

# Ciberterritorialidades: tensões no cotidiano escolar e linhas de fuga traçadas por docentes e discentes

*Cyberterritorialities: tensions in school life and lines of escape made possible by teachers and students*

Karla Nascimento de Almeida  
Universidade Vale do Rio Doce  
[nasci.karla@gmail.com](mailto:nasci.karla@gmail.com)

Cristiane Mendes Netto  
Universidade Vale do Rio Doce  
[cris.netto@gmail.com](mailto:cris.netto@gmail.com)

Maria Celeste Reis Fernandes de Souza  
Universidade Vale do Rio Doce  
[celeste.br@gmail.com](mailto:celeste.br@gmail.com)

## RESUMO

As relações espaço-temporais, alteradas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), e o modo como essas adentram na escola é objeto de atenção neste artigo, que apresenta resultados de uma pesquisa que se propôs a cartografar territorialidades docentes e discentes no uso das TIC. Em um exercício interdisciplinar, buscou-se as contribuições de autores/as do campo da Geografia, da Comunicação e da Educação. O estudo, de abordagem qualitativa, teve como campo uma escola que funciona em tempo integral e possui projeto pedagógico voltado para o uso das tecnologias. Os sujeitos participantes foram docentes e discentes do 9º ano do Ensino Fundamental. O material empírico foi produzido por meio de observação e entrevistas e, para a análise, foi acionado o conceito de rizoma dos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guatarri. Os resultados evidenciam que docentes e discentes se apropriam do território virtual. Foi possível capturar nos modos pelos quais os sujeitos se apropriam das TIC na vida cotidiana, incluindo o tempo em que permanecem na escola, a prática de ciberterritorialidades nas quais se engendram tensões nas demarcações feitas pela forma escolar e linhas de fuga, possibilitadas pelo uso das TIC. As conclusões indicam que o debate das TIC na educação ultrapassa a perspectiva de seu uso como ferramenta pedagógica no reconhecimento de que as mesmas se enredam numa complexidade de relações culturais, temporais e espaciais.

**Palavras-chave:** Educação. Ciberterritorialidade. Cultura. Tecnologias da Informação e Comunicação.

## ABSTRACT

The space-times relationships altered by the Information and Communication Technologies (ICT) and the way in which they go into the school is the subject of attention in this article that presents results of a research that proposed to map the territorialities of teachers and students in the use of ICT. In an interdisciplinary exercise, we sought contributions from authors in the fields of Geography, Communication and Education. The qualitative study was based on a school that works full time and has a pedagogical project focused on the use of technologies. The subjects were teachers and students of the 9th grade of Elementary School. The empirical material was produced through observation and interviews and for the analysis, it was used rhizome's concept of the philosophers Gilles Deleuze and Félix Guatarri. The results show that teachers and students take ownership of the virtual territory. It was possible to capture in the ways in which subjects take ownership of ICTs in everyday life, including the time they remain in school, cyberterritorialities practices in which tensions are generated in the demarcations made by school form and the lines of escape, made possible by the use of ICT. The conclusions indicate that the ICT debate in education goes beyond the perspective of its use as a pedagogical tool, recognizing that they are entangled in a complexity of the cultural, temporal and spatial relationships.

**Keywords:** Education. Cyberterritorialities. Culture. Information and Communication Technologies.

## Introdução

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) deixaram de ser novidade no século XXI e passaram a ser ferramentas cada vez mais presentes na vida social, ampliando a mobilidade de acesso às informações e as possibilidades de interação. As fronteiras físicas viram-se diluídas pelos computadores conectados à internet, possibilitando a comunicação em tempo real com pessoas em diversos pontos do planeta. Assistimos, assim, ao surgimento do que o sociólogo francês Pierre Lévy (1999) denominou de ciberespaço: um espaço de produção, circulação e partilha de informações digitais no qual se estruturam relações sociais, econômicas e de poder.

Essa revolução tecnológica propicia, de acordo com Castells (1999), a formação de um novo sistema de comunicação que promove a “integração global da produção e distribuição de palavras, sons e imagens de nossa cultura” (CASTELLS, 1999, p. 40) e conduz a uma modificação substancial das formas sociais de espaço e tempo, produzindo assim novas formas de ser e estar no mundo, cujo alcance se faz sentir também na escola.

O adentrar das TIC nas salas de aula ultrapassa o debate sobre o seu uso como recurso ou ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem ao reconhecermos que

elas se integram com as práticas escolares tal como diferentes estudos têm demonstrado (KENSKI, 2007; MORAN, 2013; LANDIN; MONTEIRO, 2014; RIOS et al., 2017) produzindo, por vezes, movimentos tensos.

Tais tensões podem ser dimensionadas ao nos referirmos, por exemplo, ao avanço das tecnologias e à precarização das escolas brasileiras; às diferenças entre docentes e discentes no seu uso; ao modo de acesso à informação e ao conhecimento, via tecnologia, e o despreparo da escola brasileira em incorporá-la de modo mais efetivo às suas práticas; ao estiramento que as TIC provocam nas nossas referências de espaço e tempo, calcadas ainda, na modernidade, sob cuja lógica, de modo geral, se organiza a escola no Brasil. É a respeito das relações espaço-temporais alteradas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação e sobre o modo como adentram na escola que se concentra a atenção desse texto, posto que a nossa imaginação geográfica sobre o espaço com fronteiras delimitadas é diluído e torna-se justaposto, simultâneo, como efeito das TIC. A evolução das TIC nos impele a novas maneiras de pensar o espaço, categoria central no campo da Geografia<sup>1</sup>, que nos oferece aportes teóricos profícuos para refletir sobre as relações espaço-temporais e a presença das TIC em nossa vida e na escola.

A geógrafa inglesa Doreen Massey (2015) reconhece o espaço como produto de inter-relações, constituído através de interações, como esfera da existência da multiplicidade, da coexistência da heterogeneidade. Nesse sentido, o espaço é considerado aberto e dinâmico, “ele está sempre no processo de fazer-se” (MASSEY, 2015. p. 29).

O pensamento e os estudos de Massey sobre o espaço vão ecoar no trabalho do geógrafo brasileiro Rogério Haesbaert, que compreende o território enquanto “‘espaço-tempo’ vivido, múltiplo, diverso e complexo, que se desdobra ao longo de um *continuum*” (HAESBAERT, 2011, p. 341, aspas e grifos do original) como um espaço-processo socialmente construído.

Com base nesse entendimento, compreendemos o ciberespaço como um espaço-processo constituído socialmente como produto de inter-relações, como espaço aberto e heterogêneo, sempre em construção, que altera nossas relações espaço-temporais nas mais diversas esferas da vida social, seja no trabalho, no lazer, nas escolas ou em qualquer outro ambiente mediado pelas TIC, sobretudo pela mobilidade oferecida pelos dispositivos tecnológicos móveis como *notebooks*, *tablets* e *smartphones*. A miniaturização desses aparelhos e a conectividade com redes de comunicação possibilitam misturar, mesclar digital e físico, remodelando, assim, nossas formas de fazer, pensar, criar e nos relacionar.

