

## Representações sociais sobre tecnologias da informação e da comunicação e o contexto escolar

**MARIA DE FÁTIMA BARBOSA ABDALLA**

Universidade Católica de Santos  
mfabdalla@uol.com.br

**ADAUTO GALVÃO DA ROCHA**

Universidade Católica de Santos e Secretaria Estadual de Educação  
adauto.galvao@uol.com.br

**Resumo:** Este estudo tem a intenção de refletir sobre as representações sociais dos alunos concluintes do ensino médio de uma escola pública sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e multimídia interativa. Nesta perspectiva, esta pesquisa tem por objetivos: identificar percepções e representações sociais que alunos concluintes do Ensino Médio regular apresentam sobre TIC e multimídias interativas; e analisar as possíveis relações existentes entre as suas representações sociais e o processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar. O estudo se fundamenta em Lévy (1993, 1999, 2000), Moscovici (1978, 2003), Bourdieu (1996, 2005), entre outros. A pesquisa, realizada no município de Guarujá, São Paulo (Brasil) se desenvolveu em duas etapas. Na primeira, utilizamos um questionário semiestruturado para oitenta alunos e, na segunda etapa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com doze alunos. Os elementos representacionais foram analisados sob três dimensões: 1ª a linguagem midiática e o contexto escolar; 2ª a (re)construção de representações e práticas/*habitus*; e 3ª o sentido/significado das TIC. Os resultados da pesquisa evidenciam que as TIC são elementos estruturantes da atual sociedade da informação e geram um processo produtivo e educativo: novas formas de comunicação, linguagem, interação e aprendizagem (novos *habitus*).

**Palavras-chave:** Contexto escolar, Tecnologias da Informação e da Comunicação, novos *habitus*, representações sociais.

### 1. INTRODUÇÃO

Este texto tem a intenção de refletir sobre as representações sociais dos alunos concluintes do ensino médio de uma escola de Guarujá, da rede estadual de ensino de São Paulo/SP (Brasil), sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação – TIC e multimídia interativa, correlacionadas ao contexto social em geral, e, ao contexto escolar, em particular. Admite, como ponto de partida, que estes estudantes nasceram e se desenvolveram no contexto da complexa sociedade da informação e do conhecimento, e que as TIC, enquanto “produtos de uma sociedade e de uma cultura” (Lévy, 1999, p. 22), parecem desempenhar papéis decisivos na dinâmica das representações, interferindo direta e decisivamente na organização espacial e temporal e nas práticas socioculturais e institucionais.

Para melhor compreender esse multifacetado fenômeno telemático e as representações sociais dos estudantes sobre as TIC, valemo-nos, primeiro, de alguns elementos referenciados por Lévy (1993, 2000), com base em suas “tecnologias da inteligência”; da Teoria das Representações Sociais (TRS), segundo Moscovici (1978, 2003), Abric (1996, 1998, 2001,

2005), Sá (1996,1998), Jodelet (2001) e outros; assim como do conceito de *habitus*, que, conforme Bourdieu (1996, 2003, 2005), significa: “sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, quer dizer, enquanto princípio de geração e de estruturação de práticas e de representações” (2005, p. XL), incorporado pelos sujeitos nas práticas sociais. Para refletir sobre o contexto e as práticas escolares frente às TIC, foram utilizados, também, alguns estudos de Abdalla (2006, 2008, 2009).

Em *segundo* lugar, utilizando-nos dos dados coletados, em 2008/2009, por Rocha (2009), apresentamos os procedimentos metodológicos e os elementos representacionais do núcleo central e do sistema periférico (ABRIC, 1998, 2001, 2005). E, em um *terceiro* momento, destacamos algumas relações que os concluintes do ensino médio estabelecem entre suas percepções e representações sobre as TIC e a onipresença das mesmas nos diferentes espaços sociais. Nesta perspectiva, os elementos representacionais foram analisados sob três dimensões: 1ª a linguagem midiática e o contexto escolar; 2ª a (re)construção de representações e práticas/*habitus*; e 3ª o sentido/significado das TIC para a prática escolar. A partir destes elementos, redirecionamos o texto para algumas considerações, com o intuito de ressignificar o nosso olhar para uma prática mais pedagógica e inovadora e um contexto escolar mais significativo para alunos e professores.

