



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Ana Paula Lima Simões

**O papel mediador das mídias digitais na relação da criança com a leitura e
a escrita**

Rio de Janeiro

2011

Ana Paula Lima Simões

O papel mediador das mídias digitais na relação da criança com a leitura e a escrita

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald

Rio de Janeiro

2011

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S593

Simões, Ana Paula Lima.

O papel mediador das mídias digitais na relação da criança com a leitura e a escrita / Ana Paula Lima Simões. – 2011.
123 f.

Orientadora: Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Internet na educação – Teses. 2. Crianças – Livros e leitura – Teses.
3. Crianças – Escrita – Teses. 4. Cibercultura – Teses. I. Oswald, Maria Luiza Magalhães Bastos. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

nt

CDU 371.3:6

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

Assinatura

Data

Ana Paula Lima Simões

O papel mediador das mídias digitais na relação da criança com a leitura e a escrita

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 7 de dezembro de 2011.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald
Faculdade de Educação - UERJ

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Edméa Santos
Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dra. Adriana Hoffmann
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2011

DEDICATÓRIA

Ao meu pai, Waldemar (in memoriam), que de muitas formas contribuiu para que fosse possível a concretização deste trabalho. Ao meu marido, Sérgio, pelo amor, incentivo, apoio, carinho, cuidado e e cumplicidade irrestritos. Aos meus adorados filhos, Pedro Henrique e Isabela, amores incondicionais, por terem compreendido o significado desta etapa da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Para realizar esse trabalho, pessoas muito especiais fizeram parte de sua construção. E como se não bastasse todo o apoio e carinho nos diversos momentos, hoje estas pessoas, a quem eu devo meus sinceros agradecimentos, me concedem o prazer de homenageá-las diante de mais uma realização. Agradeço...

Aos meus pais, Waldemar (*in memoriam*) e Maria Olga, pelos ensinamentos éticos e morais que souberam transmitir de forma tão enfática e ao mesmo tempo carinhosa, pelo apoio incondicional em todos os momentos da minha vida e por tudo que sou.

Aos meus filhos, Pedro Henrique e Isabela, eternos motivadores para tudo o que realizo na vida. Amo vocês.

Ao meu marido, Sérgio, pelo companheirismo, incentivo e estímulo nas horas críticas.

À orientadora Professora Maria Luiza Oswald pela sua determinação e alegria, pelos ensinamentos, pela compreensão e paciência que teve comigo durante este percurso, diante de todas as minhas dificuldades e superações. Muito Obrigada!

Aos amigos queridos do grupo de pesquisa “Infância, Juventude, Educação e Cultura”, coordenado pela professora Maria Luiza Oswald, que através de nossas discussões e trocas, muito me ajudaram nas diferentes etapas desse caminho. Em especial, agradeço a Adriele, minha parceira e amiga na construção dessa difícil tarefa, com quem pude compartilhar muitas alegrias e choros, dúvidas e certezas, durante as manhãs no campo de pesquisa. A você Adriele, o meu Muito Obrigada!

À minha amiga Fátima Sueli pela força e incentivo nos momentos mais difíceis e críticos.

À minha cunhada Claudia Simões Gurgel pela determinação, força e apoio.

Aos meus padrinhos Gilson e Nancy pelo eterno carinho.

Às Professoras Adriana Hoffmann e Edméa Santos por terem aceito o convite para compor a banca de avaliação deste trabalho.

Às crianças participantes das oficinas que, com suas falas e produções, ajudaram a construir este estudo.

A *todos* aqueles que me rodeiam e que de certa forma, qualquer forma, torceram e torcem por mim.

RESUMO

SIMÕES, Ana Paula Lima. *O papel mediador das mídias digitais na relação da criança com a leitura e a escrita*. 2011. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

Diante de um mundo cada vez mais marcado por transformações na sociedade trazidas pela cultura digital e, portanto, buscando contribuições para a construção de práticas pedagógicas mais concernentes às necessidades das crianças na contemporaneidade, o presente estudo teve como objetivo investigar as mediações dessa cultura nas relações da criança com a leitura e a escrita. Tendo como interlocutores teóricos autores como Magda Soares, Lucia Santaella, Pierre Lévy, André Lemos, dentre outros, o estudo, desenvolvido na perspectiva da pesquisa-intervenção com o aporte de Maria Teresa Freitas, foi realizado numa escola da rede pública municipal do Rio de Janeiro, tendo como sujeitos doze crianças na faixa etária dos 8 aos 12 anos, matriculados no 3º ano do ensino fundamental. O procedimento metodológico privilegiado foi a oficina de produção de textos na internet. Também foi solicitado às crianças que expressassem sua visão dos lugares em que a escrita estivesse presente na internet e na escola, por intermédio do recurso do *print screen* no primeiro caso e do registro fotográfico no segundo. A interpretação dos dados apontou que é possível considerar que as mídias digitais, com as quais as crianças convivem contemporaneamente, foram mediadoras dos processos de ler e escrever no que refere aos sujeitos da pesquisa, tendo favorecido o interesse destes pela leitura e pela escrita. Pretende-se que os achados da pesquisa possam constituir-se como pistas ao delineamento de políticas e práticas de letramento, pautadas nas experiências históricas e culturais das crianças.

Palavras-chave: Criança. Leitura. Escrita. Mídias digitais. Cibercultura. Imagem.

ABSTRACT

In face of a world where the society is more and more transformed by the digital culture and, therefore, seeking for contributions for the elaboration of more concerning pedagogical practices for children in the contemporaneity, the present study intended to investigate the mediations of this culture in the contact of the child with the reading and writing processes. Having as theoretical support authors as Magda Soares, Lucia Santella, Pierre Lévy, André Lemos, among others, the study in reference, developed in the research-intervention perspective with the contribution of Maria Teresa Freitas, took place at a public school of the Rio de Janeiro municipality, having as subjects twelve children between 8 and 12 years old, enrolled in the third year of the elementary school. The methodological procedure preferred was a text production workshop by the Internet. It was also requested to the children to express their view about the places where writing was present, on the Internet and at school, through the tool "print screen" in the first case and through photographs in the second case. The interpretation of the data showed it is possible to consider that the digital media, with which the children are currently in contact, acted as facilitators for reading and writing in respect to the subjects of the research, having favored their interest for reading and writing. It is assumed that the findings of this research may constitute evidences to the outline of literacy policies and practices, based on the children's historical and cultural experiences.

Keywords: Child. Reading. Writing. Digital media. Cyberculture. Image.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Foto do CIEP JPV	19
Figura 2 - Laboratório de Informática.....	20
Figura 3 - Foto Quadro "Verde".....	30
Figura 4 - Foto Quadro "Verde".....	30
Figura 5 - Foto Adrielle.....	32
Figura 6 - Foto Ághata.....	33
Figura 7 - Foto Ana Paula.....	33
Figura 8 - Foto Carolina.....	34
Figura 9 - Foto Daniela.....	35
Figura 10 - Foto Davi.....	35
Figura 11 - Foto Indianara.....	36
Figura 12 - Foto Larissa.....	37
Figura 13 - Foto Letícia.....	37
Figura 14 - Foto Yara.....	39
Figura 15 - Letícia "trabalhando" no Laboratório de Informática.....	55
Figura 16 - Yara "trabalhando" no Laboratório de Informática.....	55
Figura 17 - Página do ORKUT da Yara.....	58
Figura 18 - Página do ORKUT da Daniela.....	59
Figura 19 - Texto postado por Daniela no Blog "Meninas da Oficina".....	66
Figura 20 - Vídeo postado no blog "Meninas da Oficina".....	67
Figura 21 - Textos postados por Larissa no blog "Meninas da Oficina".....	68
Figura 22 - Vídeo postado no Blog "Meninas da Oficina".....	70
Figura 23 - Texto postado por Daniela no Blog "Meninas da Oficina".....	71
Figura 24 - Foto Cães.....	79
Figura 25 - Foto Torre Eiffel.....	79
Figura 26 - Foto Loco Abreu.....	80
Figura 27 - Foto Estádio de Futebol.....	80
Figura 28 - Foto Deborah Secco.....	81
Figura 29 - Foto Arcos da Lapa.....	82
Figura 30 - Screen de Ághata: Blog Rodrigo Faro.....	83
Figura 31 - Screen de Ághata: site do YOUTUBE.....	84
Figura 32 - Screen de Daniela: site Temas Diversos.....	84
Figura 33 - Screen de Daniela: página de recados do ORKUT.....	85
Figura 34 - Screen de Indianara: página de recados do ORKUT.....	85
Figura 35 - Screen de Indianara: página de recados do ORKUT.....	86