É, pois, na consideração sobre o cotidiano escolar como espaço-tempo vivido, permeado por uma multiplicidade de relações, agora intensificadas e expandidas com a

presença das tecnologias digitais, que apresentamos neste artigo resultados de uma pesquisa que se propôs a cartografar territorialidades docentes e discentes no uso das TIC.

Desse exercício cartográfico participaram docentes e discentes, do 9º ano do Ensino Fundamental, com permanência de 8 horas diárias na escola em tempo integral, em jornada contínua, e foi possível capturar nos modos pelos quais os sujeitos se apropriam das TIC na vida cotidiana, incluindo o tempo que permanecem na escola, ciberterritorialidades, nas quais se engendram tensões nas demarcações feitas pela forma escolar e linhas de fuga, possibilitadas pelo uso das TIC, e que são objeto de discussão neste texto.

## Conexões teóricas e metodológicas

O filósofo Gilles Deleuze apresenta os conceitos como uma caixa de ferramentas (FOUCAULT, 1997) a partir da qual podemos operar sobre o mundo. A partir dessa compreensão, conectamos no estudo conceitos do campo da Geografia, da Comunicação e da Educação em um exercício interdisciplinar. É da Geografia que tomamos como referências as reflexões sobre o espaço, reconhecendo-o como território “como um híbrido – híbrido entre sociedade e natureza, entre política, economia e cultura, e entre materialidade e ‘idealidade’ numa complexa interação tempo-espaço” (HAESBAERT, 2007, p. 27, aspas do original). Para o autor, o território, múltiplo e complexo, está sempre imerso em relações de dominação e/ou apropriação, desdobrando-se “ao longo de um *continuum* que vai da dominação político-econômica mais ‘concreta’ e ‘funcional’ à apropriação mais subjetiva e/ou ‘cultural-simbólica” (HAESBAERT, 2004, p. 95-96, grifos e aspas do original). Enfatiza ainda que “não há como dissociar as perspectivas materiais/funcionais e imateriais/simbólicas da espacialidade, entendida [...] como o próprio real objetivo e ‘coexistencialmente’ produzido” (HAESBAERT, 2008, p. 396, aspas do original). A proposta do autor não é tratar o cultural como uma esfera delimitada do espaço social, mas compreendê-lo em suas múltiplas e indissociáveis articulações com outras dimensões, como a econômica e a política (HAESBAERT, 2008).

A partir desse entendimento, aqui, ao utilizarmos os termos espaço e território, espacialidade/territorialidade, evocamos a mesma matriz conceitual do pensamento de Haesbaert e Massey, que possibilita compreender que “estamos sempre, inevitavelmente, construindo espaços e lugares” (MASSEY, 2015, p. 248). A autora se interessa pela busca de uma imaginação alternativa do espaço, orientada pela necessidade de reconhecer o

espaço como heterogêneo, dinâmico, aberto e relacional, e não como fixo e estável (MASSEY, 2015).

Essa re-imaginação espacial, proposta por Massey, se ancora em três proposições que serão detalhadas ao longo do texto e que contribuem para o entendimento do espaço como produto de inter-relações, esfera da possibilidade de encontro de múltiplas trajetórias, e em constante processo de fazer-se. A primeira proposição elencada pela geógrafa refere-se ao reconhecimento do espaço como produto de inter-relações, como sendo constituído por meio de interações, não existindo, portanto, “antes de identidades/entidades e suas relações” (MASSEY, 2015, p.30). A formação de identidades, para a autora, encontra-se em uma via de mão dupla em que estas moldam e são moldadas continuamente “através de uma miríade de práticas de negociação e contestação cotidianas” (MASSEY, 2015, p. 219). Dessa maneira, o “lugar (...) nos modifica não através de um pertencimento visceral (...), mas através da prática do lugar, da negociação das trajetórias que se intersectam” (MASSEY, 2015, p. 220, grifo do original). Nesse sentido, identidade e territorialidade se forjam no território, são co-constituídas nas relações socioespaciais, permanecendo abertas à possibilidade de novas articulações.

A segunda proposição de Massey (2015) está ligada à existência da multiplicidade, de “um reconhecimento mais completo da coexistência simultânea de outros, com suas próprias trajetórias e com sua própria história para contar” (MASSEY, 2015, p.31). Com base nessa proposição, a autora critica a visão a-espacial da Globalização, imaginada como uma sequência histórica, que não reconhece a coexistência simultânea de outras trajetórias com características distintas e futuros que também possam ser distintos. Para Massey (2015, p.133-134), tanto a Globalização quanto a “velha história da modernidade” concebem a diferença espacial em termos de sequência temporal.

A terceira proposição da autora para uma re-imaginação do espaço é considerá-lo como sempre em processo, nunca fechado, o que em conexão com a imaginação política “implica insistência constante, cada vez maior, dentro dos discursos políticos, sobre a genuína abertura do futuro” (MASSEY, 2015, p.31). O esforço é “escapar da inexorabilidade, que tão frequentemente, caracteriza as grandes narrativas ligadas à modernidade”, que carregavam em si uma “convicção implícita da direção em que a história se movia” (MASSEY, 2015, p. 32).

Essa re-imaginação proposta pela autora, conduz-nos a abandonar uma noção de espaço que se opõe ao tempo, que o toma como superfície (fixa/imóvel) e como representação (como um sistema fechado/acabado) para compreender os “lugares não como pontos ou áreas em mapas, mas como integrações de espaço e tempo, como

eventualidades espaço-temporais” (MASSEY, 2015, p. 191, grifos do original). O desafio que a autora nos apresenta é pensar o espaço-tempo como um amálgama e nesse exercício de superação das dicotomias, compreender como se entrelaçam “configurações de trajetórias múltiplas, de histórias múltiplas” (MASSEY, 2015, p. 212).

Por esse viés pode-se refletir como as distintas trajetórias humanas foram marcadas pelo surgimento das tecnologias como forma de intervenção/interação dos seres humanos sobre/com a natureza e a cultura, seja a invenção do fogo, da linguagem, de ferramentas, e outros artefatos tecnológicos. Ao longo dessas trajetórias, as tecnologias vão ecoar como produtos do espaço-tempo como resultantes da vida social, das relações entre humanos e não-humanos.

Na contemporaneidade, o surgimento das tecnologias digitais vai atuar em duas frentes: “ou prolongando e multiplicando a capacidade das tradicionais (como satélites, cabos, fibras óticas); ou criando novas tecnologias, na maioria das vezes híbridas”, (LEMOS, 2002, p. 84) como computadores, TVs digitais e celulares. É nesse contexto de surgimento da microinformática, que o autor vai contextualizar o surgimento do ciberespaço e da cibercultura como “produto de uma sinergia entre o tecnológico e o social”, apoiando-se em uma abordagem multidisciplinar e buscando “escutar a vida social que fala através dos artefatos tecnológicos contemporâneos” (LEMOS, 2002, p. 17-19).