## 2. DO REFERENCIAL TEÓRICO: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE TIC

Na sociedade do conhecimento tem-se a impressão de não mais haver instituição social que esteja fora do alcance dos efeitos gerados pelas TIC. Suas “impressões digitais” estão em todos os lugares; ocupam diferentes espaços e se objetivam, material e simbolicamente, na sociedade e nas representações sociais que circulam no campo social. Assumindo, dessa forma, um caráter de quase onipresença global, que, segundo Lévy (1993), “ainda não foram suficientemente analisadas” (p.17). Ademais, essas tecnologias demandam práticas educativas inovadoras, assentadas nos princípios do ensino colaborativo, em que a comunicação entre professor e

alunos se processa, segundo Silva (2006), “no sentido da participação-intervenção”, potencializando “o rompimento de barreiras entre estes e o professor, e a disponibilidade de redes de conexões no tratamento dos conteúdos de aprendizagem” (p. 186).

Moscovici (2003), ao estudar cibernética, considerou que “ela parecia anunciar um novo tipo de ciência, unificando diferentes campos de conhecimento e reunindo pesquisadores tanto das ciências naturais, como das ciências humanas” (p. 315). Esse estudo o levaria ao aprofundamento do conhecimento sobre a teoria da informação e da comunicação, aproximando-o, dessa forma, da ideia de representação social. Neste sentido, a Teoria das Representações Sociais (TRS) transpõe fronteiras disciplinares/conceituais, constituindo uma forma de conhecimento psicossocial particular da sociedade. Por isso, nesta pesquisa, o nosso olhar para esta teoria. Foi importante rever, por exemplo, que “a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar, ou a própria não-familiaridade” (Moscovici, 2003, p. 54) e “ao tornar-se próprio e familiar, o objeto é transformado e transforma” (p. 63). Tomar ciência, também, de que esse processo implica num reajuste das categorias e sua reestruturação, a partir da incorporação de novos elementos. Processo este que se dá através da *objetivação*, quando se torna real um esquema conceitual (relaciona-se a imagem a contrapartida material, associando a palavra, ideia, conceito etc. à coisa); e *ancoragem*, quando “se transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias” (p. 61).

Também, utilizamos os estudos de Abric (1996), que, ao referendar a TRS, revela que: a) as representações sociais são conjuntos sociocognitivos organizados e estruturados; b) são constituídas de dois subsistemas: um central e outro periférico; c) o conhecimento do simples conteúdo de uma representação não é suficiente para defini-la; e d) o núcleo central é que dá à representação sua significação e determina os laços que unem entre si os elementos do conteúdo, regendo sua evolução e transformação. Para Abric (1996), o *sistema central*, constituído pelo *núcleo central* da representação, é diretamente “ligado à memória coletiva, à história do grupo, ao seu sistema de normas e valores, à natureza de seu desenvolvimento na situação social” (p. 10).

Estes estudos mostram-se como elementos importantes a serem considerados na compreensão da dinâmica das interações sociais, bem como da organização e estruturação interna das representações e das regras de transformação social, incluindo a (re)produção de novos *habitus*. Aqui, *habitus* tem a acepção bourdiana, comentada por Abdalla (2006), significando “uma matriz de disposições (princípios) que predis põem o indivíduo a agir de determinadas formas – é a estrutura internalizada, são os valores, as formas de percepções dominantes, incorporadas, cuja percepção regula a prática social” (p. 25). A partir disso, coloca-se a questão-problema: quais são as percepções e representações dos concluintes do ensino médio sobre as TIC e multimídias interativas e como elas possivelmente se (re)estruturam?

### 3. DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS AOS ELEMENTOS REPRESENTACIONAIS

A pesquisa realizada, no município de Guarujá/SP, com oitenta alunos concluintes do Ensino Médio da rede estadual, período noturno, utilizou como instrumentos/técnicas de pesquisa: um *Questionário*, contendo 04 questões abertas e 20 fechadas e informações referentes ao perfil socioeconômico e cultural do aluno; *Evocações Livres*, utilizando 05 termos indutores (tecnologias, mídia interativa, internet, sala de aula e ensino-aprendizagem); e *Entrevistas semi-estruturadas*, com 12 alunos<sup>1</sup> (metade de cada sexo), que haviam já participado da etapa anterior. Segundo os dados de perfil socioeconômico:

