagem. Pois, ao observar a implementação dos REA nas práxis pedagógicas, foram identificadas um

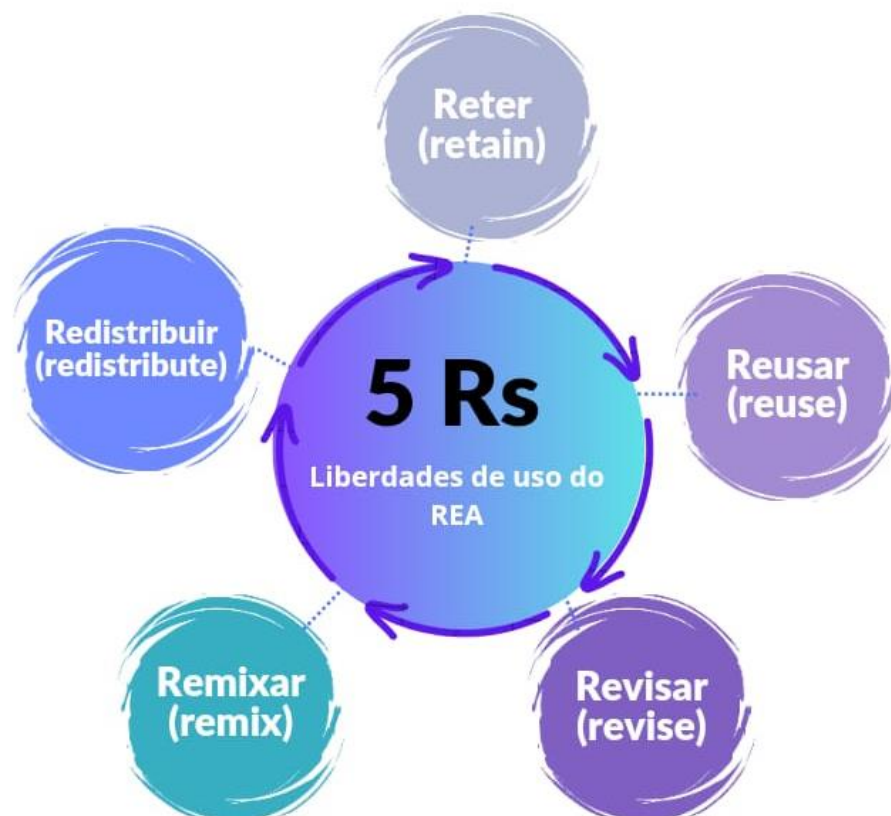
²² Amiel e Soares (2015) afirmam que o movimento REA foi o maior responsável pela renovação de interesses na abertura em educação.

²³ Open Educational Resources (OER) are learning, teaching and research materials in any format and medium that reside in the public domain or are under copyright that have been released under an open license, that permit no-cost access, re-use, re-purpose, adaptation and redistribution by others.

conjunto de práticas que poderiam ser realizadas por educadores por meio de uso, reuso, adaptação e redistribuição desses materiais utilizados, surgindo o conceito de PEA, estudado e aprimorado por pesquisadores nos últimos anos (Sousa, 2022). Nos estudos voltados à concepção de práticas educacionais abertas, a partir da integração das tecnologias digitais e o conjunto de práticas que podem ser desenvolvidas por professores em colaboração com seus educandos, os autores Koseoglu e Bozkurt (2018) e ClintonLisell (2021) apud Sousa (2022) afirmam a existência de uma polarização do conceito de PEA em duas vertentes, como tendo o REA como ponto de partida, mas com diferentes enfoques em suas abordagens. Isto é, as PEA desenvolvidas a partir do uso e criação de REA, bem como as PEA desenvolvidas além de sua utilização.

Na primeira vertente, onde as PEA são condicionadas ao uso dos recursos educacionais abertos, são conceituadas por Wiley e Hilton (2018, p. 135, tradução Sousa, 2022) como “um conjunto de práticas de ensinoaprendizagem que apenas são possíveis ou praticáveis no contexto das permissões 5R que são características dos REA”. Nessa perspectiva, só pode ser considerada uma prática educacional aberta quando for permitida a aplicabilidade das cinco liberdades de uso estabelecidas nos REA, sendo elas:

Figura 8 - As liberdades de uso dos REA



Fonte: Elaborado pela autora com base em Wiley (2001); Santos (2021) e Torres; Kowalski e Ferrarini (2021).

Com base nas leituras realizadas em Wiley (2001, p. 24); Santos (2021, p. 241-243) e Torres, Kowalski e Ferrarini (2021, p. 41), os cinco R permitem: 1. **Reter** - possuir e fazer cópias do recurso; 2. **Reusar** - utilizar o recurso em qualquer formato ou mídia de várias formas; 3. **Revisar** - modificar, adaptar, atualizar e ajustar o recurso para um determinado objetivo; 4. **Remixar** - combinar o recurso original ou revisado com outros conteúdos com a finalidade de criar algo e; 5. **Redistribuir** - compartilhar e disseminar o recurso original, revisado ou remixado.

Corroborando as ideias similares a de Wiley e Hilton (2018), Conole (2010 apud Sousa, 2022) define as PEA como um conjunto de atividade e suporte pautados na criação, uso e atribuição de novos propósitos ao REA, sendo as cinco liberdades fatores fundantes no processo de flexibilização das práticas educacionais e sua abertura. No entanto, é preciso enfatizar que os 5Rs não são determinantes dos REA, suas aplicabilidades estão diretamente relacionadas ao nível de abertura estabelecidas nos tipos de licença que foram atribuídas a eles. Essas concepções provocam reflexões e questionamentos quanto à capacidade que o REA possui em abarcar os processos de ressignificação e inovações nas práticas educacionais com crianças, havendo a emergente necessidade de ampliar a concepção e características principais das PEA para além do REA.

Pois, a mediação de práticas educacionais abertas com crianças apresenta-se em um processo de aprendizagem pautado na diversidade de materiais educacionais, autonomia, criação, colaboração, aprendizagem por pares e troca de experiências no processo formativo. Condicionar as investigações e estudos das práticas educacionais a concepções restritivas por aspectos legais de abertura é também restringir as práticas educacionais emergentes mediadas por educadores abertos (Czerniewicz *et al.* (2017) apud Sousa, 2022) e implicados com as práticas interativas, colaborativas, autônomas e autorais com crianças nos espaçotempos de aprendizagem e formação.

Nessa perspectiva de ressignificação conceitual, o ensino e a aprendizagem são centrados no aluno, na utilização de materiais educacionais criados por estudantes e a utilização de softwares de códigos abertos com fins educacionais em plataformas digitais. Para Okada, Mikroyannidis, Meister e Little (2012), as mídias sociais se apresentam como espaços potencializadores de inovação em estratégias metodológicas e produções coletivas que fortalecem coaprendizagens colaborativas abertas. Nesse direcionamento, Santos e Rossini (2015) afirmam que as mídias sociais (re)combinadas com outras mídias favorecem novas práticas pedagógicas, propiciando a exploração de conteúdos e experiências educacionais por diferentes nuances e significativas dimensões, de modo que os

espaçotempos se apresentem flexíveis e abertos, em que os aprendizes possam contribuir livremente no designer e dinâmica curricular em produções colaborativas. Sendo o professor atuante como mediador e colaborador, considerando os alunos protagonistas no processo de aprendizagem, em contexto crítico, autoral e colaborativo.

Segundo Pretto (2012), a produção colaborativa e o protagonismo de professores e alunos na utilização e criação de REA proporcionam produções colaborativas e cooperativas de materiais articuladores de múltiplas linguagens e suportes, na ampliação da capacidade de circulação de imagens e sons produzidos, e na construção de novas possibilidades metodológicas de ensino e aprendizagem no processo educacional. Neste contexto, de acordo com Pretto (2010), compreende-se os recursos educacionais abertos como uma significativa possibilidade de que professores e estudantes, através da apropriação de recursos disponibilizados pelas tecnologias de informação e comunicação, em rede, tornem-se produtores de saberes, conhecimentos e culturas em plural plenitude e valorização nos contextos educacionais.

Lévy e Lemos (2010) afirmam que através da evolução cibercultural, em conjunto com o desenvolvimento tecnológico no ciberespaço e nas cidades, criam-se novas formas de informação, comunicação e sociabilidade, de modo que o pensar torna-se mais colaborativo, plural e aberto pautados nos princípios de emissão, conexão e reconfiguração provenientes da utilização das tecnologias digitais. De acordo com Lucena (2016), o uso das tecnologias nos permite de forma intensa imergir nas redes sociodigitais, produzir cultura, aprender, comunicar e atuar de forma constante no ciberespaço. Fatos que nos permite ampliar as concepções de abertura dos REA para as PEA nos processos de ressignificação e transformações nas práticas e atividades educacionais mediadas com crianças.

Não obstante, Starobinas (2012), abordando sobre a utilização dos recursos educacionais abertos na educação básica, afirma que, por meio da disseminação de uma cultura de utilização de REA na escola, acontece a inclusão dos alunos na autoria, quer seja em atividades curriculares, bem como através de iniciativas autônomas de produção de atividades complementares, tais como grêmios, saraus literários, dentre outras possibilidades de autoria. A escola, ao atuar nessa perspectiva, reconhece todas as formas de experiências dos alunos como válidas ao seu processo formativo e possibilita a utilização de narrativas em vídeos, imagens, textos e sons documentados em percurso institucional, no qual, aliados a licenças abertas e povoamento dos materiais na internet, acontece a realimentação de REA na rede, permitindo assim a atuação social dos discentes, ao contribuir com a construção do conhecimento em processo de colaboração (Starobinas, 2012). Corroborando a ideia da

autora, afirmo que as práticas e atividades autorais e coletivas além dos REA, produzidas de forma autônoma, constituem-se em práticas educacionais abertas de autoria e colaboração na escola, defendendo a ideia de que as PEA podem acontecer independentemente da integração dos recursos abertos nas práticas desenvolvidas.

Assim, as PEA são definidas por Cronin (2017) como práticas colaborativas que incluem criação, uso e reuso de REA, integração de tecnologias participativas e redes interativas, aprendizagem em pares, produção de conhecimentos e empoderamento discente. A partir da concepção da autora, conceituo as PEA enquanto todas as práticas educacionais pautadas na tomada de decisões, autonomia e protagonismo discente, a criação, uso e reuso de REA, a integração de tecnologias digitais participativas e interativas, a produção de conhecimentos e aprendizagens por pares, os processos de colaboração e interatividade no desenvolvimento de cocriação e autorias, em uma prática educativa voltada ao protagonismo discente, enquanto o professor se encontra atuante como mediador, incentivador e agente de colaboração.

De acordo com Pretto (2012, p. 105), através da “produção colaborativa e cooperativa de materiais que articulam múltiplos suportes e linguagens, busca-se ampliar a capacidade de circulação, via web, de imagens e sons produzidos fora dos grandes centros”. Para tanto, ainda segundo o autor, faz-se necessário o protagonismo de professores e estudantes no processo de construção de novas possibilidades educacionais, ao articular saberes das populações locais com os conhecimentos e saberes já estabelecidos nas culturas e ciência contemporânea. Quanto à aplicação das PEA aos processos de ensino e aprendizagem, Huang *et al.* (2020) identificaram cinco condições essenciais, sendo elas: 1. Utilização de REA; 2. O exercício de ensino aberto caracterizado na liberdade dos educandos sugerirem e contribuir ativamente nos processos individuais e coletivos na produção de conhecimentos; 3. A colaboração aberta; 4. Avaliação aberta ou avaliação por pares e; 5. Uso das tecnologias digitais.

Todas essas considerações sobre os processos de agenciamentos e contribuições das tecnologias digitais no contexto educacional, sobretudo as possibilidades que PEA e os REA propiciam a docentes e estudantes nos processos de ensino e aprendizagem, trouxeram-se reflexões e questionamentos acerca de práticas colaborativas já desenvolvidas por professores com crianças nos anos iniciais do ensino fundamental, o que me levou a um contato inicial com o lócus em que a pesquisa foi realizada, momento que me proporcionou vivenciar conversações mediadas com gestores de quatro escolas estaduais no município de Itabaiana, em Sergipe. Nesse primeiro contato, foi perceptível que gestores e coordenadores

demonstraram pouco conhecimento sobre o que são PEA e REA, apresentando dificuldades de compreensão sobre suas concepções, licenciamentos e uso. Em contrapartida, durante suas falas, sinalizam o uso de recursos digitais em práticas desenvolvidas pelo coletivo de professores das instituições ao atuarem em contexto pandêmico e retomada das aulas presenciais. Deste modo, no próximo tópico apresento as respostas dos docentes no formulário on-line disponibilizado na fase de seleção do lócus da realização da pesquisa para abordar sobre as práticas, concepções e recursos já utilizados com as crianças no período que antecedeu o desenvolvimento da pesquisa na escola.

3.2 OS RECURSOS EDUCACIONAIS NA ESCOLA

Atualmente, existem incontáveis recursos com licenças abertas disponíveis na web. A exemplo, cursos, livros, guias para estudantes e professores, simulações, jogos, imagens, vídeos, instrumentos de avaliação, software e aplicativos que podem ser baixados e utilizados por terceiros em diferentes contextos e formatos (UNESCO, 2011). Para tanto, apropriações e utilização de recursos educacionais com licenças abertas por professores em suas práticas pedagógicas possibilitam a ampliação da liberdade de ensino e a atuação de seus educandos no processo de interação, criação e colaboração em seu processo formativo.

Deste modo, conhecer as concepções dos docentes sobre recursos educacionais abertos, identificar os recursos utilizados no desenvolvimento de atividades com as crianças e as práticas colaborativas já desenvolvidas no lócus da pesquisa, tornou-se indispensável. Com base nos resultados obtidos no questionário on-line disponibilizado no processo de definição do campo, apresento a seguir os recursos educacionais utilizados em práticas pedagógicas desenvolvidas pelo coletivo de professores com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental na Escola Rotary.

Dentre as questões disponibilizadas no formulário, as respostas que tiveram mais ênfase para o objetivo proposto foi quanto à concepção dos professores sobre os REA, a utilização de recursos durante o ensino remoto e continuidade do uso nas aulas presenciais, os recursos educacionais utilizados para a realização de atividades interativas, bem como o desenvolvimento de autorias e práticas a partir do uso das tecnologias digitais e recursos disponibilizados no projeto Aula Digital do programa ProFuturo.

Quanto à concepção das professoras sobre os REA, foram obtidas as seguintes respostas:

Figura 9 - Esquema sobre as concepções das professoras sobre REA



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Ao analisar as respostas dadas, percebo que os professores do campo de estudo possuem pouco conhecimento acerca da concepção e importância dos recursos educacionais abertos para a formação e prática docente. Em suas respostas, conceituam o REA como recurso para ampliar conhecimentos, recursos tecnológicos disponíveis à equipe pedagógica e possibilidade de diversificar as formas de trabalho. As respostas que mais se aproximam da concepção de REA é das professoras Nascimento (2022) e Conceição (2022)²⁴, quando relatam sobre as possibilidades de interação e adaptação dos recursos para a realidade de seus alunos, em destaque a concepção de Conceição (2022) ao conceituar os REA como recursos educacionais de domínio público, pois, de acordo com a definição da Unesco (2011), “são materiais de ensino e aprendizagem em qualquer suporte ou mídia que estejam sob domínio público ou com licença aberta, permitindo a utilização e adaptação por terceiros”.

Sobre o uso dos recursos educacionais a partir dos dispositivos digitais durante o ensino remoto, híbrido e retomada das aulas presenciais, os recursos mais citados pelos professores foram: textos, músicas e imagens da internet, jogos educativos, Google forms e Canva. O *Googleforms* é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pela Google em 2018 com serviços gratuitos e que permite a criação de formulários on-line. Com ele, os usuários podem desenvolver pesquisas, coletar e registrar informações sobre outras pessoas, criar questionários com perguntas de múltiplas escolhas e discursivas, registrar avaliação em escala numérica, dentre outras práticas que podem ser realizadas a partir de sua utilização. De fácil acesso para criação e compartilhamento, atualmente o Google formulário é muito utilizado como recurso educacional por professores e pesquisadores, principalmente, a partir

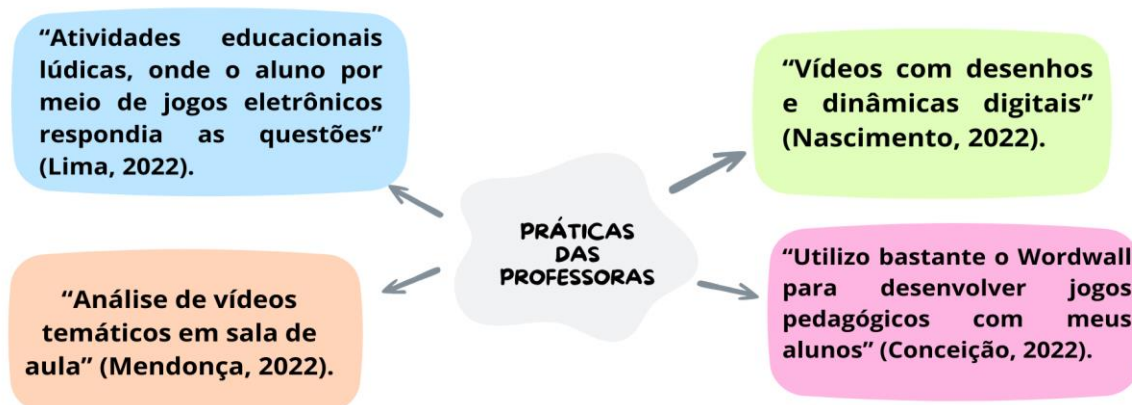
²⁴ Identifico as professoras que responderam ao formulário com o último sobrenome ao longo do texto.

das práticas pedagógicas emergenciais adotadas no cenário pandêmico. Com sua utilização, professores puderam produzir atividades, avaliações on-line, registros de frequência, dentre outras atividades.

O Canva²⁵, também citado como um dos recursos educacionais utilizados pelos professores em sala de aula, foi lançado em 2013. É um editor gráfico on-line que permite a criação de artes de forma simples, a partir de modelos prontos, além de possibilitar produções com designer de livre escolha. Com ele, os professores e demais usuários podem criar e editar imagens, vídeos, logomarcas, tirinhas, miniaturas para vídeos no Youtube, elaborar gráficos, slides interativos, jogos educativos e até produzir eBooks. O recurso está disponível nas versões gratuitas e Pro, podendo ser acessado on-line, além de estar disponível em aplicativo para baixar nas plataformas do Windows, MAC, Android e IOS.

Enfatizo que nem todos os recursos disponibilizados de forma gratuita são considerados abertos, quando o usuário acessa e utiliza um recurso educacional gratuito não licenciado como aberto ele somente poderá fazer uso no formato que foi disponibilizado, atribuindo créditos aos autores pautados nas leis de direitos autorais e softwares proprietários. Nas informações obtidas, os docentes sinalizaram conhecimento, apropriação e utilização de recursos digitais gratuitos com direitos autorais e licenças fechadas em práticas pedagógicas cotidianas com seus alunos e não a de recursos educacionais com licenças abertas.

Figura 10 - Esquema sobre as práticas desenvolvidas pelas professoras



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Como demonstrado na figura, as professoras relatam práticas com os recursos educacionais gratuitos e não abertos, em processos de ensino e aprendizagem através da

²⁵ Disponível em: https://www.canva.com/pt_br/about/.

utilização de imagens, vídeos, dinâmicas digitais e jogos pedagógicos disponibilizados na rede, bem como criados no Wordwall²⁶, uma plataforma que permite a criação de atividades gamificadas por meio de associação entre palavras. Nesse contexto, percebo que os professores ainda não possuem uma clareza quanto à definição de REA, as formas de licenciamento, sendo perceptível uma comparação entre Recurso Educacional Digital (RED) e REA.

Não obstante, foi perguntado, através do formulário, sobre práticas de autoria e colaboração desenvolvidas com as crianças. Dentre as práticas e atividades de autorias com os alunos, as professoras destacam as produções de texto, paródias, desenhos e produções musicais. Não obstante, foi questionado sobre as práticas colaborativas desenvolvidas com o uso das tecnologias digitais. Para essa pergunta foram obtidas as seguintes respostas:

Figura 11 - Esquema sobre as práticas colaborativas desenvolvidas com as TIC pelas professoras



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Analisando as respostas das professoras sobre as práticas colaborativas desenvolvidas com os alunos, a partir do uso das TIC, percebo que as docentes associam as práticas colaborativas a partir da criação e análise de vídeos, experiências em jogos interativos e interpretação das narrativas midiáticas, com exceção da professora Conceição (2022), que relata não desenvolver práticas colaborativas a partir do uso das tecnologias digitais com os

²⁶ O Wordwall é uma plataforma voltada para a criação de atividades interativas ou imprimíveis por meio da gamificação, em associação de poucas palavras. As atividades podem ser reproduzidas em qualquer dispositivo conectado à rede, a exemplo: o notebook, celular, tablet e quadro interativo, para uso individual de alunos ou mediados por professores com os alunos, em revezamento durante as aulas. A plataforma apresenta uma versatilidade e múltiplas possibilidades de criação para utilização em diversos componentes curriculares. Na versão gratuita, o professor pode criar até cinco atividades, estas que podem ser editadas livremente a qualquer momento, caso o docente queira utilizar a plataforma sem custos adicionais. Disponível em: <https://wordwall.net/pt> Acesso: 20 maio 2022.

seus alunos, pois apenas realiza a leitura e interpretação de fábulas infantis com o auxílio de atividades e vídeos. A utilização dos jogos e atividades educativas disponibilizadas na plataforma do ProFuturo do projeto AD, por meio dos dispositivos móveis constituintes da maleta digital, também fazem parte das práticas cotidianas na escola. Desse modo, abordarei um pouco sobre o projeto a seguir.

3.2.1 O ProFuturo e o projeto Aula Digital

O ProFuturo²⁷ é o principal programa de educação global da Fundação Telefônica²⁸, criado em parceria com a Fundação “La Caixa”²⁹ visando a redução da desigualdade educacional através de um ensino digital. Lançado em Julho de 2016, o programa foi implementado em 40 países da América Latina, dentre eles o Brasil, iniciado no ano de 2017, em Manaus, no Amazonas, desenvolvido em parceria com a Secretaria Municipal de Educação. Segundo as informações disponibilizadas no site, o programa trabalha alinhado ao objetivo 4 da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável da ONU, tendo como objetivo transformar e inovar a educação, ao promover melhor oportunidade de aprendizagem para milhões de crianças através da tecnologia. De acordo com a proposta do ProFuturo, os modelos de intervenção são desenvolvidos pautados nos recursos educativos digitais, metodologias de ensino e o compromisso com a formação de professores, através do estímulo para desenvolvimento de habilidades pedagógicas e apropriação tecnológica de educadores e educandos. Dentre os projetos desenvolvidos pelo ProFuturo está o Aula Digital (AD) que incorpora o uso das tecnologias digitais em escolas.

Aqui no Brasil, o AD é desenvolvido exclusivamente pela Fundação Telefônica Vivo, baseando-se em quatro pilares: Formação de professores, conteúdos pedagógicos digitais, acompanhamento na escola e equipamentos tecnológicos. Em 2018, através de uma parceria firmada entre a Fundação Telefônica e o Governo do estado de Sergipe³⁰, por meio da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e em colaboração com municípios, o projeto Aula Digital chega a Sergipe, atuando em escolas dos municípios: Arauá, Areia Branca, Aracaju, Capela, Carmópolis, Cristinápolis, Cumbe, Divina Pastora, Feira Nova, Gararu, Indiaroba, Itabaianinha, Laranjeiras, Maruim, Malhador, Moita Bonita, Nossa Senhora do Socorro,

²⁷ As informações citadas ao longo deste tópico foram baseadas no site da Fundação Telefônica Vivo. Disponível em: <https://fundacaotelefonicavivo.org.br/profuturo/>. Acesso: 10 abr. 2022.

²⁸ Atuante desde 1998, desenvolvendo projetos educacionais relacionados aos desafios da era digital.

²⁹ Primeira fundação privada da Espanha. Desenvolve programas nas esferas social, educacional, cultural e de pesquisas científicas.

³⁰ Disponível em: <https://fundacaotelefonicavivo.org.br/experiencia-em-sergipe/>. Acesso: 13 abr. 2022.

Nossa Senhora das Dores, Poço Verde, Ribeirópolis, São Cristóvão, Santa Luzia do Itanhi, Siriri, Simão Dias, Umbaúba, Graccho Cardosos, Lagarto e Itabaiana. São contempladas 560 escolas em todo o estado, sendo 07 escolas do município de Itabaiana. Dentre elas, a Escola Estadual Rotary Dr. Carlos Melo, lócus de minha pesquisa. Ademais, para o desenvolvimento do projeto AD em Sergipe, a Fundação Telefônica Vivo conta com a parceria do instituto Paramitas, que atua desenvolvendo projetos no setor público em parceria com secretarias de educação em diversos estados, tais como São Paulo, Rio de Janeiro, Sergipe, Amazonas e Bahia.

De acordo com as informações obtidas na plataforma da telefônica, o projeto AD tem como objetivo incorporar a inovação por meio da tecnologia e de novas metodologias de ensino e aprendizagem em sala de aula, desenvolvendo ações voltadas para a formação e apoio contínuo de professores, coordenadores pedagógicos, gestores e técnicos das secretarias escolares. Ademais, são distribuídos às escolas contempladas pelo projeto, os kits tecnológicos denominados como “Maleta Digital”, no qual são disponibilizadas: 34 tablets para uso dos alunos, 01 notebook para uso do professor, 01 mini projetor portátil, 01 carregador com capacidade para carregar todos os tablets simultaneamente e 01 roteador com intranet.

Segundo as informações dos formadores durante a oficina Aula Digital³¹ para os professores de Itabaiana em que participei, a intranet disponibilizada pela telefônica é destinada ao uso exclusivo do professor para o planejamento das atividades e jogos educativos desenvolvidas nas aulas digitais, e não deve ser conectado para manuseio dos alunos, pois os formadores enfatizam que o acesso aos dispositivos pelos estudantes é off-line por meio de senhas de acesso disponibilizada pelo professor em atuação, priorizando a plataforma do ProFuturo, havendo assim acesso restrito para utilização das crianças nas práticas desenvolvidas, a partir de um formato fechado. De acordo com Silveira (2015), os formatos fechados controlam a memória e o modo de acessá-los, delimitando e criando dependências para aqueles que os utilizam.

O planejamento das aulas é pautado no uso de um infográfico³² contendo todos os conteúdos e atividades educativas digitais disponíveis aos alunos, não havendo autonomia quanto à elaboração e desenvolvimento de práticas autorais com os recursos educativos

³¹ A participação na oficina sobre o AD já foi descrita no tópico referente ao percurso metodológico trilhado na pesquisa.

³² Essas informações foram acessadas no infográfico de conteúdos da plataforma Aula Digital do ProFuturo, disponibilizado pela coordenadora pedagógica da escola. Podem ser acessados também no Guia de Integração de Programas, disponível em: [1e5adb7e-c5bf-4e8c-b57b-2f96d460362c \(seduc.se.gov.br\)](https://1e5adb7e-c5bf-4e8c-b57b-2f96d460362c@seduc.se.gov.br). Acesso: 04 jul. 2023.

digitais na plataforma AD. Não obstante, ao explorar o perfil docente e o destinado aos estudantes durante a formação ofertada, foi perceptível a limitada interação e autonomia que os professores possuem no processo de articulação dos recursos disponíveis, bem como no protagonismo, na atuação e na autonomia dos estudantes nos processos mediados, limitando a criatividade e inventividade em padrões fechados. De acordo com Silveira (2015, p. 79) “a base da criatividade e da inventividade não está no controle ou na propriedade”, mas na liberdade de circulação de ideias e informações. Por isso, faz-se necessário romper as barreiras hierarquizantes instituídas e promover práticas mais interativas, colaborativas e abertas com as tecnologias digitais, visando a produção e disseminação de conhecimentos pautadas no protagonismo discente.

Assim sendo, nesse contexto em que as professoras conhecem e utilizam recursos educacionais com as tecnologias digitais, apresentando concepções equivocadas sobre o REA, associando-os em muitos momentos aos recursos digitais gratuitos nas mediações desenvolvidas com os alunos, abordarei um pouco sobre os tipos de licenças, especialmente as licenças Creative Commons.

3.3 LICENÇAS CREATIVE COMMONS COMO CAMINHO DE ABERTURA NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS

O caminho de abertura no acesso, utilização e produção de conhecimentos está potencialmente associado à assimetria efetiva entre as novas licenças e as práticas digitais desenvolvidas. De acordo com Amiel e Soares (2015), uma efetiva apropriação das tecnologias digitais e recursos de ensino em espaços burocraticamente tradicionais prediz articulações entre as potencialidades libertárias do ciberespaço e os limites tradicionais das instituições, tornando as articulações e elaboração de práticas, projetos e dispositivos que cubram esse universo de cenários um constante desafio. Isso implica na necessidade de transformação de professores e estudantes em produtores de conhecimento e não mais meros consumidores e usuários acríticos de dispositivos digitais, fato que demanda a necessidade de um constante processo formativo na sociedade (Bonilla e Pretto, 2015).

Nas informações obtidas no formulário destinado aos professores do lócus de atuação na pesquisa, os docentes não demonstraram clareza quanto às concepções de recursos e práticas abertas, os tipos de licenças aplicadas aos recursos digitais utilizados em suas práticas e as contribuições que o uso e criação de práticas colaborativas e REA propiciam ao seu fazer docente para com seus educandos. Amiel e Soares (2015, p. 115) afirmam que “tendemos a

esquecer que a valorização da abertura é uma qualidade essencial no lento processo de transformação no campo educacional”, deste modo, busco apresentar neste tópico algumas contribuições quanto às Licenças Creative Commons propiciam a utilização, criação e compartilhamento de recursos educacionais abertos na rede para uso, reuso, revisão, adaptação e redistribuição de terceiros em diferentes formatos, contextos e finalidades.

Atentar-se ao fato de que os diferentes níveis de abertura e licenças é o que permitirá ou não a aplicabilidade dessas liberdades de uso nos REA, torna-se imprescindível, o que implica também em aprender a licenciar adequadamente nossas produções autorais sejam elas acadêmicas, educativas e ou culturais disponibilizadas na rede. Abordando sobre as dificuldades de aplicação legislativa quanto à proteção de acesso livre às criações coletivas, Pretto e Lopes (2023) afirmam que a Creative Commons passou a ser usada como uma forma de licenciamento que tem ampliado ao longo dos tempos possibilidades de acesso ao conhecimento na medida em que autores e editores se apropriam da discussão. De acordo com os autores, o sistema de licenciamento denominado como Licenças Creative Commons foi criado pelo advogado americano Lawrence Lessig, no ano de 2002, e desde sua criação vem passando por significativas atualizações, estando atualmente na versão 4.0, lançada em novembro de 2013.