O autor se propõe a compreender o fenômeno pela ótica das relações entre pessoas e tecnologia, o movimento retroativo de modelar e ser modelado pelas formas, e conteúdo desses novos espaços-tempos da vida contemporânea em uma tentativa de reconhecer a técnica no campo da cultura enquanto constitutiva do homem.

Na atualidade, as TIC passam a ser, conforme o autor, cada vez mais presentes no contexto social (no trabalho, na escola, no lazer). Ampliam, dessa forma, as possibilidades de comunicação e interação e instauram novas formas de produzir, armazenar e compartilhar informações, remetendo a novas maneiras de viver espaço-tempo. Nesse contexto, fronteiras físicas viram-se diluídas pelos computadores conectados à Internet, possibilitando a comunicação em tempo real com pessoas (também conectadas) em diversos pontos do planeta. Assistimos, assim, ao surgimento do que o sociólogo francês Pierre Lévy denominou de ciberespaço:

espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos (aí incluídos os conjuntos de redes hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização. Insisto na codificação digital,

pois ela condiciona o caráter plástico, fluido, calculável com precisão e tratável em tempo real, hipertextual, interativo e, resumindo, virtual da informação que é, parece-me, a marca distintiva do ciberespaço (LÉVY, 1999, p. 92).

Ao adentrarmos no ciberespaço, seja por meio de um *notebook*, *tablet* ou *smartphone*, acionamos espaços-tempos outros que não são opostos à materialidade, mas que se complementam, se hibridizam, se encaixam e operam por justaposições, criando uma rede, uma teia complexa de relações mediada pelas tecnologias.

Nesse contexto complexo do ciberespaço, de fronteiras físicas diluídas, de inúmeras possibilidades de conexões é que vai se estabelecer a cibercultura, uma cultura caracterizada pela

formação de uma sociedade estruturada através de uma conectividade telemática generalizada, ampliando o potencial comunicativo, proporcionando a troca de informações sob as mais diversas formas, fomentando agregações sociais (LEMOS, 2002, p. 93).

Essa conectividade possibilitada pelas tecnologias digitais, característica da cibercultura, é que vai permitir “escapar do tempo linear e do espaço geográfico” (LEMOS, 2002, p.57), o que não significa uma anulação do espaço, “mas apenas a realização tecnológica do espaço topológico, o espaço da justaposição do próximo e do longínquo, do simultâneo” (PARENTE, 2004, p. 100). Assim, “com o ciberespaço, viveremos cada vez mais o espaço como sendo espaço de relações de vizinhança, espaço de conexões” (PARENTE, 2004, p. 100).

Seguindo a trilha teórica apresentada, optamos por brincar os termos cibercultura e territorialidade em um só: *ciberterritorialidade*, para designar as apropriações do território virtual, as práticas do ciberespaço co-constituídas socialmente e que conferem sentido ao espaço vivido. Neste artigo, as ciberterritorialidades dizem respeito aos modos de apropriação de docentes e discentes do território virtual, atravessados pelas condições econômicas e sociais, pelos afetos e pela cultura, tensionadas por relações de poder.

Kenski (2013), ao discutir tecnologias e tempo docente, argumenta que as TIC viabilizam acessos móveis. No entanto, a incorporação dos recursos à educação deve ser precedida da compreensão das novas formas de percepção temporal de docentes e discentes, e da organização do tempo escolar.

Ao propor essa reflexão ao contexto da educação contemporânea, a intencionalidade neste artigo é ampliar o debate sobre as TIC e a educação para além do viés pedagógico no qual elas são tomadas como ferramentas capazes de conferir maior

qualidade ao processo ensino-aprendizagem, diversificação das aulas, garantia de participação dos estudantes, dentre outros. Além disso, a necessidade de formação docente para uso das TIC tem sido temática recorrente do debate educacional em detrimento da consideração de outros aspectos, dos modos de organização da escola que não podem ser negligenciados, como por exemplo, a forma escolar que se refere a um “modo de socialização caracterizado por uma relação inédita – pedagógica – entre um professor, seus alunos e saberes, no seio de um espaço e um tempo específicos, codificados por um sistema de regras pessoais” (JOINGNEAUX, 2011, p. 430).

Como trilha metodológica, foi escolhido como espaço para uma pesquisa de campo uma escola pública municipal de uma cidade de médio porte, do estado de Minas Gerais, que funciona em tempo integral e cujo projeto pedagógico é voltado para o uso das tecnologias. A escola adotou no ano de 2016 um currículo voltado para a incorporação das tecnologias nas práticas escolares. Além das disciplinas básicas como Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia, Inglês, Artes e Ensino Religioso, a escola inseriu em seu Projeto Pedagógico oficinas de Alfabetização Digital, Robótica, Manutenção de Computadores e Arte Digital em módulos de 50 minutos, distribuídos ao longo da rotina diária de oito horas, por se tratar de uma escola em tempo integral.

Nesse campo, buscamos conexão com docentes e discentes de duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental com 20 estudantes frequentes em cada uma. A opção pelos discentes deu-se em razão de estarem no último ano da etapa de escolarização, pela maior vivência escolar e por estarem em uma faixa etária (13 a 17 anos) com maior número de usuários da internet<sup>2</sup>. Por sua vez, ao escolhermos como sujeitos os docentes, nossa intenção foi conhecer como estes lidam com a tecnologia em seu cotidiano. A coleta do material empírico se deu por meio de imersão no campo durante quatro meses, acompanhando o cotidiano da escola e os sujeitos (docentes e discentes), em suas atividades. Foram realizados registros em diários de pesquisa e conversas informais com o objetivo de acompanhar como as tecnologias se faziam presentes na escola, como e quando os sujeitos as acessavam e com quais finalidades.

Foram realizadas também entrevistas com oito estudantes (quatro de cada turma) e quatro docentes, observando a paridade de gênero. Os sujeitos foram selecionados levando-se em consideração a disposição para colaborar com o estudo, que respeitou as normas éticas da pesquisa com seres humanos<sup>3</sup>.

As entrevistas narrativas motivadas por uma questão geradora foram escolhidas para tecer a conversa, visando acessar as experiências subjetivas de docentes e discentes. Eles foram solicitados para que contassem como foi o seu primeiro contato com as



tecnologias da informação e comunicação como *tablets*, *notebooks*, *smartphones* ou outros equipamentos que eles conheçam e, também, como e com quais finalidades utilizam esses equipamentos em seu dia a dia.

O material empírico compôs, assim, um acervo complexo, entretecido de subjetividades que compuseram um mosaico de sentidos entrelaçando cultura e ciberterritorialidades. Para capturar um espaço de relações aberto, dinâmico, movediço, acionamos, como possibilidade analítica, o conceito de rizoma, dos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guatarri. Para eles, “um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo” (DELEUZE; GUATARRI, 1995, p. 37, grifo do original).