- a) são jovens na faixa etária de 15 a 17 anos, que se declaram, na maioria, brancos ou pardos; estudam e estudaram sempre em escola pública e veem na escolarização uma oportunidade de ascensão social;
- b) moram com os familiares, em imóveis próprios, com renda familiar entre 2 a 10 salários mínimos (58,75%); e a maioria utiliza algum tipo de recurso relacionado às TIC, para diversão, estudo, trabalho;

- c) não apontam a escola e o professor como os principais fatores que contribuem para as dificuldades de aprendizagem; mas demonstram certa preocupação com a desmotivação e o desinteresse pela escola, a indisciplina e a violência no espaço escolar, seguida de falta de perspectiva para o futuro;
- d) indicam, como alternativas para superação das dificuldades de aprendizagem, ações tais como: conscientização sobre a importância da escola; mais envolvimento dos professores; transformação da escola para atender seus interesses; e estímulo à atuação do professores; e
- f) avaliam positivamente a escola/professor quanto aos seguintes aspectos: relacionamento interpessoal e interinstitucional; respeito à liberdade de opinião; reconhecimento das individualidades; capacidade de avaliar os conhecimentos dos alunos e relacionar os conteúdos com o dia a dia.

Esses dados não trouxeram à tona, conforme difundidos pelo senso comum, o espectro de adolescentes rebeldes e contestadores. Pelo contrário, evidenciaram um perfil aparentemente conservador. Eles se preocupam, sobretudo, com a família, estudo, trabalho e futuro. E veem as TIC com certa “naturalidade”; uma vez que as utilizam cotidianamente na (re)estruturação de suas ações.

Com a utilização da técnica/instrumento denominado Evocações Livres, para “garimpar” as possíveis evocações relacionadas aos termos indutores: *tecnologias, mídia interativa, internet, sala de aula e ensino-aprendizagem*, tendo em vista o objeto da pesquisa - as TIC e o contexto escolar -, a pesquisa obteve 1.559 evocações, que organizadas, refinadas e submetidas ao programa *EVOC – Ensemble de programmes permettant l’analyse des evocations* (Vergès, 1999), versão 2000, possibilitou a construção de um “Quadro de Quatro Casas” (Oliveira, 2005, p.582). Trata-se de quatro quadrantes, que trazem informações essenciais para a análise da representação social, conforme Abric (1998), por meio dos quais se discriminam as evocações, tal como exemplificamos a seguir: 1º no quadrante superior esquerdo ou *primeiro* quadrante, encontram-se, provavelmente, os elementos mais frequentes e importantes do núcleo central da representação; 2º no quadrante superior direito, encontram-se os elementos da primeira periferia; 3º no quadrante inferior esquerdo, situam-

<sup>1</sup> Para preservar a identidade dos alunos, os mesmos receberam um registro que variou de S1 a S12, considerando que a letra S significa “Sujeito da Pesquisa”.

se os elementos de contraste; e 4º no quadrante inferior direito, localizam-se os elementos mais claramente periféricos ou pertencentes à segunda periferia.

Este Quadro permitiu identificar, assim, as evocações de maior frequência e importância, possivelmente pertencentes ao *núcleo central* e ao *sistema periférico* das representações dos alunos. Quanto aos *termos periféricos*, como diz Abric (1998): “resultam da ancoragem da representação na realidade” e “têm um papel essencial na adaptação da representação às evoluções do contexto”. Funcionam “como o sistema de defesa da representação” (p. 32). Assim, o *termo computador*, que pertence ao núcleo central das representações sobre *tecnologias*, aparece como um dos termos principais e, em torno do qual, outros se aglutinam e/ou se relacionam, exercendo uma função geradora e uma função organizadora das representações dos sujeitos. Outros termos, também pertencentes ao núcleo central, se destacam, como por exemplo: *internet*, *futuro*, *evolução e comunicação*. E, por fim, outros termos periféricos gravitam em torno do núcleo central, tais como: *celular*, *TV*, *tecnologia*, *mídia player*, *facilidade*, *ciência*, *moderno*, *estudo e avanço*.