Elaborada a partir de sua própria legislação de direito autoral, as licenças CC propiciam alternativas de licenciamento desde as mais tradicionais com “todos os direitos reservados” até as licenças de “cultura livre”³³ (Pretto e Lopes, 2023). Fornecem a criadores individuais e até a grandes empresas uma forma padronizada de atribuição de autorizações de direitos de autores e direitos conexos³⁴ aos seus trabalhos desenvolvidos, ao mesmo tempo em que permitem a terceiros copiar, distribuir, editar, remixar e utilizar suas criações para produzir outros materiais (Creative Commons Br)³⁵.

De acordo com a Cartilha Creative Commons Brasil (2020), os direitos conexos são voltados a artistas intérpretes e executantes como cantores, músicos e atores, bem como a produtores fonográficos e empresas de radiodifusão. A Lei 9.610 de 1998³⁶ regulamenta o

³³ A Cultura livre é “uma visão de mundo baseada na liberdade de usar, distribuir e modificar trabalhos e obras culturais, científicas e tecnológicas” (Furtado e Amiel, 2019, p. 6), utilizadas por pesquisadores e autores implicados nos movimentos de criação e disseminação do conhecimento de forma livre. Guia de bolso da Educação Aberta disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/564609>. Acesso: 10 set. 2023.

³⁴ Disponível em: <https://br.creativecommons.net/wp-content/uploads/sites/30/2021/02/CartilhaCCBrasil.pdf>. Acesso em: 12 de Dez. de 2022.

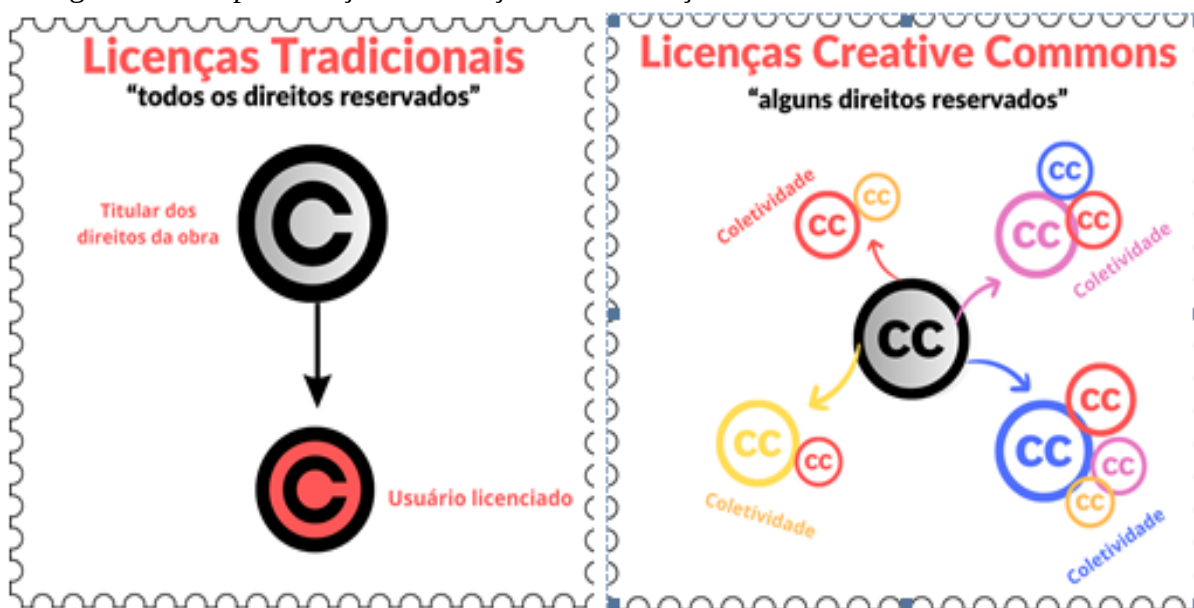
³⁵ Disponível em: [Sobre as Licenças - CC Brasil \(creativecommons.net\)](https://br.creativecommons.net/). Acesso em: 10 de set. de 2023.

³⁶ Lei 9.610/98 disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9610.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%209.610%2C%20DE%2019%20DE%20FEVEREIRO%20DE%201998.&text=Altera%2C%20atualiza%20e%20consolida%20a,autorais%2

direito autoral no Brasil, definindo os conceitos jurídicos do autor e suas obras, quanto ao direito que o autor possui com relação a suas obras, bem como onde esse direito encontra limites. A Creative Commons é definida como uma organização não governamental internacional sem fins lucrativos que tem como objetivo promover o compartilhamento de conhecimento, criatividade e cultura, ao acreditar que o direito autoral deve garantir acesso ao conhecimento e cultura pautada no equilíbrio entre a proteção e acesso às obras (Cartilha CC br, 2020).

Nas formas de licenças tradicionais, tendo “todos os direitos reservados”, os autores (titulares dos direitos) de determinada obra estabelecem necessariamente uma relação específica com seus usuários para autorizar determinados usos, enquanto nas licenças CC, definidas como licenças públicas³⁷, os titulares de direitos das obras já estabelecem os termos de autorização que é dada para qualquer pessoa que queira fazer uso de sua obra no momento de sua atribuição:

Figura 12 – Representação das relações nas Licenças Tradicionais e Creative Commons



Fonte: Adaptado pela autora com base na Cartilha CC br (2020).

Na figura acima, apresento as relações estabelecidas entre licenciantes e usuários licenciados. Nas obras disponibilizadas com licenças tradicionais, há uma relação específica

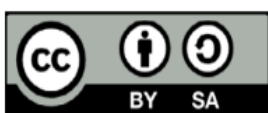
[0e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A4ncias.&text=Art.%201%C2%BA%20Esta%20Lei%20regula, os%20que%20lhes%20s%C3%A3o%20conexos](#). Acesso: 10 set. 2023.

³⁷ As licenças públicas são destinadas para o uso de pessoas que possuem autorização para conceder permissão pública para a utilização de materiais que, caso o contrário, seriam restringidas por direitos de autores, direitos conexos e dentre outros direitos estabelecidos nas leis que regulamentam os direitos autorais (Considerações aos licenciadores no texto legal da Creative Commons 4.0). Há duas licenças públicas: as licenças CC e as licenças de Software livres.

pautando-se em todos os direitos reservados, enquanto nas obras licenciadas com a CC, a coletividade acontece com maior nível de abertura, tendo alguns direitos reservados. Necessariamente, essa pessoa que irá utilizar a obra com atribuição CC respeitará as condições e limites estabelecidas da mesma forma que acontece quando a licença é dada por uma pessoa em particular (Cartilha CC br, 2020). Ademais, há uma flexibilidade nas licenças Creative Commons, é a pessoa titular dos direitos autorais que escolhe a licença mais adequada para a sua obra, sendo possível unir quatro características para compor o licenciamento de suas obras, sendo seis possíveis tipos de licenças ³⁸(Creative Commons; Pretto e Lopes, 2023) na CC:



A licença **Attribution** ou “CC BY” permite que as pessoas utilizem, distribuam, criem e adaptem a obra em toda e qualquer finalidade, inclusive comerciais, desde que deem os devidos créditos ao criador/autor da obra original.



A licença **Attribution-ShareAlike** ou “BY-SA” permite que as pessoas usem, adaptem o material para qualquer finalidade (inclusive comercial), desde que deem créditos ao autor/criador, disponibilizem as obras derivadas a partir da criação original e compartilhem sob a mesma licença em que a obra original foi licenciada.



A licença **Attribution-NonCommercial** ou “BY-NC” permite que as pessoas façam uso e adaptação do material disponibilizado apenas para fins não comerciais e somente se atribuir os devidos créditos ao autor/criador do trabalho original.



A licença **Attribution-NoDerivatives** ou “BY-ND” permite que as pessoas utilizem a obra sem adaptações para qualquer finalidade, inclusive comerciais, desde que deem os devidos créditos ao autor/criador. Permite também que façam adaptações para uso pessoal, mas não podem compartilhar publicamente nenhuma adaptação do material disponibilizado.



A licença **Attribution-NonCommercial-NoDerivatives** ou “BY-NC-ND”, a licença mais restritiva disponibilizada na CC, permite que as pessoas utilizem a obra não adaptada apenas para fins não comerciais e desde que deem os devidos créditos do autor/criador. Também permite

³⁸ Tipos de licenças traduzidas: https://creativecommons.org/licenses/?lang=pt_BR . Acesso em Setembro de 2023.

que façam as adaptações para uso pessoal, mas não é permitido compartilhar publicamente nenhuma das adaptações feitas da obra original.

Assim, conhecemos nesse tópico os tipos de licença Creative Commons para a utilização e criação de recursos abertos em práticas educacionais desenvolvidas na/para além da escola. Essas licenças serão atribuídas aos recursos produzidos com as autorias colaborativas das crianças vivenciadas nas PEA no decorrer do estudo, pois, “o conhecimento é um bem imaterial que cresce quanto mais livre estiver e quanto mais pessoas tiverem acesso a conjunto de conhecimentos, mais ele poderá crescer” (Silveira, 2015, p. 75). A atuação de autorias infantis em contexto colaborativo e aberto na escola, visa a produção de significativos conhecimentos que perpassam os muros institucionais e constituem redes colaborativas de aprendizagem.

3.4 PRÁTICAS EDUCACIONAIS ABERTAS COM CRIANÇAS: “A GENTE VAI PODER ESCOLHER O QUE VAMOS FAZER NA PESQUISA?”

Para descrever as práticas educacionais abertas de autorias colaborativas mediadas

LEMBRETE DO APPDIÁRIO



ARIEL: A GENTE VAI PODER ESCOLHER O QUE VAMOS FAZER NA SUA PESQUISA?

VITOR: É, A GENTE PODE ATÉ DESENHAR?





PESQUISADORA: SIM, A GENTE VAI DECIDIR O QUE VAMOS FAZER JUNTOS!

COM-VERSAÇÃO, SETEMBRO DE 2022.

com as tecnologias digitais no decorrer da pesquisa, inicio este tópico com os questionamentos de Ariel e Vitor no período que antecedeu a fase de mediação. Pois, ao perceberem que estava se aproximando o momento de darmos início a nossas produções autorais, as crianças me perguntaram se poderiam escolher o que fazer na pesquisa e se poderiam até criar desenhos. Como demonstrado no lembrete do App-diário ao lado, disse que

iríamos decidir o que faríamos juntos, pautando-se em uma das características identificadas por Huang *et al.* (2020) como essenciais na aplicação das PEA, o Ensino Aberto.

No ensino aberto, o professor propicia aos seus educandos a liberdade de sugerir o percurso a ser trilhado e as práticas desenvolvidas, nesse sentido, no decorrer de todo o processo vivenciado na pesquisa, as crianças tiveram livre escolha de sugerir e decidir em coletivo o que iríamos produzir, os recursos utilizados e de que forma seriam realizadas suas autorias, seja na escolha de seus nomes de identificação individual, na formação e criação do nome de seus grupos de autoria³⁹, os recursos utilizados, bem como o formato em que suas autorias seriam compartilhadas.

Figura 13 - Criação de autorretratos das crianças na pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Assim sendo, o primeiro momento (17 a 19 de Outubro) foi vivenciado em mediação com as crianças e destinado ao processo de identificação da pesquisa e constituição dos grupos de autoria, em relação à escolha de seu nome ficcional, à construção de autorretratos por meio de desenhos e à escolha dos grupos, sendo eles:

Figura 14 - Nomes escolhidos pelas crianças para identificação dos grupos de autoria



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

³⁹ Esses processos já foram descritos no enredo 2 do trabalho.

Os nomes criados para a identificação dos grupos de autoria nas PEA, como demonstrado na figura 14, surgiram a partir das primeiras colaborações entre os interlocutores, sendo elaborados, dialogados e decididos em interatividade e colaboração, concluindo assim a primeira prática aberta mediada com as crianças, objetivando a constituição de seus perfis ficcionais para a utilização no decorrer do texto dissertativo.

O segundo momento (21 de Outubro a 09 de dezembro), vivenciado no processo mediativo das PEA, pautando-se na colaboração, criação e protagonismo discente, foi voltado às produções dos enredos, personagens, atribuição de funções ao longo das autorias e os recursos que seriam utilizados. Nesse período, pautadas em sugestões e tomada de decisão estabelecidas nos grupos, as interlocutoras produziram os enredos de forma escrita, cocriaram em produções de desenhos para a representação dos personagens e cenas constituintes na narrativa, registraram os desenhos em fotografias, fizeram a gravação de áudios narrativos e a partir dos enredos originais, constituíram outras narrativas autorais, sejam por meio de músicas ou por meio de atuação em vídeos.

Os recursos digitais utilizados no processo de criação audiovisual das crianças (registros fotográficos, gravação de áudios e produção de vídeos) foram os tablets disponibilizados na maleta digital a partir da escolha das crianças por usar a câmera e o aplicativo de gravação de áudios, com inspirações das táticas de praticantes⁴⁰ (Certeau, 2008) para constituir autorias colaborativas. Nessa fase descrita, além do desenvolvimento de autorias e o protagonismo das crianças, foram evidenciadas duas características ditas por Huang *et al.* (2020) como essenciais na aplicação das PEA ao ensino: a colaboração e o uso das tecnologias digitais.

As *com-versação* estabelecidas no decorrer das fases constituintes da pesquisa permitiram que as crianças estivessem ativamente no processo de desenvolvimento das atividades e práticas de autorias vivenciadas. Ademais, nas rodas de *com-versação* finais, pautadas na escuta sobre as concepções, aprendizagens e vivências das crianças na pesquisa, mais uma das características descritas por Huang *et al.* (2020) evidenciou-se: a avaliação aberta ou avaliação por pares. No qual ao *com-versar* e interagir com as crianças tencionando suas vozes, elas têm a liberdade de expressar as contribuições, dificuldades e os saberes que as práticas abertas de autoria propiciaram.

⁴⁰ Para Certeau (2008), as práticas são “maneiras de fazer” no cotidiano produzidas historicamente e culturalmente pelos atores sociais por meio de tecnologias do agir, configurando estratégias ou táticas.

Figura 15 - Avaliação de Guilherme sobre as práticas vivenciadas na pesquisa

Guilherme: Tia, eu gostei da hora que a gente tava tirando foto com o tablet, a câmera do tablet é diferente da do celular, né?! é mais grande.” O questionei: e vocês não tiravam fotos com os tablets não aqui na escola?
Guilherme: Não, tia. foi minha primeira vez”.

Pesquisadora: e o que você achou?

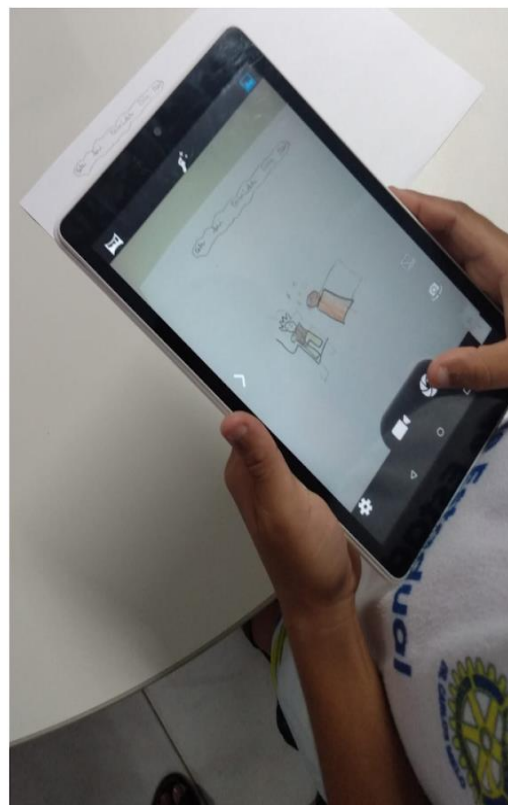
Guilherme: achei bom, achei bom...

Pesquisadora: E da parte que a gente fez o desenho?

Guilherme: achei mais bom (sorrindo)

Pesquisadora: por que?

Guilherme: porque foi de desenhar

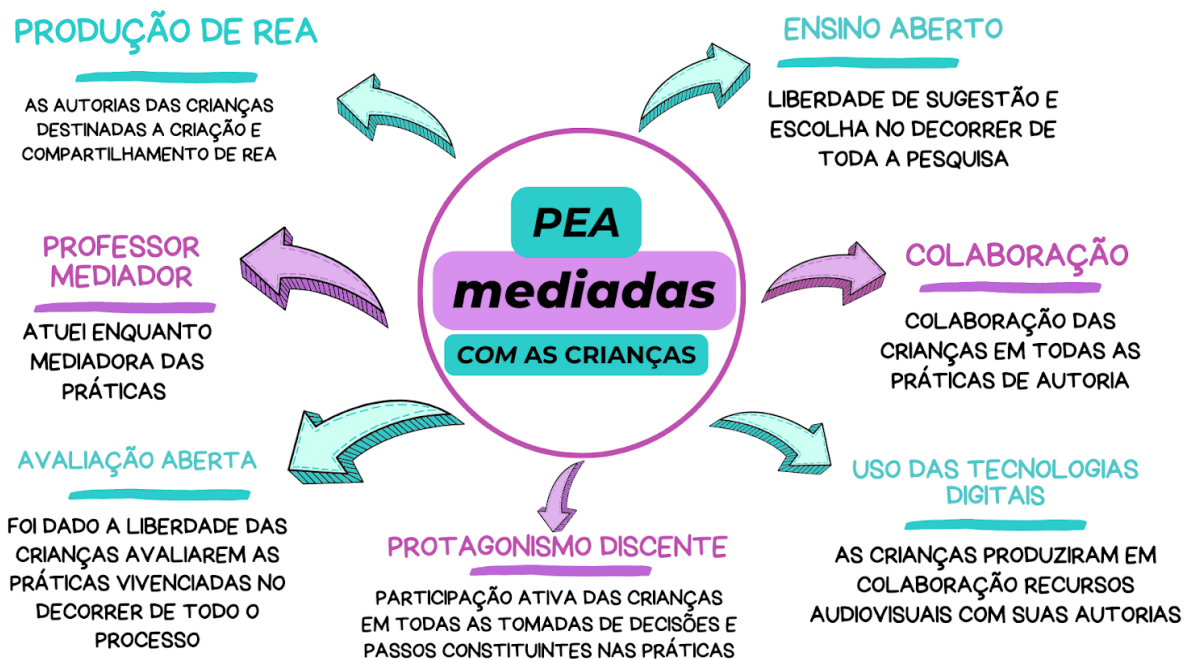


Fonte: Elaborada pela autora com dados da pesquisa (2023).

No diálogo descrito na figura, contextualizo um dos momentos referentes ao processo avaliativo de uma das crianças interlocutoras da pesquisa, de forma aberta e autônoma, Guilherme enfatiza sobre as percepções que teve quanto à diferenciação entre a câmera do tablet e dos celulares utilizados em suas práticas cotidianas no contexto familiar, bem como ter amado realizar as práticas vivenciadas quanto às fotografias e criação de desenhos no decorrer da pesquisa.

As rodas de *com-versação* mediadas, vivenciadas no decorrer de toda a pesquisa, na liberdade de escolha e atividades de autoria constituídas bem como no processo de colaboração entre os pares, os estudantes foram os protagonistas, enquanto atuei como mediadora e colaboradora. Ademais, as produções autorais constituídas pelos grupos deram origem à produção e compartilhamento de recursos educacionais com licenças Creative Commons, REA. Deste modo, foram vivenciadas as seguintes práticas de autoria com as crianças:

Figura 16 - Práticas educacionais abertas mediadas na pesquisa com as crianças



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Na figura, apresento as PEA desenvolvidas com as crianças, pautadas no ensino aberto, na colaboração, no uso das tecnologias digitais para as autorias, no protagonismo discente, na avaliação aberta, na mediação docente e produção de REA. Nesse contexto, após a realização das práticas de autoria, as crianças me atribuíram o papel de edição, licenciamento e compartilhamento na rede, para que outras pessoas pudessem conhecer, explorar, utilizar e remixar as autorias por elas produzidas. Assim sendo, o próximo enredo é destinado ao processo de análise e descrição das autorias colaborativas que emergiram no desenvolvimento das PEA com as crianças ao longo do estudo.

ENREDO 4:
AUTORIAS COLABORATIVAS E SABERES ENTRETECIDOS
NOS ACHADOS DA PESQUISA: “A GENTE CRIOU
***HISTÓRIAS E APRENDEU UM MONTÃO DE COISAS...*”**





LEMBRETE DO APPDIÁRIO

Pesquisadora: o que nós fizemos durante todo esse tempo juntos?

ARIEL: a gente criou histórias e aprendeu um montão de coisas...

COM-VERSAÇÃO, 13 DE DEZEMBRO DE 2022.

Neste enredo, irei abordar sobre as noções subsunçoras emergidas nos achados da pesquisa, ou melhor, sobre as autorias colaborativas e os saberes entretecidos *com* e *por* as crianças nas práticas educacionais abertas desenvolvidas no campo. Início este tópico com a fala de Ariel, onde ao questioná-los sobre o que fizemos durante o tempo em que estivemos juntos, a criança afirma ter criado

histórias e aprendido um “montão” de coisas. Para a descrição desse diálogo e vivências estabelecidas com as crianças, trilhei caminhos, percorri alguns processos, formulei e reformulei questões, signifiquei e ressignifiquei narrativas, visitei e revisei *com-versas*, passos que favoreceram o campo empírico na/da pesquisa multirreferencial *com* crianças.

Dito isso, descrevo os caminhos trilhados na organização e análise dos achados (dados) da pesquisa e encontro das noções subsunçoras. A imersão do pesquisador ao campo tem um papel fundante no processo de construção, descrição e análise dos achados na pesquisa. É preciso que o pesquisador esteja atento e implicado ao movimento analítico-interpretativo ao longo de todo o percurso vivenciado e deixar-se ser sensível aos acontecimentos significantes do campo (Santos, 2021). Nesse sentido, o primeiro passo trilhado foi o mergulho intenso no campo e práticas experienciadas no decorrer de todo o percurso vivenciado na escola com os autores, seja nas atividades cotidianas em sala de aula, seja nos momentos de mediação, de interatividade e colaboração com as PEA, de modo a tentar compreender como acontecem os processos de autorias *com* e *por* crianças, buscando respeitar as escolhas, intencionalidades, expressões, criatividade, emoções e confiabilidade das interlocutoras, pautada nos aspectos éticos da pesquisa.

Após o mergulho no campo, realizei a descrição densa de todos os fatos, vivências, narrativas, diálogos, *com-versação* grupais e/ou individuais, organização das produções realizadas pelas crianças e etc, para o processo de amostras intencionais elaboradas a partir dos critérios experienciados e informados (Macedo, 2010). Foram 150 laudas de descrição no diário de campo, 100 áudios com no mínimo 30 minutos de *com-versação* descritos, bem como 50 fotografias e 30 desenhos das crianças analisados e organizados por pastas nomeadas com o nome dos grupos de autoria e datas de suas respectivas produções registradas no App-diário. Nesse processo, foi possível identificar algumas noções subsunçoras prévias, que foram analisadas, ressignificadas e reformuladas através de leituras e releituras por meio da

pluralidade de olhares e sentidos que a epistemologia multirreferencial propicia ao pesquisador.

Por conseguinte, atrelando os conhecimentos empíricos da pesquisa, busquei adentrar com mais densidade nos achados, em busca da imersão das noções. Nesse momento, os achados da pesquisa foram organizados em um mapa semântico⁴¹, contendo as observações e *com-versação* do diário de campo e a descrição dos áudios com diálogos e narrativas das crianças, onde foi possível a redução e distinção entre o essencial e o não-significativo ao objeto de estudo, pautado nas questões de pesquisa.

Após as primeiras leituras e análises surgem as noções transitórias. Através da redução e distinção entre essencial e não-significativo, em consonância com as questões elaboradas na pesquisa, fiz o processo de codificação das informações emergidas da e na pesquisa, estabelecendo “as totalizações relacionais com contextos e realidades históricas conectadas à problemática analisada; de construir tematizando as respostas às questões formuladas quando da construção da problemática da pesquisa” (Macedo, 2016, p. 139). Nesse processo, agrupei os achados com as recorrências de fatos estruturados no campo quanto às autorias colaborativas no processo autoral das crianças, e os saberes potencializados na vivência e desenvolvimento das PEA, utilizando-se de palavras-chaves para codificar as unidades de significação, representados nos seguintes esquemas:

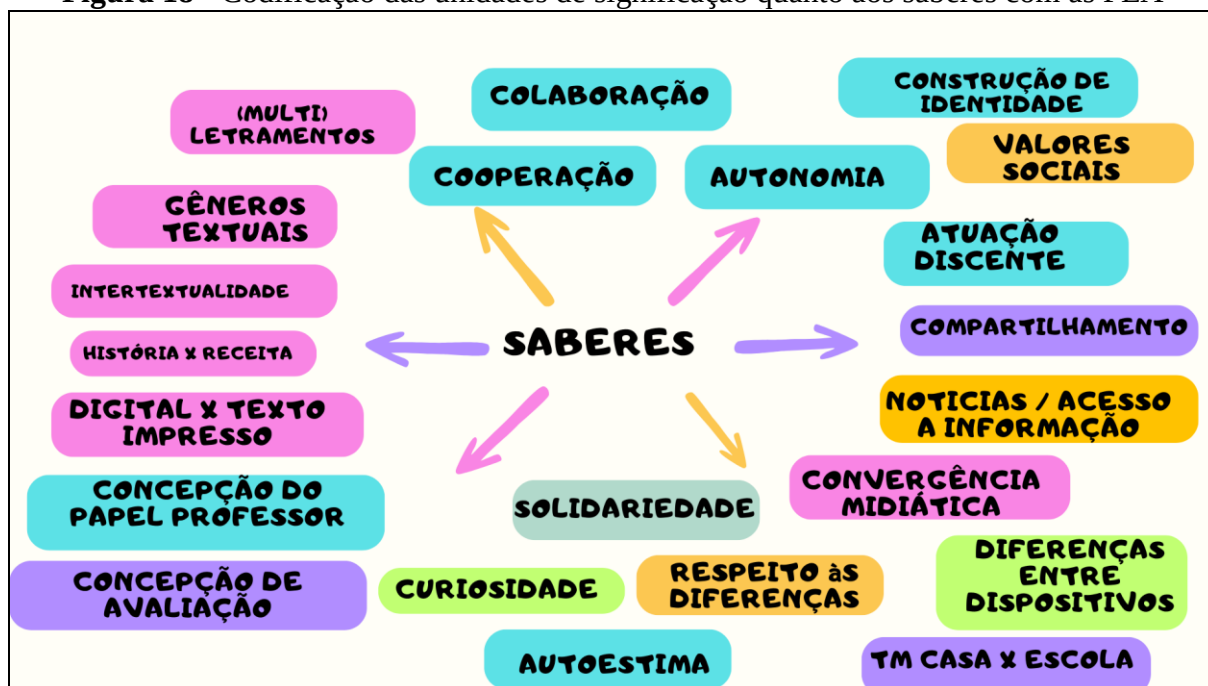
Figura 17 - Codificação das unidades de significação quanto às autorias colaborativas das crianças



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

⁴¹ Mapa criado pelo grupo de pesquisa Educação e Culturas Digitas (ECult), a partir de interações com pesquisadores do Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura (GPD OC), liderado pela professora Edméa Santos. Modelo disponível no apêndice G.

Figura 18 - Codificação das unidades de significação quanto aos saberes com as PEA



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

No processo dinâmico de leituras, releituras, significações e ressignificações do pesquisador para o encontro das noções subsunçoras, segundo Macedo (2006, p. 138) podem surgir no decorrer da análise “significados e acontecimentos, recorrências, índices representativos de fatos observados, contradições profundas, relações estruturadas, ambiguidades marcantes”. Assim, na codificação das unidades de significação previamente emergidas, representadas nas figuras 17 e 18, foi possível identificar noções prévias de autorias infantis por meio de desenhos e de recursos audiovisuais; a recorrência entre os métodos educacionais tradicionais e as práticas educacionais abertas, quanto a relação hierárquica entre professor-aluno, as convergências midiáticas, os usos e apropriações das tecnologias digitais no contexto domiciliar, este que difere aos usos nas práticas da escola, emergindo também aprendizagens, interatividade, colaboração e cooperação que resulta em (multi)letramentos infantis.

Nesse processo de análise, percorri o caminho guiado pelas concepções e estudos do professor Macedo (2006), no qual, no movimento intenso, dinâmico e heurístico de descrição densa, delimitação do corpus, significações, codificação, reagrupamentos e sistematização, acontecem os chamados processos cognitivos, que me auxiliaram no constructo dos achados no campo empírico e produção das noções subsunçoras, interconectando etapas de operações cognitivas, com base em Macedo (2006) e Santos (2021), representadas na figura a seguir.

Figura 19 - Operações cognitivas interconectas no processo de análise da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora com base em Macedo (2006) e Santos (2021).

Nesse movimento heurístico da análise, após o mergulho profundo no campo, ao delimitar o corpus em densas leituras interpretativas em construção do mapa semântico, a organização das unidades de significação refletindo sobre os achados essenciais baseada nas questões de pesquisa, reduzi as narrativas, diálogos e produções das crianças, resultando-se na codificação e sintetização das unidades significativas. Ao agrupar os fatos, falas, produções e acontecimentos recorrentes no campo, foi feito o reagrupamento das noções prévias, quanto às autorias colaborativas e saberes potencializados com ou sem o digital nas PEA, a interatividade entre aluno-aluno, professor-aluno, aluno-pesquisadora e a colaboração entre as interlocutoras. Após, fiz uma sistematização textual, com a construção temática argumentativa dos resultados e a meta-análise ao integrar, ressignificar e sintetizar os achados que se desdobraram nas seguintes noções subsunçoras entretecidas *com* e *por* as crianças:

Figura 20 - Noções subsunçoras emergidas nos achados da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os achados debruçaram-se em três noções subsunçoras: 1ª) Interatividade e (co)criação na produção *com* crianças; 2ª) Autorias colaborativas transmidiáticas e; 3ª (Mul)tiletramentos e/na construção das autorias colaborativas. Na primeira noção nomeada como **Interatividade e (co)criação na produção *com* crianças**: “quando postar nossa historinha todo mundo vai dar mil like, todo mundo vai curtir a gente!” abordo todo o processo de interatividade vivenciado no campo. Seja entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-pesquisadora, desde os primeiros contatos até as experiências mediativas das PEA, no qual, através da interatividade imergida no campo, as crianças fizeram produções em colaboração e (co)criação. Isto é, participaram, interviram, bidirecionaram, potencializaram as narrativas ao longo do processo vivenciado em *com-versação*, criações coletivamente e/ou individuais, interconectando vivências do contexto escolar, usos, apropriações e convergências midiáticas, que resultaram em autorias colaborativas transmidiáticas, discussões a serem enfatizadas na segunda noção.