Os autores deslocaram o conceito de rizoma da área da Botânica para a Filosofia como metáfora para a multiplicidade. Gallo (2008) explora a metáfora do rizoma como possibilidade de abertura e multiplicidade em contraste ao modelo arborescente, que remete à unicidade. Assim,

A metáfora do rizoma subverte a ordem da metáfora arbórea, tomando como imagem aquele tipo de caule radiforme de alguns vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenatícios (...) Diferente da árvore, a imagem do rizoma não se presta a uma hierarquização nem a ser tomada como paradigma, pois nunca há *um* rizoma, mas rizomas; na mesma medida em que o paradigma, fechado, paralisa o pensamento, o rizoma, sempre aberto, faz proliferar pensamentos (GALLO, 2008, p. 76, grifo do original).

Acionar a metáfora do rizoma como possibilidade analítica para cartografar territorialidades docentes e discentes no uso que esses sujeitos fazem das tecnologias ao acessarem o ciberespaço, permitiu ampliar o olhar para as tecnologias na educação em sua teia de complexidade.

## Ciberterritorialidades docentes e discentes

Massey (2015) reafirma que o espaço é uma esfera de multiplicidade e de movimento, lugar da interação entre atores humanos e não humanos: palco da sociabilidade e, por causa disso, da multiplicidade. Na lógica pós-moderna, o espaço não é visto como um cenário de lugares, mas de fluxos, de ampliação entre os lugares onde os atores são portadores, eles mesmos, de uma história.

No período de observação em campo, buscamos capturar a multiplicidade de histórias que se entrelaçam no cotidiano escolar. Histórias singulares de docentes e discentes que se fazem no fluxo contínuo das interações sociais, mediadas também pelas TIC. Os sujeitos, assim, atores desta pesquisa, são estudantes do sexo masculino e feminino com idades que variam de 14 a 17 anos, moradores do entorno da escola em bairros periféricos da cidade. Estudantes que moram com seus familiares, alguns que não possuem telefone celular e que compartilham esses aparelhos com a mãe, com a tia, com o irmão, com os colegas da escola, para acessarem o território virtual.

Dos/as docentes, também do sexo masculino e feminino, com idades entre 33 e 50 anos, brotaram histórias de vida marcadas pela paixão pela docência, apesar de sentirem e manifestarem as dificuldades durante suas trajetórias, sobretudo de desvalorização histórica da profissão, da baixa remuneração e precárias condições de trabalho. São histórias que começaram no campo da Educação há 29 anos e se cruzam com histórias recentes, de docentes que iniciaram a profissão há seis meses, por exemplo. Docentes que além de cumprirem 40 horas semanais ainda precisam, alguns deles, de complementarem a renda familiar trabalhando em outras instituições no período noturno. Esses/as docentes moram com suas famílias, esposo/a, filhos/as em bairros mais centrais da cidade e, ao contrário dos/as discentes, todos/as possuem equipamentos tecnológicos, *notebooks* e celulares. Apesar de considerarem que os valores de planos de telefonia móvel ainda são caros, os docentes fazem uso deles para se manterem conectados durante o dia ou se conectam pelo *wi-fi* da escola.

É nesse campo de acontecimentos da escola que essas histórias se cruzam, se constroem e se reconstróem no movimento dinâmico da vida. Histórias que se conectam pela partilha de conhecimentos, pela alegria dos encontros e também pelas tensões presentes nesse território. Docentes e discentes, durante as oito horas diárias de permanência na escola, transitam por diferentes espaços.

Foi possível capturar cenas de atividades distintas. Durante os horários de intervalo: discentes transitavam livremente pelo pátio amplo da escola, conversavam com colegas, compartilhavam os celulares para jogar ou ouvir músicas. Cenas de refeições, de aulas em sala e na quadra, de dança e Educação Física e atividades nos laboratórios de informática nas oficinas de Alfabetização e Arte Digital.

Buscando acompanhar os movimentos dos/as docentes, mapeamos suas interações durante os momentos de estudo coletivo de aulas, de refeições e descanso: momentos em que as tecnologias se faziam bastante presentes, fosse para acessar as redes sociais, compartilhar filmes, ouvir músicas ou acompanhar a rotina dos filhos em casa.

Essa multiplicidade de histórias que compõem um mosaico de relações no cotidiano da escola, também se estende virtualmente, no ciberespaço, uma vez que docentes e discentes acessam uma rede de interações rizomáticas. Nessa rede virtual, docentes e discentes vão se apropriar e ressignificar os produtos culturais. Músicas, vídeos, fotos e jogos eletrônicos, característicos da cibercultura, passam a compor assim os comportamentos socioespaciais desses sujeitos, implicando diretamente em suas subjetividades. O espaço-tempo aberto e fluido da cibercultura também vai tensionar a forma escolar, ainda que marcada por espaços fixos e tempos rígidos.

## Fazendo rizoma

Nesse contexto dinâmico, o conceito de rizoma, que remete à multiplicidade, ao movimento, à abertura, às brotações que podem emergir a partir de qualquer ponto, sem um direcionamento unilateral, nos interessa pelas múltiplas conexões capazes de se proliferar. O rizoma abre-nos, assim, a possibilidade de cartografar cenas em movimento, fazendo emergir diferentes modos de apropriação que docentes e discentes fazem do território virtual, como nos remete a Figura 1, Rizoma culturas.

A Figura 1 nos remete a um rizoma formado por linhas e nós. O círculo maior e em cor mais escura representa o nó (ponto de intensidade) da cibercultura e os círculos menores, identificam docentes e discentes. As setas com pontas duplas reforçam que sujeitos e cibercultura co-constituem-se mutuamente. A descontinuidade das linhas que ligam docentes e discentes à cibercultura é proposital no sentido de que esses produtos, músicas, fotos, vídeos e jogos eletrônicos, não estão prontos, acabados, mas podem ser co-produzidos e ressignificados pelos sujeitos. A figura apresenta ainda outro nó, em forma ovalada, para representar a forma escolar. A linha que parte da cibercultura em direção à forma escolar, se apresenta de forma diferente, com uma barreira, no sentido de demarcar as tensões que vão emergir entre o espaço-tempo fluido da cibercultura e o espaço-tempo escolar marcado pela rigidez e fixidez, e que se encontra na Figura com duas linhas ininterruptas.

Capturando uma cena em movimento:

No pátio amplo da escola, uma estudante deitada em um banco no horário do intervalo me chama a atenção. Não está sozinha. Uma colega divide com ela o fone de ouvido conectado em um celular. As duas movimentam a cabeça e parecem acompanhar o ritmo de uma música. Trocam sorrisos e conversam alegremente. Mais adiante, em

outro banco, três estudantes compartilham um smartphone para jogarem e outros/as estudantes, espalhados/as pelo pátio, circulam com seus celulares e fones de ouvido, enquanto outros jogam futebol e brincam no parque (DIÁRIO DE PESQUISA, 24 de agosto de 2017).

O fragmento acima é um dos registros de observações realizadas durante a inserção no campo e nos remete à cultura técnica contemporânea, pelo modo como a tecnologia comparece na cena, resultante de uma “apropriação simbólica e social da tecnologia” (LEMOS, 2002, p. 96). Seja em casa, no trabalho, na escola, na igreja, nos mais variados espaços da vida social, docentes e discentes deste estudo se apropriam simbolicamente das tecnologias do virtual e de todas as possibilidades que a ela se conectam: a simultaneidade, a simulação do mundo, a perspectiva lúdica e gregária, como salienta o autor.