No caso da palavra-estímulo *mídia interativa*, o termo *televisão* (52), seguido de *internet* (17), *comunicação* (14) e *música* (10), constituem o seu núcleo central, em torno do qual aparecem, numa primeira “órbita”, os termos: *rádio* (23), *vídeos* (13), *computador* (12), *entretenimento* (10), *jornais* (8), *informação* (7) e *filme* (4); e, numa segunda, os termos: *tecnologia* (6), *compactdisk* (6) e *mídia interativa* (4). A TV parece ser o elemento gerador e organizador das demais representações sobre mídias interativas. O que nos faz pensar sobre a influência e a importância desse veículo de comunicação na estruturação das representações sociais e nas práticas sociais.

No que se refere à *internet*, sua função e/ou dimensão comunicacional sobressalta. No núcleo central se destaca o termo *ORKUT* (32), seguido de *pesquisas* (22), *informações* (14) e *comunicação* (14). Em torno dos mesmos “orbitam”: *MSN* (36), *entretenimento* (27), *amizades* (19), *sites* (13), *conhecimentos* (9), *notícias* (8), *trabalho* (6) e *tecnologia* (5). E, mais afastado, aparece *bate-papo* (8), o que nos causou certa surpresa, pois

imaginávamos que este termo faria parte do núcleo central. O “ORKUT”, além de aparecer como uma representação forte para o termo *internet*, também, parece exercer um caráter multifuncional nas relações interpessoais.

No *quadrante superior direito*, encontram-se os elementos periféricos (1ª periferia) mais importantes, com alta frequência de evocação e alta ordem de evocação. Dessa forma, para o termo indutor *tecnologias*, temos as palavras: *celular*, *televisão*, *tecnologia* e *mediaplayer*; para *mídia interativa*: *rádio*, *vídeos*, *computador* e *entretenimento*; e para *internet*: *messenger*, *entretenimento*, *amizades* e *sites*. No *quadrante inferior esquerdo*, são encontrados os elementos de contrastes, com baixa frequência e baixa ordem de evocação (citados nos primeiros níveis), evidenciando elementos que reforçam as noções contidas na 1ª periferia ou a existência de um subgrupo minoritário de uma representação, que, no caso do termo indutor *tecnologias*, são: *ciência*, *facilidade*, *moderno*, *estudo e avanço*; *mídia interativa*: *jornais*, *informação*, *notícias*, *interação* e *filmes*; e, para *internet*, temos: *conhecimentos*, *notícias*, *trabalho*, *tecnologia* e *trabalhos* (pesquisas).

E, finalmente, no *quadrante inferior direito* (2ª periferia), são encontrados os elementos com baixa frequência e menos importantes (citados nos últimos níveis). Para *tecnologia*, destacam-se: *carro*; *mídia interativa*; *compactdisks*; *ensino-aprendiz*; *revistas*; e *tecnologia*; e para *internet*: *bate-papo*. Com essas informações, foram indicados aspectos da personalidade dos entrevistados e seus *habitus*. A partir destes dados e daqueles referentes às entrevistas, organizamos a análise em três dimensões, como veremos adiante.

#### 4. DAS DIMENSÕES DE ANÁLISE PARA A COMPREENSÃO DAS TIC

##### 1ª Dimensão: a linguagem midiática e o contexto escolar

O conjunto de dados coletados ressalta, entre outras, a dimensão (e função) comunicacional dessas representações. Destacamos, a seguir, algumas falas, relacionadas à comunicação e à linguagem utilizada pelos alunos na *internet* e mídias interativas. Vejamos, então, o que dizem:

S11 – (...) é uma linguagem totalmente diferente do padrão. A gente acaba modificando bastante, e isso acaba se tornando um vício. É que tudo se torna mais rápido e mais fácil de escrever, então acabamos torcendo a escrita todinha ...

S12 – Ah, é uma forma bem informal mesmo, e é abreviada. Tudo a gente abrevia pra falar. QUANDO é QDO, VOCÊ é VC, coisa básica assim. Até quando tem que digitar trabalho, eu me pego digitando, abreviando. Aí, eu lembro: “Meu Deus, não pode!”

Desta leitura apreendemos que esses jovens experimentam novas formas de comunicação. E, assim, como integrantes da multidão de usuários da *World Wide Web* (*www*), protagonizam a (des)construção criativa permanente, como diria Lévy (2000, p. 33), da cultura humana. Entretanto também demonstram preocupação com a utilização do “internetês” ou linguagem midiática, no contexto escolar e em outros espaços sociais:

S2 – (...) Gramática, detona praticamente a gramática, é tudo simplificado, não coloca o texto inteiro.