Figura 36 - Screen de Larissa: página de recados do ORKUT.....	86
Figura 37 - Screen de Larissa: página de uma comunidade do ORKUT.....	87
Figura 38 - Screen de Yara: página do YAHOO!ESPORTES.....	87
Figura 39 - Screen de Yara: página do YAHOO!TEMPO.....	88
Figura 40 - Foto tirada por Ághata: Lata de Lixo.....	89
Figura 41 - Foto tirada por Ághata: Mural da Creche.....	89
Figura 42 - Foto tirada por Ághata: Mural da Creche.....	90
Figura 43 - Foto tirada por Daniela: Mural da Creche.....	90
Figura 44 - Foto tirada por Daniela: Placa da Prefeitura.....	90
Figura 45 - Foto tirada por Daniela: Nome da Escola.....	91
Figura 46 - Foto tirada por Davi: Mural da Escola.....	91
Figura 47 - Foto tirada por Davi: Mural da Escola.....	91
Figura 48 - Foto tirada por Davi: Mural da Escola.....	92
Figura 49 - Foto tirada por Guilherme: Mural da Escola.....	92
Figura 50 - Foto tirada por Guilherme: Mural da Escola.....	92
Figura 51 - Foto tirada por Guilherme: Mural da Escola.....	93
Figura 52 - Foto tirada por Indianara: Mural da Escola.....	93
Figura 53 - Foto tirada por Indianara: Mural da Escola.....	93
Figura 54 - Foto tirada por Indianara: Mural da Escola.....	94
Figura 55 - Foto tirada por Letícia: Mural da Escola.....	94
Figura 56 - Foto tirada por Letícia: Mural da Escola.....	94
Figura 57 - Foto tirada por Letícia: Placa da Escola.....	95
Figura 58 - Foto tirada por Yara: Mural da Escola.....	95
Figura 59 - Foto tirada por Yara: Mural da Escola.....	95
Figura 60 - Foto tirada por Yara: Mural da Escola.....	96

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	14
1.1	Interesse pelo tema	14
1.2	Justificativa da escolha do objeto	16
1.3	Procedimentos Metodológicos	18
1.3.1	<u>A escola onde o estudo foi realizado: Centro Integrado de Educação Pública JPV</u>	19
1.3.2	<u>A seleção dos sujeitos: aproximação exploratória ao objeto</u>	22
1.3.3	<u>A pesquisa de campo</u>	28
1.4	Os sujeitos da pesquisa: quem são, o que gostam, o que fazem e o que pensam de si próprios	32
2	SUBSÍDIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ESTUDO	40
2.1	"Mais respeito, eu sou criança": concepção de infância	40
2.1.1	<u>Infância na perspectiva da sociologia e da filosofia</u>	42
2.1.2	<u>Criança: sujeito ativo, produtor de sentido e protagonista de seu desenvolvimento</u>	44
2.2	Lidando alteritariamente com os sujeitos da pesquisa: opção pela pesquisa-intervenção	48
3	MÍDIAS DIGITAIS E AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA: "EU GOSTO DE LER TIA, SÓ QUE O LIVRO É CHATO"	52
3.1	Letramento na cibercultura	53
3.1.1	<u>Escrita na tela: "aí é tempo de conversa livre"</u>	57
3.1.2	<u>Leitura na tela: "eu li"</u>	62
3.2	Internet: a tela que abrange tudo	64
3.2.1	<u>Funções pós-massivas</u>	65
3.2.1.1	Blog: Meninas da Oficina.....	68
3.3	"A escola é feita pra estudar, gente!"	71
3.3.1	<u>Proibição da utilização de telefone celular nas salas de aula das escolas públicas municipais</u>	75
4	IMAGENS: O QUE DIZEM E O QUE OS OLHOS VEEM?	77
4.1	Criando manchetes, soltando a imaginação e a criatividade: produzindo olhares	78
4.2	Fotografando imagens na internet: o que o coração sente, os olhos veem	83
4.3	Fotografando a escrita na escola: o que o coração não sente, os olhos não veem	89
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	98

REFERÊNCIAS	103
APÊNDICE A - Autorização de imagem e voz.....	108
APÊNDICE B - Autorização para participação em pesquisa.....	109
APÊNDICE C - Roteiro de questionário.....	110
APÊNDICE D - Conversa no MSN.....	111
ANEXO A - Autorização para a pesquisa - SME/RJ.....	120
ANEXO B - Perguntas formuladas pelas crianças.....	121

INTRODUÇÃO

O interesse em estudar a relação da criança com a leitura e a escrita, tendo como mediação as mídias digitais, partiu da minha experiência, durante oito anos, como Diretora Adjunta de uma escola pública municipal do Rio de Janeiro, localizada no Centro. Tive ao longo dos últimos anos nesta função a oportunidade de observar a intimidade que as crianças – com idade entre seis e doze anos – apresentavam com as mídias digitais, desenvolvendo competências e estabelecendo redes de significados, que lhes proporcionavam um lugar de protagonistas, e não de meros espectadores, no mundo contemporâneo. A relação da criança com as mídias¹ e o desconhecimento da escola relativo à criança, seus saberes, seus valores, me despertou grande interesse em aprofundar este tema. Contemporaneamente, as crianças se comunicam e entendem o mundo de maneiras diversas daquelas das gerações que as antecederam, pois os contextos culturais, sociais, econômicos e tecnológicos não são iguais aos de anos atrás. Jobim e Souza e Gamba Júnior (2002) discorrendo sobre o confronto de gerações nas práticas de leitura e escrita, ressaltam a importância de atualizarmos nossos conceitos sobre essas práticas, considerando o momento da sociedade informacional e incorporando o “novo” como transformação de subjetividade. Os autores atentam para o abismo de gerações que se concretiza em sala de aula, tendo de um lado o professor, com sua história e sua temporalidade inscrita em modos particulares de leitura, formados a partir de sua inserção acadêmica e profissional e, de outro lado, o aluno, representando o “novo” trazido por sua geração e pela cultura já modificada que a permeia. Como destacam os autores, entender e situar esse conflito é fundamental para aproximar esses atores no cenário educacional e encontrar alternativas que os ajudem a significar as experiências vividas dentro dos contextos educacionais (JOBIM E SOUZA, GAMBA JÚNIOR, 2002).

Instigada por muitas inquietações e conflitos, transformei em pesquisa o que me desafiava como pessoa e educadora/gestora. Como mãe de Pedro Henrique e Isabela, hoje, respectivamente, com dezoito e quatorze anos, coibia o uso contínuo do computador/internet, não considerando essa interface² digital como prática de leitura e de escrita, apresentando uma

¹Definidas, por Lévy, como sendo os suportes ou veículos de informação e de comunicação das mensagens (1999).

²Segundo Preto (1996), as interfaces digitais são mais que ferramentas, são máquinas estruturantes de novas formas de pensar, sentir e agir da contemporaneidade. Nesse sentido, Lévy (1999) aponta que utiliza o termo “interfaces” para todos os aparatos materiais que permitem a interação entre o universo da informação digital e mundo ordinário.

olhar preconceituoso³. Porém, não era o que eu constatava no meu dia-a-dia como educadora/gestora. Daí nascia o conflito que, no segundo semestre de 2007, me levou a integrar, inicialmente como ouvinte, o Grupo de Pesquisa “Infância, Juventude, Educação e Cultura”, sob a coordenação da Prof^a Maria Luiza Oswald e, posteriormente, em 2009, como mestranda. Vale ressaltar que minha formação acadêmica é em Administração de Empresas, formação que influenciou minha trajetória de dezenove anos no serviço público municipal, no qual ingressei como professora do primeiro segmento do Ensino Fundamental, função que, entretanto, exerci apenas durante os três primeiros anos como regente na chamada Classe de Alfabetização. Após esse período, trabalhei na Secretaria Municipal de Educação em setores administrativos e, como citei anteriormente, exerci durante oito anos a função de Diretora Adjunta. Atualmente, trabalho na equipe da Segunda Coordenadoria Regional de Educação (2^aCRE). Embora não atuando diretamente com os alunos, as questões relativas ao cotidiano da sala de aula sempre me atingiram, especialmente as relacionadas à alfabetização e ao letramento, tendo em vista a situação insustentável de fracasso escolar dos alunos da escola que dirigi como adjunta, determinada por seu mau desempenho na leitura e na escrita. Foi na intenção de intervir nessa situação que me integrei ao grupo de pesquisa já mencionado, cujo foco de investigação vem recaindo sobre a mediação das mídias (massivas e pós-massivas) nos processos de ensino-aprendizagem. A inserção nesse grupo me proporcionou conhecer autores como André Lemos, Pierre Lévy, Magda Soares, Lucia Santaella, entre outros, que me apontaram que meu foco de pesquisa – investigar a mediação das mídias digitais no interesse das crianças pela leitura e pela escrita – era pertinente e relevante.

A pesquisa de campo foi realizada ao longo do segundo semestre de 2010 no CIEP JPV⁴, e teve como sujeitos alunos matriculados no terceiro ano do Ensino Fundamental. Este ano de escolaridade foi escolhido não só pelo fato de os alunos já estarem alfabetizados, mas também em função da maior capacidade de se expressarem oralmente e por escrito. Após um longo processo de seleção⁵, que durou aproximadamente um mês e meio, definiu-se que os sujeitos da pesquisa seriam doze crianças - dez meninas e dois meninos, na faixa etária dos oito aos doze anos - número máximo que foi estipulado para não comprometer o desenvolvimento das oficinas, estratégia metodológica escolhida como recurso investigativo. Seleção feita, investiu-se num trabalho de aproximação das doze crianças com os artefatos que iriam dar suporte às atividades oferecidas computador/internet e câmeras digitais. As doze

³No sentido de “ideia preconcebida” (Dicionário Aurélio Buarque de Holanda).

⁴Escola em que eu atuava como Diretora Adjunta e adotarei esta nomenclatura por uma questão de ética.