Nesse sentido, nomeada como **Autorias colaborativas transmidiáticas**: “A gente pegou o tablet e contou nossa história, a gente inventou uma história com os nossos desenhos!” na segunda noção, apresento o processo de autoria infantil, atrelando elementos analógicos e digitais ao longo da pesquisa, para a criação de enredos ficcionais transmidiáticos, ao unir narrativas, personagens e aspectos lúdicos estruturais já existentes em

suas próprias autorias. Além de apresentar o percurso trilhado na elaboração das histórias transmidiáticas, apresento também os enredos criados pelos grupos de autorias infantis, a partir da convergência entre mídias tradicionais e as mídias digitais ressignificando enredos, personagens e contextos em outras significativas narrativas autorais, constituindo autorias e (multi)letramentos nesse processo construtivo.

Assim, **(Multi)letramentos e/na construção das autorias colaborativas** é a terceira noção subsunçora dos achados desta pesquisa, onde é possível conhecer e analisar as formas de letramentos emergidos com as crianças na construção de suas autorias, atrelando as aprendizagens, contextos e vivências. Deste modo, entendo por (multi)letramentos os usos, apropriações das tecnologias digitais nos processos de criação e narração dos enredos, a escolha dos aplicativos e recursos utilizados para as produções audiovisuais, bem como as intertextualidades, multiliterações, colaboração e aprendizagens emergidas na e com a construção das autorias infantis no decorrer das PEA.

4.1 INTERATIVIDADE E (CO)CRIAÇÃO NA PRODUÇÃO COM CRIANÇAS: “QUANDO POSTAR NOSSA HISTORINHA TODO MUNDO VAI DAR MIL LIKE!”



LEMBRETE DO APPDIÁRIO

Guilherme: tia, você vai fazer prova também?

Pesquisadora: não, só vocês!

Guilherme: vai sim, tia! Você não quer tirar 10 no trabalho de sua faculdade? Então, tem que fazer a prova.

COM-VERSAÇÃO, 27 DE SETEMBRO DE 2022.

Para falar sobre interatividade e (co)criação⁴² nas produções *com* as crianças ao longo do estudo, inicio a escrita com as falas de Guilherme, dias antes da semana de avaliações do III bimestre, ainda em fase de aproximação e participação da rotina escolar, buscando o assentimento das interlocutoras da pesquisa. Na *com-versa*, após a professora da turma explicar o cronograma de execução das provas, a criança me questiona se eu também

iria fazer as avaliações, levando em consideração que eu estava participando ativamente das atividades realizadas neste período escolar. Ao responder que não, Guilherme enfatiza que para eu tirar “10” no meu trabalho da faculdade, eu também precisaria fazer as provas da turma. Nesse diálogo, iniciamos o processo de interatividade entre aluno-pesquisadora, onde a criança questiona e solicita minha participação nas atividades realizadas durante a rotina

⁴² Utilizo o termo (co)criação na perspectiva de que as crianças podem criar individualmente, bem como em colaboração com seus pares por meio da interatividade.

escolar. De acordo com a visão de Guilherme, se ele e os colegas precisam colaborar para o desenvolvimento da pesquisa, eu enquanto pesquisadora também teria que colaborar e participar ativamente na realização das avaliações propostas pela docente da classe.

Ao questionar, comunicar e requisitar minha participação, Guilherme intervém no caminho pré-estabelecido no processo inicial da pesquisa, provocando-me a repensar as estratégias de aproximação e aceitação das crianças em sua rotina. Embora eu tenha identificado, na fala da criança, elementos constituintes da interatividade, indispensáveis para a constituição de vínculo, mediação entre pesquisadora-estudantes e a relevância que a comunicação possui para o desenvolvimento de práticas educacionais abertas e produção infantil, percebo que o método de ensino conteudista tendo a prova escrita como principal instrumento de avaliação da aprendizagem ainda tem grande influência nos anos iniciais do ensino fundamental. Este fato se evidencia em muitos momentos durante as falas e comportamentos das crianças ao longo da pesquisa. Quer seja entre aluno-pesquisadora, bem como entre aluno-aluno. Observem este diálogo entre Rafael, Verônica e o Duende Verde:

RAFAEL: e no final do vídeo vai ter o que eu disse...

VERÔNICA: leia sempre!

PESQUISADORA: por que ler sempre é importante?

RAFAEL: pra ficar mais sabido.

DUENDE VERDE: e na hora da prova acertar tudo... Tirar um dez grandão!

RAFAEL: eu quero tirar 10 em tudo.

DUENDE VERDE: tirar uns dez mil!

RAFAEL: não tem, é só de 0 até 10. (*Com-versação*, 18 de novembro de 2022)

Na *com-versa*, as crianças estavam descrevendo como queriam a edição e montagem do vídeo final com a história criada por eles ao longo das produções infantis na pesquisa, onde, Rafael havia dito anteriormente que considerava importante encerrar o vídeo narrativo com a frase “leia sempre!”, demonstrando intencionalidade de motivar as pessoas para leitura. Ao questionar sobre a importância da leitura, a criança enfatiza que ao ler sempre, ficamos mais “sabidos”, ou seja, mais inteligentes. Percebo na fala de Rafael a concepção que ele possui sobre o ato de ler em seu processo de aprendizagem e a relevância de textos literários para a sua formação, no entanto, também notei na interatividade entre as crianças, fragmentos da mecanização do ensino, no qual a leitura está associada ao entendimento e resolução de questões, sobretudo na prova escrita, visando a avaliação por meio da nota. Tirar 10 na perspectiva das crianças é sinônimo de aprendizagem, de inteligência, de capacidade e competências formativas. Isso dialoga com a pedagogia do exame, abordada por Luckesi (2011), sobre a concepção de avaliação, onde o ensino e a aprendizagem estão centrados na

verificação da nota, no resultado, e no diagnóstico dos alunos no processo de promoção quantitativa. As estatísticas são o que importa, se o aluno atinge o percentual de aprovação, está habilitado nas séries de sua escolaridade e, conseqüentemente, está tendo um bom desempenho em sua aprendizagem.

Analisando as *com-versação* com as crianças apresentadas no texto, é perceptível elementos que afirmam práticas educacionais fechadas e conteudistas atreladas ao método de ensino tradicional, que perpassam os anos iniciais de ensino fundamental ao longo dos tempos por muitas gerações. A concepção de avaliação da criança enfatizando a nota como um fator decisivo de aprovação faz parte de um contexto educacional bancário, conceito abordado por Freire (1996), ao criticar a abordagem de ensino tradicional, de forma passiva e mecânica, no qual o conhecimento é pautado na memorização de informações, os estudantes não são estimulados a participar ativamente no processo de aprendizagem, e sim a reproduzir os conhecimentos a eles transmitidos. Segundo o autor, a visão de um modelo tradicional de educação limita o processo formativo dos educandos, pois não considera as necessidades e interesses individuais, bem como não contribuem para o senso crítico e reflexivo, competências fundamentais para a atuação em sociedade.

A partir dos questionamentos, intervenção e provocativa durante o diálogo com Guilherme apresentado no início desta noção, comecei a responder às atividades impressas desenvolvidas nas aulas, tendo como intuito maior observação e análise desses fatores que emergiram no decorrer da interatividade entre aluno-pesquisadora. Para elucidar, trago uma outra *com-versação* com Guilherme, vivenciada no decorrer de uma dessas atividades desenvolvidas, onde a professora me entrega a atividade impressa, e Guilherme me orienta a responder, ditando os passos de execução e resolução das questões:

GUILHERME: Esse daqui você marca o primeiro... Pronto, e nesse aqui também. E esse também! Isso aí é bem fácil!

PESQUISADORA: É fácil?! (a criança sinaliza com a cabeça, acompanhado de um sorriso).

GUILHERME continua: aqui, tia. Nesse aqui você vai desenhar uma estrela, um quadrado...

PESQUISADORA: Uma estrela nesse?

GUILHERME: É, uma estrela nesse primeiro. Agora um quadrado.

PESQUISADORA: E esse terceiro?

GUILHERME: um triângulo! Aqui você vai desenhar essas coisas aqui óh (me mostra a figura que eu tenho que desenhar seguindo o modelo na atividade). Aí você vai pintar esses dois também. Quer pintar de amarelo, tia? (me oferecendo o lápis) respondi que sim e ele me emprestou seu lápis de cor amarelo.

GUILHERME: você vai pintar esses três...

PESQUISADORA: Esses três aqui?

GUILHERME: uhum. você vai marcar esse, esse e esse. Tirando o primeiro, esse primeiro não é não. Aí você vai pintar esse desenho aqui e já termina.

PESQUISADORA: Pronto? Terminei?

GUILHERME: Só falta esse aqui... Os que tiver vivo você coloca 1, os que tiver “morto” você coloca 2. (me explicando/ensinando a responder a questão sobre seres vivos e não vivos)

GUILHERME: os que não têm vida... aí, terminei! (falando enquanto responde sua atividade)

PESQUISADORA: Obrigada pela ajuda, Guilherme!

GUILHERME: Terminou, tia!!!! (acompanhado de um sorriso estampado de felicidade) Por nada! (App-diário, 28 de setembro de 2022).

Nas falas e comportamento de Guilherme, percebo que a criança está condicionada a modelos de atividades prontas, com questões objetivas de múltiplas escolhas, no qual, o educando tem acesso a possibilidades de respostas enunciadas, tendo apenas uma alternativa como a correta para a resolução de um determinado problema. Esse tipo de atividade está pautada na memorização e mecanização do ensino, ao seguir uma única forma de realizar a tarefa, que limita o processo interpretativo, criativo e autônomo infantil em seu processo de ensino e aprendizagem. A atitude de Guilherme ao querer me “ajudar” na resolução das questões e propor as cores que utilizaria na pintura, limitou minha autonomia e liberdade de escolha, interrompeu minha capacidade criativa e artística, propondo que eu atuasse de forma passiva às proposições por ele impostas.

Freire (1996) acredita em uma abordagem educacional dialógica e dialética, que propicie aos educandos uma consciência crítica sobre as estruturas de poder e desigualdades existentes, que potencialize as condições necessárias para a atuação no enfrentamento e transformações dessas estruturas, pautados na igualdade e na justiça. Nesse processo, a

educação defendida como libertária, atua como instrumento de transformações sociais, em que os estudantes podem participar ativamente nos processos de concepção, implementação e avaliação dos contextos educacionais. Assim, os estudantes se tornam agentes de sua própria formação, sendo preparados não somente para o mundo do trabalho e sobrevivência, mas para a vida plena em sociedade.



Na fase de identificação e construção para o anonimato das crianças e uso na escrita dissertativa, observei um diálogo entre Alan e Beatriz

referente ao nome, que dialoga um pouco com a abordagem de Freire (1996), onde Alan expressou o desejo de utilizar o nome escolhido por ele. Ao ouvir, Beatriz traz em sua fala uma possível solução, baseada em uma notícia que assistiu na programação da TV aberta. A fala da criança está associada à aprovação da lei federal 14.382, de 2022⁴³, que permite a troca de prenome e sobrenome de forma mais simples e rápida (Agência Senado, 2022⁴⁴). Percebo que o fato de dar liberdade à criança para escolher a forma como queria ser identificada na pesquisa, possibilitou a criticidade quanto ao seu nome, em abordagens políticas, culturais e sociais. Assim, ao realizar práticas educacionais abertas, pautadas no diálogo, interatividade e colaboração entre aluno-professor e aluno-aluno, o processo educacional contribui não somente para a aprendizagem de competências e habilidades, mas para a formação cidadã enquanto sujeito de direitos na sociedade.

Para tanto, é preciso propiciar aos estudantes desde os primeiros anos escolares, espaços de ensino e aprendizagem que potencializem a autonomia, a criticidade, o protagonismo, a colaboração, a dialogicidade e a atuação discente, através do desenvolvimento de práticas educacionais em que a criança possa participar, interagir, questionar, intervir, criar e construir conhecimentos para além da sala de aula. Geraldi (2015, p. 8), ao abordar sobre a aula como acontecimento, enfatiza que é importante “[...] pensar o ensino não como aprendizagem do conhecido, mas como produção de conhecimentos, que resultam, de modo geral, de novas articulações entre conhecimentos disponíveis”, pautando-se nas relações estabelecidas entre a tríade aluno-professor-conhecimento que está inteiramente ligada ao tipo de atuação docente, onde o conhecimento não é mais transmitido, e sim, construído a partir das relações estabelecidas com os recursos disponíveis ao longo do processo. Corroborando a ideia do autor, observem esta *com-versação* estabelecida durante a escolha dos nomes para a identificação de um dos grupos de autoria na pesquisa:

⁴³ A Lei Federal 14.382 aprovada pela Câmara e Senado, sancionada em 27 de Junho de 2022, assegura no Art. 56 que a pessoa registrada ao atingir sua maioria penal, pode requerer pessoalmente e imotivadamente a alteração de seu prenome, independentemente de decisão judicial, e a alteração será averbada e publicada em meio eletrônico. Bem como no Art. 57 que a alteração posterior de sobrenomes pode ser requerida pessoalmente perante o oficial de registro civil, com a apresentação de certidões e de documentos necessários, e será averbada nos assentos de nascimento e casamento, independentemente de autorização judicial, a fim de: Inclusão de sobrenomes familiares; inclusão ou exclusão de sobrenome do cônjuge, na constância do casamento; exclusão de sobrenome do ex-cônjuge, após a dissolução da sociedade conjugal, por qualquer de suas causas e; a inclusão e exclusão de sobrenomes em razão de alteração das relações de filiação, inclusive para os descendentes, cônjuge ou companheiro da pessoa que teve seu estado alterado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/L14382.htm. Acesso: 22 maio 2023.

⁴⁴ Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2022/12/nova-lei-permite-troca-de-nome-direto-no-cartorio-sem-acao-judicial#:~:text=Al%C3%A9m%20disso%2C%20uma%20lei%20de,completasse%2018%20anos%20de%20ida de>. Acesso: 22 maio 2023.

PESQUISADORA: E se a gente criasse um nome para o nosso grupo? Vamos pensar juntos em um nome?!

VITOR: Pedro!

CRIANÇAS: não!!!!

BEATRIZ: não, não... grupo da fofoca...

VITOR: grupo da escola

GUILHERME: grupo da bagunça, turma da bagunça.

ALAN: Ei, ôh tia... grupo dos amigos!!

GUIGUI: grupo do livro!

BEATRIZ: grupo da fofoca é legal, porque eu, Alan, Luiz e Guigui somos bem fofoqueiros

MATEUS: eu não... (App-diário, 20 de outubro de 2022)

Ao propor a escolha de um nome para a identificação do grupo 01, formado por Vitor, Beatriz, Guilherme, Alan, Mateus e Guigui, as crianças começam a sugerir nomes e dialogar sobre sua escolha. Nas falas, é perceptível elementos constituintes do cotidiano escolar e características das crianças nesse processo: Vítor sugere um substantivo próprio, Beatriz enfatiza uma das características dela com seus amigos, Alan cita sobre a amizade deles, Guigui associa o nome do grupo ao livro, enquanto Mateus se recusa a utilizar o nome sugerido, quando nega a afirmativa de Beatriz. Percebo que as sugestões e participação das crianças, para a escolha do nome de seu grupo, advém dos conhecimentos disponíveis, ou seja, de saber nomear as coisas. Dialogando com Geraldi (2015), sobre a construção do conhecimento citado, as crianças partem dos conhecimentos disponíveis para a elaboração de um novo conhecimento. Através das relações estabelecidas, da participação e mediação, os alunos passam a dar sentido ao processo de nomeação, pois, saber nomear algo precisa ter sentido de acordo com o que esse algo é, ou seja, há características que me fazem dar nome a algo e, nesta perspectiva, os estudantes participaram e interagiram para a produção de um novo conhecimento, a identificação de seu grupo. Para aprofundar-me nesta discussão e enfatizar os processos interativos vivenciados e analisados no estudo *com* as crianças, apresento um pouco sobre o que entendo por interatividade, a partir das contribuições dos estudos realizados por Silva (2014), Lucena (2004) e Santos (2021).

Abordar sobre a concepção de interatividade é instigante e desafiador, pois está atrelado aos conceitos de participação e interação. Lucena (2014) define a participação como “ato ou ação de participar” tendo como base o significado etimológico da palavra de origem do latim: *participation* (partilhar, fazer parte de.). Assim, a participação faz parte das relações estabelecidas em todos os contextos pessoais, econômicos, culturais, políticos e sociais do ser humano. Na *com-versação* analisada anteriormente, as crianças fazem parte do grupo, participam ativamente nas sugestões de nomes e partilham uns com os outros a escolha de sua

nomeação. Um ponto importante a ser analisado é a recusa de Mateus no início da *conversa*, onde a criança intervém quando seu nome foi citado por Beatriz. Este fato indica a autonomia de cada um, onde a criança pode escolher participar diretamente ou indiretamente dos diálogos estabelecidos. Ao participar, o sujeito pode atuar enquanto receptor, por fazer parte, estar presente na situação, mas pode se assim achar necessário não intervir na realidade. Bem como, pode participar e intervir na situação, tornando-se um emissor-receptor neste processo, assim, a recusa de Mateus também é uma forma de participação.

De acordo com Lucena (2004), para que haja interatividade, é preciso ter participação e interação dos sujeitos. Sendo assim, o segundo termo a ser abordado, é o de interação, considerada como essencial no desenvolvimento humano desde os primeiros anos de vida, advindas dos estudos de Jean Piaget e Vygotsky no processo de desenvolvimento, construção social e aprendizagem infantil. Nesta perspectiva, compreendo a interação enquanto relações recíprocas estabelecidas pelas pessoas em sociedade. No entanto, o conceito da palavra surgido na França, no século XIX, no campo da física, incorporada ao passar dos anos em diferentes áreas, seja na física, química, biologia, psicologia, sociologia, comunicação e informática, abarca não somente a relação entre os sujeitos, mas uma multiplicidade de elementos e polissemias em diferentes contextos, o que gera uma maior complexidade quanto a sua concepção (Santos, 2021).

Na perspectiva tecnológica, o adjetivo “interativo” pode ser utilizado tanto para a ideia de interação, quanto para a de interatividade. De acordo com Santos (2021), ambos os termos podem ser encontrados como formas sinônimas com muita facilidade na literatura, mesmo já havendo discussões que apontam especificidades que as diferenciam. Assim sendo, para compreender a interatividade, suas especificidades e contribuições para a produção e cocriação infantil, primeiramente é preciso diferenciá-la de interação. Primo (2007), ao discutir sobre a interação mediada pelo computador, propõe dois tipos de interação: a interação mútua e a interação reativa. A interação mútua ocorre por meio de negociações, enquanto a interação reativa ocorre através do automatismo e de seleção entre alternativas, não havendo criação compartilhada ou diálogo livre, agindo assim de forma mecanizada e restrita. Deste modo, a noção de interação está marcada por um processo redutor, centrada na linearidade, prevalecendo o imediatismo recíproco. No entanto, podemos encontrar na interação mútua algumas noções de interatividade, baseando-se no fato de que há um sujeito movente e criativo nas negociações mediadas pelo computador.

Nesse sentido, Silva (2014, pág. 14) nos convida a pensar a interatividade como “uma nova modalidade comunicacional em emergência num contexto complexo de múltiplas

interferências, de múltiplas causalidades”. Nessa perspectiva, a interatividade é entendida pelo autor como um processo de reconfiguração comunicacional dos seres humanos em amplitude e não apenas resultante da tecnicidade informática, o que nos leva a uma perspectiva de “comunicação interativa” que, segundo o autor, está presente no meio acadêmico desde a década de 70, ao expressar bidirecionalidade entre emissores e receptores, conversações livres e criativas entre os polos de processo comunicacional. A partir desses direcionamentos, compreendo a interatividade como processo comunicacional de relações recíprocas, pautadas em trocas, *com-versação* livre e participativa em que os sujeitos moventes possuem a liberdade de (co)criar, intervir na recepção e emissão, bidirecionar e ressignificar o contexto comunicacional, quer seja mediado pelo digital, quer seja em amplitudes e causalidades vivenciadas na sociedade.

O termo interação apresenta-se como conceito vasto, enquanto a interatividade como transmutação. A interação pauta-se do caráter restritivo e redutor, prevalece o imediatismo da reciprocidade, o processo de reprodução, a estabilidade e o equilíbrio, a linearidade de sistemas. A interatividade designa muito mais que interações, possibilita uma dinâmica espiralada, desenvolvimento imprevisível, criações abertas e comuns aos participantes, predisposição e autoria (Silva, 2014). Deste modo, para aprofundar a abordagem sobre a interatividade com as crianças nas produções e (co)criações durante a pesquisa e desdobrar-me nos binômios que a fundamentam, trago a continuidade da *com-versação* referente a escolha do nome de identificação do grupo 01:

GUIGUI: é gente, esse não.

PESQUISADORA: grupo do livro e grupo dos amigos são bem legais, o que vocês acham da gente escolher um desses dois?

VITOR: faz uma votação!

PESQUISADORA: então vamos lá! Quem acha que o nome do grupo deve ser grupo do livro levanta a mão...

OBSERVAÇÃO: Guigui e Vitor levantam a mão.

GUILHERME: ah, eu não!

MATEUS: amigos do livro, tia.

PESQUISADORA: amigos do livro é legal. O que vocês acham?

BEATRIZ: eu gostei. Você gostou desse Guilherme?

GUILHERME: assim é melhor, eu gostei.

CRIANÇAS: sim, tia.

Nessa *com-versa*, percebo os princípios de interatividade entre pesquisadora-alunos, aluno-aluno e alunos-pesquisadora. As crianças interagem, participam, intervêm, atuam como emissoras e receptoras, bidirecionam, estabelecem um diálogo aberto, predispõem e criam. Quando sugerem um novo nome e indicam a votação como estratégia para a decisão coletiva, as crianças estão participando, modificando e intervindo. No diálogo, os partícipes estão

atuando como emissores e receptores a todo o momento, não havendo apenas um professor emitindo e os estudantes recebendo. As ideias para a escolha final do nome estão sendo plurais e mutáveis, permitindo a potencialidade para a criação e não reprodução, existindo assim, um deslocamento de papéis entre pesquisadora e crianças. Isso dialoga perfeitamente com os fundamentos da interatividade, que se desdobram em três binômios de acordo com Silva (2014, p. 256):

1. **Participação-intervenção:** o professor pressupõe a participação-intervenção do receptor. Essa participação não se limita a responder “sim” ou “não”, participar é argumentar, mostrar seu posicionamento, é construir coletivamente a comunicação e a aprendizagem.
2. **Bidirecionalidade-hibridação** comunicar pressupõe bidirecionalidade entre professor e aprendiz. A comunicação é produção conjunta dos interlocutores. Diante dos conteúdos de aprendizagem, os dois polos codificam e decodificam, colaboram e cocriam.
3. **Permutabilidade-potencialidade:** o professor oferece múltiplas redes articulatórias para a construção da comunicação e do conhecimento. Não propõe um conteúdo fechado; ao contrário, oferece informações em redes de conexões, permitindo ao aprendiz ampla liberdade para permutar, virtualizar, simular, associar e significar.

Através de práticas educacionais abertas e interativas, o professor atua como mediador no processo de ensino e aprendizagem, enquanto o aluno se torna cocriador em sua formação. No decorrer das atividades realizadas com as crianças, atuei enquanto mediadora em todo o processo, desde a escolha dos nomes de identificação, formação dos grupos de autoria, criação de autorretratos, construção das narrativas e produções audiovisuais, tornando a sala de aula mais comunicativa, colaborativa e interativa com ou sem o digital, onde os estudantes se sentiram livres para participar intervindo, produzir em conjunto codificando e decodificando em seus processos criativos de forma aberta e significativa, rompendo as barreiras do ensino tradicionalista. Nesse sentido, trago mais uma *com-versação* para contextualizar esta abordagem:

PESQUISADORA: agora que a gente tirou nossas fotos, a gente se olhou, olhamos as selfies dos nossos colegas... a gente vai construir nossos autorretratos, a gente vai se desenhar...

CRIANÇA AO FUNDO: “eita, que legal!”

OBSERVAÇÃO: Expressões coletivas de animação, sorrisos e empolgação para produzir os desenhos.

QUESTIONAMENTO: “você também vai se desenhar, tia Camila?”

Eu disse que sim, peguei o papel e comecei a desenhar com eles, observando toda a concentração, desempenho e interatividade entre as crianças... Nesse momento, a professora começa a observar os desenhos e elogiá-los, faz registros fotográficos e fica impressionada com o desenho de Rafael.

PROFESSORA MENDONÇA: Como você desenha bem, Rafael... Parabéns, olha os traços... Estou impressionada, não sabia que você desenhava tão bem assim...

OBSERVAÇÃO: a professora ficou o tempo todo observando o desenho dele e elogiando...

PROFESSORA MENDONÇA: Camila veio para cá revelar os dons desses meninos!!! (*Com-versação*, 18 de novembro de 2022)

No diálogo, relato o momento em que estávamos dando início à criação de autorretratos das crianças e construção do anonimato na pesquisa. Primeiramente, fizemos vários registros fotográficos, explorando a câmera dos tablets, as crianças tiveram a liberdade de se autofotografar, compartilhar suas selfies com os colegas e falar um pouco sobre sua identidade visual, características e particularidades. Após esse momento, enquanto mediadora fiz a proposta de que eles produzissem seu autorretrato por meio de desenhos, que despertou nas crianças felicidade e empolgação para a criação. Todos começam a ficar envolvidos com folhas, lápis de cor e giz de cera em suas produções artísticas, quando fui surpreendida por um questionamento: “você também vai se desenhar, tia Camila?”

Fui chamada para participar das produções, e claro, aceitei o convite e lá estava eu me desenhando, atenta a toda a interatividade a minha volta, quer seja entre as crianças, bem como com a professora Mendonça que estava colaborando no estímulo às produções das crianças e registrando o momento vivenciado, com o intuito de contribuir para os registros da minha pesquisa. Ao observar os desenhos dos estudantes, ela demonstrou-se encantada e surpresa com o desenho de Rafael, relatou não saber que a criança tinha tantas habilidades com os desenhos, e diz que eu fui para lá, com a “missão de revelar os dons artísticos das crianças”. Através do desenho, as crianças se expressam, criam e materializam seus pensamentos, ideias e relações socioculturais, e “conhecendo os desenhos, conhecemos melhor a criança e sua realidade” (Gobbi, 2013, p. 210). A partir dessas concepções, afirmo que através da interatividade com a realização das PEA, os aprendizes têm a liberdade de

participar intervindo, bidirecional na emissão e recepção, e principalmente, ser autor, quer seja individualmente ou em colaboração. E nesse processo dinâmico, “o aluno não está mais reduzido a olhar, ouvir, copiar e prestar contas. Ele cria, modifica, constrói, aumenta e, assim, torna-se coautor, já que o professor configura o conhecimento em estados potenciais” (Silva, 2014, pág. 230).

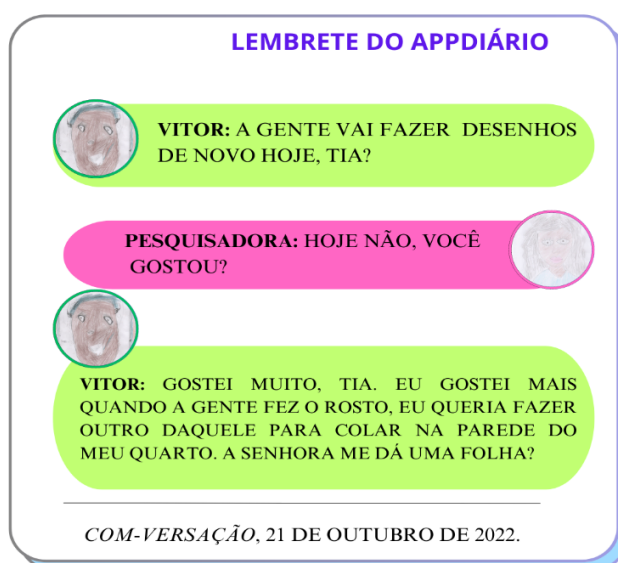
A criação de desenhos para a representação durante a pesquisa contribuiu para a



diversão, autoestima e reconhecimento da criança quanto às suas características e potencialidade interpretativa. Está evidente na fala de Vitor, no lembrete ao lado, que a prática desenvolvida aguçou sua capacidade criativa e artística. Através do ato de se auto desenhar, Vitor encontra a possibilidade de ser um artista e se reconhece como tal a partir de sua obra. Para tanto, promover espaços abertos e interativos em uma abordagem dialógica e dialética se faz necessária nesse processo de

(co)criação infantil.

Ao ter a liberdade de produzir desenhos, os estudantes se envolvem com cores, traços e formas... Eles se tornam artistas e suas criações transcendem os muros da escola. Nesse contexto, durante a pausa de uma das atividades realizadas em sala de aula, mediada pela professora Mendonça, Vitor vem até a mim e me surpreende com um pedido: queria uma folha de ofício para desenhar em sua casa, pois, gostou tanto de criar seu autorretrato que gostaria de reproduzi-lo com a finalidade de colocar em seu quarto. As falas do estudante evidenciam uma criação que vai além da entrega do professor, pois, ao atuar como proponente na dinâmica criativa da criança, o docente propõe o conhecimento não como transmissão e recepção audiovisual, mas como um autor em potencial (Silva, 2014). Assim,



através de produções livres, o estudante cria para sua vida, dando sentido às práticas desenvolvidas em sala de aula e potencializa significativos espaços de autoria. Acompanhem comigo esta *com-versação*:

PESQUISADORA: no último encontro que a gente teve, o que a gente fez?

RAFAEL: desenhou...