S6 – (...) tem que saber trabalhar os dois lados: o lado do trabalho e escola e o lado de conversa, essas coisas. Tem que saber diferenciar (...) tem que ter uma habilidade dupla de conseguir diferenciar.

S7 – É uma língua assim (...), tem professor que nem entende o que a gente “tá” falando, o que a gente passa ...

Estes depoimentos, se por um lado, deixam transparecer certa apreensão/tensão quanto à forma e ao conteúdo da comunicação e linguagens utilizadas pelos jovens, particularmente no espaço escolar; por outro lado, evidenciam a existência de um processo metamorfoseante em curso, potencializado pelas TIC, conflitante, desestabilizador e que enlaça diferentes agentes sociais, linguagens, percepções e representações sociais.

## 2ª Dimensão: a (re)construção de representações e práticas/*habitus*

Nesta dimensão, os dados fornecem informações a respeito de diversos aspectos da prática escolar e evidenciam algumas contradições entre o que os alunos responderam sobre o grau de responsabilidade/participação da escola e dos professores na produção do

insucesso na aprendizagem. Indicam, ainda, a existência de uma latente tensão e insatisfação quanto à gestão escolar, à realização de ações preventivas, à falta de liberdade de expressão e de consideração das opiniões dos alunos, por parte da escola, entre outros fatores. Por exemplo, os elementos centrais e periféricos das representações sociais dos alunos sobre a *sala de aula* se concentram na *figura do professor, do aluno, do processo de ensino-aprendizagem, do estudo e da lição*, acompanhada dos seguintes elementos contextuais (periféricos): *bagunça, amigos, respeito, educação, chatice e futuro*. Ou seja, esses dados ratificam um saber do *senso comum* e apontam para os elementos que estruturam e cristalizam a prática escolar (constituição do *habitus* escolar). Prática essa centrada na figura do professor, do processo de ensino-aprendizagem e da lição, cabendo ao aluno, de forma geral, uma mera e descompromissada função de coadjuvante nesse processo.

Constata-se, também, que, na configuração do núcleo central das representações sociais sobre o processo de ensino-aprendizagem, aparecem os seguintes elementos: *essencial, ensino-aprendizagem, escola, importante, futuro, conhecimento, alunos e leitura*. E, na estruturação do sistema periférico, aparecem: *lição, professores, bom, compreensão, faculdade, ruim, cursos e inteligência*. Assim, observando a importância atribuída pelos alunos aos termos: *essencial, escola, conhecimento, professores, lição, futuro, cursos, faculdade* etc., e suas relações com o processo de ensino-aprendizagem, consideramos que são estes os elementos que norteiam as representações sociais dos alunos.

Sob esta perspectiva, foi possível apreender que estes alunos apresentam leve tendência à auto-culpabilização pelo fracasso escolar ou à introjeção e reprodução de parte do discurso pedagógico dominante e difundido ao longo do processo de socialização e escolarização, que atribui ao aprendiz a (maior ou total) responsabilidade pela aprendizagem, tal como apontam, ainda, outros estudos (Patto, 1999; Angelucci, Kalmus, Paparelli, Patto, 2004). Parte dessa tendência também foi captada nas entrevistas a seguir:

S8 - (...) Eles estão esquecendo a educação em casa, estão fazendo muita bagunça. Os professores estão explicando lá na frente, e eles estão

bagunçando. Então, ultimamente, a aula “tá” sendo muito difícil de aprender, porque a maioria é fundão..

S12– Alguns alunos vêm pra escola pra bagunçar, pra quebrar, pra fazer isto, aquilo, não vêm pra conservar as coisas que têm na escola. Muitos computadores, lá da sala de Informática, estão sem mouse, sem não sei o quê, que vai quebrando e não vai arrumando. Aí, acaba não ajudando muito. Se tem uma aula que precisa utilizar o computador, fica dois, três, no mesmo computador; aí, fica um pouquinho difícil de estudar, de aprender.