⁵Este processo de seleção será minuciosamente explicado no capítulo referente à metodologia.

crianças foram divididas em dois grupos de seis, coordenados por mim e por Adriele da Silva Freitas Oliveira, graduanda do Curso de Pedagogia da UERJ/bolsista PIBIC-CNPq, também integrante do grupo de pesquisa. As atividades eram planejadas antecipadamente e avaliadas por nós após o término das oficinas. Vale destacar que, por se tratar de uma pesquisa com crianças e não sobre crianças, tanto o planejamento quanto a avaliação eram feitos em colaboração com os sujeitos, o que significa que as atividades eram pensadas com base nas discussões e nos anseios do grupo, estando sempre em pauta as falas e as reações dos sujeitos da pesquisa. Essa proposta metodológica, que toma os sujeitos como co-participantes da investigação, constitui o que vem se convencendo denominar de pesquisa intervenção⁶. Trata-se de uma abordagem em que o pesquisador vai a campo não para coletar dados, mas sim para produzi-los junto com os sujeitos num processo de interlocução com os mesmos, em que culturas e linguagens se afetam e se transformam mutuamente. Ressalto que a pesquisa foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, conforme anexo A, e que me comprometi a divulgar seus resultados à Coordenadoria de Educação, após defesa desta dissertação.

A dissertação está organizada da seguinte forma:

No Capítulo I apresento a pesquisa, justificando meu interesse pelo tema, descrevendo o campo empírico e os procedimentos metodológicos.

No Capítulo II discuto a orientação teórico-metodológica do estudo, relacionando concepção de infância e pesquisa-intervenção.

Nos Capítulos III e IV apresento os resultados do estudo, interpretando os dados construídos em campo com o auxílio da teoria, sendo que, no terceiro capítulo trago a escrita das crianças realizadas na internet, bem como seus depoimentos sobre a diferença entre esta escrita e a que realizam na escola e no Capítulo IV, coloco em confronto imagens que, na visão das crianças, representam a escrita na internet e na escola.

Nas Considerações Finais trago algumas reflexões que construí ao longo do desenvolvimento da pesquisa que, suponho, poderiam constituir-se como pistas ao delineamento de políticas e práticas de leitura e escrita, pautadas nas experiências históricas e culturais das crianças.

⁶O conceito de pesquisa intervenção e sua aplicabilidade no campo serão desenvolvidos mais a frente, em um capítulo específico.

1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

1.1 Interesse pelo tema

Não te deixes desiludir pelo mundo que te cerca. Saiba que és chamado a transformá-lo.

Frei Beto

Kohan (2009) aponta que educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Foi pensando na transformação que surgiu meu interesse pelo tema criança e sua relação com a leitura e a escrita, tendo como mediação as mídias digitais⁷. Até alguns anos atrás, antes de me debruçar mais sistematicamente sobre o envolvimento de crianças e jovens com o computador/internet, minha tendência era lidar com a questão com muita desconfiança. Não queria expor filhos e alunos aos perigos da internet – pedofilia, mau desempenho na escola, dificuldade de fazer amizades, mal estar com a leitura etc – divulgados pelas matérias jornalísticas e televisivas e assumidos como verdade pelo senso comum. No entanto, o ingresso no Projeto já mencionado anteriormente, inicialmente como ouvinte em 2007, e, posteriormente, em 2009, como mestranda, me proporcionou rever esse olhar preconceituoso. O contato com a teoria (Arlindo Machado, Rosália Duarte, Jesús Martín-Barbero, Gláucio Aranha e Nestor Garcia Canclini) e com os estudos empíricos que já vinham sendo desenvolvidos por alguns integrantes do grupo de pesquisa (NEVES, 2007; FERREIRA, 2008; HOFFMANN, 2009) me levaram a perceber a necessidade de colocar em xeque minha ideia preconcebida, examinando mais de perto o envolvimento das novas gerações com as mídias. Tendo em vista minha função de diretora adjunta numa escola de ensino fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro, essa oportunidade foi logo posta em prática. Trocando os óculos que me auxiliavam a administrar a escola por outros mais propícios a uma aproximação às práticas das crianças que frequentavam a instituição – especificamente as que frequentavam o terceiro ano do Ensino Fundamental, com idade entre oito e doze anos – tive a surpresa de constatar que muitas delas, apesar da situação sócio-econômica desfavorável, eram usuárias da internet e que esta não era a vilã que eu imaginava.

⁷Conceituadas também, por alguns autores, como sendo interfaces digitais, novas tecnologias ou tecnologias digitais.

Uma das questões que me chamaram atenção, por exemplo, foi a contradição entre o desinteresse das crianças pela leitura e escrita, constatado pelas professoras da escola e discutido nos conselhos de classe, e o interesse por essas práticas, demonstrado na aproximação exploratória ao objeto de estudo que realizei em parceria com Adriele, bolsista de iniciação científica e integrante do grupo de pesquisa. Nesta aproximação, cujo pretexto de selecionar os sujeitos da pesquisa nos permitiu verificar a exequibilidade de um estudo de cunho mais sistemático, nos dispusemos a observar em encontros⁸ com pequenos grupos de alunos, seus desempenhos como usuários da internet e de celulares. E o que percebemos foi que, longe de serem “zerados”⁹ no que se refere à leitura e à escrita, as crianças demonstravam ser leitores e produtores de textos quando ocupavam o lugar de internautas.

Diante disso, me pergunto: Por que as crianças têm que ler e escrever o que nós professores lhes impomos, apesar de, muitas vezes, compartilharmos com elas o juízo de que as leituras e escritas escolares são maçantes e pouco significativas? Costumamos condenar seus desempenhos, mesmo sem nos aprofundarmos dos motivos que os sustentam. Muitas vezes criticamos as crianças por se manterem passivas diante do que lhes ensinamos, esquecendo-nos de que o interesse pelo conhecimento requer curiosidade, imaginação e diálogo. Constantemente me pego questionando que escola é essa que oferecemos às nossas crianças (aliás, não muito diferente da que nos foi oferecida). Uma escola anacrônica, parada no tempo, pouco interessante, dedicada quase que exclusivamente à transmissão de conteúdo, pautada no ensino pela progressão ordenada de conhecimentos, alheia às culturas e aos anseios das crianças e aos modos pelos quais elas se relacionam com o conhecimento.

A essas reflexões, que emergiram da convivência exploratória com o grupo de crianças, somam-se essas outras indagações: por que as leituras e as escritas que a escola escolhe para alfabetizar/letrar as crianças acabam por incidir na avaliação de que elas são “zeradas” em matéria de ler e escrever? Ouvir as crianças, aproximar-se de suas práticas de leitura e escrita, não seria importante à escolha de materiais e metodologias mais condizentes à formação de leitores e escritores? Criar espaços para que as crianças se revelem como atores sociais não propiciaria aos professores essa aproximação? Considerá-las como atores sociais não exigiria buscar entender sua intimidade com as tecnologias digitais como tem ocorrido contemporaneamente? Não exigiria buscar entender se essa intimidade poderia ser mediadora de relações mais significativas e prazerosas com a leitura e a escrita?

⁸Esses encontros serão descritos no ítem 1.3.2

⁹O termo “zerados” foi empregado por uma das professoras da escola.

Esse conjunto de questões foi fundamental à definição de minha questão de estudo, a saber: os artefatos digitais, com os quais as crianças convivem contemporaneamente, são mediadores dos processos de ler e escrever de crianças matriculadas no terceiro ano do Ensino Fundamental?

1.2 Justificativa da escolha do objeto

Segundo Barcelos,

a escola se constitui como **lócus** privilegiado para a aprendizagem e desenvolvimento da leitura e da escrita, especialmente entre a população mais pobre, e que, portanto, tem também um papel a cumprir diante da necessidade de promover o acesso à, assim chamada, alfabetização digital. (BARCELOS, 2009, p.20).

Diante disso, é possível considerar que as mídias digitais precisam ser compreendidas como elementos mediadores e não mais como meros recursos didáticos no processo ensino-aprendizagem. Segundo Pretto (1996), as interfaces digitais são mais que ferramentas, são máquinas estruturantes de novas formas de pensar, sentir e agir da contemporaneidade. Nesse sentido, Lévy (1999, *online*) aponta que utiliza o termo “interfaces” para todos os aparatos materiais que permitem a interação entre o universo da informação digital e mundo ordinário. De acordo com André Lemos, em entrevista ao EducaRede¹⁰, uma das questões que precisa ser trabalhada na vida escolar é como lidar com essas interfaces digitais e integrá-la aos processos de ensino e aprendizagem.

Martín-Barbero (2003, *online*) afirma que vivemos hoje um “descentramento” do saber que leva o livro e a escola a conviverem com novas formas de expressão e aprendizagem e que a escola, na maioria das vezes, ainda se mantém fechada a essas novas experiências em nome de uma tradição, deslegitimando os saberes que provêm das práticas sociais, não ajudando em nada a entender a complexidade das mudanças que estão atravessando as linguagens, as escritas e as narrativas. Segundo o autor (*online*), o mais importante é compreender que, atualmente, não somente surgem novos aparelhos, e sim, novas linguagens, novas formas de perceber, novas sensibilidades, novas formas de perceber

¹⁰< http://www.educarede.org.br/educa/index.cfm?pg=revista_educarede.especiais&id_especial=537>. Acesso em 27/03/11.

o espaço, o tempo, a proximidade, as distâncias. Para ele, as escolas acham que são modernas porque possuem computadores, porém não sabem o que fazer com isso, não entendem que a nova cultura não vem desses aparelhos, mas dos usos que deles fazem as crianças e os adolescentes. Ainda de acordo com o autor, as escolas *“usam o computador [...] só para digitar, não usam para pensar, para analisar essas novas linguagens, que têm a ver com novos modos de conhecimento”* (MARTIN-BARBERO, 2000, p.159).