Essas múltiplas possibilidades conferidas pela cibercultura são vivenciadas no ciberespaço “onde a forma do rizoma (redes digitais) se constitui numa estrutura comunicativa de livre circulação de mensagens” (LEMOS, 2002, p. 85) não mais no modelo hierárquico e unidirecional da árvore. No modelo informatizado, as informações são disseminadas “de forma caótica, multidirecional, entrópica, coletiva, e, ao mesmo tempo, personalizada” (LEMOS, 2002, p. 85).

Assim, mais que receber informações e conteúdo, é possível criar, produzir, experimentar, simular outros mundos, como por exemplo, por meio dos jogos com os quais discentes interagem na escola.

A gente joga no modo cooperativo, a gente abre uma rede paralela, aí todo mundo se conecta nela e a partir daí a gente pode se encontrar com nossos amigos no mapa [do jogo]. A gente...assim como nos jogos de sobrevivência tem também o modo criativo, pra gente inventar engenhocas e biomas também, a gente pode criar biomas, montanhas e gerar animais. Quando eu estou jogando com os colegas, como eu disse, eu gosto sempre de jogar com os colegas porque eu sempre estou aprendendo com eles mesmo em jogo ou na vida real (MINECRAFT<sup>4</sup>, estudante, sexo masculino).

Os jogos oferecem, assim, a possibilidade de simular e criar ao mesmo tempo, de modo coletivo e personalizado fazendo parte das práticas juvenis. Em nossa observação, foi constatada de forma mais expressiva entre discentes do sexo masculino, embora tenha sido possível identificar uma discente participando do mesmo jogo dos colegas, como registramos em nossa entrevista: “Gosto do jogo dos meninos é ... tipo, tem mais emoção, é mais... (pausa) tem mais emoção, é mais radical” (BLOGGER, estudante, sexo feminino), tensionando, assim, o modo como se define em nossa cultura a respeito do que é do masculino ou do feminino.

Em outro oposto, uma discente pratica jogos que reforçam o lugar do feminino na cultura ocidental pelas produções discursivas que relacionam as mulheres como as mais afeitas aos trabalhos domésticos e às práticas de cuidados (SOUZA e FONSECA, 2013). “Eu entro num site que tem um tanto de jogo que a gente pode jogar e eu jogo jogos de cozinha, de vestir as bonecas” (FRIV, estudante, sexo feminino).

Outros jogos citados por outro discente são aqueles que possuem finalidade pedagógica ou para entretenimento. “Tinha um jogo que... sobre Matemática, tipo igual esse que tem de pintar, colorir. Tinha um joguinho tipo igual super Mário, e tinha esses também pra distrair” (CLASSMATE, estudante, sexo masculino).

Além dos jogos, os vídeos compõem esse mosaico da cibercultura e são muito acessados por discentes e docentes:

Eu utilizo o meu celular pra eu assistir vídeo, filme, então assim, ao invés de eu estar vendo na televisão em casa eu vejo no celular, às vezes num horário vago, num trabalho ou enquanto eu estou em casa mesmo, deitado, então eu gosto muito de filme. Eu sempre vejo coisa que não tem nada a ver com o trabalho e nem com minha vida pessoal. Uma coisa interessante é que ontem... e estava até conversando ontem em casa...eu estava assistindo um vídeo do mercado municipal lá na Índia pra ver um pouco da culinária indiana e é bem interessante. Você para e pensa assim: “ caramba, eu estou cá no Brasil, a Índia está lá em outro continente e eu tenho acesso àquela informação, aquilo é fantástico”(YOUTUBE, docente, sexo masculino).

O relato do docente evidencia algo além do gosto por assistir a vídeos, o que ele faz constantemente quando tem horários livres e de qualquer lugar. O que nos é possível capturar é o desejo de conhecer outras culturas, outro modo de preparar os alimentos, o que, de certa forma, permite uma experiência virtual de ruptura com o espaço físico.

Essa sensação de ubiquidade, de estar aqui e lá ao mesmo tempo, expressa por docentes e discentes nas experiências de simular “caminhar pelo Japão”, como nos relata um estudante, ou “pelos metrô de Nova York”, como nos conta o canal Youtube, configuram territorialidades que mesclam cultura e conhecimento. Ou seja, há uma sobreposição de territorialidades envolvendo conhecimentos de geografia de outros países e culturas, no que se refere a hábitos, comportamentos, e culinária.

Outras brotações que irrompem no ciberespaço são relacionadas às interações, comportamentos, valores, mesclando relações com o lazer e com os afetos:

o celular do meu pai tem o flash frontal e eu amo tirar foto. Eu pego o celular e tiro um monte de foto. Várias coisas que eu faço no celular. Filmar as doideiras que meu pai faz dentro de casa, que meu pai é

assim muito bravo e tem vez que às vezes ele é muito brincalhão...ele faz tanta coisa engraçada que se você parar pra ver... Eu filmo tudo....mando para as pessoas da família, minha vó briga com ele (FLICKR, estudante, sexo feminino).

Tirar fotos, filmar e postar nas redes sociais passa a se configurar como uma prática cultural no ciberespaço, sobretudo para os jovens, rompendo com o limiar entre o privado e o público. Quando se trata dessa exposição de imagem, por exemplo, no *Facebook*, alguns docentes adotam uma postura de maior reserva. “Nunca tive *Facebook*. Tem gente que gosta de redes sociais. Eu prefiro não ter, não gosto de expor minha vida pessoal, opção minha. Então eu utilizo o *Whatsapp* pra comunicação pessoal e pra trabalho” (APPMACHINE, docente, sexo masculino).

Outro docente informa que já não tem mais paciência para ficar de olho nas redes sociais. “Se eu for pegar e ficar olhando o tempo inteiro o que o povo tá fazendo, me cansa e eu já enjoei disso (YOUTUBE, docente, sexo masculino).

O território virtual também é musical.

Eu gosto de música evangélica e romântica (FLICKR, estudante, sexo feminino).

Eu gosto de Bethoven. Da nona sinfonia. Pesquiso partituras para depois tocar em casa ou na igreja (SUPERPARTITURA, estudante, sexo masculino).

Eu vejo vídeos de cantores, Anita, Ludmila... (FRIV, estudante, sexo feminino).

Eu gosto do Hungria. É um cantor de Hip Hop... (WHATSAPP, estudante, sexo feminino).

Os fragmentos são falas de discentes que esboçam a variedade do cenário musical no qual estão imersos culturalmente. Além dos fragmentos, a música e a dança foram temas de pesquisa durante as oficinas de tecnologias capturadas durante as observações em campo. Letras de músicas eram copiadas, partituras registradas ou salvas para serem impressas, vídeos com músicas e coreografias em ritmo afro foram pesquisadas por discentes, pois seriam apresentadas em evento na escola no dia em que se comemora a consciência negra.