PESQUISADORA: e o que foi que a gente desenhou?

CRIANÇAS: nós!!!

PESQUISADORA: então esse é o nosso...

CRIANÇAS: desenho

JENNIFER: rosto!!!!

PESQUISADORA: isso, desenhamos o nosso rosto

E depois, o que é que a gente pode criar?

RAFAEL: um caderno...

VERÔNICA: Um livro?!

DUENDE VERDE: mas qual é o livro?

VERÔNICA: de histórias...

PESQUISADORA: quem será o autor dessa história?

DUENDE VERDE: eu

JHENIFER: eu

RAFAEL: todo mundo! (*Com-versação*, 24 de outubro de 2022).

O diálogo que apresento faz parte do processo de transição entre a fase de identificação e o início das autorias narrativas com as crianças. Ao mediar, primeiramente questionei aos partícipes sobre o que havíamos produzido no nosso último encontro, com o



intuito de rememorar nossas primeiras vivências construtivas e dar continuidade a nossas produções de maneira aberta, participativa e dialogada. Nesse ínterim, perguntei às crianças o que poderíamos elaborar a partir daquele momento e elas sugeriram os próximos passos de criação, evidenciando o desejo de produzir um livro com histórias de suas autorias. No diálogo, é possível perceber os binômios que fundamentam a interatividade no processo de cocriação infantil. As crianças estão participando-intervindo ao complementar minhas falas, afirmar,

sugerir e questionar. Todos os partícipes envolvidos estão bidirecionando, ao serem emissores

e receptores no diálogo, em processo de hibridação, bem como, ao ter a liberdade de escolha e decisão no que iriam criar, as crianças passam a atuar em permutabilidade-potencialidade, onde os estudantes podem significar, criar um livro e serem autores das histórias que o compõe.

Quando o caminho criativo está aberto, em uma sala de aula interativa, o professor torna-se responsável pela materialização da ação, provocando a participação livre, plural e dialógica de seus educandos em autorias e sentidos decorrentes do mais comunicacional, que rompem os modelos transmissivos de educação e potencializa as autorias em processo colaborativo. Para tanto, é preciso haver partilha entre aquele que ensina e aquele que aprende, onde o professor propõe o conhecimento como construção coletiva, como coautoria. Enquanto o aluno, cria, modifica e constrói (Silva, 2014). Nesse sentido, as crianças, em processo autoral, tiveram a liberdade de escolher todos os passos de suas criações, como iria ser elaborado, quais as funções seriam atribuídas entre seus pares na construção colaborativa, o enredo, os personagens e todas as fases constituintes de suas produções. Observem esta *com-versação*:

GULHERME: toda história tem uma capa, né?

PESQUISADORA: então vocês estão criando uma capa para a história de vocês?

CRIANÇAS: sinalizam com a cabeça que sim.

PESQUISADORA: O que é que tem na história? Quais são os personagens?

BEATRIZ: pipoquinha e o rei.

VITOR: então Alan vai desenhar o rei, é... fazendo a pipoquinha pra dar pro rei.

BEATRIZ: agora vamos fazer as pipocas... Vai fazer uma panela e colocar as pipocas

VITOR: o que é isso?

MATEUS: é a panela, mas eu fiz um pouco errado...

BEATRIZ: ôh tia, tá bonito o que eu fiz?

PESQUISADORA: lindo! (Appdiário, 29 de novembro de 2022).

No decorrer do processo criativo do enredo evidenciado na *com-versação* acima, as crianças estavam dialogando sobre como seria a apresentação inicial de sua história. Nesse momento, Guilherme levanta o questionamento sobre a produção de uma capa, pois, segundo ele, todas as histórias precisam ser iniciadas dessa forma, devido ao contato com os livros, enredos fílmicos e narrativas digitais. Ao observar o envolvimento do grupo e mediando esse processo, perguntei se eles estariam construindo a capa de apresentação de sua história e eles sinalizaram com a cabeça enquanto estavam concentrados no desenho, afirmando que sim. Para contribuir nessa construção, os perguntei sobre os personagens e elementos constituintes

da narrativa produzida. Nesse momento, Beatriz responde rapidamente que são a “pipoquinha e o rei”, e volta a interagir com seus pares sobre a produção, no qual as crianças começam a atribuir tarefas entre si, de modo a melhor representar a história de sua autoria coletiva. Ao desenhar, as crianças observam as produções dos colegas, questionam e dão sugestões, participando-intervindo ao longo de todo o processo criativo, que resultou na seguinte cocriação:

Figura 21 – Capa da história A pipoquinha do Rei criada pelo grupo Amigos do Livro



Fonte: Produção das crianças durante a pesquisa (2022).

Ao analisar o desenho produzido pelas crianças para a capa de sua história, tornou-se evidente a representação dos elementos constituintes do enredo em consonância com a *conversa* estabelecida entre os pares ao longo da criação. A coroa na cabeça da ilustração masculina para a representação do Rei desenhada por Alan, a panela em sua mão desenhada por Mateus, onde há traços perpassando a panela para representar o milho estourando e transformando-se em pipoca, bem como as pipocas por toda a folha representada através dos traços de Beatriz. Ademais, a escrita do título da história ficou por responsabilidade de Vitor, que esteve super envolvido na ilustração criada por seus amigos.

Isso evidencia uma interatividade de

LEMBRETE DO APPDIÁRIO



DUENDE VERDE: E EU JÁ GUARDEI OUTRA HISTÓRIA NA MINHA CABECINHA...



PESQUISADORA: E QUAL SERIA A HISTÓRIA? CONTA PRA GENTE...



SOFIA E VERÔNICA: OS TRÊS PATINHOS!!



DUENDE VERDE: NÃO, ESSA JÁ FOI... DOS TRÊS TUBARÕES



VERÔNICA: NÃO...



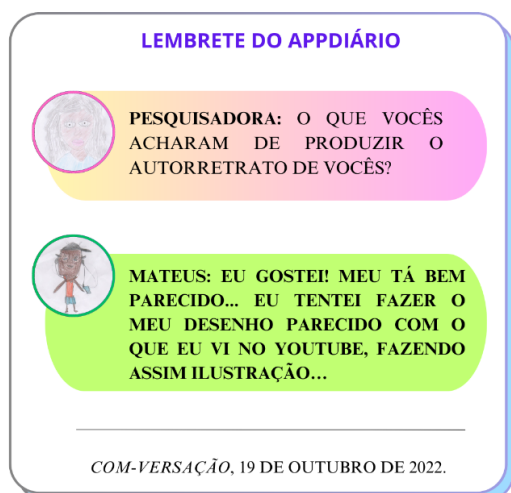
SOFIA: ELE TÁ DIZENDO A HISTÓRIA DELE, NÃO É A DOS PATINHOS QUE A GENTE CRIOU NÃO...

COM-VERSAÇÃO, 30 DE NOVEMBRO DE 2022.

criação, que permite em sua composição a utilização de mensagem textual, gráfica, mista, sonora e desenhos (Silva, 2014). Nesse contexto, no processo interativo de cocriações em práticas abertas, as crianças produzem em colaboração com seus pares, mas também aguçam o desejo, imaginação e criatividade para produções próprias, a serem desenvolvidas individualmente. E para contextualizar esta afirmativa, trago no lembrete do App-diário ao lado, uma das *com-versações* vivenciadas com as crianças autoras do Grupo 03: onde a criança identificada por Duende Verde expressa o desejo de criar um novo enredo a partir da criação com seus colegas. Em sua fala, a criança diz ter “guardado” em sua “cabecinha” uma outra história. Ao notar a afirmativa, o perguntei qual seria a história e se poderia nos contar. Neste momento, Sofia e Verônica nos interrompeu, trazendo elementos da história em que o grupo estava produzindo, e em seguida, o Duende Verde diz não ser a história que eles já estavam criando, e sim, uma história que ele gostaria de contar posteriormente.

Segundo Silva (2014), quando o professor não é o “centro” e permite uma troca de papéis com seus alunos, ao promover a criatividade partilhada e colaborativa, o partícipe se reconfigura ao interagir com seus pares em outros momentos de debates e argumentação no coletivo, sendo possível promover uma sinergia de competências. Ao mediar os diálogos estabelecidos entre as crianças durante a criação dos enredos principais, os partícipes se sentiram livres para interagir, intervir e argumentar em suas produções coletivas, bem como se reconfiguram ao propor seus desejos e anseio em criações para além do grupo. E nesse contexto, de acordo com Midlej (2019), ao estabelecer uma comunicação interativa em sala de aula, a criança envolvida em confrontação coletiva, comunica, conhece, aprende, ressignifica e cria.

A cultura, as experiências sociais e os conhecimentos acumulados têm um papel fundante nesse processo criativo, ainda segundo a autora, para que os sujeitos se tornem criativos, é necessário ter acesso a conhecimentos acumulados e contato com diferentes grupos sociais, pois, segundo Midlej (2019), os processos criativos e compartilhamento de conhecimentos constituem autoria. De acordo com Oliveira (2021, p. 100), “as crianças reinventam seus lugares e suas autorias nos cenários culturais, elas capturam as práticas simbólicas, materiais, combinam elementos e redefinem acontecimentos”. Nesse contexto, as crianças imersivas em narrativas digitais e transmidiáticas constituem em suas dinâmicas criativas inspirações e elementos advindos das culturas digitais e constituem suas autorias em produções audiovisuais.



A partir dessa afirmativa, trago no lembrete App-diário, uma das falas de Mateus sobre sua inspiração para construir seu autorretrato de identificação na pesquisa. Na *com-versação* estabelecida com as crianças, perguntei sobre o que eles acharam de ter produzido seus autorretratos. Em seguida, Mateus diz ter gostado de sua criação, pois ficou bem parecido com ele, e sua inspiração para se autodesenhar foi um vídeo que assistiu no *YouTube*, que mostrava os passos

de execução de uma ilustração. Para Silva e Santos (2020), as crianças em contato com narrativas digitais agregam novos e significativos conhecimentos aos já apreendidos e ampliam as percepções de leitura em aspectos estéticos audiovisuais. Nesse sentido, ao criar seu autorretrato, Mateus a partir de sua vivência com narrativas digitais sobre ilustrações, conseguiu ampliar sua capacidade interpretativa. Ademais, ao unir aspectos estéticos presentes no recurso audiovisual em que teve acesso na rede e agregar elementos constituintes em sua representação ilustrativa, Mateus cocria e se autoriza no processo de autoria.

Por conseguinte, retomando as discussões sobre o processo criativo dos participantes referente à suas narrativas autorais, ao perguntá-los sobre como poderíamos transformar as histórias inicialmente criadas em desenhos, utilizando os tablets, as crianças sinalizam o interesse em produzir fotografias e gravação de áudios narrativos, para serem transformados em vídeos. No lembrete App-diário, apresento uma das *com-versação* que evidencia o interesse das crianças autoras para fotografar os desenhos do enredo produzido, bem como a interatividade entre os pares no processo de articulação para o desenvolvimento desse momento. No diálogo, Ariel propõe aos seus colegas a fotografia e Gui complementa sua fala ao enfatizar que as fotos seriam dos desenhos porque iria ficar “bem legal!”. Nesse momento, Artur traz um



questionamento ao grupo, os perguntando como seria a narração da história, pois na concepção do interlocutor, somente com as fotografias as pessoas não saberiam completamente como seria a história criada por eles.

A criança se expressa, interpreta e cria através de sua fala e, ao narrar uma história, ela atua como um narrador praticante, “ao traçar/trançar as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até mim, neles inserindo, sempre, o fio do meu modo de contar” Alves (2008, p. 33). Corroborando a concepção da autora, a partir da narração da história criada por eles, os partícipes podem traçar múltiplos sentidos, agregar outros elementos que constituem o enredo, bem como despertar nos espectadores sentimentos e sensações únicas através de seu modo de contar. Ademais, ao tornarem-se narradores praticantes, a criança cocria através de sua voz... “a voz que conta uma história” (Certeau, 2009), a voz que ressignifica enredos e constitui autorias transmidiáticas. Estas, melhor descritas e analisadas na próxima noção.

E nesse processo interativo de cocriação e produção infantil, os partícipes também tiveram a liberdade de escolher como seriam os recursos resultantes de suas autorias e de que forma as histórias seriam compartilhadas e tornadas acessíveis aos seus futuros leitores e co-autores. Para abordar sobre esse ponto, retomo as falas de Liz e Jhenifer na *com-versação* apresentada acima no lembrete App-diário, no qual Liz enfatiza que após os registros fotográficos, o grupo de autoria iria gravar suas vozes narrando o enredo e, ao final, eu seria a responsável por “juntar tudo” (fotografias dos desenhos e o áudio) e Jhenifer complementa “e

faz um vídeo”, atribuindo-me assim o papel de editar suas criações para a produção de um vídeo narrativo e o seu compartilhamento.

Essas falas estavam presentes em outras *com-versação* estabelecidas com os demais grupos de autoria. Assim, trago um dos momentos vivenciados com o grupo de autoria 03, onde após as crianças relatarem querer transformar seus desenhos e narração em um vídeo, perguntei para eles o que queriam que eu fizesse com o vídeo pronto, tendo como intuito que as crianças decidissem coletivamente sobre



a divulgação de suas criações e demais passos resultantes dos achados ao longo da pesquisa. Assim, Sofia inicia o processo interativo falando para eu postar em minhas redes sociais e Rafael concorda com a colega dizendo que eu estava autorizada a colocar em minhas redes,

pois, era a historinha deles. Dando continuidade ao diálogo estabelecido, perguntei o porquê eu deveria postar o vídeo em minhas redes sociais, e Verônica prontamente me respondeu que o objetivo era de que através do compartilhamento em minhas redes, eles ficariam famosos. Nesse momento, Rafael intervêm ao dizer que não. Que poderíamos postar em algum vídeo com desenhos, proposto por Verônica em seguida, para ser colocado com os autores da historinha no Youtube.

A convergência midiática possibilita a imersão de crianças, jovens e adultos em inúmeras narrativas audiovisuais em diferentes plataformas, aplicativos e redes sociais, a exemplo do *Instagram*, *TikTok* e *Whatsapp*, bem como o *Youtube*, a plataforma de acesso e compartilhamento de vídeos presente na rotina diária de muitas crianças e adolescentes brasileiros. Pois, além de permitir o acesso e consumo aos conteúdos publicados, também possibilita o compartilhamento de suas próprias produções audiovisuais. Nesse contexto, uma pesquisa realizada pela própria plataforma e publicada no Relatório Youtube Culture e Trends (2022)⁴⁵, apontou que nos últimos 5 anos, novos formatos e tecnologias de vídeos se expandiram e uma nova geração de nativos digitais atingiu sua maioridade. De acordo com o Relatório, 85% da Geração Z postaram conteúdos de vídeo online, além de apontar que uma das principais maneiras da Geração Z participar da cultura pop é através da produção e consumo de conteúdos remixáveis, dentre eles os memes, no qual, 63 % da Geração Z seguiu uma ou mais contas de memes nos últimos 12 meses do período abrangido na pesquisa desenvolvida.

Isso dialoga com o interesse das crianças autoras pelo compartilhamento de suas produções na plataforma, bem como o processo de divulgação através de minhas redes sociais, pois, segundo a concepção das crianças, esta seria a forma mais acessível das pessoas conhecerem suas narrativas, visando o reconhecimento dos pares enquanto criadores e autores de histórias em formato audiovisual. Este desejo evidencia-se ainda mais com a fala de Duende Verde, reafirmando que eles são os autores das histórias a serem disponibilizadas na rede e, desta forma, a partir das falas evidenciadas na apresentação dessa noção: “*quando postar nossa historinha todo mundo vai dar mil like, todo mundo vai curtir a gente!*” (Ariel, 2022), enquanto representante/mediadora dos autores nesta pesquisa, convido-os a conhecer e aventurar-se nas autorias infantis transmidiáticas produzidas em interatividade, colaboração e cocriação propiciadas pelas PEA, ao longo da pesquisa na noção a seguir.

⁴⁵ Relatório Youtube Culture e Trends disponível em: <https://www.youtube.com/trends/report/2022/> Acesso: 18 jul. de 2023.

4.2 AUTORIAS COLABORATIVAS TRANSMIDIÁTICAS: “A GENTE PEGOU O TABLET E CONTOU NOSSA HISTÓRIA, A GENTE INVENTOU UMA HISTÓRIA COM OS NOSSOS DESENHOS”



LEMBRETE DO APPDIÁRIO

LIZ: eu fiz a gente chegando aqui na brinquedoteca, pra se sentar e a gente falar uma história. A gente fazer um desenho, brincar, fazer um monte de coisa... Fazer vídeo, tirar foto, gravar áudio, criar uma história com os amigos... **A gente pegou o tablet e contou nossa história, gravou um vídeo, a gente inventou a nossa história!**

COM-VERSAÇÃO, 10 DE DEZEMBRO DE 2022.

Para falar sobre as autorias colaborativas transmidiáticas que emergiram no decorrer da pesquisa, inicio esta noção com o relato de Liz nas últimas *com-versação* vivenciadas, onde a criança descreve um desenho criado no processo de finalização da pesquisa, tendo como objetivo o registro e diálogo sobre as atividades de autorias durante as práticas educacionais abertas mediadas. Em suas falas, a criança enfatiza que ao longo dos

encontros, ela e seus amigos fizeram “um monte de coisas...” brincaram, desenharam, tiraram fotos, gravaram áudios, fizeram vídeos, criaram uma história, pegaram o tablet e inventaram uma história utilizando seus desenhos. Ao analisar as falas de Liz, percebo a presença de elementos advindos da cultura da convergência, onde crianças podem acessar, brincar, ler, ouvir, assistir, interpretar e cocriar com a utilização de tecnologias digitais emergentes.

Segundo Jenkins (2009), convergência é um termo surgido na década de 90, sendo um conceito antigo que assume novos significados ao envolver transformações na produção e consumo dos meios de comunicação. Isto é, na convergência entre mídias tradicionais e as mídias atuais interativas e participativas, rompe-se os processos informacionais de emissão e recepção, onde todos podem emitir mensagens, colaborar, criar e cocriar (Middlej, 2019), e nesse sentido, afirmo que na cultura da convergência as crianças produzem seus próprios enredos e ressignificam as práticas de leitura e autoria para além dos muros da escola. Ainda segundo Jenkins (2009), os meios de comunicação tradicionais não estão sendo substituídos ou exterminados, mas passam por um processo de transformação pela introdução e emergência das tecnologias digitais. Nesse contexto, o autor enfatiza que a palavra escrita não foi substituída pela falada, o rádio não foi substituído pela televisão, o cinema não substituiu o

Figura 22 – Desenho de Liz



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

teatro (Jenkins, 2009), e a partir dessa concepção, enfatizo que os e-books, audiobooks, trailer books e vídeos narrativos não substituirão o livro impresso, mas potencializam as formas de a(u)torias colaborativas e interativas nas infâncias, seja em contexto escolar ou para além dela.

Dialogando com essas concepções, trago um dos momentos vivenciados com o grupo Amigos do Rotary, ao iniciarmos as produções e autorias infantis por meio das PEA: ao perguntar como as crianças gostariam de iniciar a produção de suas narrativas, elas decidem fazer um vídeo apresentando alguns livros presentes na brinquedoteca, atribuindo suas funções e articulando como seria feito o processo de execução, demonstrado no Lembrete do Appdiário ao lado.



Figura 23 - Grupo Amigos do Rotary em suas produções audiovisuais



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Ao decidirem em coletivo que esta seria inicialmente sua produção autoral, as crianças direcionam-se à estante de livros e começam a selecionar as obras, mostrando aos colegas e conversando durante todo o processo. Assim, escolheram três livros: “Tá ligado?” com autoria de Regina Rennó e Celia Rennó; “Para quê serve um livro?” escrito por Chloé Legeay; e “A árvore” da autora Sandrine Thommen. Após a escolha, as crianças iniciam sua produção, onde Clara, Pedro e Alice sentam em uma das mesas, enquanto Gabriel fica posicionado em frente a eles com o tablet, pronto para iniciar a gravação. Nesse processo, percebo a autoria infantil na narrativa criada para a apresentação dos livros no decorrer da produção do vídeo⁴⁶, com a seguinte narrativa:

Gabriel: gravando...

ALICE: Oi pessoal, nós agora vai⁴⁷ apresentar para vocês livros que tem na nossa escola. A gente escolheu esses livros

⁴⁶ O vídeo produzido pelas crianças não será disponibilizado devido aos aspectos éticos de anonimato dos participantes na pesquisa com crianças adotados no estudo.

⁴⁷ Optei por não fazer as correções ortográficas e/ou gramaticais nas descrições das falas das crianças ao longo do texto, pautada no direito da criança quanto a sua expressividade, bem como mantendo a originalidade dos enredos criados por eles criados.

aqui óh. (apontando para os livros que estavam na mesa). Esse aqui tem a história tá ligado (mostrando o livro para a câmera). Ele tá com outro livro... (sinalizando para que Pedro apresentasse o livro em suas mãos).

PEDRO: esse é “pra quê serve o livro?”.

Observação: Gabriel filma Pedro com o livro, e vira o tablet para a direção de Clara.

Clara: esse que eu tô é “A árvore”.

ALICE: é isso, pessoal. Aqui na nossa escola tem muitos livros com histórias legais. (App-diário, 21 de novembro de 2022).

Na narrativa criada pelo grupo, percebo, nos gestos e postura de Alice, fragmentos de atuação de muitos youtubers que direcionam suas narrativas audiovisuais para atrair as crianças e pré-adolescentes na rede. Segundo Midlej (2019), áudios, vídeos e imagens contribuem para o processo de autoria e coautoria. A criança incorporou elementos de autorias acessadas e consumidas nas mídias para forjar suas próprias narrativas, constituindo assim, autoria. Ademais, ao finalizar o vídeo, Alice aguça um pouco a curiosidade de seus possíveis espectadores, ao dizer que “aqui na escola tem muitos livros com histórias legais”. Poderia assim ser interpretado como um convite a visitar sua escola? Ou a conhecer as histórias legais em suas próximas produções audiovisuais? Questionamentos importantes para

refletir sobre as autorias das crianças com as tecnologias digitais, o que me leva a apresentar a segunda criação desse grupo de autores infantis.

Ao finalizarem a produção do vídeo apresentando as obras literárias escolhidas, Alice diz aos seus colegas que teve a ideia de produzir um outro vídeo sobre um dos livros já apresentado por eles. Convida seus pares para narrar a história “Para quê serve um livro?” pois, esta obra de literatura infantil fala sobre a importância e funções dos livros.



Ouvindo isso, Clara discorda da colega e se recusa a gravar outro vídeo. Observando-as, Gabriel participa intervindo no diálogo das colegas ao dizer que eles poderiam gravar só o áudio com a leitura do enredo, e Pedro contribui sinalizando aos seus colegas que no tablet

havia um gravador de voz para que eles pudessem utilizar na produção. De acordo com Jenkins (2009), o som gravado tornou-se uma possibilidade de aprimorar meios de gravação e reprodução de sons. Possibilitando assim, outras formas de contar, remixar e criar histórias infantis.

Nesse contexto, as crianças fizeram a narração do livro escolhido, colocando suas vozes, colaborando entre pares e ressignificando a obra literária da autora Chloé Legeay, ao transformá-lo em um audiobook. Ou seja, ao narrar a história do livro, os participantes convergem o impresso com o digital.

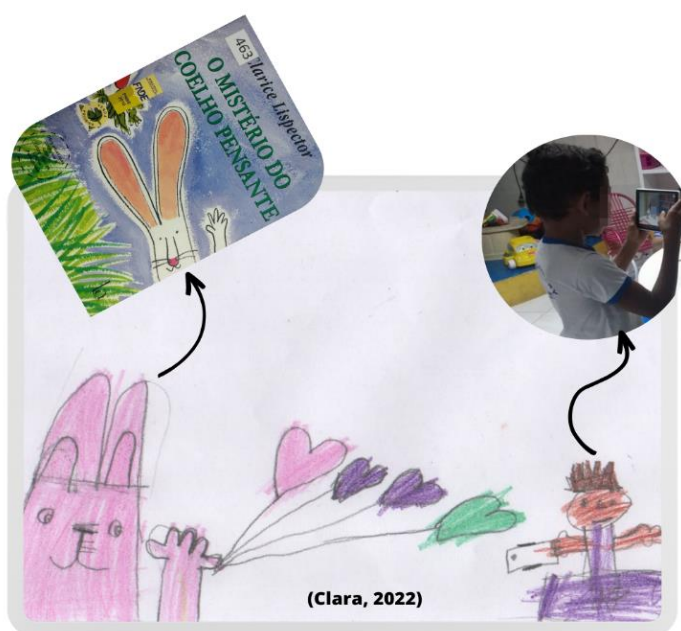
Ademais, Clara ainda aguça seu processo

criativo ao fazer um desenho ilustrativo para que após eu pudesse utilizar como “capa” do áudio narrativo produzido por seu grupo de autoria. Ao analisar o desenho feito por Clara, identifiquei que a criança se inspirou em um personagem do livro “O Mistério do Coelho Pensante” da autora Clarice Lispector, que estava entre os livros que o grupo selecionava para a produção do vídeo inicial. Clara utiliza-se de outras cores e acrescenta corações coloridos ligados à mão do coelho, como se o

personagem estivesse segurando balões em formato de coração, além de representar Gabriel com o tablet em suas mãos, este que foi o responsável por filmá-los durante o processo de criação.

Percebo que as crianças do grupo de autoria Amigos do Rotary utilizam elementos advindos das mídias tradicionais (representados aqui pelos livros impressos, desenhos e ilustrações) e as mídias digitais (representados pela gravação de áudio em colaboração e a produção do vídeo para divulgação das obras presentes na escola), para produzir autorias próprias, seja no enredo produzido no vídeo ou na elaboração do desenho a ser capa do recurso criado. Deste modo, início a partir destes fatos, a descrever e analisar as autorias transmidiáticas nos achados (dados) da pesquisa.

Figura 24 – Capa do áudio narrativo produzido por Clara no Grupo Amigos do Rotary



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Para tanto, conceituar sobre o que entendo por autorias transmidiáticas se faz necessário. Jenkins (2009) em seus estudos, fala sobre as narrativas criadas como resposta à convergência das “velhas” e “novas” mídias. Onde através da colisão, coexistência e realimentação entre as mídias tradicionais e as mídias mais participativas e interativas, as formas de narrar os enredos ficcionais e ou vivenciais passam por um processo de ressignificação. Pois, segundo o autor, a “convergência altera a relação entre tecnologias existentes, indústrias, mercados, gêneros e públicos” (Jenkins, 2009, p. 43). Ou seja, a convergência das mídias altera a forma em que as indústrias operam e as formas de processamento de notícias e entretenimento dos consumidores.

Nesse contexto, nas culturas digitais e convergência midiática, as crianças ressignificam notícias, obras literárias e formas de entretenimento para a produção de suas próprias narrativas em diferentes formatos, contextos e mídias, chamada por Henry Jenkins (2009) de narrativa transmídia (transmedia storytelling). O autor, refere-se a narrativa transmídia como uma nova estética surgida em resposta à convergência das mídias, ao fazer novas exigências aos consumidores e necessidade da participação ativa da comunidade. Assim, três fenômenos distintos se fazem presentes: o uso complementar de diferentes mídias, a produção cultural participativa e a inteligência coletiva.

Para elucidar essas concepções em consonância com os aspectos emergidos na

LEMBRETE DO APPDIÁRIO



GUILHERME: JÁ SEI. VAMOS FAZER A NOSSA HISTÓRIA DE UMA PIPOQUINHA?



ALAN: É, A PIPOQUINHA DAQUELA MÚSICA DO TIKTOK...





BEATRIZ: VOCÊS GOSTAM DAQUELA MULHER?

MATEUS: NÃO, MAS VAI FICAR LEGAL A PIPOQUINHA NA NOSSA HISTÓRIA.





VITOR: VAMOS FAZER A PIPOQUINHA PRA UM REI!

GUIGUI: ENTÃO O TÍTULO VAI SER A PIPOQUINHA DO REI.





BEATRIZ: TÁ BOM, GOSTEI. VAMOS COMEÇAR...

GUILHERME: TIA, A GENTE VAI COMEÇAR ESCRREVENDO E DESENHANDO VOCÊ PODE PEGAR FOLHAS?



COM-VERSAÇÃO, 21 DE NOVEMBRO DE 2022.

produção com as crianças do grupo Amigos do Livro, trago no Lembrete do App-diário ao lado um dos momentos vivenciados ao longo do processo de autoria, pois as crianças se inspiraram em uma música consumida em vídeos produzidos e compartilhados no *TikTok* para a criação do enredo narrativo do grupo, onde as crianças incorporam elementos advindos de um conteúdo adulto, para forjar autoria infantil. De acordo com Oliveira (2020), as crianças reinventam seus lugares e autorias nos cenários culturais.

Assim, as crianças estão não somente consumindo mídias, mas remixando, interagindo, colaborando e produzindo-as. Ou melhor, se autorizando a transformar as narrativas já existentes em outras mídias, outras possibilidades de narração, de acesso e criação autoral em contexto transmidiático.

Midlej (2019, p. 27), afirma que “A autoria emerge dos interesses e das intencionalidades, das remixagens, das bricolagens, das escolhas, das produções individuais e coletivas, seja pelas modificações no aspecto estético e/ou estrutural, seja pelas transformações na forma e conteúdo”. Corroborando a ideia dos autores, entendo ao longo desta noção como autorias infantis transmidiáticas, todas as produções, criações e cocriações desenvolvidas pelas crianças individualmente e em colaboração ao longo da pesquisa, ao remixar enredos já existentes, modificar os aspectos estéticos e estruturais das narrativas, além das bricolagens entre o impresso e o digital no decorrer de todo o processo criativo. A escrita se transforma em desenhos, desenhos se transformam em fotografias, enredos escritos se transformam em áudios, e ao unir fotografias e áudios dá-se origem a vídeos de autorias colaborativas infantis.

Como já abordado na noção anterior, nas práticas cotidianas escolar ainda prevalece o uso do papel, caderno e lápis para as atividades de autoria infantil. Com a fala de Guilherme ao me solicitar “folhas” para iniciar suas produções, contextualizo ainda mais essa afirmativa que se evidencia também em outros momentos com os demais grupos de autoria, ao me solicitarem folhas, lápis de escrever e lápis de cor para iniciar a criação de seus personagens e cenas. Ademais, os desenhos são uma das linguagens infantis. De acordo com Gobbi (2013), ao desenhar, as crianças expressam opiniões, a visão de mundo e colaboram com o campo das análises sobre as infâncias, como criação e expressão de sua cultura.