Jobim e Souza e Gamba Júnior (2002) citam Martín-Barbero (2000) para discutir que o uso da tecnologia não deve apenas reproduzir antigas formas de ensino-aprendizagem com novos instrumentos, mas deve representar um novo modo de inserir a educação nos processos de comunicação da sociedade atual. Estes autores afirmam também, que a revolução tecnológica nos traz o desafio de compreendermos que *“estamos diante do surgimento de uma outra cultura, que exige de nós uma adaptação nos modos de ver, de ler, de pensar e de aprender”* (JOBIM E SOUZA, GAMBA JÚNIOR, 2002, p.110), sem descartar a cultura letrada, porém, incorporando as culturas orais e audiovisuais. Com base nessas reflexões é possível propor que a escola poderia beneficiar-se em conhecer as aprendizagens que estão se constituindo nos ambientes virtuais, potencializando o espaço escolar no sentido de estar atenta às novas formas de aprender das crianças. Sobre isso, Orofino sugere *“[...] a escola pode e deve intensificar o diálogo entre a cultura escolar e a cultura midiática ao oferecer oportunidades de produção de narrativas de autoria dos estudantes com o uso de novas linguagens e tecnologias”*(OROFINO, online, p. 29).

Jobim e Souza e Gamba Júnior chamam também atenção para esse papel da escola, ressaltando que,

na medida em que as crianças mais abastadas entram em contato com as mediações tecnológicas no contexto da família, a escola constitui-se, em nossa realidade social, especialmente para as crianças pobres, o espaço privilegiado de acesso às novas formas de conhecimento que a tecnologia prefigura (JOBIM E SOUZA, GAMBA JÚNIOR, 2002,p.111).

Partindo do pressuposto que as mídias digitais podem exercer um papel de mediação no processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, entendendo a importância que essas mídias assumem no cotidiano das crianças e concebendo as mesmas como sujeitos sociais, culturais e históricos, delimito meu estudo no seguinte recorte: investigar de que modo a relação das crianças com as tecnologias digitais influencia os processos de ler e de escrever, tendo em vista trazer contribuições às práticas pedagógicas relacionadas à leitura e à escrita de crianças matriculadas no terceiro ano do Ensino Fundamental.

1.3 Procedimentos Metodológicos

Como citei anteriormente, a pesquisa foi realizada na escola em que eu assumia a posição de diretora adjunta - o CIEP JPV. Os limites relativos a essa escolha foram insistentemente levantados no grupo de pesquisa. No entanto, dois fatores conjugados foram impeditivos à opção por outro campo de estudo: a carga horária de minha função (40 horas/semanais) e, portanto, a exiguidade de tempo para me dedicar ao desenvolvimento do estudo em outra escola. Cabe esclarecer que a possível interferência de minha posição na construção dos dados foi relativizada tanto por eu ter tido o cuidado, ao apresentar os objetivos e o formato da pesquisa para os alunos, de me colocar no lugar de aluna do mestrado, quanto pela decisão, sugerida pelo grupo de pesquisa, de trabalhar em parceria com Adrielle. Outro fator desestabilizador da assimetria de minha condição de superioridade hierárquica em relação aos sujeitos foi minha própria fragilidade em relação à cultura digital. Não foram poucas as vezes em que as crianças manifestaram serem muito mais sabidas do que eu que, nessa matéria, era “analfabeta” ou quase “zerada”.

A pesquisa teve como sujeitos doze crianças, dez meninas e dois meninos, na faixa etária dos oito aos doze anos, selecionadas nas quatro turmas do terceiro ano (1301, 1302, 1303 e 1304) do CIEP JPV e foi desenvolvida por intermédio de oficinas de produção de texto em ambiente digital, coordenadas por mim e por Adrielle. O terceiro ano foi escolhido por termos percebido que, nesse nível, as crianças têm mais facilidade de expressar-se oralmente. O procedimento das oficinas foi escolhido não só em função do seu caráter lúdico, adequado a que as crianças se sentissem à vontade e sentissem prazer nas atividades, mas também porque precisávamos construir o próprio contexto de construção de dados, visto que nenhum dos professores da escola promovia a relação das crianças com os artefatos digitais, o que nos levou à necessidade de organizar atividades propícias para promover essa relação.

1.3.1A escola onde o estudo foi desenvolvido: Centro Integrado de Educação Pública JPV

CIEP JPV



Figura 1 - Foto tirada por Yara

O CIEP JPV, localizado no centro da cidade do Rio de Janeiro é uma escola da rede pública municipal que, até o ano de 2010, atendia crianças da Educação Infantil (EI) – a partir de quatro anos de idade completos - ao terceiro ano do Ensino Fundamental em horário integral. No horário noturno, atendia jovens e adultos na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Devido a sua localização, apresenta uma diversidade muito marcante em sua clientela: crianças de comunidades vizinhas, como os morros da Coroa, dos Prazeres e Fogueteiro em Santa Tereza; crianças que moram em outros bairros ou em outras cidades, como Niterói, São Gonçalo, Magé e outras, cujos pais trabalham no Centro e por isso matricularam seus filhos na escola. Além disso, há crianças que moram em prédios abandonados da redondeza com suas famílias e também, crianças que estão em abrigos públicos. Em função desses aspectos, a assiduidade dos alunos à escola fica muito prejudicada, o que afeta o trabalho pedagógico e, por conseguinte, o desempenho escolar.



Figura 2 - Laboratório de Informática

O CIEP JPV possui um amplo espaço físico com quadra esportiva e biblioteca (sala de leitura) localizados na área externa. Na área de acesso, se localizam o refeitório e a cozinha, além do pátio interno. A estrutura administrativa fica situada no primeiro andar, juntamente com o laboratório de informática e algumas salas de aula. As demais salas de aula ficam localizadas no segundo andar. Por se tratar de uma escola construída há mais de vinte anos, apresenta vários problemas relacionados à estrutura física. Em relação à estrutura administrativa, havia, em 2010, um diretor e dois assistentes de direção – diretores adjuntos – além do pessoal técnico, administrativo e de apoio. A coordenação pedagógica era exercida por um profissional indicado pela direção da escola, cabendo a este a coordenação, o acompanhamento e o controle das atividades curriculares.

No horário integral, a escola atendia no ano de 2010 um total de trinta e quatro turmas, sendo cinco de Educação Infantil (Modalidade Pré-Escola), cinco do primeiro ano, cinco do segundo ano e quatro do terceiro ano. No horário noturno, a EJA atendia quinze turmas, sendo quatro da EJA I / Bloco I (Alfabetização ao terceiro ano), três da EJA I / Bloco II (quarto e quinto ano), quatro da EJA II / Bloco I (sexto e sétimo ano) e quatro da EJA II / Bloco II.

O Ensino Fundamental diurno era organizado em três anos de escolaridade e o seu currículo era dividido em Componentes Curriculares – Base Comum e Parte Diversificada. A base comum tinha como disciplinas, Língua Portuguesa, Ciências, Matemática, Estudos Sociais, Artes Plásticas e Musicais e Educação Física, sendo que, estas três últimas, eram ministradas por professores especializados nas respectivas áreas. As demais disciplinas eram ministradas, em cada ano/turma, por um único professor, tendo pelo menos, como especialização, o Magistério na modalidade Normal. Na parte diversificada, havia somente a disciplina Língua Inglesa, pertencente ao Projeto Criança Global da Secretaria Municipal do

Rio de Janeiro – SME/RJ e que privilegiava, somente, os alunos do primeiro ano. Como o CIEP funcionava em horário integral, das 7h30min às 16h30min, num total de nove horas diárias, as disciplinas de Artes, Música, Educação Física e Língua Inglesa eram organizadas de acordo com o horário de seus professores, sendo que, cada turma era contemplada com dois tempos/aula semanais, de cinquenta minutos cada. As outras disciplinas eram ministradas ao longo do dia e da semana, pela própria professora, conforme a demanda da turma.

O único projeto desenvolvido no ano passado no CIEP JPV, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação (SME), foi o “Nenhuma Criança a Menos” - aula de reforço aos não alfabetizados - que era ministrado pela professora que atuava na sala de leitura.

De acordo com o calendário do ano letivo de 2010, organizado pela SME, os professores se reuniam duas vezes por mês para reuniões pedagógicas – Centros de Estudos (CE) – sendo que duas vezes por ano estas reuniões eram em horário integral, estando previstas tanto discussões de temas do interesse da escola e do projeto político-pedagógico quanto momentos de estudos. Porém, em sua maioria, estes encontros funcionavam como uma forma de catarse, numa espécie de desabafo coletivo sobre os problemas rotineiros da sala de aula.

Durante os meses em que estivemos em contato com o campo, compartilhamos com o grupo de pesquisa tanto os desafios que a “originalidade” da construção dos dados nos colocava a cada oficina, quanto à análise dos mesmos. Em ambos os casos, nos orientamos pelas contribuições de nossos interlocutores teóricos (Maria Teresa Freitas, dentre outros), sendo que a relação que estabelecemos com as crianças foi mediada teórico-metodologicamente pelo pressuposto de que, sendo atores sociais, as crianças são muito mais do que objetos de pesquisa. Sendo sujeitos históricos, sociais e culturais, protagonistas de experiências que o olhar adultocêntrico muitas vezes não alcança, as crianças foram encaradas neste estudo como co-participantes. Nesse sentido, não pesquisamos sobre elas, mas com elas. Esse olhar teórico-metodológico, assim como as reflexões dos autores que nos ajudaram a construir e a interpretar os dados serão trazidos no correr do trabalho, colocados em diálogo com as observações e com as falas dos sujeitos.