Nesse contexto de diversidade, não se pode falar em juventude como algo uno, como uma identidade essencializada, mas em jovens com diferentes trajetórias em curso, diferentes condições juvenis, em “sujeitos que experimentam e sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem” (DAYRELL, 2007, p. 4).

Os territórios (virtuais) vividos por docentes e discentes serão diversos a partir de suas singularidades, das escolhas feitas por esses sujeitos. Não vão se fazer sem tensões, pois a apropriação de um território sempre se inscreve em quadros de relações de poder.

Retomando o espaço como Massey (2015) nos propõe, como esfera da heterogeneidade, da coexistência de múltiplas trajetórias até então, é possível, ao analisar os modos de apropriação do território virtual de docentes e discentes, considerá-lo como espaço onde transitam diferentes culturas, diferentes contextos sociais, econômicos, culturais, histórias em curso. O ciberespaço, nessa mesma perspectiva, pode ser considerado lugar de encontro, processual e aberto, onde diferentes culturas se interconectam, se mesclam, se hibridizam. Assim, a Ciberterritorialidade, como “prática do lugar” (MASSEY, 2015), por seu caráter plástico e instável onde também se inscrevem as práticas juvenis, vai acirrar a tensão com a forma escolar.

## Tensões e linhas de fuga

Neste território movediço, múltiplo e processual, tanto a cultura quanto o poder circulam de forma conectada e não necessariamente dependente de um fluxo que siga a direção do centro para a periferia ou do macro para o micro. Tanto o poder quanto a cultura não estão localizados em um ponto específico da estrutura social, mas funcionam como práticas ou relações de poder, assim como práticas e relações culturais sendo, portanto, algo que se exerce, que se efetua.

Tanto do território escolar, quanto do ciberespaço, produtos de inter-relações culturais e de poder(es), emergem tensões, diferenças, interesses conflituosos. Neste estudo, foi possível identificar alguns desses tensionamentos, sobretudo entre as práticas juvenis e a forma escolar.

Você [referindo-se à pesquisadora] viu aqui como foi, tem alguns [referindo-se aos estudantes] que vão ver vídeos legais outros ficam vendo os funks da vida aí, os proibidões, ver aquelas mulheres dançando, aqueles homens dançando (YOUTUBE, docente, sexo masculino).

Mexer no celular pra eles [referindo-se aos estudantes] é ver vídeo, é *Whatsapp*, é bobagem, é funk. Então é mudar essa cultura deles e mostrar que celular é além disso (APPMACHINE, docente, sexo masculino).

Nesses fragmentos podemos capturar uma tensão que diz respeito ao modo como os docentes se posicionam diante do estilo musical de alguns discentes, implicitamente como algo que se contrapõe aos “vídeos legais”, ou seja, o *funk* é visto como uma cultura inferior. A perspectiva adotada neste trabalho não faz polarização de cultura, (erudita, popular, de massa), mas compreende as expressões culturais como produtos das relações vividas coletivamente em um espaço-tempo.

Não é objetivo desse trabalho o de fazer uma análise a respeito de estilos musicais, mas sinalizar que a música, e, nesse caso específico, o *funk*, faz parte do cotidiano dos jovens, do seu território de entretenimento e, registrar a forma como esses jovens constituem suas territorialidades na relação com esses elementos culturais produzidos e disseminados via cibercultura (LEMONS, 2002).

O modelo rizomático do ciberespaço produz territórios onde os discentes se sentem em casa mais confortáveis, e territorialidades, cada vez mais instáveis, fluidas, dinâmicas, mesclando diversas expressões culturais. Nesse espaço, docentes e discentes acessam variados conhecimentos, jogam com outros espaços-tempos, simulam, criam novos territórios. Esse modelo aberto, dinâmico e horizontalizado das redes, marcado pela mobilidade e virtualidade, entra em tensão com a forma escolar, que “sempre esteve e continua presa a lugares e tempos determinados: escola, salas de aula, calendário escolar, grade curricular” (MORAN, 2013, p. 89).

A forma da escola, além dessas já descritas que a caracterizam, é moldada ainda por um tipo de normalização que procura controlar a prática docente no território virtual, em que os mesmos se veem em conflito, como descrito nos relatos a seguir:

Pra cabeça do pessoal da escola [referindo-se aos docentes e equipe gestora] como eles não são nativos digitais é muito, muito difícil até pra eles compreenderem isso [referindo-se a ensinar programação de aplicativos para os estudantes]. Então pra eles aceitarem e eu dispor uma aula para os meninos aprenderem isso a restrição chega de cima e não dos alunos. Não é uma dificuldade dos alunos é uma dificuldade da própria escola que eu dê uma aula dessa (APPMACHINE, docente, sexo masculino).

Eu tenho o aplicativo [SISLAME] no meu celular, é a escola que eu não dou conta de entender. Diz que a escola é um polo tecnológico e você [referindo a si mesma] não pode usar celular na sala de aula nem pra fazer a chamada [registro de frequência diária], aí você tem que fazer no papel (SMARTPHONE, docente, sexo feminino).

As falas do docente e da docente evidenciam como as tecnologias presentes na escola tensionam esse território, ainda marcado por uma forma hierarquizada, padronizada, rígida, que vai colidir com as formas digitais, fluidas e dinâmicas da



cibercultura. Parece-nos que as tecnologias, neste contexto, são acionadas, entre outros motivos, como uma linha de fuga<sup>5</sup>, uma forma de escapar do território – fixo e rígido – da escola, desterritorializando-se, para reterritorializar-se no ciberespaço: “Eles querem essa fuga. O menino está saturado!” (DOCENTE DOS ANOS FINAIS).

Essa fala foi capturada durante uma conversa com um grupo de docentes que lecionam para o 7º, 8º e 9º ano, que compõem as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Por mais que o recorte da pesquisa seja docentes do 9º ano, o fragmento capturado na conversa informal e registrado em diário de pesquisa parece-nos significativo para compreender o modo como os docentes veem os discentes dessas turmas.

A entrada no território virtual, principalmente para acessar as redes sociais, parece ser uma tensão constante na escola. “Eles querem o que nós não queremos. Eles querem as redes sociais. Por mais que a escola tente, tudo te chama para o prazer. O menino quer isso. Ele está saturado” (DOCENTE DOS ANOS FINAIS).

Há o reconhecimento por parte dos/as docentes de que o estudante está saturado (dos tempos fixos, dos espaços rígidos, da forma escolar) e busca um modo de escapar desse território, criando linhas de fuga para um território novo em que as percepções de espaço e tempo são distintas das vivenciadas no cotidiano escolar.

Nesse sentido, ao olharmos para o currículo da escola, podemos fazer algumas observações. Embora as tecnologias tenham sido incorporadas ao currículo da escola em Tempo Integral, elas parecem não terem sido apropriadas efetivamente pela escola, utilizadas de forma pontual no Laboratório de Informática em horários preestabelecidos e com um tempo predeterminado.