Ainda segundo a autora, “é um registro para além dos registros fechados e empoeirados, que pulsa e faz pulsar” (Gobbi, 2013, p. 205) e que podemos usar para melhor compreender os indícios revelados por eles. Ao concordar com a autora, ousou acrescentar que, através dos desenhos, é possível compreender melhor os processos de autoria e criação infantil. Assim sendo, apresento abaixo as autorias infantis produzidas por três grupos na pesquisa, utilizando-se da escrita e de seus desenhos, resultando-se nos seguintes enredos autorais: A pipoquinha do Rei; Os Patinhos; e Os amigos passeando na floresta. Deste modo, na figura 25, apresento a sequência das cenas desenhadas pelas crianças do grupo Amigos do livro, que dão origem à história “A pipoquinha do Rei”.

Figura 25 – História A pipoquinha do Rei



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Como já apresentado anteriormente, os partícipes deste grupo de autoria se inspiraram em vídeos viralizados no aplicativo Tiktok para criar o tema de seu enredo, a pipoquinha⁴⁸. Embora não seja o objetivo e discussões abordados nesta pesquisa, ressalto a importância da mediação do adulto no acesso, consumo midiático e experiências vivenciadas pelas crianças em ambiências virtuais. Uso o termo mediação pautada nos estudos realizados por Buckingham (2007) e Souza (2019). Buckingham (2007) fala sobre a importância da intermediação do adulto nos processos acima citados e não a proibição de usos e apropriações das tecnologias digitais pelas crianças. Enquanto Souza (2019), ao corroborar a ideia do autor, ressalta a importância de que a família não somente propicie a aquisição das tecnologias móveis, mas, sobretudo, acompanhem e mediem os usos e apropriações de seus pequenos com os dispositivos. Deste modo, a mediação do adulto nos usos e apropriações das tecnologias digitais pelas crianças são indispensáveis.

⁴⁸ As frases constituintes do enredo foram digitalizadas em negrito para melhor visualização da banca e leitores, as produções originais das crianças não tiveram alterações.

Retomando a discussão sobre a autoria das crianças do grupo Amigos do Livro, ressalto o processo de criação da narrativa, onde em colaboração e interatividade entre os pares, surgiu a ideia de que a pipoquinha seria feita em parceria com um rei. Na escrita e seus desenhos, as crianças apresentam dois personagens: o Rei e um garoto que estava à frente do preparo de uma receita, narrando todos os passos da produção da pipoca, enfatizando os ingredientes e a ordem a serem utilizados, bem como o modo do preparo. Na narrativa, ao ficar pronta, a pipoquinha foi degustada pelo rei, que, após o ajuda na limpeza da panela utilizada, enfatizando a divisão de tarefas e organização domiciliar e finalizam com a higiene pessoal, quando evidencia que o rei “escovou os dentes e ficou sorridente”, trazendo aspectos estéticos lúdicos na narrativa por eles criada.

Em sua criação, as crianças unem personagens e aspectos narrativos de enredos ficcionais, como a presença do rei advindo dos contos infantis, com aspectos de atividades cotidianas ao descreverem o simples preparo de um alimento de seu interesse, a pipoca, atrelando assim, as obras literárias infantis com o contexto vivencial em que faz parte. Dessa forma, as crianças interlocutoras da pesquisa compõem em sua autoria experiências marcadas por aspectos vivenciais e ficcionais, aspectos que diferem das escolhas e intencionalidades do grupo Os Aventureiros, ao criar o enredo da história “Os patinhos” apresentada na figura abaixo:

Figura 26 – História Os patinhos



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Na narrativa criada pelo grupo de autoria Os Aventureiros, as crianças optaram por produzir um enredo constituído por animais em meio à floresta. Dentre os personagens estão sete patinhos e um jacaré, no qual trazem elementos constituintes de contos infantis, ao enfatizar perigo, suspense e um final feliz. As crianças contam, em sua autoria, a história de sete patinhos que estavam nadando na lagoa, quando foram surpreendidos por um jacaré. Neste momento, esse jacaré tenta os atacar e comer um, mas bate a cabeça em uma parede, momento no qual os patinhos têm a possibilidade de fugir e retornar a sua casa, finalizando assim um enredo feliz. Ao analisar essa história, é perceptível a presença de personagens advindos de narrativas infantis existentes, a exemplo a obra literária O Patinho feio e a música “cinco patinhos” da Xuxa. Evidenciando assim que as crianças abarcam em suas autorias infantis transmidiáticas personagens já conhecidos de outras fontes (Jenkins, 2019), esses aspectos são revelados também no terceiro enredo apresentado na figura 27, a história “Os amigos passeando na floresta” de autoria do grupo Amigos Coloridos:

Figura 27 – História Os amigos passeando na floresta



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

No enredo “Os amigos passeando na floresta”, as crianças autoras do Grupo Amigos Coloridos contam uma aventura vivenciada por um grupo de amigos que decidiram passear em uma floresta. No decorrer do passeio, os amigos se perdem e decidem se dividir para

tentar encontrar o caminho de volta... Nesse trajeto, um dos personagens encontra um macaco. O macaco percebe que ele está sozinho e o direciona até os outros pequenos aventureiros. Ao chegar lá, o mesmo macaco mostra ao grupo de amigos o caminho para retornar às suas casas, fato este que os deixa muito felizes... “Fim!” A narrativa criada por esse grupo de autoria revela mais uma vez a bricolagem entre enredos e personagens já conhecidos em outras fontes, a exemplo, os passeios na floresta, crianças perdidas e a presença de animais. Ao analisar a narrativa do grupo, aguçou-me memórias afetivas ligadas aos clássicos: Alice no país das maravilhas, João e Maria, Chapeuzinho Vermelho e Branca de Neve. Pois, nessas obras literárias há aventuras em florestas, descobertas, perigos, magia, e claro, um final feliz. Ademais, também percebo elementos importantes no desenho de autoria das crianças, onde eles se reconhecem como o grupo de amigos deste passeio e fazem sua representação enquanto os personagens da história colocando, inclusive, seus nomes fictícios para a representação das crianças. Assumindo assim, dois papéis de grande relevância em suas criações narratológicas: o ser autor e também integrante (personagem) de sua obra.

Não obstante ao me aprofundar ainda mais no processo de análise das autorias, notei que há aspectos que dialogam entre as três narrativas criadas pelos autores dos grupos: a presença de personagens existentes em outros enredos infantis (o rei, os animais, a floresta e o Duende Verde utilizado para a identificação de uma das crianças autoras na pesquisa), a colaboração e interatividade entre os personagens das narrativas (a colaboração entre o rei e o garoto no preparo da pipoca e limpeza da panela utilizada, bem como a ajuda do macaco ao grupo de amigos perdidos), aspectos ficcionais e vivenciais entrelaçados na construção do enredo (atividades e situações cotidianas como escovar dentes, voltar para casa, nadar ou fazer um passeio), a sequência cronológica dos fatos ocorridos, bem como o reconhecimento e representação enquanto autores de suas respectivas criações.

Jenkins (2019, p. 45), ao abordar sobre o controle das mídias por seus usuários, afirma que “entretenimento não é a única coisa que flui pelas múltiplas plataformas de mídia”. Pois,

Figura 28 – Associação entre personagens e autores no desenho das crianças



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

nossas vidas, relacionamentos, fantasias, memórias, desejos, profissões e atividades rotineiras também fluem pelos canais midiáticos e, nesse sentido, ainda segundo o autor as crianças já acessam enredos fílmicos com identificações preexistentes, seja de suas brincadeiras, jogos, fantasias e contexto vivencial. Assim sendo, em consonância com os aspectos evidentes na autoria das crianças evidenciadas nas narrativas já apresentadas nesta noção, afirmo que as crianças, em seus processos de autoria e coautoria, já iniciam suas criações com aspectos, personagens e situações preexistentes de outros enredos, obras, mídias e contextos.

Dando continuidade sobre as autorias infantis emergidas nesta noção, relato agora as



autorias e coautorias desses enredos já criados em desenhos com a utilização das tecnologias digitais, de acordo com a escolha e intencionalidades dos autores infantis na pesquisa. Nesta fase, em contato com os tablets para as demais produções, as crianças dos grupos Amigos do Livro e Amigos Coloridos, em diálogos, interatividade e colaboração optaram por reproduzir seus desenhos em registros fotográficos e a narração em áudios coletivos, como representado na *com-versação*

das crianças do grupo Amigos Coloridos no Lembrete do App-diário. Assim sendo, todos ficaram envolvidos com a organização da sequência dos desenhos produzidos e consecutivamente os

registros fotográficos em ambos os grupos. Quando finalizada essa fase, as crianças começam a visualizar as fotos, selecionando as melhores e apagando as que não ficaram com uma boa resolução/nitidez, ditas por elas como as “fotos tremidas”. Feito isso, os grupos iniciaram o processo de narração e gravação de suas vozes para dar continuidade a sua criação de maneira distinta, transformando o enredo em um audiobook infantil. Segundo Jenkins (2009), uma história transmídia, ao desenrolar-se por múltiplas mídias com novos textos, contribuem de maneira distinta e valiosa para a narrativa como um todo.



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Corroborando a ideia do autor, através da narração do enredo principal em áudio, as



crianças acrescentam elementos que ressignificam seu processo de autoria e, nesse sentido, os partícipes do grupo Amigos Coloridos ao gravar sua história em colaboração, acrescentam aspectos estéticos e estruturais ao imitar os animais presentes na história em dois momentos: o primeiro quando Ariel faz a narração da frase “um deles encontrou o macaco...”; bem como no segundo momento, onde Artur diz em sua narração que “o gorila mostrou o caminho de volta” e as

crianças mais uma vez começam a fazer o som dos bichos, desta vez com mais intensidade e acrescentam outros animais como o cacarejo de um galo, acompanhado de suas risadas, evidenciando que o digital amplia a linguagem das narrativas. Não obstante, observa-se que no enredo principal com a linguagem escrita, os pares permanecem com o macaco em ambas as “cenas”, enquanto ao narrar, Artur ressignifica e modifica a parte da história trazendo a presença de um gorila, ideia aceita pelos demais do grupo, ao reproduzir o som do macaco com maior intensidade e finalizar o áudio com suas risadas, mostrando alegria e entusiasmo pelo recurso produzido. Nesse processo, há uma ressignificação da narrativa criada, a imersão e implicação das crianças nas autorias.



Quanto ao grupo Os Aventureiros, ao propor a utilização dos tablets para compor suas autorias, as crianças optaram inicialmente por transformar o enredo já apresentado na figura 24 em um vídeo. Ao perguntar como seria a gravação do vídeo, as crianças começam a roteirizar oralmente todos os passos a serem seguidos em sua produção audiovisual, como demonstrado no Lembrete do App-diário. No entanto, após a execução do vídeo idealizado, roteirizado e produzido, as crianças do

grupo se reúnem para assistir e relatam não gostar de sua produção, perguntando se eles poderiam fazer de outra forma. Ao responder que sim, as crianças decidem gravar o áudio da história e fotografar os desenhos para ressignificar sua história com o digital. Souza (2019, p. 226), ao abordar sobre as práticas lúdicas infantis do brincar com as tecnologias digitais enfatiza que as experiências lúdicas “compõem o real, em um movimento marcado entre virtual/digital e o presencial/analógico”.

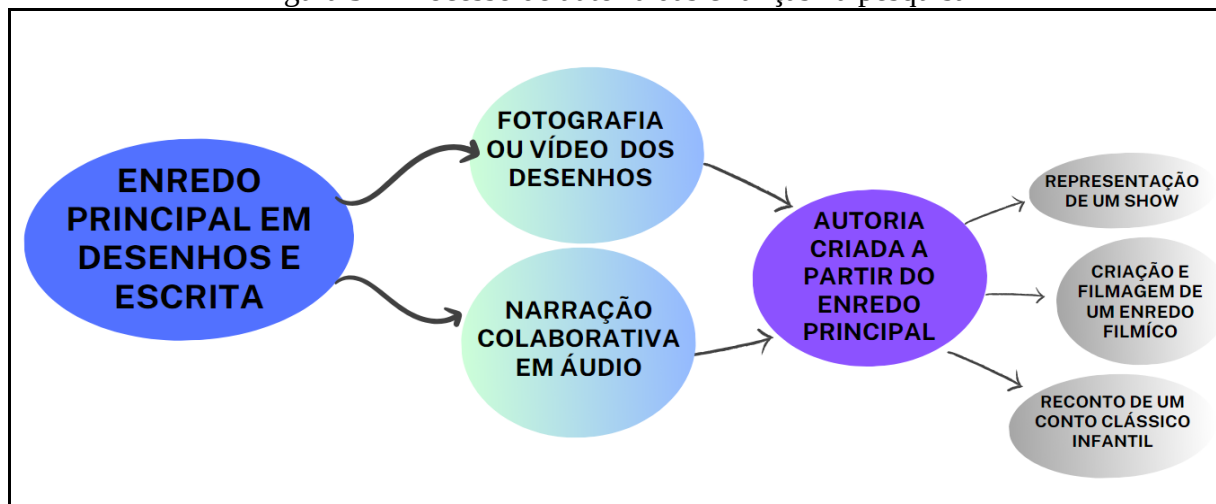
Corroborando a ideia da autora e analisando as experiências vivenciadas com os partícipes da pesquisa, percebo que as crianças em sua dinâmica lúdica criativa compõem suas autorias em um movimento marcado pelo presencial/analógico representado por suas criações em desenhos e escrita no papel, com o virtual/digital ao transformar, remixar e ressignificar suas autorias em narrativas audiovisuais. E nesse processo, ainda tecendo aproximações com as concepções de Souza (2019, p. 226), “não se trata de oferecer uma experiência ou outra, e sim que, a depender dos seus interesses, elas possam ter as duas possibilidades – o digital e o analógico” em seu processo autoral. Possibilidades essas que se complementam, potencializam, entrelaçam e convergem tecendo outras autorias infantis como demonstrado no esquema abaixo:

Figura 30 – Grupo Os Aventureiros gravando e analisando vídeo produzido na pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Figura 31- Processo de autoria das crianças na pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Na figura, ressalto os passos autorais dos partícipes utilizando-se de recursos impressos e digitais no decorrer da pesquisa, no qual o enredo principal foi feito a partir da criação de desenhos e linguagem escrita, transformado pelas crianças em fotografias ou vídeo e áudio com a narração (estes, destinados a produção de vídeos narrativos apresentados no tópico “Os achados como recursos abertos” deste trabalho). A partir do enredo principal, surgem novas narrativas autorais em processo de colaboração dos partícipes que constituem os grupos em perspectiva transmidiática potencializado e possibilitado pelo digital. Martino (2015, p. 38) afirma que narrativa transmídia é a “história que se desdobra em várias plataformas e formatos, cada uma delas trabalhando em sua própria linguagem e acrescentando elementos novos aos conjuntos da história”. Assim, ao agregar personagens, narrativa, elementos estéticos lúdicos constituintes do enredo principal e diferentes mídias, as crianças desenvolvem outras narrativas com o digital, sendo elas: um vídeo representando um show da banda “Pipoquinha”; a criação de um enredo fílmico e filmagem da narrativa “Passeando no parquinho”; e o reconto (ressignificado) de um clássico infantil nomeado pelas crianças como “As princesas e o Sapo”.

A primeira narrativa digital nomeada como “O Show da banda Pipoquinha” foi criada pelas crianças do grupo Amigos do livro, inspirada em seu enredo principal “A pipoquinha do Rei”, no qual, as crianças ressignificaram o enredo principal ao transformar o tema” de sua história em uma banda e gravar o seu show, trazendo elementos dos programas de *TV* que assistem em contexto familiar, bem como enredos advindos de vídeos em canais do *YouTube*, criando assim, uma transmídia. Para a sua produção, as crianças começaram a se articular sobre os papéis que iriam executar no decorrer da produção. Vitor, Guigui e Alan seriam músicos e cantores da banda, Beatriz a apresentadora e Mateus o responsável por filmar o show”, definindo os papéis de cada um do grupo. Decidido isso, as interlocutoras passam a procurar entre os brinquedos instrumentos musicais e encontram duas guitarras e um tamborzinho, além de escolherem um martelo para compor o tambor, e um espelho que Beatriz utiliza como seu microfone.

Com essa escolha, as crianças atrelam os brinquedos analógicos/presencial com o digital/virtual para compor sua narrativa, além de aspectos advindos de diferentes mídias. Segundo Souza (2019), no brincar, as fronteiras entre o digital e o não digital são inexistentes, devido à presença de seus personagens preferidos tanto nos ambientes digitais, quanto nos brinquedos analógicos. Para a autora, ao interagir com seus referenciais culturais em ambos os contextos, essas fronteiras se fundem e passam a integrar um todo, por meio de processos de significação, criação, fantasia e lúdico. Nesse sentido, ao abordar sobre o processo de autoria

durante essa cocriação dos pares, entendo que a criança se utiliza de brinquedos analógicos, para compor sua narrativa com o digital, integrando o brincar e elementos audiovisuais advindos das mídias para desenvolver autorias em contexto transmídia. Tapscott (2010) ressalta que é através das mídias digitais que a criança da geração internet elabora e impõe sua cultura a seus semelhantes como forte agente na transformação social. Assim, é por meio de suas narrativas digitais que a criança atua, ressignifica e cria, impondo através de suas criações a expressividade, seu protagonismo e cultura aos seus pares na contemporaneidade. Nunes, Santos, Santos e Silva (2021, p. 3), ressaltam que “as crianças da cultura digital apresentam-se como colaboradoras, produtoras e recriadoras de linguagens”. Dialogando com os autores, as crianças em colaboração e interatividade nas culturas digitais, ressignificam e potencializam enredos em diferentes linguagens e formatos midiáticos. Deste modo, para contextualizar esse processo de integração entre a vivência cultural da criança, a influência das mídias na construção do enredo, os usos e apropriações das tecnologias pelas crianças em suas autorias, trago as narrativas identificadas no vídeo produzido pelo grupo Amigos do livro:

Figura 32 – Narrativas criadas no vídeo da banda A pipoquinha pelo grupo Amigos do Livro

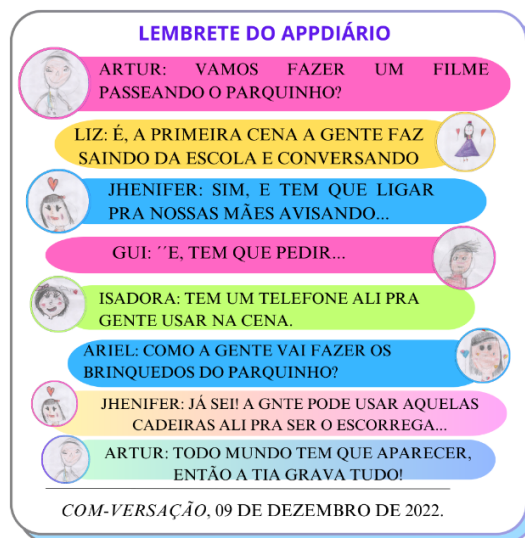
NARRATIVA 1: APRESENTAÇÃO DA BANDA E SEUS COMPONENTES BEATRIZ: Essa é a banda da Pipoquinha! ALAN: eu sou Alan da quebradinha VITOR: meu nome é Joãozinho da quebradinha GUIGUI: e o meu nome é Juninho da quebrada da pipoquinha do Silvio Santos. BEATRIZ: aqui é a banda da pipoquinha. Fuui... (saindo de cena)	 NARRATIVA 2: MÚSICA CRIADA E CANTADA VITOR: eu sou a pipoquinha... A pipoquinha é muito boa... Eu vou pegar o óleo e colocar na panela. Essa pipoquinha... ALAN: é muito boa... (ao fundo) VITOR: é uma delícia. Eu vou vender pra todo mundo... De graça... A pipoquinha é deliciosa... OBSERVAÇÃO: risadas ao fundo de Beatriz e Mateus.	NARRATIVA 3: ENCERRAMENTO DO VÍDEO VITOR: e aí, galerinha... pode deixar o like aí. BEATRIZ: é pra mim falar... VITOR: e a apresentadora vai falar agora... Fala aí, Beatriz. BEATRIZ: essa foi a banda da pipoquinha! Aplaudir... CRIANÇAS NOS BASTIDORES: aplaudindo!!! BEATRIZ: se inscreva no canal da escola Rotary... Tchau!
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Na composição do vídeo criado pelo grupo, identifiquei que as crianças utilizam de duas linguagens verbais: o diálogo, no início do vídeo apresentando a banda e seus componentes, bem como em sua finalização, ao encerrar o “show”; e a música, ao cantar e

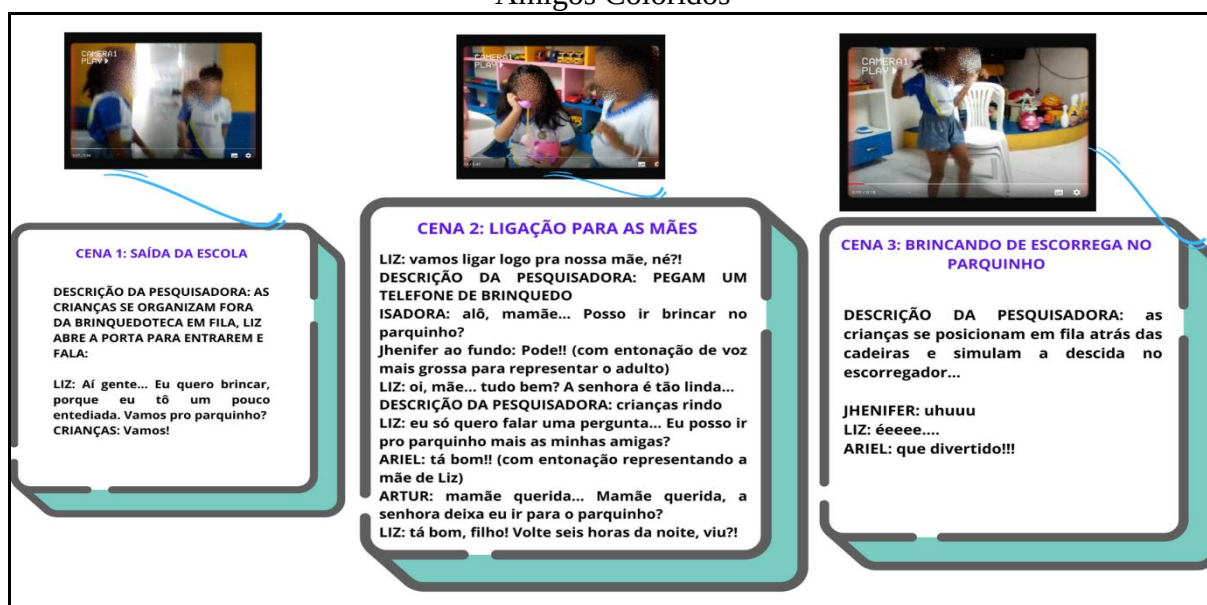
tocar os instrumentos para a constituição da narrativa, como descritos na figura acima. Nas narrativas 1 e 2, é possível identificar elementos constituintes do enredo principal do grupo, seja pelo nome escolhido para a banda e/ou pela letra da música elaborada e cantada por Vitor, tendo a presença da pipoquinha, de ingredientes e utensílios representados pelo óleo e a panela. Isto é, as crianças utilizam-se de elementos preexistentes no enredo principal e ampliam seu repertório autoral ao acrescentar que a pipoquinha é muito boa ou uma delícia e que pode ser vendida ou distribuída de graça. Consequentemente, ao transformar o enredo principal em música, a criança introduz sua autoria em melodia, utilizando-se de formas distintas em sua criação, que dialoga com a concepção de Jenkins (2009) sobre o que seria uma forma ideal de narrativa transmídia. Para o autor, a forma ideal de uma narrativa transmídia é quando “cada meio faz o que faz de melhor – a fim de que uma história possa ser introduzida num filme, ser expandida pela televisão, romances e quadrinhos” (Jenkins, 2009, p. 141). Nesse sentido, as crianças do Grupo Amigos do livro iniciam a história com o enredo principal em desenho, transforma-os em fotografias e áudios, cria uma música a partir dela e o expande para um recurso em vídeo, no qual, para o encerramento do vídeo (representado na narrativa 3 da figura), as crianças utilizam-se da linguagem própria das mídias consumidas na rede, principalmente em canais de YouTube, quando Vitor diz “e aí, galerinha... pode deixar o like aí!” e Beatriz complementa solicitando que os consumidores deixem seu like e se inscrevam no canal da escola Rotary. Não obstante, a presença da mídia tradicional também se faz presente na narrativa das crianças, quando Guigui diz “o meu nome é Juninho da quebrada da pipoquinha”.

A segunda autoria evidenciada foi a criação de um enredo fílmico e filmagem da narrativa “Passeando no parquinho”, com autoria do grupo Amigos Coloridos. As crianças atrelaram seu enredo principal “Os amigos passeando na floresta” desenvolvido em desenhos, com um novo enredo elaborado por meio de cenas, atuantes como os personagens, produtores e filmagem, que constituem um enredo fílmico segundo denominação dada pelas crianças autoras. Primeiramente, roteirizam de forma oral como seria a gravação, descrito no Lembrete do App-diário.



No diálogo, as crianças decidem os passos de execução das cenas e as narrativas que seriam desenvolvidas em cada uma delas. Em interação e colaboração, eles decidem que para o enredo seriam necessários três momentos: o primeiro a saída da escola e decisão de ir ao parquinho em uma conversa; a segunda destinada a ligação para suas respectivas mães, solicitando a liberação para o passeio; e a terceira já estariam no parquinho brincando no escorregador. Ainda na *com-versação*, escolhem um telefone de brinquedo que estava na brinquedoteca e pensam sobre a representação dos brinquedos do parquinho, onde Jhenifer traz a solução, mostrando algumas cadeiras que estavam no espaço e que poderiam ser utilizadas para representar o escorrega. Em seguida decidiram que todos teriam que aparecer em seu filme e, por isso, eu seria a responsável por fazer a filmagem. Assim sendo, no vídeo produzido por eles, foi identificado as seguintes narrativas de sua autoria constituída em três cenas:

Figura 33 - Narrativas criadas nas cenas do enredo fílmico passeando no parquinho do grupo Amigos Coloridos



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

As crianças do grupo Amigos Coloridos constituem seu enredo a partir de seu contexto vivencial e cultura própria da infância, como a saída rotineira da escola, a permissão dos pais para a ida ao parquinho, bem como o brincar em companhia de seus amigos. A ideia do passeio entre amigos, já existente no enredo principal de sua autoria “Os amigos passeando na floresta” constituem a formação do enredo fílmico, mudando o lócus da aventura e as situações vivenciadas. Isto é, em ambas as narrativas criadas, o passeio entre amigos se torna o enredo principal, o que muda são os espaços em que ele ocorre. Pois, na primeira narrativa

criada (figura 27), o grupo de amigos faz o passeio em uma floresta, algo um pouco distante da realidade rotineira das crianças, enquanto na segunda narrativa descrita na figura 33, a presença do parquinho e brincadeiras se fazem presente ao longo de toda a história, reconhecendo o brincar como papel transformador em seu processo de autoria. Segundo Becker (2017), esse reconhecimento da brincadeira como papel transformador pela criança é de extrema importância na cultura de pares, pois propicia a emergência de ampliação do contexto.

Nesse sentido, através do reconhecimento das brincadeiras no parquinho, bem como o horário de saída da escola, a criança amplia seus repertórios e utiliza-se do contexto cotidiano escolar, modificando, ressignificando e acrescentando outros elementos que constituem a autoria, como o diálogo, a interatividade, a colaboração, encenação, interpretação e criatividade. Para Corsaro (2011), as crianças se apropriam de repertórios e representações disponíveis no mundo adulto para a interpretação e produção de seus próprios repertórios na cultura de pares. Deste modo, em sua narrativa, os pares do grupo Amigos Coloridos incorporam repertórios e representações do universo adulto para compor seu enredo, como a mudança da entonação de voz para representar as vozes de suas mães na liberação ao parque, bem como na fala de Liz ao estipular horário de “seu filho” retornar a sua respectiva casa (diálogos da cena 2, representada na figura). Este processo referenciado por Corsaro (2011) também são evidenciados nas autorias do grupo Amigos do Livro, quando as crianças incorporam afazeres domésticos (como cozinhar, lavar e enxugar panela) sob responsabilidades adultas na composição de suas narrativas.

As crianças autoras da pesquisa também se utilizam de aspectos lúdicos, fantasia e imaginação em suas narrativas. Para dialogar melhor sobre essa afirmativa, apresento aqui a terceira história criada com o digital ao longo da pesquisa, com autoria e produção do grupo Os Aventureiros. No processo inicial, as crianças decidem produzir uma história com a presença de personagens advindos de contos clássicos infantis, como princesas, príncipe, rei e sapo.