1.3.2 A seleção dos sujeitos: aproximação exploratória ao objeto

Iniciamos a seleção entregando as autorizações de participação e de voz e imagem a todos os alunos das quatro turmas. Foram entregues noventa e seis autorizações, sendo que destas, só cinquenta e cinco autorizações retornaram assinadas pelos responsáveis e pelas crianças. Consideramos o retorno das autorizações como o nosso primeiro critério para seleção das crianças participantes das oficinas. Nas autorizações para participação na pesquisa, assinadas pelas próprias crianças que já me conheciam como diretora adjunta, eu me apresentava como estudante/pesquisadora, explicando o objetivo do estudo e o formato de sua realização¹¹. Sarmiento explica a decisão por colher as autorizações das próprias crianças. Segundo ele, *“As crianças são e devem ser vistas como atores na construção e determinação das suas próprias vidas sociais, das vidas dos que as rodeiam e das sociedades em que vivem. As crianças não são os sujeitos passivos de estruturas e processos sociais”* (SARMENTO, 2008, p.24). Baseando-me no autor, reforço a importância de ouvirmos as crianças, reconhecendo-as como atores sociais, rompendo com o sentido da palavra latina que designa a infância: *infans*— o que não fala (SARMENTO, 2007, p.33).

De posse das cinquenta e cinco autorizações, assinadas pelas crianças e por seus respectivos responsáveis, dividimos as crianças em onze grupos de cinco para uma conversa coletiva previamente planejada, tendo como base um roteiro de questionário¹². Essa conversa teve como objetivo identificar quais crianças apresentavam habilidades com os artefatos tecnológicos já citados. Baseando-nos nesse critério, conversamos com os onze grupos e selecionamos vinte e seis crianças. Um número ainda grande, considerando que éramos apenas duas para coordenar as oficinas que exigiriam muito empenho e precisariam ser realizadas num tempo relativamente curto. Vale ressaltar que, visando não ferir as suscetibilidades dos alunos que não participariam do estudo, desde o início tomamos o cuidado de ir às salas de aula para expor-lhes porque não seria possível contar com a presença de todos na pesquisa. Mesmo diante da compreensão das crianças, nos vimos diante de uma questão de pesquisa, cujo caráter não solucionável nos incomodou bastante.

Na segunda etapa do processo, tendo a necessidade de reduzir ainda mais este grupo, resolvemos dividir as vinte e seis crianças em dois grupos de seis e dois grupos de sete para

¹¹ Como já mencionado, a estratégia de me apresentar como estudante foi importante para quebrar a assimetria entre minha posição de adulta/diretora e a posição dos sujeitos de crianças/alunos.

¹² Modelo no APÊNDICE C.

observar na prática o que elas sabiam fazer utilizando tanto o celular quanto o computador/internet, tendo como orientação o roteiro de conversas.

Nesse momento, sentimos a necessidade de nos separarmos: eu fiquei responsável pela oficina em que as crianças iriam usar aparelhos celulares e Adrielle, responsável pela oficina em que elas usariam os computadores/internet. Essas oficinas tiveram como objetivo refinar nossas percepções sobre as habilidades das crianças no uso desses artefatos. Como responsável pela oficina do uso dos aparelhos celulares, resolvi dividir a oficina em quatro momentos: enviar e receber mensagens de texto entre as próprias crianças dos grupos, fazer e receber ligações, tirar fotos e exibi-las e, por último, um momento livre, em que a maioria preferiu jogar. Já no laboratório de informática, Adrielle dividiu a oficina em dois momentos: no primeiro, a navegação era livre e, no segundo momento, ela solicitou às crianças algumas tarefas para fazerem, sempre utilizando como auxílio as respostas obtidas na conversa coletiva. Vale lembrar que todas as vinte e seis¹³ crianças participaram destas duas oficinas. A seguir, trago o relato minucioso dessa segunda etapa do processo de seleção dos sujeitos, cujo caráter de aproximação exploratória ao objeto foi fundamental para nos orientar no estudo propriamente dito.

Primeiro dia - Trabalhamos com um grupo de seis meninas, pois os meninos estavam na aula de Educação Física, num campeonato de futsal. Adrielle foi para o laboratório de informática com Indianara, Raquel e Thaís, ficando cada uma num computador. Enquanto isso, fui para uma sala de aula vazia com Raiane, Ágatha e Débora para trabalhar com os aparelhos celulares. No início tiveram dificuldades em manusear os celulares, principalmente em enviar mensagens. Neste caso, Débora foi a que melhor se saiu com as mensagens. Raiane teve dificuldades de enviar e receber as mensagens, o que resultou no envio de uma mensagem para o número do meu celular, pois o mesmo estava gravado na memória do aparelho usado por ela. Ágatha não teve maiores dificuldades e Débora foi a única a utilizar a função da câmera. No laboratório de informática, Indianara e Thaís, em princípio, escolheram jogar. Enquanto Raquel se encontrava ainda um pouco perdida em frente ao computador, Indianara já trocava pela segunda vez de jogo e Thaís ainda se esforçava em descobrir como abrir a página do jogo. Os primeiros jogos escolhidos foram os de troca de roupa, como os encontrados no site do ORKUT. Em seguida, Adrielle propôs que fizessem outra coisa: à resposta das três que não tinham ORKUT ou MSN, sugeriu que criassem uma conta. Enquanto Indianara deslanchou na web encontrando instruções e criando um e-mail do

¹³A revelação dos reais nomes dos vinte e seis participantes desta etapa foi autorizada previamente.

Hotmail para o MSN, Thaís ia e voltava das instruções sem saber o que estava fazendo, não conseguia abrir nem fechar as páginas. Raquel teve dificuldades também, mas sabia o que queria fazer, pedindo inclusive uma folha para anotar os comandos dos jogos para, posteriormente, se lembrar desses comandos. De acordo com Adriele, Indianara foi que apresentou maior afinidade com a atividade proposta, embora as três possuísem computador em casa. Terminadas as tarefas dos dois grupos, eu e Adriele trocamos de lugar nas oficinas: eu fui para o Laboratório de Informática e Adriele para a sala onde eu estava, para desenvolver as atividades com os celulares. Nesta segunda parte, Indianara, Raquel e Thaís tiveram no início um pouco de dificuldade com os celulares, mas depois se ambientaram com eles. Trocaram mensagens, tiraram fotos e enviaram, mas o que mais fizeram foi efetuar ligações. Em relação à Internet, Débora, Raiane e Agatha apresentaram desenvoltura em navegar no YOUTUBE. Ouviram música do Justin Bieber (“Baby”), mas não entraram no ORKUT nem no MSN, pois não tinham conta cadastrada. Depois de ouvirem música, quiseram jogar. Como um dos computadores era novo, houve rodízio entre elas, assim como também teve no uso dos celulares, pois dos três celulares usados, dois possuíam mais funções que o outro. Ágatha, Débora e Raiane acessavam primeiro o GOOGLE para depois digitar os sites que queriam acessar.

Após o término das atividades deste grupo, eu e Adriele decidimos que **Ágatha, Raiane, Raquel e Indianara** continuariam conosco participando das atividades.

Segundo dia - O primeiro grupo deste dia foi Daniela, Letícia, Filipe, Jonas Badila, Thayssa e Natacha. Eu e Adriele decidimos que não nos alternaríamos nas oficinas: eu ficaria com as atividades que envolvessem o celular e Adriele com as que envolvessem computador/internet. Adriele iniciou as atividades com Jonas, Thayssa e Natacha no laboratório de informática e eu, com Daniela, Letícia e Filipe na mesma sala de aula vazia, utilizando os celulares. Em seguida, os dois grupos trocaram de oficina. No computador, Jonas e Natacha escolheram começar jogando e Thayssa logo entrou no FRIV. Natacha teve dificuldades e pediu ajuda a Thayssa; ela não sabia apagar a barra de endereço, nem entrar nos sites, só sabia jogar. Jonas também queria jogar, mas não sabia sair da página inicial. Quando Adriele pediu para que eles fossem além dos jogos, ficaram perdidos e não souberam ir além. Quanto ao uso dos celulares, todos os três souberam efetuar e receber ligações nos celulares, também tiraram fotos, mas apresentaram dificuldades de enviá-las; somente Thayssa depois de algum tempo conseguiu enviar uma foto. Ela soube receber mensagem, mas apresentou dificuldades em enviar mensagens. Tive que mostrar-lhe como fazer, mas logo em seguida, ela enviou e leu a mensagem recebida. Jonas teve dificuldades inicialmente em mexer no

celular, não sabendo enviar mensagem e Natacha teve que mostrar a ele como executar tal tarefa. Ela enviou mensagem e não teve dificuldades em ler a mensagem recebida. Já o grupo formado por Daniela, Letícia e Filipe deslanchou na internet. Daniela e Letícia quiseram entrar no ORKUT, jogaram e foram além na internet. Entraram no YOUTUBE, viram vídeos do Justin Bieber, ouviram música e procuraram as letras das músicas pelo GOOGLE. Elas foram muito além dos outros; Filipe ficou um pouco perdido, mas depois conseguiu se encontrar na internet. Já no manuseio com o celular, ele enviou mensagem (um monte de letras), mas não soube ler as mensagens recebidas. Apresentou dificuldades em fazer e receber ligações. Daniela apresentou total desenvoltura com o celular: efetuou e recebeu ligação; enviou mensagem, tirou foto e a enviou sem problemas; disse que estava fazendo um vídeo. Letícia, no início, não sabia como seria para aparecer a terceira letra do teclado do celular, mas depois que lhe mostrei, saiu-se muito bem. Tirou foto e a enviou também sem problemas; efetuou e recebeu ligação no celular. Mais uma vez, após o término das oficinas com este grupo, decidimos escolher, **Daniela e Letícia** para continuar conosco nesta jornada.