As tecnologias comparecem, pois, de forma disciplinar, pontual, fragmentada, em espaços e tempos específicos, incipientes para articulá-las à complexidade dos fenômenos sociais, econômicos e políticos. Não permite contextualização, integração das partes com o todo, como nos convida Morin (2000, 2003, 2005), frente aos desafios ingentes da sociedade contemporânea.

Assim, o espaço escolar é fechado e padronizado, o tempo é repartido em horários precisos (50 minutos) e as atividades devem seguir uma ordem programada e as mesmas regras devem ser seguidas por todos. Essa forma é tensionada o tempo todo pela presença das TIC que se caracterizam pela mobilidade e virtualização, escapando dos espaços e tempos rígidos, previsíveis e determinados da escola.

Contudo, apesar dos fechamentos, das fronteiras disciplinares da escola, das normas que controlam o acesso e o território, não podemos dizer que o mesmo acontece

com as territorialidades. Por mais que se corte um broto aqui ou ali, o rizoma espalha suas ramagens subterrâneas e se lança à aventura do crescimento, despontando imprevisivelmente em outro lugar: “Eu vou burlar essa regra” (SMARTPHONE, docente, sexo feminino). Nesse processo, marcado pelas tensões geradas entre a forma escolar e as formas digitais do ciberespaço, docentes e discentes acionam linhas de fuga, escapando desse território e se territorializando em outros espaços.

No ciberespaço, as possibilidades são várias: comunicação síncrona e assíncrona<sup>6</sup>, acesso a temas que despertam o interesse dos estudantes, multimodalidade de linguagem (congregando imagem, texto, som e movimento), possibilidade de produzir e compartilhar conteúdos, criar, experimentar, simular, deslizar por esses espaços fluidos que permitem a sensação de estar aqui e lá simultaneamente.

Ainda que as docentes entrevistadas não tenham livre acesso ao território tecnológico da escola, aos equipamentos e ao *wi-fi*, elas rompem com o controle da instituição e acionam outras linhas de fuga:

Outro dia eu precisava mostrar um negócio pra eles, eu estava trabalhando sobre a questão de D. Pedro I e aí houve a questão da exumação do corpo dele. Eu trouxe revista pra mostrar pra eles só que na internet é muito melhor gente, passo a passo, mostrando...então eu pensei: eu vou burlar essa regra. Peguei meu celular, liguei, fui lá no site. Você acredita que em milésimos de segundos tinha umas 3 que já tinham entrado no mesmo site? (SMARTPHONE, docente, sexo feminino).

A docente reconhece o quanto o uso da tecnologia é importante para acrescentar informações e melhorar a qualidade de sua aula, além de envolver o estudante na pesquisa e qualificar o debate sobre informações de fontes variadas, criando vetores de saída do território sala para o território virtual:

Eu divido a internet com eles às vezes... Já fiz isso duas vezes. Tem alguns alunos que tem a internet no próprio celular aí eles dividem entre eles e a gente consegue fazer uns quatro, cinco grupos e a gente consegue trabalhar assim com o próprio grupo pra enriquecer o conhecimento deles (ROTEADORA, docente, sexo feminino).

Essa ruptura da docente com o controle das regras da escola para utilizar o celular em sala de aula com intencionalidade pedagógica foi destacada na entrevista com uma discente que relata como a docente usa o celular com esta finalidade: “Tem muito meninos que não têm. Aí quem não tem fica junto com o que tem, e aí ela mesmo acho que rotia a internet. Ou então o celular passa na mão de todo mundo pra todo mundo conseguir entender a matéria” (BLOGGER, estudante, sexo feminino).

A linha de fuga acionada pela docente rompe com a falta de acesso à internet em sala de aula e ela mesma aciona o roteador do celular para compartilhar a conectividade com os/as discentes. “Se eu estou trabalhando algum tema lá e eles têm dificuldade de entender, eu divido o grupo e falo: agora a gente vai usar o celular. Então é interessante eles gostam de fazer essas coisas” (ROTEADORA, docente, sexo feminino).

Enquanto docentes rompem as barreiras de acesso para utilização do celular como ferramenta auxiliar na aprendizagem em sala de aula, os/as discentes acionam outras linhas de fuga para acessar o território virtual, seja na escola, compartilhando o aparelho com colegas ou fora da escola, acessando pelos aparelhos dos familiares, “quando não tem internet (no celular da mãe) eu vou pra casa da minha tia que tem” (FRIV, estudante, sexo feminino).

Estar na rede, compartilhar o mesmo território virtual é um desejo expresso pelos/as discentes que parece desencadear um sentimento de fazer parte, de pertencer àquele território, lugar de encontro desses discentes.

Eu penso que é uma coisa da idade e é uma coisa que todo mundo tem, mexe...a grande maioria deles mesmo não podendo eles têm *facebook*, *Whatsapp*, eles têm...eu já vi...interessante que outro dia eu fui pegar o celular de um, o colega deixou os contatos dele abertos pra ele poder conversar com outro colega por ele não ter o celular. Então ele quer ter a comunicação mesmo não tendo o aparelho, ele não quer ficar de fora (ROTEADORA, docente, sexo feminino).

Esse “não ficar de fora”, expresso na fala da docente se relaciona à adoção de códigos culturais comuns, como vai nos colocar Pasquier (2011, p. 161-162) ao tratar da cultura juvenil nos tempos atuais. Para a autora,

os jovens vão agora privilegiar objetos culturais mais divulgados no seu círculo de amigos, e que por isso vão ser objeto de interação com os outros. Não assistir a uma série de que todo mundo fala ou não escutar a música que os grupos de pares escutam pode criar uma situação de grande marginalidade social. A boa inserção nas redes sociais está ligada à adoção de códigos culturais comuns.

É nesse sentido que os jovens desejam partilhar os mesmos códigos culturais. Deseja-se acessar o ciberespaço para buscar uma informação, para comunicar-se com alguém, para ficar ciente do que os colegas estão fazendo de suas vidas, para ver ou postar uma foto, para assistir um vídeo, para jogar, para sentir-se parte de um grupo.

Em seus estudos, Massey (2015) nos mostra que as territorialidades se encontram em uma via de mão dupla: moldam e são moldadas continuamente “através de uma miríade de práticas de negociação e contestação cotidianas” (MASSEY, 2015, p. 219), o que

nos foi possível encontrar nos modos de apropriação das TIC por docentes e discentes no contexto escolar com suas tensões e linhas de fuga.

## Considerações finais

Cartografar territorialidades docentes e discentes no uso das TIC em uma escola pública em tempo integral foi um exercício desafiador de capturar uma cena em movimento, de colocar um mapa desmontável e reconectável sobre um decalque a fim de fazer florescer multiplicidades.

Foi possível apreender que docentes e discentes se apropriam e conferem sentidos vários ao território virtual, ciberterritorializando-se. As práticas do território virtual são atravessadas pelas culturas que as engendram e condicionam seus usos (relações sociais, econômicas, políticas), dialogam com o contingente (contexto sócio-político-econômico) e se expressam na concretude de experiências singulares (ciberterritorialidades) vivenciadas pelos sujeitos docentes e discentes.