Nas falas acima, é possível evidenciar elementos de caráter subjetivo, intersubjetivo e objetivo, envolvendo valores, normas, atitudes, afetos e sentimentos, que proporcionam a construção de “versões da realidade encarnadas por imagens ou condensadas por palavras, umas e outras carregadas de significações” (Jodelet, 2001, p. 21). Com efeito, da análise procedida, percebemos que os sujeitos (re)constituem suas representações com saberes múltiplos. Notamos, também, que são portadores de novos saberes que potencializam a ressignificação de práticas e *habitus*.

### 3ª Dimensão: o sentido/significado das TIC para a prática escolar

Os dados evidenciam, ainda, a existência de uma relação intrínseca entre a estruturação da atual sociedade e as TIC e mídias interativas. Os alunos consideram-nas imprescindíveis à vida moderna. Contudo, e, apesar da forte presença destas na produção e ordenação da realidade, não se referiram à prática escolar, relacionando-a às tecnologias. Silenciaram, revelando, assim, pelo não dito, a não presença ou presença insignificante/insuficiente das TIC no contexto escolar. Ao buscar evidências, a partir da perspectiva dos alunos, das possíveis relações existentes entre suas percepções e representações sociais sobre as TIC, visando à possibilidade de ressignificar a prática escolar e/ou novos *habitus*, perguntou-se a eles: o que fariam se fossem professores? Ou como seriam suas aulas?

As respostas fornecem inúmeras possibilidades para ressignificar a prática escolar e/ou *habitus*, envolvendo aspectos relacionados:

a) *ao currículo* - quando indiciam a necessidade da inclusão de componentes curriculares, atividades e/ou projetos, transdisciplinares, integradores e transversais, intrinsecamente subordinados aos dispositivos info-tecnológico-midiáticos, como se deduz das falas dos alunos:

S4 – Se eu fosse professor de Português mostrava um filme interessante. De História, pediria um resumo. Trabalharia bastante com essa tecnologia, informática, tudo.

S5 – (...) Os professores podiam pegar o computador central e abrir as páginas, dando aula junto com o computador... De Biologia, mostrando o meio ambiente, mostrando os átomos de carbono, de molécula de hidrogênio junto, fazendo um vídeo, mostrando o computador como se fosse um vídeo cassete, um DVD.

b) *à organização técnico-didático-pedagógica* - no que diz respeito à utilização dos recursos info-tecnológico-midiáticos (intra e extra-escola), à metodologia e à organização e gestão espaço-temporal das atividades escolares, conforme as seguintes falas:

S1 - Eu poderia dar uma aula bem diferente, também, com data show, retroprojeter, vídeos e explicando.

S9 – (...) Eu acho que poderia permitir sempre pesquisa na internet. Pedir os “sites” (...). Seria bom se tivesse, por exemplo, sempre DVD em sala de aula pra trazer documentários pra mostrar para os alunos, dependendo da matéria.

S10 – (...) Não ia chegar e falar assim: “Ah, leiam 50 páginas do livro tal”. Aí, chega lá o povo desanima, não tem mais vontade de fazer nada. (...) Mas ia ser bem dinâmico mesmo.

c) *à docência e aos recursos materiais e humanos* - quando se referem à prática docente e à utilização dos recursos info-tecnológico-midiáticos nas atividades escolares, como evidenciado nos seguintes excertos:

S3 - Seria uma aula diferente se professores usassem essas novas tecnologias (...). Eu mesmo fico “vidrado” quando entro na sala de Ciências, estudo com microscópio (...). Ensinava numa boa com vídeo e tudo o mais. Uma aula na sala da Internet...

S12 – Ah, têm professores que não aceitam, de maneira nenhuma, pesquisas da internet, que só aceitam se tiver livro, bibliografia e tudo mais. (...) Eu acho que poderia permitir sempre pesquisa na internet.

Dessa forma, os alunos, ao falarem de como fariam sendo professores, fornecem algumas pistas para ressignificar a prática escolar e/ou *habitus*, envolvendo aspectos relacionados ao currículo, à organização técnico-didático-pedagógica, à docência e aos recursos materiais e humanos.