O segundo grupo deste dia foi Thamires, Larissa, Douglas, Yara, Pedro e Luana. Yara foi muito bem: entrou no YOUTUBE, aumentou o vídeo para tela inteira e entrou no ORKUT. Apresentou desenvoltura no manuseio com o celular. Luana precisou de ajuda com o computador, ficou perdida para procurar informações, porém no celular não apresentou dificuldades em desenvolver as tarefas. Thamires quis jogar no computador, mas se perdeu muito; quis entrar no ORKUT, mas disse que havia esquecido a senha. No celular, no início apresentou desenvoltura, mas depois apresentou dificuldades em enviar mensagem, efetuar e receber ligações. Pedro precisou da ajuda da Yara para encontrar os jogos que queria na internet e acabou se perdendo completamente. No manuseio com o celular não soube enviar mensagem, nem entrar em jogos nem efetuar e receber ligações, precisando de minha ajuda. Douglas só quis jogar na internet e mais nada, só desviou a atenção do jogo para o vídeo da colega sentada ao lado. No celular, ele apresentou dificuldades em fazer ligação, mas soube digitar um texto curto, ler mensagem e filmar. Larissa apresentou desenvoltura com a internet, entrou no ORKUT, mandou recado e assistiu vídeos e, no celular, também se saiu muito bem: efetuou e recebeu ligações, enviou e soube ler as mensagens enviadas e até ouviu música. Neste grupo, selecionamos **Larissa e Yara**.

Terceiro dia - O primeiro grupo deste dia foi Carolina, João Victor e Daniel. Eu e Adrielle resolvemos fazer juntas as atividades que envolviam celular e internet. No momento do envio de mensagem pelo celular, João Victor digitou a mensagem sem problemas, mas apresentou dificuldades de enviá-la, necessitando da ajuda de Adrielle. Ele efetuou e recebeu

ligações, mas no início teve dificuldades em tirar fotos, conseguindo posteriormente tirar apenas uma foto. Daniel foi o único que se recusou a enviar mensagem pelo celular. Quanto às ligações, à princípio, ele teve dificuldades, demorando um pouco, mas depois conseguiu efetuar três ligações. Carolina apresentou dificuldades de teclar as letras e no envio de mensagens; precisou trocar de celular e mesmo assim, tive que ajudá-la; depois de algum tempo, conseguiu enviar mensagem. Ela efetuou e recebeu ligações sem problemas; tirou foto, mas não soube exibi-la. Terminado este momento, fomos para o Laboratório de Informática para prosseguir com a atividade relacionada à Internet. João Victor quis jogar, mas não soube acessar a página. Tentou entrar numa página de jogo, mas acabou acessando uma página de notícias. Mostrou-se perdido na navegação, apresentando assim, muita dificuldade. Daniel também quis jogar. Soube procurar e achar o que queria. Apresentou um pouco de dificuldade, mas soube se encontrar. Carolina sabia o endereço do ORKUT, dizendo certinho para o João Victor. Foi a única que “caiu” na página da prefeitura e saiu de lá com facilidade, digitando o endereço do ORKUT na barra de ferramenta e depois entrou no YOUTUBE. Apresentando essa facilidade, ela disse: – *“Caraca, aqui a internet é rápida”*. Deste grupo decidimos selecionar a **Carolina**.

O segundo grupo deste dia foi Hemily, Guilherme, Natacha e Davi. Hemily se mostrou perdida na internet. Não soube abrir o navegador. Quis abrir um jogo, mas precisou da ajuda do Guilherme. Este, por sua vez, demorou um pouco a achar a página que queria, mas depois conseguiu. Sem saber, abriu várias abas do navegador. O mais curioso no Guilherme é que ele sabia que os endereços tinham ponto e sabia certinho o lugar deles. Davi entrou no jogo do Avatar pelo CLICK jogos e disse que o computador da escola é igual ao dele – marca Positivo. Disse também que jogava com a mãe no mesmo computador, um contra o outro, e que fazer o dever no computador era melhor, pois na sala de aula, às vezes, a professora dava a resposta. Soube entrar no ORKUT pelo GOOGLE. Natacha só quis jogar, apresentando dificuldades em se encontrar na internet. Nas atividades com o celular, Hemily teve dificuldades em enviar mensagens e exibir as fotos, mas soube tirá-las, efetuar e receber ligações. Já Guilherme no celular soube ir muito bem, apresentando somente um pouco de dificuldades no envio de mensagens, mas ligou e recebeu ligações, tirou fotos e soube exibi-las. Davi no celular também teve dificuldades em enviar mensagem, precisando de ajuda, mas soube jogar, efetuar e receber ligações. Já Natacha, apresentou total dificuldade no manuseio com o celular; não soube tirar fotos e nem efetuar e receber ligações, precisando de minha ajuda. No momento de envio de mensagem, demorou a chegar ao local da digitação, inclusive tendo dificuldades na digitação das letras. Pediu então, para trocar de celular, para que

pudesse jogar, mas mesmo assim, continuou com dificuldades. Após a análise de desenvoltura deste grupo, selecionamos **Guilherme e Davi**.

Quarto e último dia da etapa deste processo de seleção - Neste dia as atividades foram realizadas somente com a Bárbara, pois era a única das vinte e seis crianças que ainda não havia passado por esta etapa. Bárbara apresentou uma grande desenvoltura tanto no manuseio do celular quanto na internet. Tem ORKUT e mandou um recado formatado. Fez tudo junto ao mesmo tempo, literalmente; não precisou ser direcionada. Sentou-se e começou a navegar; jogou, escreveu, leu não só graficamente, mas também a lógica do jogo. Jogou Pôquer, Buraco e *GuitarHero* e, com relação a este último, disse que também sabia jogá-lo no vídeo game. Entrou no YOUTUBE e assistiu vídeos. Quanto ao celular, quis jogar primeiro um jogo em espanhol; efetuou e recebeu ligação; enviou e recebeu mensagem. Tirou da função de gravação de vídeo e colocou nas fotos. Demonstrando toda esta habilidade no manuseio com estes artefatos, não tivemos dúvida de selecionar a **Bárbara**.

Finalizada esta etapa de seleção, chegamos ao grupo que ficaria conosco até o final do ano letivo: **Agatha, Letícia, Daniela, Raiane, Carolina, Davi, Guilherme, Larissa, Raquel, Indianara, Bárbara e Yara**.

É importante destacar que a seleção dessas doze crianças foi determinada pelo limite de tempo do estudo. A descrição dos encontros demonstra que, com raras exceções, todas estariam aptas a participar das oficinas de produção de textos em ambientes digitais, o que coloca em suspenso a ideia corrente no CIEP JPV de que os alunos, independentemente do ano em que estão matriculados, não se interessam pela leitura e pela escrita. A diferença de desempenho apresentada pelo grupo selecionado não supõe, com toda certeza, que os demais possam ser avaliados como “zerados” em relação às práticas de ler e escrever. Não pelo menos em relação às práticas que lhes são prazerosas e significativas. Todos demonstraram bastante interesse nas atividades que envolviam a leitura e a escrita e, quase todos, com nossa ajuda ou a de colegas mais experientes, conseguiram realizar o que lhes foi proposto. Se, ao que parece, a internet e o celular foram responsáveis por esse interesse, não parece demais dizer que esses artefatos são mediadores de processos de leitura e escrita. Mas isso é o que veremos na continuidade deste trabalho.

1.3.3A pesquisa de campo

Iniciou-se então, o trabalho de campo propriamente dito, agora com os doze sujeitos¹⁴ já definidos. Nesta fase da pesquisa, que durou aproximadamente três meses, realizamos atividades utilizando computadores/internet, câmeras digitais e celulares. Dividimos as doze crianças, sujeitos da pesquisa, em dois grupos, formados aleatoriamente, nos reunindo de duas a três vezes por semana com cada um dos grupos. Desenvolvemos, durante este período, diversas atividades que eram previamente planejadas, a saber:

- Criação de contas de ORKUT e HOTMAIL/MSN;
- Utilizando estas redes sociais, adicionar os colegas dos grupos e também, nós pesquisadoras, para que pudéssemos todos interagir entre nós;¹⁵
- Criação de perfil no ORKUT;
- Criação de manchete, a partir de fotografia de jornal publicada virtualmente no dia anterior ao da oficina e comparação das manchetes criadas com as manchetes originais publicadas *online*;
- Fotografar locais da escola em que a escrita estivesse presente;
- Capturar, através da tecla *Print Screen*¹⁶, imagens na internet onde a escrita aparecesse; e
- Criação do blog “Meninas da Oficina”: <http://meninasdaoficina.blogspot.com>¹⁷.

Vale lembrar que em todos os nossos encontros, antes de começarmos as tarefas citadas acima, nos reuníamos em roda para discutirmos as atividades do dia, combinando que após a execução das mesmas, as crianças poderiam navegar livremente. Combinávamos, também, com as crianças quais computadores elas utilizariam, pois só alguns estavam disponíveis e em boas condições de uso. Por este motivo, tivemos que utilizar dois notebooks, sendo um meu e o outro do projeto de pesquisa.