No território múltiplo, dinâmico e processual da escola, se cruzam diferentes trajetórias de vidas, histórias em curso que pulsam em ritmos diferentes, em tempos diferentes. O tempo que prevalece na escola é o tempo rígido, fixo, cronometrado do relógio. Temporalidades que vão atuar como função reguladora das relações espaciais. Nessa nova conformação socioespacial, com a presença das tecnologias de forma cada vez mais intensa na escola, as tensões vão se tornar evidentes, sobretudo pelo tempo tecnológico que vai tensionar o tempo físico-matemático, característico da forma escolar. Aliado ao tempo, o espaço fluido e dinâmico das tecnologias vai colidir com os espaços fixos e predeterminados em que a escola continua presa.

Nesse território de mobilidade e virtualidade, um universo de possibilidades se descortina para aqueles que possuem condições de adquirir um aparelho celular e uma conexão à internet, seja por *Wi-fi* ou pelo plano de dados de uma operadora de telefonia. Ao se apropriarem do território virtual na escola, docentes e discentes buscam traçar uma linha de fuga para outros espaços-tempos, mais fluidos e abertos, que colidem com a forma escolar, com os espaços determinados para se usar as tecnologias (o Laboratório de Informática).

Essas tensões, e linhas de fuga, não são elementos isolados, mas compõem uma rede de relações nas quais docentes e discentes se inscrevem. A precarização socioespacial (HAESBAERT, 2008) e as diferentes geometrias de poder (MASSEY, 2015) atravessam

essas relações. Não são todos que desfrutam, em iguais condições, das benesses do circuito técnico-informacional.

Ao considerarmos uma escola como ponto central dessas relações, precisamos, antes de qualquer análise conclusiva, assumir que essa tessitura híbrida (congregando materialidade e idealidade, experiências socioculturais distintas), envolvendo o ciberespaço e a materialidade espacial, é composta por indivíduos heterogêneos em vários sentidos e que eles estão interligados, interconectados, seja por meio da utilização das tecnologias, seja por meio das relações presenciais nos afazeres do cotidiano.

Nesse “espaço-processo” múltiplo e heterogêneo, as atividades da escola se misturam com as do lazer, dos afetos, da cultura, do trabalho e de outras esferas que fazem parte da vida, permeadas de multiplicidades, relações e territorialidades. Assim, docentes e discentes constroem ciberterritorialidades, ampliando, dessa forma, as possibilidades de comunicação e interação, compondo um mosaico justaposto de territórios, possibilitando experiências culturalmente cada vez mais híbridas, não estáveis e cambiantes. Portanto, o debate das TIC na educação ultrapassa a perspectiva de seu uso como ferramenta pedagógica no reconhecimento de que as mesmas se enredam em uma complexidade de relações culturais, temporais e espaciais.

## Notas

<sup>1</sup> Haesbaert (2014) reafirma a centralidade desse conceito no campo da geografia, articulado ao tempo, e assume o espaço como território, no qual se apresenta a correlação espaço-poder. Essa correlação nos leva também a assumir este termo, neste artigo.

<sup>2</sup> A TIC pesquisa Kids Online Brasil indica que dois terços dos jovens de 9 a 10 anos de idade eram considerados usuários da rede (63%), essa proporção era de 73% entre crianças de 11 a 12 anos, 87% entre os adolescentes de 13 a 14 anos e 86% na faixa de 15 a 17 anos (São Paulo, 2016). Disponível em: <[http://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/2/TIC\\_Kids\\_2015\\_LIVRO\\_ELETRONICO](http://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Kids_2015_LIVRO_ELETRONICO)>. Acesso em: 10 novembro 2016.

<sup>3</sup> Pesquisa aprovada por um comitê de ética em pesquisa.

<sup>4</sup> Utilizamos nomes fictícios a fim de resguardar as identidades dos sujeitos participantes da pesquisa. Como forma de *jogar* com o território virtual, cada um desses sujeitos foi caracterizado com nomes de aplicativos, sites, *games* e equipamentos tecnológicos, a partir das intensidades de sentidos que eles fizeram brotar durante a pesquisa.

<sup>5</sup> Linhas de fuga, neste estudo, compreendem linhas de escape de um território para outro, em consonância com o quarto princípio do rizoma, a ruptura a-significante.

<sup>6</sup> Comunicação síncrona refere-se à comunicação que ocorre exatamente ao mesmo tempo, simultânea, como ligações telefônicas, videoconferências, *webconferências*, *chats* (salas de conversação *on-line*), o contrário da comunicação assíncrona, que não ocorre exatamente ao mesmo tempo, não-simultânea, como por exemplo nos correios eletrônicos (*e-mails*), mensagens no *Facebook* e *WhatsApp*.

## Referências

- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- DAYRELL, Juarez. *A escola faz juventudes?: reflexões em torno da socialização juvenil*. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.
- DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v 1. 6. reimp. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1997.
- GALLO, Silvio. *Deleuze & a Educação*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- HAESBAERT, Rogério. Território e multiterritorialidade: um debate. *GEOgrafia*. Ano IX. N. 17, 2007.
- \_\_\_\_\_. Hibridismo, Mobilidade e Multiterritorialidade numa Perspectiva Geográfico-Cultural Integradora. In: SERPA, A (org). *Espaços culturais: vivências, imaginações e representações* [on-line]. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 393-419.
- \_\_\_\_\_. *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Viver no limite*. Território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.
- JOINGEAUX, Christophe. Forma escolar. In: VAN ZANTEN, Agnès (coord). *Dicionário de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 429-432.
- KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias*. Campinas: Papyrus editora, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Tecnologias e tempo docente*. São Paulo: Papyrus, 2013.
- LANDIN, Rita de Cassia de Souza; MONTEIRO, Maria Iolanda. Saberes docentes e as tecnologias de informação e comunicação: reflexões a partir de experiências pedagógicas. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 14, n. 36, p. 179-206, 2017.
- LEMOS, André. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MASSEY, Doreen. *Pelo Espaço: Uma nova política da espacialidade*. Tradução Hilda Pareto Maciel, Rogério Haesbaert. 5ª ed – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.
- MORAN, José Manuel. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. Campinas: Papyrus, 21. ed, 2013.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

\_\_\_\_\_. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Tradução do francês: Eliane Lisboa - Porto Alegre: Ed. Sulina, 2005.

PARENTE, André. Enredando o pensamento: redes de transformação e subjetividade. In PARENTE, André (org.). *Tramas da rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação*. Porto alegre: Sulina, 2004.

PASQUIER, Dominique. Cultura Juvenil. In: VAN ZANTEN, Agnès (coord). *Dicionário de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 161-163.

RIOS, Mônica Piccione Gomes et al. Desafios contemporâneos para a incorporação das TIC nos processos do ensino e da aprendizagem. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 11, n. 23, p. 209-230, 2014.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Territórios da casa, matemática e relações de gênero na EJA. *Cadernos de Pesquisa*, v. 43, n. 148, p. 256-279, 2013.

**Submetido em 13/10/2018**

**Aprovado em 28/02/2019**