## 5. DOS RESULTADOS DA PESQUISA A ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Sintetizando os resultados desta pesquisa, destacamos que as TIC e as mídias interativas estão, inequívoca e intensamente, presentes no cotidiano dos alunos pesquisados e parecem regular e/ou estruturar, de alguma forma, suas práticas sociais. São *elementos estruturantes da atual sociedade da informação*, e geram um processo produtivo e educativo. Colaboram, acentuadamente, na produção de um novo imaginário espaço-temporal (“mundo virtual”), na construção de uma rede (digital) de comunicação, na *difusão de saberes*, *(re)estruturação das representações sociais*, na *organização e gestão das condutas/attitudes*; e na interação social e/ou relação comunicacional (Lévy, 1993). Indiciam novas formas de relação com o saber e com a aprendizagem numa perspectiva mais emancipatória.

Esses alunos têm acesso a todo tipo de informação e conhecimento por intermédio das TIC e mídias interativas. Suas falas indiciam representações e comportamentos consoantes a essa sociedade globalizada, polifônica, imagética e paradoxal, que tem nas TIC sua face mais visível.

No que diz respeito ao contexto escolar (institucional), enquanto espaço de ensino-aprendizagem, os alunos quase não o mencionam, e, quando se referem a ele, fazem-no restritivamente, deixando, assim, transvazar insatisfações. De suas falas a respeito das TIC, emergem, apesar de num primeiro momento adotarem uma postura de “defesa” da escola e professores, evidentes contradições, revelando a falta de condições para uma formação consistente, atualizada e significativa. Mostraram, também, filiação ao grupo de pertença (corpo discente), ao reivindicarem que os

educadores considerem suas opiniões, seus problemas e sua liberdade de expressão.

Diante disso, consideramos que as TIC e mídias interativas:

- são elementos estruturantes/fundantes da atual sociedade da informação, e que estão presentes em todos os espaços sociais, no processo produtivo e educativo e no cotidiano das pessoas;
- contribuem, inequivocamente, para a difusão de saberes, a (re)estruturação das percepções e representações sociais, a organização e gestão das condutas/attitudes dos diferentes agentes sociais;
- acenam para a urgência da integração da escola às demandas, tendências, expectativas, olhares e saberes das novas gerações; e
- reforçam a necessidade de se pensar em políticas públicas que invistam não só na instalação da infra-estrutura e manutenção de equipamentos, mas, sobretudo, em investimentos em pesquisas relacionadas às TIC e ao processo de ensino-aprendizagem, à produção de conhecimentos e de materiais didático-pedagógicos, formação e contratação de profissionais capacitados e compromissados com a prática educacional.

Dessa forma, consideramos que a (re)invenção da prática escolar, no contexto da sociedade da informação, requer: práticas pedagógicas em equipes interdisciplinares; (re)estruturação da base curricular, considerando as novas tecnologias e contemplando as diversas áreas do conhecimento; experiências inovadoras nos processos de ensino-aprendizagem; e projetos que proponham a integração da escola com a comunidade e que criem um ambiente favorável para que os alunos possam potencializar suas idéias em ações concretas durante o processo de aprendizagem (Bonilla, 2005).

Por fim, ao destacarmos as falas dos alunos e identificar algumas representações sobre as TIC e mídias interativas no contexto extra e intra-escolar, buscamos conhecer suas necessidades e expectativas, assim como suas formas de representação da realidade, o grau de conhecimento e de familiaridade com a linguagem hipertextual e digital, além das demais questões didático-pedagógicas. Nesta perspectiva, entendemos o conceito de representação, conforme Abdalla (2008) ao reforçar as palavras de