¹⁴As doze crianças se apresentarão no item 1.4. deste capítulo.

¹⁵ Conversas impressas no anexo.

¹⁶O *Print screen* é uma tecla comum nos teclados de computador. Quando a tecla é pressionada, captura em forma de imagem tudo o que está presente na tela (exceto o ponteiro do mouse). Para salvar seu conteúdo, basta abrir algum programa que suporte imagens, como por exemplo, o PAINT e colar. Fonte: Wikipédia. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Print_screen>. Acesso em: 19 jul. 2011.

¹⁷Neste blog foram postadas informações, notícias, entrevistas e filmagens feitas pelas próprias crianças.

Nossa primeira proposta na oficina foi a criação de uma conta no ORKUT e no HOTMAIL/MSN para as tantas crianças que não as possuíam. Na proposta seguinte, propusemos a elas que criassem seus próprios perfis no ORKUT, descrevendo seus gostos, suas personalidades, suas preferências e seus sonhos. Sugerimos também, que todos os integrantes da oficina, inclusive eu e Adrielle, nos adicionássemos no ORKUT e no MSN, de forma a que pudéssemos, através da tela, “conversar” entre nós, tanto no ambiente escolar quanto fora dele. E foi exatamente isto que aconteceu: em muitos momentos, em casa, no trabalho ou, até mesmo, no hospital, me vi interagindo com algumas crianças, conversando *online* sobre assuntos variados.

Em relação à atividade de criar manchetes, foram expostas às crianças, através do meu laptop, vinte imagens/fotos tiradas da internet, pertencentes aos portais dos jornais JB, O Globo e o Extra, sendo solicitado a cada uma que escolhesse duas imagens, escrevendo sua própria manchete. Às perguntas sobre como deveriam fazer isso, respondemos que usassem a criatividade e a imaginação. Após a criação de todas as novas manchetes, comparamos as originais com as que as crianças haviam escrito. Observamos que, desde que começamos as oficinas, nesta atividade as crianças se mostraram muito empolgadas com a própria atividade de redigir a manchete, e não apenas com a possibilidade de teclar.

Outra atividade desenvolvida pelas crianças foi o registro fotográfico da escrita na escola. Cada criança munida de uma câmera digital poderia tirar quantas fotos quisesse desde que as fotos registrassem locais em que a escrita estivesse presente e fosse significativa para ela. Cada uma poderia escolher apenas três imagens que melhor expressassem a escrita na escola e, após a escolha, comentariam conosco o porquê de terem fotografado aquela imagem. Aponto que os comentários feitos pelas crianças¹⁸ das três fotos tiradas e escolhidas por elas serão relatados no quarto capítulo. A maioria das crianças tirou fotos de murais e duas delas, entrando em uma sala de aula que estava vazia, fotografaram o quadro “verde” que estava cheio de tarefas escolares, porém no momento da escolha das imagens mais significativas nenhuma das duas escolheu essas fotos, mostradas a seguir:

¹⁸Atento para o fato de que nem todos os doze sujeitos da pesquisa participaram de todas as atividades, por motivo de falta. A não assiduidade foi um fator de não conclusão de algumas atividades realizadas pelas crianças.

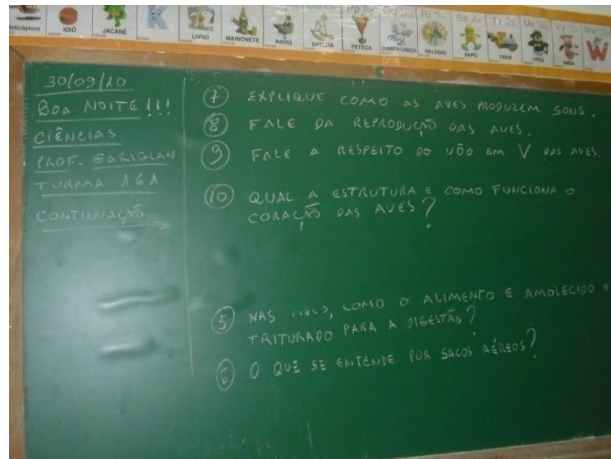


Figura 3 - Foto tirada por Indianara.

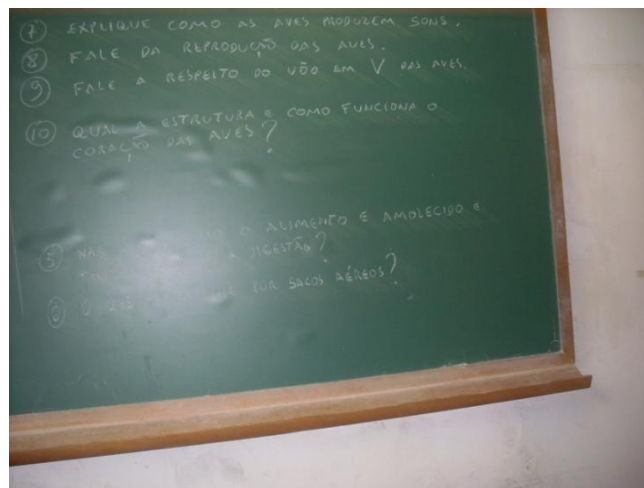


Figura 4 -Foto tirada por Guilherme.

Chegando quase na reta final das atividades, propusemos às crianças que tirassem “fotos” da escrita na internet, através da tecla *printscreen*. Conforme “fotografavam” as imagens, as crianças iam colando-as no *paint*. O procedimento desta atividade era o mesmo da anterior, sendo que o objetivo desta era questionar as crianças sobre a diferença entre a escrita na internet e a escrita na/da escola.

E, por fim, a última atividade desenvolvida foi a criação do *blog* “Meninas da Oficina”, nome sugerido pelas próprias meninas, uma vez que os meninos já haviam saído do grupo - Davi em função de sua não assiduidade à escola e Guilherme por não comprometimento com as atividades propostas. Esta atividade foi a mais demorada, não pelo simples ato de criar um *blog*, mas sim pelas fases que antecederam a criação. Não bastava só criarmos, tínhamos que “alimentá-lo” com informações, notícias, dicas e curiosidades. Foi

pensando nesta “alimentação” que traçamos os temas que iríamos postar em nosso *blog*. Os temas iniciais definidos pelo grupo foram: beleza (dicas e cuidados), celular (proibição do uso dentro das escolas) e moda verão. Com a pauta definida dos assuntos, as meninas dividiram-se em duplas e foram a campo: pesquisaram na internet e entrevistaram¹⁹ colegas de turma, assumindo papéis de cinegrafistas e repórteres. De posse do material pesquisado, mais uma vez “mãos à obra”: cada dupla tinha que postar seu texto, digitando-o com suas próprias palavras (copiar e colar não valia). Para finalizar a tarefa, só restavam as entrevistas. Ainda em duplas, a divisão de tarefas ficou clara: em cada dupla teríamos uma cinegrafista e uma repórter. No dia das entrevistas, as duplas formadas e presentes eram: Letícia/Daniela, Agatha/Carolina e Larissa/Bárbara. Sugerimos que cada dupla formulasse três perguntas²⁰ sobre a proibição do uso de celulares nas escolas e escolhesse um colega de turma para ser entrevistado. De posse das entrevistas gravadas em celulares pelas próprias crianças, Adriele postou os vídeos em nosso *blog*, tendo em vista que a autorização do uso da voz e da imagem das crianças já havia sido permitida pelos responsáveis. Vale ressaltar que as entrevistas também foram filmadas por mim, utilizando filmadora, de forma que tivéssemos dois olhares: o meu e o das crianças. Com a postagem no nosso último dia de encontro, coincidindo com o último dia de aula do ano letivo, deu-se por encerrada nossa oficina.

Alerto para o fato de que todas as atividades mencionadas acima foram observadas e registradas, daí a importância da co-participação de Adriele no estudo, uma vez que meu envolvimento nas atividades poderia levar à perda de minúcias importantes para o estudo. Para Weffort, “(...) a ação de olhar é um ato de estudar a si próprio, a realidade, o grupo à luz da teoria que nos inspira” (WEFFORT, 1996, p.10). Sobre este aspecto, a autora argumenta ainda que

observar não é invadir o espaço do outro, sem pauta, sem planejamento, nem devolução, e muito menos sem encontro marcado...Observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminada por ela. Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas sim fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade da construção do projeto, na cumplicidade pedagógica. (WEFFORT, 1996, p.14).

Ressalto ainda que, conforme mencionado anteriormente, o estudo foi desenvolvido a partir dos pressupostos da pesquisa-intervenção. Como acentua Portugal, a pesquisa-

¹⁹ As entrevistas foram filmadas pelas próprias meninas utilizando celulares.

²⁰ As perguntas formuladas pelas crianças se encontram no ANEXO B.

intervenção rompe com a assimetria entre o pesquisador e o pesquisado, buscando a objetividade científica por intermédio da neutralidade, configurando “*um campo de investigação em que o pesquisado tem voz e se apresenta como um agente social*” (PORTUGAL, 2008, p. 18).