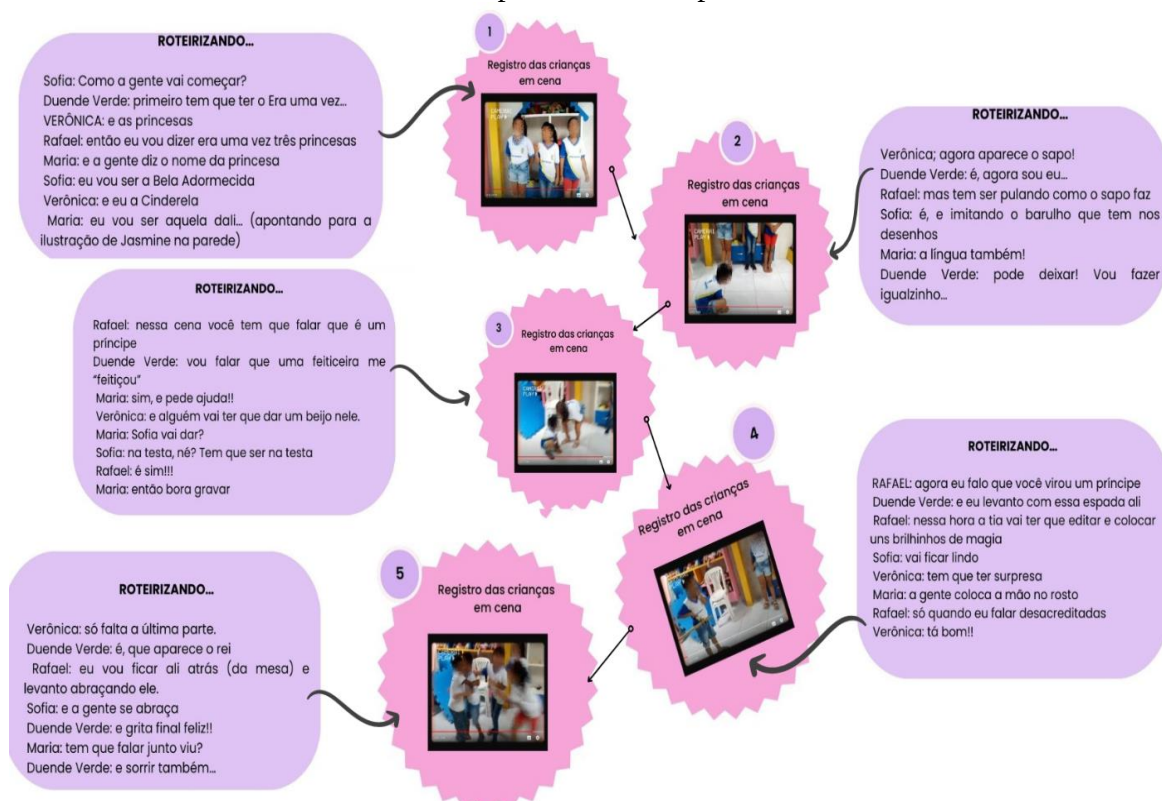
No lembrete do App-diário, demonstro a *com-versação* estabelecida pelo grupo no processo de escolha do recurso audiovisual, personagens e divisão de tarefas/papeis seguidos para a produção da narrativa, no qual, o Duende Verde diz que seria o príncipe da história,



pois, ele é “muito fofo” evidenciando que há características que podem ser associadas como um príncipe. Dito isso, Sofia acrescenta que em histórias de príncipe e princesas necessariamente precisa da presença de um sapo, que ao longo do enredo transforma-se no príncipe após receber o beijo de uma princesa, isso evidente na fala complementar de Maria.

Não obstante, nessa conversa são atribuídos os membros do grupo com os respectivos personagens por eles criados. Nesse sentido, dialogando com os colegas, Rafael diz ser o narrador da história, enquanto os colegas atuam como os personagens e Sofia complementou dizendo que no final, Rafael também aparecerá em cena, representando um rei para “abraçar seu filho”, ou seja, dar um abraço em Duende Verde, atuante como príncipe do enredo, subentendendo-se que por estar feliz em reencontrar seu filho não mais como um sapo, e sim, príncipe. Este diálogo se encerrou com a fala de Duende Verde me atribuindo a função de filmar as cenas por eles roteirizadas, narradas e criadas. Após a escolha dos personagens e primeiros passos de autoria deste enredo digital, as crianças começam a produção. Isto é, antes de cada cena realizada, as crianças se reuniram, roteirizaram oralmente a cena, as falas e local a ser filmado, e após a executam para a gravação em vídeo, através das seguintes *com-versações*:

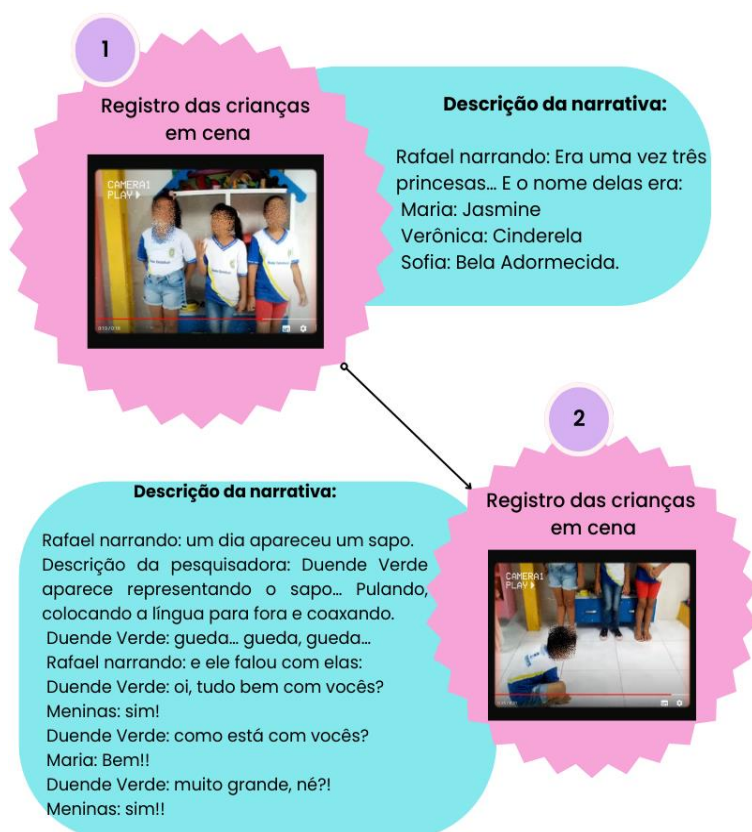
Figura 34 - *Com-versação* do grupo Os Aventureiros roteirizando a gravação da história as princesas e o sapo



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Percebo durante toda a interatividade e colaboração das crianças no processo de autoria da história, a presença de personagens já existentes em enredos ficcionais voltados ao público infantil, seja em livros impressos, seja em narrativas audiovisuais, quanto a escolha da representação das princesas Jasmine, Cinderela e Bela Adormecida, e demais elementos estético lúdicos, contextos e frases já presentes em autorias voltadas ao consumo infantil, tais como o “era uma vez”, o feitiço de uma feitiçeira e/ou bruxa em príncipes, príncipe que se transforma em sapo, o feitiço sendo desfeito com o beijo de uma princesa, o reencontro entre pai e filho, e consecutivamente, um final feliz, Nas *com-versações* roteirizando todo o processo autoral da narrativa, as crianças interagem-intervindo, bidirecionam e colaboram para a criação das falas, do enredo a ser reproduzido em cena, bem como nas ações e atuações que compõem ambos os personagens e cenas. Ao relacionar os personagens de diferentes enredos literários e unir contextos e frases independentes entre si em uma única narrativa, as crianças ressignificam as diversificadas narrativas consumidas e constituem suas próprias autorias.

Figura 35 - Descrição das cenas 01 e 02 da história as princesas e o sapo



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Não obstante, ao roteirizarem a cena 4, as crianças também contribuem para o processo de edição, agregando elementos digitais para melhor representação do enredo, evidenciada na fala de Rafael, ao dizer que no momento em que o sapo se transforma em príncipe eu teria que fazer a edição, acrescentando alguns “brilhinhos” para representar a magia do feitiço sendo desfeito, despertando nas princesas expressões de surpresa e encanto, que se desdobra em um enredo feliz, resultando-se nas narrativas autorais transmidiáticas. Através da bidirecionalidade nas relações estabelecidas entre produtores e consumidores na

contemporaneidade, as crianças da pesquisa constituíram a seguinte autoria:

Na figura 33, apresento a descrição das narrativas elaboradas nas duas primeiras cenas das crianças. Na primeira cena, as crianças evidenciam a apresentação das primeiras personagens, com seus respectivos nomes. Enquanto na segunda, por meio da inserção do sapo, as crianças ampliam seu repertório autoral ao constituir um diálogo entre as interlocutoras, bem como na representação do sapo pela criança identificada ao longo da pesquisa como Duende Verde. Diálogo esse que continua nas próximas cenas da narrativa do grupo. Sendo elas:

Figura 36 - Descrição das cenas 03, 04 e 05 da história as princesas e o sapo



Fonte: Elaborado pela autora com os achados da pesquisa (2023)

Ao representar o sapo/príncipe, na cena três, o Duende Verde utiliza-se da fala advinda de outros enredos ao dizer que é um príncipe e uma feiticeira o enfeitiçou, mas amplia o diálogo ao perguntar as suas colegas (princesas) como elas poderiam o ajudar, constituindo assim, autoria. Esse processo de autoria por parte das crianças também está evidenciada na narração, na ressignificação dos personagens, na participação-intervenção das crianças tanto no processo de criação dos roteiros cênicos, quanto em sua execução e sugestões para o processo de edição final, na bidirecionalidade de consumo e produção, nas emoções expressas ao longo de todas as autorias descritas e analisadas nesta noção, na colaboração em ambos os grupos, na junção dos contextos vivenciais próprios da infância, do universo adulto e histórias ficcionais, na convergência entre o analógico e o digital, entre as mídias digitais e os desenhos, na fantasia, interpretação e criação de enredos. Após as produções, o desejo mais evidente pelas crianças é de que seus leitores não sejam meros receptores, mas co-autores e autores de seus próprios enredos. E é com a fala de Guigui (2022) ao dizer que as pessoas podem a partir de suas narrativas, “fazer histórias também” convido-os a mergulhar, conhecer, se inspirar, ressignificar e (co)criar a partir das autorias colaborativas transmidiáticas das crianças. Estas, compartilhadas na rede como recursos educacionais abertos.

4.2.1 As autorias das crianças compartilhadas como REA: “Eles vão se inspirar e criar a história deles também!”

As concepções das crianças quanto à importância do desenvolvimento de autorias

LEMBRETE DO APPDIÁRIO



PESQUISADORA: O QUE VOCÊS ACHAM QUE AS PESSOAS VÃO FAZER COM A HISTÓRIA DE VOCÊS QUANDO EU COMPARTILHAR?

ARIEL: ELES VÃO SE INSPIRAR E CRIAR A HISTÓRIA DELES TAMBÉM





ARTUR: É, OS PROFESSORES PODEM CRIAR HISTÓRIAS COM OS ALUNOS DELES

JHENIFER: IGUAL TIA CAMILA FEZ COM A GENTE...



COM-VERSAÇÃO, DEZEMBRO DE 2022.

colaborativas nas práticas pedagógicas vivenciadas na escola foram presença marcante nas últimas rodas de *com-versação* estabelecidas na pesquisa. No lembrete do App-diário ao lado, destaco um dos momentos em que as crianças expressam suas percepções sobre o compartilhamento e utilização de suas narrativas como fonte de inspiração para que outras pessoas (abarcando crianças, jovens e adultos) também possam produzir suas próprias histórias e principalmente, para que professores

desenvolvam práticas de autorias com seus alunos.

Nas PEA, as crianças atuam participando-intervindo, bidirecionando e potencializando autorias e cocriações, enquanto o mediador (professor) materializa as ações constituídas por seus educandos em colaboração nas atividades vivenciadas. Deste modo, as crianças interlocutoras do estudo foram autoras de todos os enredos e narrativas descritas e analisadas nas noções subsunçoras que emergiram no processo de interpretação dos achados (dados), enquanto fui a responsável por organizar suas produções e edição de vídeos narrativos para compartilhamento na rede. Assim, comecei a materializar a ação de suas autorias infantis, que deram origem aos seguintes vídeos narrativos:

Figura 37 - Qr Code da narrativa A pipoquinha do Rei (Grupo Amigos do Livro)



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Figura 38 - Qr Code da narrativa Os amigos passeando na floresta (Grupo Amigos Coloridos)



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Figura 39 - Qr Code da narrativa Os patinhos (Grupo Os Aventureiros)



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Nas figuras, compartilho os QR Codes para acesso aos vídeos narrativos constituídos a partir dos enredos, fotografias dos desenhos e áudio narrativo das crianças autoras da pesquisa. O primeiro qr code refere-se ao compartilhamento do recurso com a narrativa A pipoquinha do Rei⁴⁹ de autoria do grupo Amigos do Livro, o segundo ao recurso narrativo Os amigos passeando na floresta⁵⁰ com autoria do grupo Amigos Coloridos, enquanto o terceiro é referente ao acesso da história Os patinhos⁵¹ de autoria do grupo Os Aventureiros, ambos disponibilizados em uma pasta como recursos resultantes das produções, cocriações e autorias das crianças ao longo de toda a vivência na pesquisa. Estes serão destinados ao compartilhamento na rede como Recurso Educacional Aberto⁵², com licença Creative Commons.

No processo de análise foi feita a seleção das fotografias dos desenhos narrativos produzidos pelas crianças de ambos os grupos, bem como dos áudios narrativos de acordo com os seus direcionamentos, para a edição e construção dos vídeos expostos. Não obstante, para compor os vídeos, foram elaboradas, a partir dos desenhos infantis, artes para identificação dos autores, pesquisadoras envolvidas no estudo, grupo de pesquisa, instituição, programa de pós-graduação em que a pesquisa está vinculada, bem como os colaboradores e parceiros institucionais da escola para a realização do estudo com as crianças. Ademais,

⁴⁹ Disponível também pelo link: <https://eduplay.rnp.br/portal/video/reapipoquinha>.

⁵⁰ Disponível também pelo link: <https://eduplay.rnp.br/portal/video/reaamigosnafloresta>.

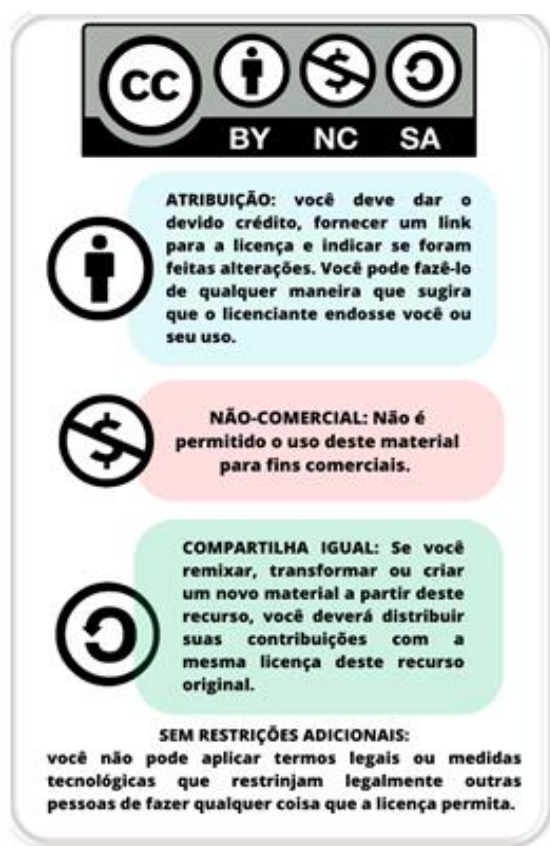
⁵¹ Disponível também pelo link: <https://eduplay.rnp.br/portal/video/ospatinhos>.

⁵² Os recursos foram disponibilizados em rede como REA após defesa e aprovação, por entender que antes desse processo, se fez necessário a análise e contribuições da banca examinadora referente às licenças Creative Commons aplicadas, bem como aos demais elementos constituintes dos recursos apresentados.

também estão evidenciados na edição o tipo de licença CC atribuída e as liberdades de uso quanto ao nível de abertura ao serem disponibilizados como REA. Não obstante, por se tratar de vídeos narrativos que serão disponibilizados como recurso aberto, as músicas e efeitos sonoros que compõem os enredos são de livre acesso e utilização⁵³.

No processo de atribuição das licenças Creative Commons, inicialmente fiz a atribuição de acordo com os passos e termos no site CC Brasil⁵⁴, analisando os tipos de licença e consentimentos de usos do recurso quanto à produção de autorias infantis, elaborei também fichas de licenciamento⁵⁵ contendo: título, autores, pesquisadora e orientadora, vínculo da pesquisa em Mestrado, apresentação do recurso com descrição simples do enredo disponibilizado, o licenciamento do recurso contendo as concepções da licença, as liberdades

Figura 40 – Licença CC BY ND SA



Fonte: Elaborado pela autora com base na Cartilha CC br. (2020)

de uso, bem como o link do texto jurídico de sua atribuição, pautada nas orientações descritas na Cartilha Creative Commons Brasil (2021)⁵⁶. A licença atribuída aos recursos será a Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional (CC BY ND SA) como descrita na figura ao lado.

Nesta licença, de acordo com os termos jurídicos da Creative Commons Brasil demonstrado na figura 43 ao utilizar o REA com as produções das crianças você deve atribuir devidamente os créditos, fornecendo um link da licença aplicada e indicar as alterações que foram feitas no recurso, de acordo com as maneiras sugeridas pelo licenciante ao seu uso. Por se tratar de autorias e produções de crianças em uma pesquisa de mestrado, não é permitido o uso dos materiais

⁵³ Efeitos sonoros disponíveis em: <https://mixkit.co/free-sound-effects/cinematic/?page=3> Acesso: 03 fev. 2023.

⁵⁴ Página de atribuição das licenças CC Brasil: <https://creativecommons.org/choose/> Acesso: 02 maio de 2023.

⁵⁵ Fichas elaboradas para o licenciamento dos recursos com as autorias das crianças disponíveis no apêndice H.

⁵⁶ Disponível em: <https://br.creativecommons.net/wp-content/uploads/sites/30/2021/02/CartilhaCCBrasil.pdf> Acesso: 12 dez. 2022.

produções com a mesma licença aplicada ao recurso original. Bem como não é permitido aplicar termos legais e ou medidas tecnológicas que restrinjam legalmente outras pessoas de fazer qualquer coisa que a licença permita. Deste modo, a partir do licenciamento atribuído aos REA resultantes dos achados dessa pesquisa você é livre para:

- **Compartilhar:** você pode copiar e redistribuir o conteúdo destes recursos em qualquer meio ou formato que desejar.
- **Adaptar:** você pode remixar, transformar e construir sobre os materiais disponibilizados nestes recursos. Caso isso aconteça, deverá mencionar a obra original e indicar as alterações que foram feitas.

Assim, seguindo as licenças e seus termos de uso, você pode compartilhar, copiar, redistribuir, remixar, transformar e cocriar a partir dos enredos narrativos constituídos pelas crianças autoras desta pesquisa. Os recursos foram postados no canal do grupo ECult no Eduplay⁵⁷ visando o compartilhamento de autorias infantis transmidiáticas na escola, para a contribuição nos contextos educacionais de ensino, aprendizagem e pesquisas, a partir do uso e disseminação de recursos educacionais abertos com crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Saliento que as produções e autorias das crianças realizadas por vídeos não serão licenciadas com a Creative Commons e ou compartilhadas por link de acesso, devido aos aspectos éticos da pesquisa com crianças adotadas no estudo, preservando o anonimato e segurança dos autores/articuladores no decorrer de todo o processo.

⁵⁷ O Eduplay é uma plataforma da RNP que reúne conteúdos audiovisuais de educação, pesquisa e cultura. O Canal do ECult está disponível em: <https://eduplay.rnp.br/portal/relateds/video/194699>. Acesso: 28 set. 2023.

4.3 (MULTI)LETRAMENTOS E/NA CONSTRUÇÃO DAS AUTORIAS COLABORATIVAS: “SE EU COLOCAR NO COMPUTADOR TODAS AS NOSSAS HISTÓRIAS FAZ UM LIVRO DESSES?”

Entre as atividades cotidianas executadas pelas crianças nas aulas de Língua Portuguesa ministrada pela professora Mendonça (2022) com a utilização do livro didático,



LEMBRETE DO APPDIÁRIO

Guilherme: do livro copiado a mão ao impresso (título do texto no livro didático).

[...] é assim, tipo... se eu colocar no computador todas as nossas histórias, faz um livro desse?

COM-VERSAÇÃO, 22 DE NOVEMBRO DE 2022.

Guilherme, que estava sentado ao meu lado, começa a folhear o livro observando imagens e textos, quando se depara com um texto informativo sobre a invenção das impressoras e de como o surgimento da impressão e o avanço das TIC contribuíram para a produção dos livros e acesso a informações. A criança atenta à imagem ilustrativa, associando a informação do texto escrito, faz a leitura do título e

direciona a mim com o seguinte questionamento: “*se eu colocar no computador todas as nossas histórias, faz um livro desse?*”. É com essa fala que inicio este tópico para escrever sobre os (multi)letramentos evidenciados *com* e *por* as crianças no processo construtivo das autorias infantis na pesquisa.

Segundo Florêncio, Silva e Bonilla (2020, p. 51), os avanços das TIC modificaram as relações interpessoais e sociais dos sujeitos, e com isso, no atual contexto da educação, “as novas gerações chegam detentoras de saberes cada dia mais avançados e questionadores”. Com o questionamento e curiosidade expressa por Guilherme, é possível identificar a presença marcante do movimento entre analógico e digital para com o processo de autorias vivenciadas por ele e seus colegas no decorrer das PEA, no qual, ao executar a leitura do título do texto, a criança expressa saberes de que as histórias escritas à mão ao longo da vivência poderiam ser digitalizadas em um computador, para serem unidas em um único arquivo para a impressão e se transformariam em um livro impresso, como acontece com o livro didático.

Deste modo, Guilherme (2022) estabelece a relação entre o movimento analógico (escrita à mão), com a possível digitalização (ao codificar sua escrita em arquivo digital) bem como o impresso (associando a impressão de suas histórias ao livro didático). De acordo com

Sabillón e Bonilla (2016), graças às vantagens do digital, que permite o movimento análogo das tecnologias digitais, o processo de disseminação de informações tornou-se maior, e com isso, permitiu mudanças nas formas de ler e escrever, passando das leituras de textos impressos aos textos digitalizados em telas, ressignificando as concepções que se tinha de letras. Nos diálogos estabelecidos com o interlocutor, evidencia-se que a criança estabelece o movimento entre o manuscrito e o impresso no processo de autorias e disseminação dos enredos resultantes desse processo, no recorrente questionamento sobre transformar o enredo escrito à mão em texto impresso, como demonstrado em sua fala no lembrete do App-diário.

Para Guilherme, o modo mais acessível de compartilhar sua história com os passos da receita constituída no enredo de seu grupo para os demais estudantes da escola seria materializado em papéis com a impressão, escolha que dialoga com o contexto e influências da cultura escolar, marcada pela lógica de transmissão de informações e controle comunicacional, não dialogando com os



fluxos rizomáticos instituídos pelas tecnologias nas culturas digitais (Pretto e Bonilla, 2015).

Ademais, antes que eu dialogasse com Guilherme buscando mais detalhes e evidências do contexto sinalizado pela criança, Guigui intervém no diálogo e diz ao colega que eu iria postar para “todo mundo”, agregando suas autorias ao digital e compartilhamento na rede, pois assim, “todo o mundo” poderia ter acesso às suas produções e não somente os estudantes da escola, e desse modo, eles ficariam famosos, fariam muito sucesso, reconhecendo a amplitude do digital. Os processos rizomáticos, interativos e hipertextuais instituídos pelas TIC nas culturas digitais permitem novas formas de escrita, leitura, narração e compartilhamento, englobando os elementos audiovisuais, como imagens, sons e movimento, em perspectiva transmidiática como já discutido na noção anterior, bem como na hipermídia.

Santaella (2004) afirma que, através da capacidade de armazenamento de informações e a interação dos receptores, a hipermídia transmuta-se em incontáveis versões virtuais surgindo na mesma medida em que os receptores atuam como co-autores, em estruturas não sequenciais e multidimensionais oriundas das ações de leitores imersivos, conceito já

abordado no enredo introdutório deste trabalho. Guigui, ao enfatizar para seu colega que postando a história criada por eles na rede mais pessoas estariam conhecendo a receita constituída, potencializa o acesso, leitura e ressignifica suas autorias, pois, transformada no digital em perspectiva hiper transmidiática, os consumidores e leitores imersivos que tiverem contato com a narrativa, poderão acessá-la, interpretá-la e ressignificá-la em diferentes aspectos e versões, seja pela versão sonora, versão imagética, bem como na versão escrita em tela.

Em outros momentos vivenciados com os partícipes da pesquisa, o acesso de suas autorias na rede também tiveram

presentes nas *com-versações* estabelecidas, desde a escolha para o compartilhamento das versões finais (disponibilizadas no próximo tópico), até o desejo de pesquisar e ter acesso a suas autorias em rede, como demonstrado no diálogo estabelecido com Rafael, pertencente ao grupo Os Aventureiros.

Na *com-versa*, Rafael manuseando o tablet, enfatiza que gostaria de pesquisar... Ao questionar sobre o que seria sua pesquisa, o garoto



relata querer pesquisar a nossa história, ou seja, a história criada em colaboração com os colegas constituintes de seu grupo de autoria. Dito isso, expliquei que ainda não poderia ter acesso à história em rede, pois não havia compartilhado, mas quando disponibilizada, ele poderia acessá-la livremente. Rafael, por sua vez, continua expressando seu desejo e se questiona qual seria o nome para a pesquisa, e mediei esse momento o fazendo refletir sobre o título que haviam criado para o enredo. Nesse momento, a criança oraliza o título, abre o navegador disponível no tablet e começa a digitar verbalizando as letras constituintes das palavras. Nesse movimento dinâmico entre soletrar a palavra e digitá-la no tablet para a sua pesquisa, Rafael evidencia dois aspectos que se entrelaçam e potencializam saberes importantes ao seu processo de aprendizagens: a leitura e escrita constituindo o título da narrativa, bem como a pesquisa autônoma em rede, trazendo evidências do letramento digital e/na construção das autorias colaborativas das crianças durante o estudo. Para tanto,

primeiramente é preciso abordar sobre as concepções de (multi)letramentos, a partir das contribuições dos estudos de Soares (2009); Sabillón e Bonilla (2016); e Florêncio, Silva, Bonilla (2020).

A palavra letramento de acordo com Soares (2009, p. 35) surgiu a partir da definição e tradução do termo *literacy*, que segundo a autora é a “condição de ser letrado”, ou seja, ter a condição de não somente saber ler e escrever, mas fazer uso da leitura e escrita em suas práticas cotidianas e sociais. Deste modo, o termo letramento é o resultado desta ação de letrar-se, aplicando o uso da leitura e escrita com frequência e competência nas práticas sociais e culturais existentes. Com os avanços das TIC e a ressignificação das práticas de leitura e escrita, a partir dos usos e apropriações das tecnologias digitais, de acordo com Sabillón e Bonilla (2016) surgiu a necessidade de criar novos termos conceituais para explicar o fenômeno ocorrido com o universo digital, sendo um deles o “*lettering digital*” (literacia digital).

Ainda segundo as autoras, o termo letramento, antes usado apenas com a leitura e escrita, passou a ser utilizado no digital, onde a literacia digital e/ou letramento digital passaram a ser os termos associados à leitura e escrita na tela, desconsiderando os demais elementos constituintes do digital. Com isso, a partir da emergência de criar um termo mais abrangente em sintonia com o contexto do digital, Sabillón e Bonilla (2016) buscaram redefinir o termo alfabetização digital, partindo da ideia de que o digital não é somente a ação de ler e escrever na tela, mas possui outros elementos abrangentes. Na *com-versação* com Rafael apresentada acima, percebo que a criança ainda em fase de alfabetização já consegue utilizar sua escrita e leitura com funcionalidade e competência nas práticas cotidianas e culturais, pois, na ação de usar a leitura e a escrita do título com a finalidade de pesquisar o enredo produzido por ele e seus colegas, a criança age com o objetivo de executar uma pesquisa e ter acesso a informações e autorias em imersão na rede, abarcando em suas práticas outros elementos fundamentais nas experiências, leitura e escrita com o digital.

Nesse processo, Ng (2015) apud Sabillón e Bonilla (2016, não paginado) enfatiza três características e habilidades fundamentais, sendo elas: 1. Habilidade de utilizar a Internet de forma eficiente para obter informação e sintetizar conhecimento; 2. Avaliar e selecionar softwares e aplicativos para determinados fins; 3. Possuir letras em outras áreas, as multiliterações (tradução minha). A primeira habilidade refere-se à utilização da internet, da criação e consumo de informações e conhecimentos na hipermídia. A segunda, é referente à avaliação, seleção de conteúdos, softwares e aplicativos com determinadas finalidades, podendo selecionar e instalar recursos quanto às funções, linguagens e níveis de abertura, bem

como softwares livres/abertos e ou proprietários. Enquanto a terceira, fala sobre as multiliterações, que engloba diferentes modos de representação de linguagem, contrária à mera alfabetização centrada apenas em uma língua com suas normas estabelecidas (Sabillón e Bonilla, 2016).

Baseada nas concepções das autoras, em consonância com os diálogos vivenciados com as crianças na pesquisa, percebo que os partícipes já conseguem utilizar-se de algumas habilidades e características fundamentais no processo de multiletramentos no e com o digital. Seja a partir da escolha de aplicativos para atingir determinadas funcionalidades quanto ao processo de autoria, a exemplo, a escolha da câmera para fotografar seus desenhos e o gravador de voz para narrar seus enredos, bem como além da criação dos enredos, seja na escolha de disponibilizar a história na rede, visando o alcance de mais consumidores, leitores e co-autores e/ou o desejo de pesquisar sua autoria nas plataformas digitais, além de utilizar diferentes linguagens como fotografias, sons, desenhos, vídeos e escritas para a constituição de suas autorias ao longo de toda a pesquisa.

E para entender melhor esse processo dinâmico quanto à pesquisa em rede em consonância com as concepções de NG (2015) e Sabillón e Bonilla (2016) quanto às habilidades

fundamentais, trago no Lembrete do App-diário ao lado a continuação do diálogo com Rafael. Na ação de executar a pesquisa de sua história, a criança cumpre todos os passos para a realização da pesquisa de forma correta e sem nenhum tipo de mediação, mostrando domínio e saberes quanto a pesquisas simples na internet, dialogando com a primeira habilidade, utilizando-se da possível busca na internet para obter informações e sintetizar conhecimentos. Ao carregar a página, Rafael identifica que o dispositivo utilizado estava sem internet e por isso, não tinha conseguido encontrar nenhuma história, ao enfatizar não ter encontrado nada, pois “estava sem rede” e me mostrando a página não carregada, Rafael demonstra conseguir avaliar e selecionar os aplicativos e softwares para determinados fins como descrito na segunda habilidade.

LEMBRETE DO APPDIÁRIO



PESQUISADORA: E AÍ, CONSEGUIU ENCONTRAR ALGUMA HISTÓRIA?



RAFAEL: AINDA NÃO... EU ACHO QUE TÁ SEM REDE AQUI, OLHA!



PESQUISADORA: OU SERÁ QUE É PORQUE EU AINDA NÃO POSTEI?!



RAFAEL: AINDA NÃO POSTOU, MAS SE TIVESSE REDE IA APARECER OURAS COISAS...

COM-VERSAÇÃO, 09 DE DEZEMBRO DE 2022.