Moscovici (1978), como “processos colocados em jogo, que têm por função objetivar por um lado e consolidar (ancorar) por outro” (p. 70). Buscamos relacioná-los à prática escolar, e analisar, a partir disso, as evidências e possibilidades de construção de novos *habitus*. Refletimos, ainda, sobre a possibilidade e sustentabilidade da criação e instituição de práticas escolares mais significativas e inovadoras que redefinem a importância das TIC no contexto escolar.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdalla, M. F. B. (2006). *O senso prático de ser e estar na profissão*. São Paulo: Cortez.
- Abdalla, M. F. B. (2008). *O sentido do trabalho docente e a profissionalização: representações sociais dos professores formadores*. Relatório Pós-Doc. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC/SP.
- Abdalla, M. F. B. (2009). O sentido do trabalho docente e a profissionalização: representações sociais dos professores formadores. In C. P. Sousa, L. A. Pardal, & L. P. Villas Boas (orgs), *Representações sociais sobre o trabalho docente* (p. 171-182). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Abric, J.-C. (1996). Prefácio. In Sá, C. P (org). *Núcleo central das representações sociais* (p. 9 -11.). 2. ed. Petrópolis:Vozes.
- Abric, J.-C. (1998). A abordagem estrutural das representações sociais. In A. S. P. Moreira & D. C. Oliveira (Orgs.), *Estudos interdisciplinares de representação social* (p. 27-38). Goiânia: AB.
- Abric, J.-C. (2001). O estudo experimental das representações sociais. In D. Jodelet (Org.), *As representações sociais* (p. 155 -171.). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Abric, J.-C. (2005). A abordagem estrutural das representações sociais. In A. S. P. Moreira (Org.), *Perspectivas teórico-medotológicas em representações sociais* (p.27-38). João Pessoa: UFPB/Editora Universitária.
- Angelucci, C. B., Kalmus, J., Paparelli, R., Patto, M. H. S. (2004). O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, n. 1 (vol. 30). São Paulo, Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000100004&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000100004&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 13 de novembro de 2010.
- Bonilla, M. H. S. (2005). *Escola aprendente: para além da sociedade da informação*. Rio de Janeiro: Quartet.
- Bourdieu, P. (1996). *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 8. ed. Campinas: Papirus.
- Bourdieu, P. (2003). Esboço de uma teoria da prática. In R. Ortiz (Org.), *A sociologia de Pierre Bourdieu* (p. 39-72.). São Paulo: Olho D'Água.
- Bourdieu, P. (2005). *A economia das trocas simbólicas*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva.
- Jodelet, D. (Org.) (2001). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Lévy, P. (1993). *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34.
- Lévy, P. (2000). A emergência do *cyberspace* e as mutações culturais. In N. M. Pellanda, E. C. Pellanda (Orgs.), *Cyberspaço: um hipertexto com Pierre Lévy* (p. 13-20). Porto Alegre: Artes e Ofícios.
- Moscovici, S. (1978). *A representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Moscovici, S. (2001). Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In D. Jodelet (Org.), *As representações sociais* (p. 45-66). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Moscovici, S. (2003). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Guareschi. Petrópolis: Vozes.

- Oliveira, D. C. *et alii.* (2005). Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In A. S. P. Moreira (Org.), *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais* (p. 573-603). João Pessoa: UFPB/Editora Universitária.
- Patto, M. H. S. (1999). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Rocha, A. G. (2009). *Representações Sociais Sobre Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação: novos alunos, outros olhares*. Dissertação de Mestrado em Educação. Santos: Universidade Católica de Santos – UNISANTOS.
- Sá, C. P. (1996). *Núcleo central das representações sociais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes.
- Sá, C. P. (1998). *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Silva, M. (2006). *Sala de aula interativa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Quarter.
- Vergés, P. (1999). *Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations: Manual version 2*. Aix-em-Provence: LAMES.

**Abstract:** The purpose of this study is to reflect on the social representations of students who are completing the high school at a public school, regarding the Information and Communication Technologies (ICT) and interactive multimedia. In this perspective, this research project aims to identify the students' perceptions and social representations about the ICT and interactive multimedia and analyze the possible relationships between their social representations and the teaching-learning process in the school context. The study is based on Lévy (1993, 1999, 2000), Moscovici (1978, 2003), Bourdieu (1996, 2005), among others. The research, carried out in the city of Guarujá, state of São Paulo (Brazil), was developed in two stages. In the first, we used a semi-structured questionnaire for eighty students and, in the second stage, semi-structured interviews were carried out with twelve students. The representational elements were analyzed under three dimensions: 1. the mediatic language and the school context; 2. the (re)construction of representations and practices/*habitus*; and 3. the sense/meaning of the ICT. The results of the research showed the ICT are structuring elements for the current information society and generate a productive and educational process: new forms of communication, languages, interaction and learning (new *habitus*).

**Keywords:** school context, Information and Communication Technologies (ICT), new *habitus*, social representations.

**Texto:**

- Submetido: Fevereiro de 2010.
- Aprovado: Junho de 2010.

**Para citar este artigo:**

Abdalla, M.F.B. & Rocha, A.G. (2010). Representações sociais sobre Tecnologias da Informação e da Comunicação e o contexto escolar. *Educação, Formação & Tecnologias*, 3(2), 61-70. [Online], disponível a partir de <http://eft.educom.pt>.