Dito isto, indaguei sobre a possibilidade de não ter encontrado por não haver postado o enredo criado por eles, e assim, Rafael afirma que eu não postei, mas se o dispositivo estivesse de fato conectado a rede, a busca seria direcionada a “outras coisas” a partir do que havia escrito em tela, ou seja, Rafael apresenta aspectos referentes à terceira habilidade do alfabetizado digital, pois, encontraria em sua pesquisa outras narrativas, quer sejam imagens, vídeos e etc, não apenas centrada em uma narrativa específica e ou linguagem, referente às multiliterações. Nas falas e vivência com Rafael, notou-se que a criança faz uso do dispositivo e recursos para a execução de pesquisas com propriedade, utiliza-se da leitura e escrita em suas práticas digitais, bem como consegue identificar aspectos da hipermídia em suas vivências. Ademais, os partícipes da pesquisa utilizam-se destas habilidades de multiliterações nos processos construtivos de suas autorias, como demonstrado nos diálogos das crianças dos grupos Amigos do livro e Os Aventureiros:

Figura 41 - *Com-versação* com os grupos Amigos do livro e Os Aventureiros sobre multiliterações e aprendizagens

PESQUISADORA: o que vocês acham da ideia de outras pessoas conhecerem a história que vocês criaram?

MATEUS: É muito legal!

GUILHERME: É muito legal, porque a gente fez uma história e uma receita ao mesmo tempo.

BEATRIZ: a gente vai ensinar a eles uma receita

GUIGUI: e também eles vão conhecer a música

VITOR: e também ensinar, ensinar como eles fazerem uma pipoca... como, é... colocar as partes da receita da pipoca.

AMIGOS DO LIVRO

MARIA: sim, e essa foi a gente que criou

RAFAEL: e nós fica mais sabido

PESQUISADORA: a gente fica mais sabido? Por que a gente fica mais sabido?

RAFAEL: por causa que nós lê e aprende mais

DUENDE VERDE: e a gente gravou o áudio pra eles aprenderem

PESQUISADORA: então a gente aprendeu que...

DUENDE VERDE: que pode criar uma história, qualquer história

RAFAEL: mas só que vai ser difícil, né?! Sozinho?

Quando a gente tá junto fica mais fácil.

PESQUISADORA: por que?

RAFAEL: porque um tá ajudando o outro.

OS AVENTUREIROS

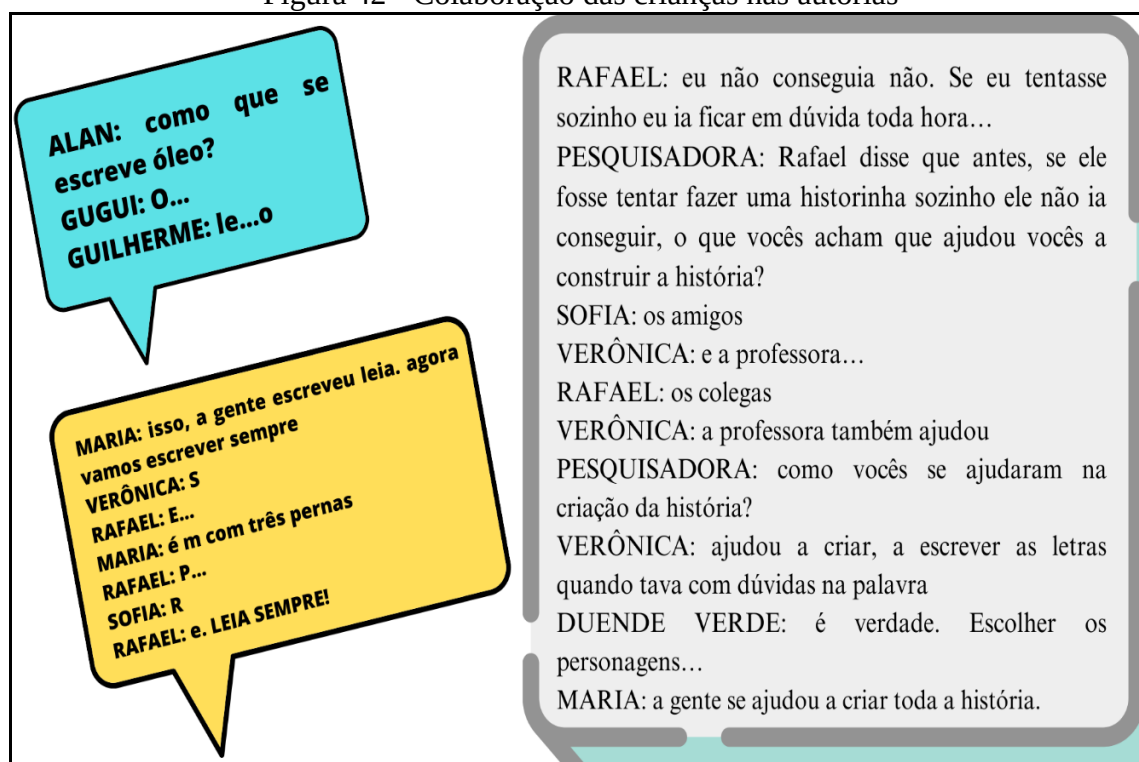
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Nos diálogos com os grupos apresentados na figura, percebo a presença de diferentes linguagens e saberes utilizadas na produção de suas autorias, quando as crianças relatam a execução de diferentes gêneros textuais, como a receita, o conto, uma música, bem como os recursos audiovisuais constituintes dos enredos com o digital. Marcuschi (2001) afirma que novas formas de textualidade são permitidas com as tecnologias digitais. Desse modo, através dos usos e apropriações dos dispositivos digitais durante a pesquisa, os participantes tiveram a oportunidade de narrar, criar e ressignificar os enredos constituídos em novas e significativas formas textuais, agregando grafia, desenhos, fotografias, sons e movimentos. Pois, uma receita de pipoca tornou-se um conto infantil, elementos desse conto deram origem a uma música, escritas à mão transformaram-se em desenhos e áudios, as narrativas foram ressignificadas e novas textualidades emergiram.

A partir desse movimento dinâmico participativo e autoral, o aluno passa a ser um constructor e não mais receptor passivo (Bonilla, 2005) na escola. Nesse sentido, no diálogo estabelecido com os grupos há evidências de que ao mediar práticas educacionais abertas com as crianças, os estudantes tornam-se, construtores, criadores e autores por meio de interatividade e colaboração. E atuantes nesse papel, eles aprendem, mas também ensinam. No diálogo com os participantes do grupo Os Aventureiros, Rafael enfatiza em sua fala que ao criar histórias eles ficam “mais sabidos”, mais inteligentes, e quando questionado sobre o porquê isso aconteceria, a criança afirmou que ao criar as histórias, eles executam o ato de ler e conseqüentemente, eles aprendem mais. Entendo a leitura da criança nesse processo, quanto às concepções de Santaella (2004), de não restringir o ato de ler apenas a codificação e decifração de letras, mas na incorporação entre imagens e palavras, desenhos e sons, textos e diagramação, em perspectiva não-linear e hipertextuais.

Não obstante, Duende Verde complementa a fala do colega, ao dizer que a partir da criação das narrativas, das leituras e aprendizagens no percurso, eles “gravou o áudio para eles (as pessoas que irão ter acesso às narrativas) aprenderem”. Assim, o objetivo das crianças em produzir áudios com as suas autorias foram ensinar e contribuir com a leitura, escrita e aprendizagem de outras pessoas na rede. Ademais, Duende Verde ainda relata que eles aprenderam que podem “criar histórias, qualquer história”, mas que sozinho isso seria bem difícil na concepção de Rafael, pois, “quando a gente tá junto fica mais fácil. Um ajuda o outro...” É com essa fala que abordo sobre a colaboração nos processos interativos e construtivos das autorias, como também evidenciado em outras *com-versação*:

Figura 42 - Colaboração das crianças nas autorias



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Nas *com-versas* descritas acima, Rafael mais uma vez sinaliza a colaboração dos colegas no processo construtivo das narrativas. A criança afirma que sozinho não iria conseguir desenvolver a autoria da história, pois teria dúvidas o tempo todo, mas, com a presença e parceria de seus colegas, ambos se ajudaram na produção. Dito isso, questionei ao grupo o que eles achavam que os ajudou a construir a história, as demais crianças reafirmam as percepções de Rafael, ao dizer que foram os amigos, bem como a professora, no caso, minha participação e mediação neste processo. Ao perguntar sobre de que forma eles se ajudaram na criação, Verônica enfatiza que foi na criação dos enredos, na escrita, tirando dúvidas e auxiliando na constituição de palavras, isso também evidenciado nos demais diálogos, quando Alan pergunta aos colegas de seu grupo sobre a escrita da palavra “óleo” na narrativa A pipoqueira do Rei, bem como na formação escrita da frase “Leia sempre” para finalizar o enredo Os patinhos.

Segundo as crianças, eu também colaborei com o processo de suas autorias, como relatado na fala de Verônica, bem como na *com-versação* estabelecida com o grupo Amigos Coloridos, onde Ariel afirma aos seus colegas que eu também estava fazendo as histórias com eles, pois eu estava aprendendo a como criar histórias a partir das interações e produções vivenciadas com o grupo. No entanto, Isadora diz que eu estava os ensinando, havendo



divergências na compreensão das duas partícipes quanto a minha atuação com o grupo, como demonstrado no Lembrete do Appdiário ao lado.

Para Silva, Bonilla e Florência (2020), a escola enquanto espaço formador necessita incorporar práticas de multiletramentos e diferentes linguagens da sociedade nos contextos pedagógicos, rompendo os processos hierárquicos e tornando professores e estudantes em construtores de conhecimentos e

culturas. Desse modo, as características de hibridizações de diferentes linguagens, interatividade e colaboração se fazem necessárias e emergenciais. Percebo quanto às falas de Ariel que, por meio das práticas abertas de autorias vivenciadas na pesquisa, a criança rompe a hierarquia entre o papel do professor e os alunos nos modelos tradicionalistas, que em muitos casos, ainda considera o professor enquanto o detentor do saber e os alunos meros partícipes receptores de conteúdo, passando a ser protagonista no processo de ensino e aprendizagem, ao colaborar e interagir para a construção de saberes e narrativas em parceria e dialogicidade com os colegas e também com o professor, este atuante enquanto mediador do processo.

E nesse rompimento, a partir das falas de Ariel, as crianças me ensinaram a construir histórias, eu medie o processo, colaborei com as produções grupais, dialogando com o aprendizado através do incentivo às produções autorais, seguindo as linhas do interacionismo (Vygotsky, 1978). Não obstante, ao falar sobre aprendizagens, produções autorais em perspectiva interacionista, as crianças enfatizam saberes que os possíveis leitores terão a partir da imersão em seus enredos quando disponibilizados na rede. Ao *com-versarmos*, fiz o seguinte questionamento: e o que vocês acham que quando as pessoas lerem, verem, escutarem ou assistirem a história de vocês elas poderão aprender? As crianças de ambos os grupos enfatizaram as possíveis aprendizagens:

Figura 43 - Saberes evidenciados pelas crianças quanto a suas autorias



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Nas respostas descritas na figura, dentre as contribuições das narrativas autorais construídas, as crianças relatam que a partir de suas produções as pessoas poderão desenvolver saberes quanto a produção de vídeos, áudios, desenhos, poderão aprender uma receita, a colaborar com a aprendizagem dos amigos, ser um artista, a não desistir de seus sonhos, criar suas próprias histórias e principalmente, que as **crianças podem ser o que elas quiserem**, inclusive serem autores de suas próprias histórias. Ao analisar as aprendizagens e ensinamentos que as crianças citam referente ao acesso e leitura de seus enredos transmidiáticos e os saberes constituídos por eles ao longo de toda a pesquisa, há dialogicidade quanto ao ensino e aprendizagem na construção e desejo de compartilhamentos de seus enredos finais, pois, os saberes que os mesmos evidenciaram no processo, também são equivalentes aos que desejam a seus possíveis leitores hiper transmidiáticos. Assim, os (multi)letramentos envolvem o domínio das múltiplas linguagens na comunicação contemporânea e, portanto, em contexto digital, nos diversos formatos de textos e nas culturas que cada linguagem escolhida faz imergir.

ENREDO 5:
DESTINOS (FINAIS) DE UMA AVENTURA:
“AGORA TODO O MUNDO VAI SABER QUE A GENTE
É CRIADOR DE HISTÓRIAS”



Figura 37 – Desenho de Guigui na finalização da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

“Aprendemos com tia Camila várias coisas”. É com essa frase escrita por Guigui (2022) em seu desenho que inicio este enredo. Realizar práticas educacionais abertas em um contexto marcado por normas e métodos de ensino fechado tornam-se um desafio e necessidade emergente na contemporaneidade. Ao desenvolver PEA de autorias *com* crianças na escola contribuímos para o processo transformador de acesso, produção e disseminação de conhecimentos para além dos muros institucionais e constituímos redes colaborativas de aprendizagem.

Nesse sentido, as práticas abertas vivenciadas com as crianças na pesquisa potencializaram saberes e propiciaram às interlocutoras, diferentes formas de narrar, contar, ressignificar e criar histórias em múltiplas linguagens, desde a escolha de seus nomes e identificação no estudo, até as intencionalidades e escolhas de compartilhamento de suas autorias na rede.

Ao longo do estudo de campo, vivência, produções e *com-versação* com as crianças autoras deste trabalho, foi possível perceber as influências das diferentes mídias, contexto adulto, práticas educacionais tradicionais, brincadeiras e narrativas transmidiáticas em seus processos de cocriação, aprendizagens e autoria discente. Com as PEA, foi possível quebrar as barreiras hierárquicas de transmissão e recepção nas relações entre professor-aluno e potencializar as relações entre aluno-aluno e aluno-professor a partir de práticas interativas e colaborativas com o intuito de propiciar às crianças autonomia, protagonismo e atuação discente, tornando-os co-autores e autores de conhecimentos em seu processo de ensino e aprendizagem, enquanto o professor (pesquisadora) tornou-se mediadora e colaboradora desse movimento dinâmico criativo de autorias e saberes entretecidos.

A partir das práticas educacionais abertas, mediadas no espaço escolar com as crianças, evidenciou-se que as experiências digitais e vivências cotidianas próprias da infância se convergem e hibridizam em processos autorais significativos à cultura infantil. Em suas criações e cocriações, as crianças incorporaram brincadeiras, desenhos, personagens preferidos, elementos estético-lúdicos advindos de narrativas já existentes ressignificando-os em enredos e criações audiovisuais em colaboração e interatividade. Interatividade essa que

perpassa o uso dos dispositivos digitais e se desdobram nas relações estabelecidas entre aluno-aluno, professor-aluno, aluno-professor. Além de quebrar as barreiras dos modelos tradicionais de ensino e métodos conteudistas de reprodução de atividades ao atuarem enquanto protagonista e autor nos seus processos formativos. Estes que estabelecem saberes outros, a respeito dos multiletramentos emergidos ao longo das práticas de autorias, que se revelam a partir das escolhas, usos, apropriações e intencionalidades de aplicativos disponíveis nos dispositivos digitais, bem como nas multiliterações criativas ao agregar desenhos, escritas, formas, sons, cores, fotografias e movimentos em seus processos autorais.

E nesse processo, o que era fechado se tornou possibilidade de constituir práticas e recursos abertos. As crianças autoras tiveram a liberdade de sugerir todo o percurso trilhado nas práticas, pautando-se no ensino aberto e protagonismo discente. Atuaram em colaboração durante as atividades de cocriação e produção narrativa de enredos, seja em desenhos manuais com papel e lápis de cor, seja na produção coletiva de áudios e vídeos narrativos. Nas *conversação*, as interlocutoras puderam se expressar, questionar, intervir, colaborar, cocriar e avaliar, participando ativamente de toda a vivência.

No processo de produção dos áudios e vídeos narrativos, a partir de suas práticas cotidianas com o uso de dispositivos móveis em contexto familiar, as crianças desenvolveram táticas de praticantes para a utilização dos tablets disponibilizados na maleta digital para constituir autorias em interatividade e colaboração. A partir desse direcionamento, aponto possíveis caminhos para práticas mais interativas, colaborativas e autorais de docentes e discentes na utilização da plataforma da Aula Digital.

Dentre os recursos constituintes do programa, pode ser criado um espaço voltado à criação autoral das crianças, seja por meio do desenvolvimento de enredos audiovisuais e realimentação no sistema, seja através da escrita em colaboração. Bem como, dar a liberdade de autoria docente, onde os professores possam formular seus próprios jogos interativos a partir dos aspectos culturais, regionalidade, planejamento curricular, vivências cotidianas e dificuldades de aprendizagem existentes em sua turma, tornando assim o projeto com maior nível de abertura, de modo que docentes e estudantes se tornem produtores de conhecimentos e recursos educacionais. Saliento a relevância desta pesquisa para planejamento e articulação de futuras formações com os docentes atuantes na rede estadual de Sergipe, especialmente em escolas contempladas com o programa AD.

Abordando sobre estudantes enquanto produtores de conhecimentos e recursos educacionais autorais, a partir do desejo de compartilhar seus saberes e autorias em rede para que outras crianças, jovens e adultos possam conhecer, aprender e produzir outras narrativas,

as crianças atuam enquanto sujeitos ativos da sociedade e contribuem na criação e disseminação de conhecimentos em perspectiva aberta, perpassando as fronteiras da sala de aula e abarcando “o mundo” com suas vozes, narrativas, sentidos e saberes constituídos pelo ser e estar no mundo. Para isso é preciso que haja formações continuadas quanto à integração das tecnologias digitais, práticas e recursos abertos destinadas aos professores atuantes na educação básica, para que se tornem educadores mais abertos e criativos no processo de mediação e construção de saberes tendo os alunos protagonistas, colaboradores e autores em uma dinâmica formativa mais significativa e que perpassam as fronteiras institucionais do muro escolar e constituem-se em redes de aprendizagens abertas, interativas e colaborativas.

Os achados resultantes da pesquisa evidenciaram que as PEA contribuem no processo de autoria colaborativa infantil, por meio do protagonismo discente pautado no ensino aberto, onde as crianças puderam sugerir e escolher o percurso trilhado no processo constituinte de seus enredos e cocriações, bem como na interatividade para além do uso das tecnologias digitais e nos processos colaborativos estabelecidos entre seus pares e professor mediador ao constituir narrativas transmidiáticas. Quanto aos saberes propiciados e/na construção das autorias, destaco os multiletramentos, multiliterações e intertextualidades constituídas. Nas PEA, as crianças desenvolveram habilidades de codificação e decodificação aliadas a outras habilidades referentes ao uso das tecnologias digitais para a cocriação de recursos audiovisuais, para desenvolver possíveis pesquisas na rede, para colaborar com a escrita e produções de seus colegas. As multiliterações e intertextualidades são evidenciadas ao agregar imagens, sons, grafias, diferentes gêneros textuais para constituir suas autorias e elementos estéticos lúdicos de brincadeiras, mídias e enredos já existentes, convergindo os recursos analógicos e digitais. Entre desenhos, narrações e atuação em interatividade e colaboração, autorias transmidiáticas foram cocriadas.

Assim, vou chegando ao destino dessa aventura com as crianças na escola, mas vou planejando outros sentidos, significações e aprendizagens ao materializar e partilhar na rede as autorias colaborativas dos meus parceiros/autores como

LEMBRETE DO APPDIÁRIO



RAFAEL: QUANDO A SENHORA COMPARTILHAR TODO MUNDO VAI CONHECER NOSSA HISTORINHA, NÉ?

DUENDE VERDE: AGORA TODO O MUNDO VAI SABER QUE A GENTE É CRIADOR DE HISTÓRIAS





GUILHERME: E QUE AS CRIANÇAS PODEM SER TUDO O QUE ELA QUISER. PODE ATÉ SER AUTORES DE HISTÓRIAS.

COM-VERSAÇÃO, DEZEMBRO DE 2022.

recursos educacionais abertos que darão origem a outros recursos, outras autorias e outros saberes constituindo uma rede aberta de autorias *com* crianças. Pois agora, o mundo vai saber que eles são criadores de histórias e que as crianças podem ser tudo o que quiserem, até mesmo, autores de suas próprias histórias.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B. ; ALVES, N. (org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos:** sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et alii, 2008. p.15-38.
- AMIEL, Tel.; SOARES, T. C. O contexto da abertura: recursos educacionais abertos, cibercultura e suas tensões. . In: **Em Aberto**. Brasília, v. 28, n. 94, p. 109-122, jul./dez. 2015.
- ARDOINO, J. Nota a propósito das relações entre a abordagem multirreferencial e a análise institucional (história ou histórias). In: BARBOSA, Joaquim. Gonçalves. (org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, p. 42-49, 1998.
- BARBOSA, M. C. S.. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun., 2014. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6389>. Acesso em: 14 abr. 2023.
- BARBOSA, M. C. S.; DELGADO, A. C. C.; TOMÁS, C. Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? **Revista Inter Ação**, v. 41, n. 1, p. 103-122, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/36055>. Acesso em: 17 set. 2023.
- BECKER, B. **Infância, tecnologia e ludicidade:** a visão das crianças sobre as apropriações criativas das tecnologias digitais e o estabelecimento de uma cultura lúdica contemporânea. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Psicologia, Salvador, 2017. 288p. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/23851>. Acesso em: 02 fev. 2023.
- BENEDICT, K. C. Algumas questões metodológicas ao se fazer pesquisa com crianças. In: MICARELLO, H.; SCHAPPER, I.; LOPES, J. J. M. (org.). **Itinerários investigativos:** infâncias e linguagens. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012. P. 167-181.
- BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. **Política educativa e cultura digital entre práticas escolares e práticas sociais**. Perspectiva, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 499-521, maio/ago. 2015.
- BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação. In: **Em Aberto**. Brasília, v. 28, n. 94, p. 23-40, jul./dez. 2015.
- BORBA, A. M. As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais [...]** Caxambu: Anped, 2006.
- BUCKINGHAM, D. As crianças e a mídia: uma abordagem sob a ótica dos Estudos Culturais. **Revista MATRIZES**, São Paulo, n. 2. p. 93 – 121, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/38328/41183>. Acesso em: 27 jan. 2023.
- VALENTE, M. G.; HOUANG, A. **Cartilha Creative Commons Brasil:** O que você precisa saber sobre licenças CC. Equipe CC Brasil, 2020. Disponível em:

<https://br.creativecommons.net/wp-content/uploads/sites/30/2021/02/CartilhaCCBrasil.pdf>. Acesso em: 02 de set. 2022.

CARVALHO, A. F.; MULLER, F. Ética nas pesquisas com crianças: uma problematização necessária. In: MULLER, F. (org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 65-84.

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

CASTRO, L. R. Conhecer, transformar(-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In: CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (org.). **Pesquisa intervenção na infância e na juventude**. Rio de Janeiro: NAU, 2008, p. 21-42.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**. 3a ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CGI, COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. TIC Educação 2020: Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: edição covid-19. **Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR**. 1. ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124200326/tic_educacao_2020_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 05 abr. 2022.

CONEGLIAN, C. S.; FUSCO, E. Transformação digital da educação para o ensino superior: resposta à sociedade digital em tempos de pandemia. In: CONCEIÇÃO, A. N.; PEREIRA, A. A.; SOUZA, M. M. G. S. (org.). **De repente, uma pandemia: discussões sobre os processos educacionais durante o período de distanciamento social**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

CONOLE, G. **Defining Open Educational Practices (OEP) e 4innovation**, 25 jan. 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/306285861_Open_Educational_Practices_Unleashing_the_power_of_OER. Acesso em: 12 mar. 2023.

CONTRERAS, D. J. **Investigar a experiência**. Madrid: Morata, 2013.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, William. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 443-464, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2023.

COUTO, E. S. Ler e escrever em telas: fascínio e tédio nas textualidades compartilhadas. In: PORTO, C.; SANTOS, E. (org.). **O livro na cibercultura** [e-book]. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldiana, 2019. p. 81-95. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CRONIN, C. Openness and Praxis: Exploring the Use of Open Educational Practices in Higher Education. **The International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 18, n. 5, 2017. Disponível em: <https://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/3096/4263>. Acesso em: 29 dez. 2022.

CZERNIEWICZ, L. et al. MOOC - making and open educational practices. **Journal of Computing in Higher Education**, v. 29, n. 1, p. 81–97, abr. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/311068836_MOOC_-_Making_and_Open_Educational_Practices Acesso: 19 set. 2023.

FERNANDES, Natália. **Ética na pesquisa com crianças**: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21 n. 66 jul./set. p. 759-779, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jqNWVT4RX8dLfNjKbPgNVfj/>. Acesso em: 1 set. 2023.

FLORÊNCIO, R. R.; SILVA, H. M. F. Q.; e BONILLA, M. H. S. Práticas de Multiletramento: uma realidade ainda distante nas escolas contemporâneas. **Revista Entreideias: Educação, Cultura E Sociedade**, v. 9 n. 1. p. 5-64, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/28888>. Acesso em: 15 jun. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

Gobbi, M. Desenhos e Fotografias: marcas indiciárias das culturas infantis. **Revista Contexto & Educação**, v. 23 n.79, p. 199–221, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1060>. Acesso em: 20 dez. 2022.

HUANG, R. et al. **Guidance on Open Educational Practices during School clousures: Utilizing OER under COVID-19 Pandemic in line with UNESCO OER Recommendation**. Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University, 2020. Disponível em: https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/Guidance-on-Open-Educational-Practices-during-School-Closures-English-Version-V1_0.pdf. Acesso em: 25 set. 2022.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. Tradução Suzana Alexandrina. 2a ed. São Paulo: Aleph, 2009.

LARROSA, J. O enigma da Infância. In: LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010

LEMOS, A.; LÉVY, P. **O futuro da internet**: em direção a uma ciberdemocracia planetária. São Paulo: Paulus, 2010.

LUCENA, S. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação. **Educar em Revista**, n.59, p. 227-290, 2016.

LUCENA, S. **Um estudo sobre a interatividade nos ambientes virtuais da internet e sua relação com a educação**: o caso da AII TV. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, 2004. 165p. **Disponível em**: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/87778>. **Acesso em**: 24 jan. 2023.

LUCENA, S.; ACCORSI, F.; ALMEIDA, L. Experiências formativas em tempos de pandemia: práticas pedagógicas na educação on-line. In: PORTO, C.; CHAGAS, A.;

CONCEIÇÃO, V. (org.). **Educiber**: Os ciberdispositivos como mediadores na educação. Aracaju: EDUNIT, 2021.

LUCENA, S.; SANTOS, E. APP-DIÁRIO na formação de pesquisadores em Programa de Pós-Graduação em Educação. **Revista Educação Unisinos**, v. 23 n. 4, p. 658-671, out./dez., 2019. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2019.234.04>. Acesso em: 10 dez. 2022.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO DE SÁ, S. M. Etnoaprendizagem: a aprendizagem como experiência cultural. In: MACEDO, R. S.; MACEDO de Sá, S. M.. **Etnocurrículo / Etnoaprendizagens**: a educação referenciada na cultura. São Paulo: Loyola, 2014, p. 45-76.

MACEDO, N. M. R.; SANTOS, N. D. O.; FLORES, R. L. B.; PEREIRA, R. M. R. Encontrar, compartilhar, e transformar: reflexões sobre a pesquisa-intervenção com crianças. In: PEREIRA, R. M. R.; MACEDO, N. M. R. (org.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: NAU, 2012. p. 87-107.

MACEDO, R. S. **Compreender/mediar a formação**: o fundante da educação. Brasília, DF: LiberLivro, 2010.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisacrítica, etnopesquisa-formação**. Brasília, DF: Liber Livro, 2006.

MACEDO, R. S. **Pesquisa-Formação/Formação-Pesquisa**: criação de saberes e heurística formacional. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

MACEDO, R. S. Por uma epistemologia multirreferencial e complexa nos meios educacionais. In: BARBOSA, J. G. (org.). **Reflexões em torno de abordagem multirreferencial**. São Carlos: EdUFSCar. v. 1, 1998. p. 57-71.

MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, A. **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências antropológicas. Salvador: EDUFBA, 2009, 174 p.

MARCHI, R. Cássia. **Pesquisa Etnográfica com Crianças**: participação, voz e ética. Educação & Realidade, v. 43, n. 2, p. 727-746, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n2/2175-6236-edreal-43-02-727.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2023.

MARCUSCHI, L. A. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. **Linguagem & Ensino**, Recife, v. 4, n. 1, 2001.

MARTINO, L. M. S. **Teoria das Mídias Digitais**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2015.

MARTINS, J. B. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro,

n. 26, p. 85-94, maio/jun/jul/ago, 2004. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/v8cxLQ39KgJGgqKBChvXQsg/?format=pdf&lang=pt>.
 Acesso em: 11 set. 2023.

MIDDLEJ, M. S. A. V. **O professor e autoria no contexto da cibercultura**: redes da circulação no cotidiano da escola. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2014. 280 p. Disponível em:
<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/15664>. Acesso em: 12 dez. 2022.

NUNES, A. K. F.; SANTOS, V. S.; SANTOS, J. F.; SILVA, C. G. S. da. Narrativas digitais e ciberliteratura infantil: Uma experiência-formativa com crianças na segunda infância. **Educação**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 1-13, 2021. Disponível em:
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/34107> Acesso em: 10 dez. 2022.

OKADA, A.; MIKROYANNIDIS, A.; MEISTER, I.; LITTLE, S. Coaprendizagem através de REA e Mídias Sociais. In: OKADA, A. (org.). **Recursos educacionais abertos e redes sociais**: coaprendizagem e desenvolvimento profissional. [S.L.]: COLEARN, 2012. p. 1-17.

OLIVEIRA, B. S. de. **“Aqui em casa, com o tablet e videogame, eu sempre aprendo um montão de coisas”**: atos de currículo brincantes nas práticas das culturas infantis com as tecnologias digitais. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2020. 231 p. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/15087>. Acesso em: 25 jun. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Guidelines for Open Educational Resources (OER) in higher education**. Vancouver, 2011. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 12 dez. 2021.

PEREIRA, R. M. R. Pesquisa com crianças. In: PEREIRA, R. M. R.; MACEDO, N. M. R. (org.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: NAU, 2012. p. 59-86.

PORTO, C.; SANTOS, E. O livro na cultura digital: entre os fios inovadores para conceber um novo formato de ler e escrever. In: PORTO, C.; SANTOS, E. (org.). **O livro na cibercultura** [e-book]. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2019. p. 31-44.

PRETTO, N. Professores-autores em rede. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. (org.). **Recursos educacionais abertos**: práticas colaborativas políticas públicas. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p. 91-108.

PRETTO, N.; LOPES, D. de. Q. Direitos autorais e licenças creative commons: alternativas legais para editores e pesquisadores. In: **Ética na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: recurso eletrônico. v. 3, ANPED, 2023, p. 75-89.

PRIMO, A. **Interação mediada por computador**: comunicação, cibercultura, cognição. Porto Alegre: Sulina, 2007.

PROUT, A. Participação, políticas e as condições da infância em mudança. In: MULLER, Fernanda. (org.). **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010.

SABILLÓN, C. M.; BONILLA, M. H. S. Letramento Digital: una nueva perspectiva conceptual. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO DIGITAL, 4., Pará, 2016. **Anais [...]**. Pará: UPF, 2016. Disponível em: <http://senid.upf.br/2016/images/pdf/151349.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS, A. I. Educação Aberta: histórico, práticas e o contexto dos recursos educacionais abertos. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. (org.). **Recursos educacionais abertos**: práticas colaborativas políticas públicas. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p.71-90.

SANTOS, A. I. **Inovação na educação básica e tecnologias educacionais**: aplicando os 4Rs dos recursos educacionais abertos. Disponível em: <http://docplayer.com.br/4664590-Inovacao-na-educacao-basica-e-tecnologias-educacionais-aplicando-os-4-rs-dos-recursos-educacionais-abertos.html>. Acesso em: 12 jul. 2022.

SANTOS, E. Educação On-line como campo de pesquisa-formação: potencialidades das interfaces digitais. In: SANTOS, E. ALVES, L. (org.). **Práticas pedagógicas e tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: e-papers, 2006. p. 123-141.

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SANTOS, E.; ROSSINI, T. S. S. Design interativo aberto: uma proposta metodológica para a formação de professores-autores na cibercultura. In: PORTO, C.; SANTOS, E.; OSWALD, M. L.; COUTO, E. (org.). **Pesquisa e mobilidade na cibercultura**: itinerâncias docentes. Salvador: Edufba, 2015. p. 65-79.

SANTOS, N. de. O. Intimidade e estranhamento na pesquisa com crianças. In: PEREIRA, R. M. R.; MACEDO, N. M. R. (org.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: NAU, 2012. p. 131-152.

SANTOS, S. V. C. de. A. **Col@b Formacional com as culturas digitais: tecendo redes docentes interativas e colaborativas**. 2021. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/15462>. Acesso em: 01 maio 2022.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (org.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa Editores, 2004.p. 35-54.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEIA, M. C. S. de. (org.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Coleção Ciências Sociais da Educação. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008. p. 17–39.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M.. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: IEC/Universidade do Minho, 1997.

SILVA, C. G. S. da.; SANTOS, V. S. Literatura Digital e Convergências na Escola: o que expressam as crianças ao interagir com narrativas nos dispositivos móveis?. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 10, n. 2, p. 25-36. 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8698>. Acesso em: 08 jan. 2023. SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2014.

SILVEIRA, S. A. de. Implicações sociais e educacionais dos padrões e formatos abertos. In: **Em Aberto**. Brasília, v. 28, n. 94, p. 71-80, jul./dez. 2015.

SOUSA, J. de. A. **Práticas Educacionais Abertas: perspectivas e práticas docentes na educação básica**. 2022. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília. Brasília, DF. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/43485?locale=pt_BR. Acesso em: 01 set. 2022.

SOUZA, J. S. de. **Brincar em tempos de tecnologias digitais móveis**. 2019. 471 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de PósGraduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/28762/3/Joseilda.pdf>. Acesso em: 30 maio. 2022.

STAROBINAS, L. REA na educação básica: a colaboração como estratégia de enriquecimento dos processos de ensino-aprendizagem. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. (org.). **Recursos educacionais abertos: práticas colaborativas políticas públicas**. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p. 121-129.

TORRES, P. L.; KOWALSKI, R. P. G.; FERRARINI, R. **Formação de professores: metodologias ativas e TIC com o uso de REA, permeadas pelo RRI**. Revista FaeeBa – ed. e contemp., Salvador, v. 30, n. 64, p. 36-59, out./dez. 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/issue/view/610/579>. Acesso em: 05 maio 2022.

UNESCO. **Recommendation on Open Educational Resources (OER)**. General Conference of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 40th session. Paris, França: 2019. Congresso Mundial REA. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-open-educational-resources-oer> . Acesso em: 12 jun. 2022.

WILEY, D.; HILTON, J. L. Defining OER-Enabled Pedagogy. **The International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 19, n. 4, 2018. Disponível em: <https://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/3601>. Acesso em: 26 set. 2022.

WILEY, D. A. Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. In: WILEY D. A. (ed.). **The instructional use of learning objects**. 2001. Disponível em: <http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc>. Acesso em: 09 maio 2022.

YOUTUBE. **Relatório YouTube Culture & Trends**, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/trends/report/>. Acesso em: 18 jul. 2023.

APÊNDICE A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA SEDUC PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

TERMO DE ANUÊNCIA E AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, **Superintendente Executivo da Secretaria do Estado da Educação, do Esporte e da Cultura**, tenho ciência e autorizo a realização do projeto aprovado pelo EDITAL FAPITEC/SE/SEDUC Nº 09/2021 e intitulado **“PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DE GESTÃO EDUCACIONAL: UM ESTUDO SOBRE AS (TRANS)FORMAÇÕES DIGITAIS, A PARTIR DO CURRÍCULO DE SERGIPE”** pelos pesquisadores Simone de Lucena Ferreira, Bruna Santana de Oliveira, Joseilda Sampaio de Souza, Edvaldo Souza Couto, Gilson Pereira dos Santos Júnior, Sandra Virgínia Correia de Andrade Santos, Camila Gomes Santos da Silva, Tainah dos Santos Carvalho, que envolverá análise de documentos, aplicação de questionários e realização de entrevistas narrativas com a gestão escolar e os professores das escolas da rede estadual de ensino de Sergipe selecionadas nos municípios de Areia Branca, Itabaiana (DRE3), Tobias Barreto e Simão Dias (DRE2), em busca de investigar sobre práticas pedagógicas e de gestão educacional desenvolvidas com as tecnologias digitais nas escolas estaduais no período de 2019 a 2022 e será iniciado após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe (CEP/UFS).

Estamos cientes de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para desenvolvê-la em conformidade às diretrizes e normas éticas. Ademais, ratifico que não haverá quaisquer implicações negativas aos professores e equipe diretiva das escolas estaduais dos municípios escolhidos que não desejarem participar do projeto.

Declaro, outrossim, na condição de representante desta instituição, conhecer e cumprir as orientações e determinações fixadas nas Resoluções nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e 510, de 07 de abril de 2016 e Norma Operacional nº 001/2013, pelo CNS.

Aracaju, 18 de fevereiro de 2022.

Assinatura do responsável pela instituição/organização
(com carimbo)

**APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA DRE 3 PARA O
DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA COM A MALETA DIGITAL**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED**



**AUTORIZAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA E USO DA
MALETA DIGITAL**

Eu _____,
Diretora da Diretoria Regional de Educação de Sergipe (DRE3), no município de Itabaiana, autorizo o desenvolvimento da pesquisa na Escola Estadual Rotary Dr. Carlos Melo, localizada na rua Coronel Sebrão, 641, Centro, com os professores e alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir da utilização dos recursos tecnológicos da Maleta Digital. Esta pesquisa será desenvolvida pela Mestranda em Educação Camila Gomes Santos da Silva, sob a responsabilidade da Professora Dra. Simone de Lucena Ferreira e tem como título **PRÁTICAS EDUCACIONAIS ABERTAS E AUTORIAS COLABORATIVAS COM CRIANÇAS**.

Com o objetivo de **compreender** as narrativas e autorias colaborativas das crianças com os dispositivos digitais e os recursos educacionais abertos nos anos iniciais do ensino fundamental. A proposta utilizará os recursos pedagógicos instalados na maleta digital, bem como outros recursos, como, por exemplo, gravador de áudio e vídeo, para desenvolver práticas de autorias infantis. O estudo faz parte da pesquisa **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DE GESTÃO EDUCACIONAL**: um estudo sobre as (trans)formações digitais a partir do currículo de Sergipe. Esta autorização está de acordo com a Resolução nº 510/2016 que considera o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos.

Itabaiana, 17 de agosto de 2022.

Assinatura da gestora da instituição
(com carimbo)

**APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR PARA O
DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED**



AUTORIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR

Eu _____,
Diretora da escola Estadual Rotary Dr. Carlos Melo, localizada na rua Coronel Sebrão, 641, Centro, autorizo o desenvolvimento da pesquisa com os professores e alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental desta instituição, a partir da utilização dos recursos tecnológicos da Maleta Digital. Esta pesquisa será desenvolvida pela Mestranda em Educação Camila Gomes Santos da Silva, sob a responsabilidade da Professora Dra. Simone de Lucena Ferreira e tem como título **PRÁTICAS EDUCACIONAIS ABERTAS E AUTORIAS COLABORATIVAS COM CRIANÇAS.**

Com o objetivo de **compreender** as narrativas e autorias colaborativas das crianças com os dispositivos digitais e os recursos educacionais abertos nos anos iniciais do ensino fundamental. A proposta utilizará os recursos pedagógicos instalados na maleta digital, bem como outros recursos, como, por exemplo, gravador de áudio e vídeo, para desenvolver práticas de autorias infantis. O estudo faz parte da pesquisa **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DE GESTÃO EDUCACIONAL: um estudo sobre as (trans)formações digitais a partir do currículo de Sergipe.** Esta autorização está de acordo com a Resolução nº 510/2016 que considera o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos.

Itabaiana, 01 de agosto de 2022.

Assinatura da gestora da instituição
(com carimbo)

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os pais das crianças



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, **Camila Gomes Santos da Silva** pesquisadora responsável pelo projeto de pesquisa intitulado **“PRÁTICAS EDUCACIONAIS ABERTAS E AUTORIAS COLABORATIVAS COM CRIANÇAS”**, sob orientação da professora Dra. Simone de Lucena Ferreira, convido o seu filho (a) a participar da referida pesquisa, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, que tem como objetivo compreender as autorias colaborativas com os dispositivos digitais nas práticas educacionais abertas com crianças do 2º ano do ensino fundamental. O estudo faz parte da pesquisa **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DE GESTÃO EDUCACIONAL**: um estudo sobre as (trans)formações digitais a partir do currículo de Sergipe. Submetido e aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), número do parecer 5.365.132. Esta autorização está de acordo com a Resolução nº 510/2016 que considera o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos.

PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA: A participação de seu/sua filha é voluntária, vocês terão plena e total liberdade de desistir de participar a qualquer momento, sem acarretar prejuízo a ambos. Sua autorização implica na garantia do sigilo das informações de seu/sua filho(a), qualquer informação divulgada na dissertação ou publicação será codificada, mantendo a confidencialidade, no qual o nome e a imagem do seu/sua filho(a) não serão divulgadas sob hipótese alguma, apenas será utilizado a voz da criança no processo de criação e autoria do recurso educacional aberto que será desenvolvido no decorrer do desenvolvimento da pesquisa.

DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS: Os resultados deste trabalho e autorias/histórias criadas pelas crianças poderão ser publicadas em site de domínio da universidade, bem como apresentados em encontros, congressos, palestras, oficinas e/ou revistas científicas. Serão mostrados os resultados obtidos revelando apenas codinomes escolhido pela criança no decorrer dos encontros para a realização da pesquisa. Estes encontros serão realizados com as

crianças na Escola Estadual Rotary Dr. Carlos Melo, no horário em que a criança estuda, atrelando os aprendizados formativos realizados durante a pesquisa com o desenvolvimento das práticas pedagógicas realizadas pela professora da turma.

POSSÍVEIS RISCOS: A respeito dos riscos da pesquisa realizada com seres humanos, conforme Res. 466/2012 da CNS/MS. No caso desta pesquisa, pode haver risco de tomada de tempo e constrangimento por parte da criança (seu/sua filho (a)) com a presença da pesquisadora em seu contexto escolar, bem como por se tratar de uma observação interativa com gravação audiovisual. Entretanto, a pesquisadora está ciente de que ao adotar uma atitude ética e respeitosa poderá contornar possíveis constrangimentos das crianças. Além da importância de cautelas em toda a pesquisa com o intuito de reduzir prováveis danos, considerando o contexto pesquisado.

PROVIDÊNCIAS E CAUTELAS: A pesquisadora estará atenta a expressões verbais e não verbais de desconforto da criança, além de procurar minimizar possíveis desconfortos durante a dinâmica da pesquisa, de modo que seu/sua filho (a) possa agir e responder as perguntas com total liberdade. Consequente, como estabelecido na resolução nº 466, de 12 224 de dezembro de 2012 (IV. 3-b), caso vier a sofrer qualquer dano, previsto ou não no termo de consentimento, garantir a seu filho (a), enquanto participante da pesquisa, o direito à assistência integral e à indenização por parte do pesquisador e da instituição envolvida nas diferentes fases da pesquisa. Cabe ressaltar ainda, garantia a vocês de acesso aos resultados da pesquisa.

BENEFÍCIOS: a participação de seu/sua filho (a) estará colaborando com os estudos e reflexões acerca do uso das tecnologias móveis das crianças nas culturas digitais, bem como a autoria e atuação discente de crianças para a criação de recursos educacionais abertos, como práticas educacionais abertas em processo de colaboração no ensino e aprendizagem dos anos iniciais do ensino fundamental, evidenciando a importância do protagonismo na infância em práticas pedagógicas realizadas na escola.

As atividades realizadas com seu/sua filho (a) durante os encontros da pesquisa serão gravadas, filmadas ou fotografadas. Será utilizado também desenhos, a voz e a imagem da criança nos momentos de autoria e registros fotográficos com os dispositivos digitais (desde que não identificadas, sem o rosto da criança, pautado na Res 466/2012 da CNS/MS e a ética de

pesquisa com crianças). Este documento possui duas vias, uma pertencerá a você, pais e ou responsável pela criança, e a outra pertencerá a pesquisadora responsável pelo estudo. Ressalto que a participação de seu/sua filho (a) é voluntária e, caso queira deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, não sofrerão nenhuma penalidade.

Sendo assim, sinta-se totalmente a vontade para entrar em contato comigo para possíveis dúvidas e maiores esclarecimentos sobre o andamento da pesquisa e/ou caso queira a desistência da participação de seu/sua filho (a) na participação da pesquisa a qualquer momento, pelo endereço eletrônico: camylagomess@live.com , ou pelo telefone, também utilizado no aplicativo whatsapp: (75) 99861-0178.

Itabaiana-SE, ____ de _____ de _____.

Assinatura do (a) responsável legal do participante da pesquisa

Camila Gomes Santos da Silva
(Pesquisadora responsável)

Professora Dra. Simone Lucena
(Pesquisadora)

APÊNDICE E - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA IDENTIFICAÇÃO NA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED



AUTORIZAÇÃO DE IDENTIFICAÇÃO

Neste ato eu, _____, nacionalidade brasileira, estado civil _____, portadora da cédula de identidade RG n.º _____, inscrito no CPF n.º _____, residente à rua _____; n.º _____, Bairro _____, município de Itabaiana/ Estado: Sergipe, **AUTORIZO** o uso de meu **nome, falas e imagem (foto e gravações)** para fim de realização de análise e escrita dissertativa da pesquisa realizada pela Mestranda em Educação Camila Gomes Santos da Silva, sob a responsabilidade da Professora Dra. Simone de Lucena Ferreira e tem como título **PRÁTICAS EDUCACIONAIS ABERTAS E AUTORIAS COLABORATIVAS COM CRIANÇAS**.

Com o objetivo de **compreender** as práticas educacionais abertas com tecnologias digitais como dispositivos de autorias colaborativas infantis no 2º ano do ensino fundamental. O estudo faz parte da pesquisa **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DE GESTÃO EDUCACIONAL**: um estudo sobre as (trans)formações digitais a partir do currículo de Sergipe. Esta autorização está de acordo com a Resolução n.º 510/2016 que considera o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo a utilização para análise da pesquisa, escrita e publicação da dissertação. Tenho ciência que minha participação na pesquisa tem objetivos puramente acadêmicos e produção científica, não apresentando, portanto, nenhuma validade. Declaro ainda que a pesquisadora disponibilizou todas as informações sobre a colaboração, riscos e que eu poderia desistir a qualquer momento do período de realização da pesquisa em minha sala de aula. Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha identificação ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

Cidade: Itabaiana - SE; Data: 17 de junho de 2023.

Nome completo e Assinatura do(a) voluntário(a)

APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO COMO VOLUNTÁRIO (A)
ASSINADO PELA PROFESSORA COLABORADORA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED



CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, abaixo assinado, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com a pesquisadora responsável, concordo em participar do estudo **OS RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS COMO DISPOSITIVOS DIGITAIS DE AUTORIAS COLABORATIVAS COM CRIANÇAS**, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi me garantido uma via deste TCLE e que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Desta forma, concordo em participar, com as garantias expressas neste documento:

_____, em _____ / _____ / _____

Assinatura do participante da pesquisa

APÊNDICE G – Exemplo de Mapa semântico utilizado no processo de análise dos dados

MAPA SEMÂTICO

Tema/título da pesquisa: “*CRIAR HISTÓRIAS COM OS AMIGOS É MUITO DIVERTIDO, A GENTE APRENDE E TAMBÉM ENSINA*”: práticas educacionais abertas e autorias colaborativas com crianças

OBJETIVO GERAL: Compreender as práticas educacionais abertas com tecnologias digitais como dispositivos de autorias colaborativas infantis no 2º ano do ensino fundamental.

QUESTÕES:

1. Como as práticas educacionais abertas podem possibilitar autorias colaborativas infantis?
2. Quais saberes podem ser potencializados com as práticas educacionais abertas?

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- **Identificar** as contribuições das práticas educacionais abertas com as tecnologias digitais para o desenvolvimento de autorias colaborativas das crianças;
- **Analisar** os saberes potencializados nas práticas educacionais abertas para o desenvolvimento de autorias colaborativas

RODAS DE COM-VERSAÇÕES MEDIADAS

COM-VERSAÇÃO	ACHADOS DA PESQUISA	NOÇÕES SUBSUNÇORAS	CITAÇÕES / AUTORES
AUTORIA			
COLABORAÇÃO			
SABERES			

APÊNDICE H - FICHAS DE INFORMAÇÕES PARA LICENCIAMENTO DAS PRODUÇÕES DAS CRIANÇAS NA PESQUISA

FICHA DO REA A PIPOQUINHA DO REI

Título: A pipoquinha do Rei
AUTORES: Grupo amigos do livro: Guilherme, Beatriz, Luiz, Guigui, Vitor e Alan
PESQUISADORA: Mestranda Camila Gomes Santos da Silva ORIENTADORA: Profa. Dra. Simone de Lucena Ferreira
VÍNCULO: Este Recurso Educacional Aberto (REA) é resultante da pesquisa realizada com crianças pela Mestranda Camila Gomes Santos da Silva, sob orientação da Profa. Dra. Simone de Lucena Ferreira, no Grupo de pesquisa Educação e Culturas Digitais, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED, da Universidade Federal de Sergipe. O estudo foi executado na Escola Estadual Rotary Dr. Carlos Melo, no Município de Itabaiana, Sergipe. As crianças autoras deste REA são estudantes da instituição, tendo como faixa etária 07 e 08 anos de idade, identificados por nomes fictícios de sua própria escolha durante a pesquisa, visando o anonimato das crianças em todo o processo.
APRESENTAÇÃO DO RECURSO: O vídeo contando a história “A pipoquinha do Rei” é uma produção colaborativa de crianças de 07 e 08 anos de idade. Todo o enredo e partes constituintes desse recurso foram idealizados, elaborados e interpretados pelas crianças autoras, sob mediação e edição da pesquisadora responsável pelo estudo. No processo autoral do enredo, as crianças elaboraram um roteiro, no qual deu-se início com a escrita colaborativa, a escolha do tema, personagens e demais partes constituintes da história. Após, foram elaborados os desenhos para a ilustração, a gravação do áudio solicitação de como a história deveria ser apresentada, bem como sua disponibilização. Com este vídeo, é possível aprender e ensinar sobre gêneros textuais, colaboração, interpretação textual, leitura e escrita, autoria infantil e demais conteúdos a partir do seu objetivo. Te convidamos a conhecer, imaginar, aprender e cocriar através do enredo criado e desenvolvido por crianças, pensado para outras crianças, educadores e pessoas que gostam de histórias, contos e de uma pipoquinha. Aperta o play e embarca nesse enredo com a gente!
LICENCIAMENTO: Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional.
PERMISSÕES Você é livre para:

- **Compartilhar:** você pode copiar e redistribuir o conteúdo deste recurso em qualquer meio ou formato que desejar.
- **Adaptar:** você pode remixar, transformar e construir sobre o material disponibilizado neste recurso. Caso isso aconteça, deverá mencionar a obra original e indicar as alterações que foram feitas.

NOS SEGUINTE TERMOS:

ATRIBUIÇÃO: você deve dar o devido crédito, fornecer um link para a licença e indicar se foram feitas alterações. Você pode fazê-lo de qualquer maneira que sugira que o licenciante endosse você ou seu uso.

NÃO-COMERCIAL: Não é permitido o uso deste material para fins comerciais.

COMPARTILHA IGUAL: Se você remixar, transformar ou criar um novo material a partir deste recurso, você deverá distribuir suas contribuições com a mesma licença deste recurso original.

SEM RESTRIÇÕES ADICIONAIS: você não pode aplicar termos legais ou medidas tecnológicas que restrinjam legalmente outras pessoas de fazer qualquer coisa que a licença permita.

Informações do texto jurídico da licença disponível no link:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>)

FICHA DO REA OS AMIGOS PASSEANDO NA FLORESTA

Título: Os amigos passeando na floresta

AUTORES: Amigos coloridos: Ariel, Artur, Gui, Isadora, Alice e Jenifer

PESQUISADORA: Mestranda Camila Gomes Santos da Silva
ORIENTADORA: Profa. Dra. Simone de Lucena Ferreira

VÍNCULO: Este Recurso Educacional Aberto (REA) é resultante da pesquisa realizada com crianças pela Mestranda Camila Gomes Santos da Silva, sob orientação da Profa. Dra. Simone de Lucena Ferreira, no Grupo de pesquisa Educação e Culturas Digitais, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED, da Universidade Federal de Sergipe. O estudo foi executado na Escola Estadual Rotary Dr. Carlos Melo, no Município de Itabaiana, Sergipe. As crianças autoras deste REA são estudantes da instituição, tendo como faixa etária 07 e 08 anos de idade, identificados por nomes fictícios de sua própria escolha durante a pesquisa, visando o anonimato das crianças em todo o processo.

APRESENTAÇÃO DO RECURSO:

O vídeo contando a história “Os amigos passeando na floresta” é uma produção colaborativa de crianças de 07 e 08 anos de idade. Todo o enredo e partes constituintes desse recurso foram idealizados, elaborados e interpretados pelas crianças autoras, sob mediação e edição da pesquisadora responsável pelo estudo. No processo autoral do enredo, as crianças elaboram um roteiro, no qual deu-se início com a escrita colaborativa, a escolha do tema, personagens e demais partes constituintes da história. Após, foram elaborados os desenhos para a ilustração, a gravação do áudio solicitação de como a história deveria ser apresentada, bem como sua disponibilização. Com este vídeo, é possível aprender e ensinar sobre gêneros textuais, colaboração, interpretação textual, leitura e escrita, autoria infantil e demais conteúdos a partir do seu objetivo. Te convidamos a conhecer, imaginar, aprender e cocriar através do enredo criado e desenvolvido por crianças, pensado para outras crianças, educadores e demais pessoas que gostam de histórias, contos e aventuras. Aperta o play e embarca nesse enredo com a gente!

LICENCIAMENTO:

Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

PERMISSÕES

Você é livre para:

- **Compartilhar:** você pode copiar e redistribuir o conteúdo deste recurso em qualquer meio ou formato que desejar.
- **Adaptar:** você pode remixar, transformar e construir sobre o material disponibilizado neste recurso. Caso isso aconteça, deverá mencionar a obra original e indicar as alterações que foram feitas.

NOS SEGUINTE TERMOS:

ATRIBUIÇÃO: você deve dar o devido crédito, fornecer um link para a licença e indicar se foram feitas alterações. Você pode fazê-lo de qualquer maneira que sugira que o licenciante endosse você ou seu uso.

NÃO-COMERCIAL: Não é permitido o uso deste material para fins comerciais.

COMPARTILHA IGUAL: Se você remixar, transformar ou criar um novo material a partir deste recurso, você deverá distribuir suas contribuições com a mesma licença deste recurso original.

SEM RESTRIÇÕES ADICIONAIS: você não pode aplicar termos legais ou medidas tecnológicas que restrinjam legalmente outras pessoas de fazer qualquer coisa que a licença permita.

Informações do texto jurídico da licença disponível no link:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>)

FICHA DO REA OS PATINHOS

Título: Os patinhos

AUTORES: Grupo os aventureiros: Verônica, Duende Verde, Sofia, Maria e Rafael.

PESQUISADORA: Mestranda Camila Gomes Santos da Silva

ORIENTADORA: Profa. Dra. Simone de Lucena Ferreira

VÍNCULO: Este Recurso Educacional Aberto (REA) é resultante da pesquisa realizada com crianças pela Mestranda Camila Gomes Santos da Silva, sob orientação da Profa. Dra. Simone de Lucena Ferreira, no Grupo de pesquisa Educação e Culturas Digitais, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED, da Universidade Federal de Sergipe. O estudo foi executado na Escola Estadual Rotary Dr. Carlos Melo, no Município de Itabaiana, Sergipe. As crianças autoras deste REA são estudantes da instituição, tendo

como faixa etária 07 e 08 anos de idade, identificados por nomes fictícios de sua própria escolha durante a pesquisa, visando o anonimato das crianças em todo o processo.

APRESENTAÇÃO DO RECURSO:

O vídeo contando a história “Os patinhos” é uma produção colaborativa de crianças de 07 e 08 anos de idade. Todo o enredo e partes constituintes desse recurso foram idealizados, elaborados e interpretados pelas crianças autoras, sob mediação e edição da pesquisadora responsável pelo estudo. No processo autoral do enredo, as crianças elaboram um roteiro, no qual deu-se início com a escrita colaborativa, a escolha do tema, personagens e demais partes constituintes da história. Após, foram elaborados os desenhos para a ilustração, a gravação do áudio solicitação de como a história deveria ser apresentada, bem como sua disponibilização. Com este vídeo, é possível aprender e ensinar sobre gêneros textuais, colaboração, interpretação textual, leitura e escrita, autoria infantil e demais conteúdos a partir do seu objetivo. Te convidamos a conhecer, imaginar, aprender e cocriar através do enredo criado e desenvolvido por crianças, pensado para outras crianças, educadores e demais pessoas que gostam de histórias, contos e aventuras. Aperta o play e embarca nesse enredo com a gente!

LICENCIAMENTO:

Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

PERMISSÕES

Você é livre para:

- **Compartilhar:** você pode copiar e redistribuir o conteúdo deste recurso em qualquer meio ou formato que desejar.
- **Adaptar:** você pode remixar, transformar e construir sobre o material disponibilizado neste recurso. Caso isso aconteça, deverá mencionar a obra original e indicar as alterações que foram feitas.

NOS SEQUENTES TERMOS:

ATRIBUIÇÃO: você deve dar o devido crédito, fornecer um link para a licença e indicar se foram feitas alterações. Você pode fazê-lo de qualquer maneira que sugira que o

licenciante endosse você ou seu uso.

NÃO-COMERCIAL: Não é permitido o uso deste material para fins comerciais.

COMPARTILHA IGUAL: Se você remixar, transformar ou criar um novo material a partir deste recurso, você deverá distribuir suas contribuições com a mesma licença deste recurso original.

SEM RESTRIÇÕES ADICIONAIS: você não pode aplicar termos legais ou medidas tecnológicas que restrinjam legalmente outras pessoas de fazer qualquer coisa que a licença permita.

Informações do texto jurídico da licença disponível no link:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>)

EFEITOS SONOROS USADOS NA EDIÇÃO:

Orchestra trumpets ending. Disponível em: <https://mixkit.co/free-sound-effects/cinematic/?page=3>



ANEXO A - Parecer de aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa da UFS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DE GESTÃO EDUCACIONAL: UM ESTUDO SOBRE AS (TRANS)FORMAÇÕES DIGITAIS A PARTIR DO CURRÍCULO DE SERGIPE

Pesquisador: Simone de Lucena Ferreira

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 53135221.5.0000.5546

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Patrocinador Principal: FUNDAÇÃO DE APOIO A PESQUISA E A INOVAÇÃO TECNOLÓGICA DO ESTADO DE SERGIPE

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.365.132

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos “Apresentação do Projeto”, “Objetivo da Pesquisa” e “Avaliação dos Riscos e Benefícios” foram retiradas do arquivo “Informações Básicas da Pesquisa” (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1855116.) e do “Projeto Detalhado / Brochura Investigador” (ProjetoCEP.pdf), postados em 22/02/2022.

Introdução:

As tecnologias digitais da informação e comunicação, nas últimas décadas, têm adentrado em vários espaços sociais e, sobretudo, nos educacionais, delineando práticas culturais múltiplas. Diante dessa realidade, por serem artefatos produzidos e utilizados em um mundo intensamente digital, têm criado situações plurais de ensino e de aprendizagem, o que tem despertado inúmeras discussões a respeito, na tentativa de encontrar caminhos para mobilizar novas práticas entre professores e alunos e, assim, compreender melhor as culturas digitais, pois com elas, [...] as pessoas produzem, socializam culturas, sonhos, desejos, textos, imagens, sons, e a combinação destes. Vivem, constroem e reconstróem suas vidas e relações em seus cotidianos, participam da vida política, cultural e participam em instituições públicas e privadas. Influenciam e são influenciados pelas mídias em sinergia entre o mundo presencial e digital em múltiplos tempos e espaços. (LUCENA; OLIVEIRA, 2014, p.38)

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)3194-7208

CEP: 49.060-110

E-mail: cep@academico.ufs.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE - UFS



Continuação do Parecer: 5.365.132

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Pesquisa_Fapitec.docx	22/02/2022 21:43:38	Simone de Lucena Ferreira	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada.PDF	22/02/2022 21:41:41	Simone de Lucena Ferreira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARACAJU, 25 de Abril de 2022

Assinado por:
FRANCISCO DE ASSIS PEREIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

UF: SE

Município: ARACAJU

CEP: 49.060-110

Telefone: (79)3194-7208

E-mail: cep@academico.ufs.br