1.4 Os sujeitos da pesquisa: quem são, o que gostam, o que fazem e o que pensam de si próprios

Apresento a seguir, os quatorze sujeitos da pesquisa, sendo doze aqueles que nos ajudaram a desenvolver esse estudo, dividindo conosco ansiedades e incertezas, mas também curiosidades, alegrias e risos. Melhor seria dizer: a seguir os sujeitos da pesquisa se apresentam através de suas descrições no perfil²¹ do ORKUT. No entanto, optei por acrescentar aos perfis das crianças algumas informações colhidas nas conversas para que o leitor possa ter uma visão mais contextualizada de cada uma. Vale lembrar que não houve correção na escrita das crianças e que todas preferiram ser citadas pelo nome real, ao invés de usar um *nickname*.



Perfil: Adrielle
Quem sou eu: Estou em eterna construção.
Cidade Natal: Niterói
Paixões: Doces e dormir
Atividade: Pesquisa, estágio e escrita bloqueada
Livros: O caçador de pipas e letramento: um tema em três gêneros
Música: Todas, cada uma no seu momento
Filmes: Infantis
Cozinhas: Das festas de aniversário

Figura.5

Adrielle da Silva Freitas, 22 anos – Mora com a mãe. É responsável, persistente, criativa, determinada e muito emotiva. Utiliza computador em casa. A maioria das atividades

²¹Ressalto o fato de que Ágatha, Larissa e Yara alteraram suas descrições no perfil, não sendo os que trago a seguir, os iniciais.

realizadas na oficina foi sugerida por ela. Sempre em busca de respostas para suas perguntas. O que não sabia fazer, buscava orientação na internet. Apresentava habilidades na execução das multitarefas que o computador propiciava, se mostrando sempre aberta a novas aprendizagens. Já tinha conta no MSN, mas foi durante a oficina que abriu sua conta no ORTKUT.



Perfil: agatatalita
Quem sou eu: eusoagata gosto de ir ba
 lada e comer frango
Paixões: minha mãe e meu pai
Atividades: na escola
Livros: citio do picapal amarelo
Música: jotin biber
Programas de TV: os mutantes

Figura.6

ÁghataTalyta Santos Belo, 8 anos – Morava com o pai. É alegre e tem um sorriso marcante, carinhosa e empenhada nas coisas que se propõe fazer. Não foi uma das que mais se destacou na fase da seleção, mas seu desempenho cresceu nas oficinas por ter conseguido, segundo ela, realizar tarefas que não sabia. Dito por ela mesma, viciada em internet, acessando todos os dias – em casa ou em *Lanhouses*, menos na escola – para jogar, escutar música ou até mesmo, para ler um “babado” (fofoca). Inscreveu-se no ORTKUT e no MSN num dos primeiros encontros e não se desconectou mais. No ORTKUT, assim como as outras garotas, adorava jogar “Vida nas passarelas”.



Perfil: Ana Paula
Quem sou eu: Sou "bonitona", simpática, alegre, extrovertida, temperamental e amiga. Tenho bom humor e quando é preciso sou "brava".
Cidade Natal: Rio de Janeiro
Paixões: Pela minha família, em especial, pelo meu marido e meus filhos.
Atividades: Faço ginástica.
Livros: Infelizmente não tenho o hábito de ler.
Música: Anos 70 e 80, Love Songs
Filmes: O Sexto Sentido, O Mistério da Libélula, Armagedon, A Outra Face e Amigo Oculto.
O que não suporto: Falsidade
Cinco coisas sem as quais não consigo viver: Sem meus filhos e meu marido
No meu quarto você encontra: Paz, serenidade e AMOR.

Figura.7

Ana Paula Lima Simões, 43 anos – Moro com meu marido, meus dois filhos, Pedro e Isabela e nosso cãozinho de estimação, Nick. Sou alegre, simpática, determinada, pró-ativa, segura, extrovertida e muito geniosa. Utilizo computador em casa e no trabalho. Quando iniciamos a oficina, eu sabia o básico: ligar/desligar, digitar e navegar na web sem muita exploração. Pude perceber, no decorrer das atividades, que minha desenvoltura frente a este artefato tecnológico cresceu e muito, porém continuo ainda um pouco limitada quanto às multitarefas que o mesmo propicia realizar ao mesmo tempo: ler textos/informações/notícias, digitar textos, ouvir músicas, baixar arquivos, jogar, conversar online etc. Eu já possuía conta no MSN e no ORKUT, mas foi durante a oficina que aprendi a criar um blog.

Perfil:barbara melo leite
Frase: na boca das recalcadas eu viro selebridde
Quem sou eu: sou uma menina mutolegal,amiga e estrovertida
Paixões: minha maE ,MEUS IRMAOZINHOS.....
Atividades: perturbar mina mãe
Filmes:beemouve

Barbara Mello Leite, 11 anos - Morava com a mãe, o padrasto e sete irmãos. É alegre, extrovertida e muito agitada, sempre a mil por hora. Não tinha computador em casa, utilizando-o somente em *lanhouses*, mas fazia tudo ao mesmo tempo - jogava, ouvia música e mandava recado – e, num piscar de olhos, trocava de atividades com conteúdos completamente diferentes. Já possuía ORKUT e MSN antes de iniciarmos as oficinas. Também, adorava jogar “Vida nas passarelas” e outros jogos “linkados” no ORKUT.



Perfil: Carol Souza
Frase: o justinbieber é lindo!!!
O que mais chama atenção em mim:pqsou meiga
O que não suporto: q não me de atenção

Figura. 8

Carolina Souza de Mendonça, 9 anos – Morava com a mãe, irmãos e a tia. É meiga e muita esperta. Tinha computador em casa, acessando a internet quase todos os dias para jogar, ler notícias, ouvir músicas, fazer *downloads* de jogos e pesquisar. Durante a seleção, chamou

a atenção por sua desenvoltura na internet. Infelizmente, no início das oficinas, saiu da escola, pois mudou de cidade, retornando quase dois meses depois e reintegrando-se ao grupo. Já possuía ORKUT antes de iniciarmos as oficinas e fez conosco o MSN. Como as outras meninas, também adorava “desfilar” no aplicativo do ORKUT.



Perfil: dani lindinha criancinha bonitinha

Frase: bem vindo

Quem sou eu: uma garota educada

Atividades: brincar e estudar

Livros: historinha

Figura.9

Daniela Cristina Ferreira da Silva, 10 anos – Morava com os pais e os irmãos. É alegre e extrovertida. Tinha computador em casa, acessando a internet todos os dias, mas mesmo assim, também acessava em *lanhouses*: jogava, lia notícias, escutava música, enviava recados, assistia vídeos e *clips* musicais, tudo com muita desenvoltura. Seu potencial para lidar com a internet foi logo percebido. Possuía uma mente criativa, indo ao YOUTUBE para ouvir músicas de seus cantores preferidos (Justin Bieber e Demi Lovato), enquanto fazia outras coisas. Possuía ORKUT e MSN, antes mesmo de integrar-se às oficinas. Como todas as meninas do grupo, também gostava de jogar “Vida nas passarelas”.



Perfil: DaVi

Figura.10

Davi Aguiar de Souza, 12 anos – Morava com a mãe, o padrasto e o irmão. É carinhoso e muito simpático. Tinha computador em casa, acessando a internet quase todos os dias para jogar, ler notícias, assistir filmes de terror e ouvir músicas. Em uma conversa rápida e informal com a professora de Davi, ela nos disse que ele estava em processo de alfabetização e por isso poderia apresentar dificuldades durante as oficinas. Já possuía

ORKUT antes de iniciarmos as oficinas, mas como mostrado acima, seu perfil não foi preenchido como os dos colegas. Infelizmente, não tivemos oportunidades de observar a desenvoltura ou não do Davi nas atividades desenvolvidas, pois ele era uma das crianças que faltavam muito à escola e, conseqüentemente, aos nossos encontros. Por este motivo, saiu do grupo, tendo sido rápido nosso contato com ele.

<p>Perfil: Guilherme Silva Quem sou eu: eu sou Guilherme Paixões: eu amo a minha irmão Livros: sitio do picapal amarelo Música: restarti Filmes: suek</p>
--

Guilherme da Silva Ferreira, 9 anos – Morava com a mãe, o padrasto e a irmã. É esperto, agitado, com muita energia, sendo firme em suas vontades. Tinha computador em casa, mas acessava a internet mais nos finais de semana e feriados para somente jogar. Criou a conta do ORKUT e MSN conosco e precisou de uma atenção mais de perto, pois não possuía muita desenvoltura com a internet. Mas quando conseguia realizar algo, comemorava e seus olhos brilhavam. Infelizmente, Guilherme se afastou das oficinas, por motivos disciplinares. No início, ele participava como todas as crianças, mas depois de um tempo, notando que aquele espaço não era apenas para jogar, como queria, se recusava a realizar as propostas das atividades, chegando a atrapalhar o grupo e a ser por este, rejeitado. Depois de perguntarmos a ele se queria ficar e garantir-lhe que não era obrigado a participar das oficinas, chegamos a conclusão, pelas respostas e, a partir das reclamações do grupo, que seria melhor dispensá-lo dos encontros.



<p>Perfil: Indianara Rodrigues M Frase: Amo minha família ♥ Quem sou eu: I am a superpowered girl!</p>

Figura. 11

Indianara Rodrigues, 9 anos – Morava com a mãe, o padrasto e dois irmãos. É alegre, muito falante, agitada, firme e determinada em suas vontades, não guardando o que sentia e

falando o que pensava. Tinha computador em casa, mas não acessava a internet todos os dias, tendo uma frequência de, mais ou menos, três vezes por semana. Jogava e ouvia música pela internet. Destacou-se na última fase da seleção pela rapidez com que trocava de ambiente na internet, descobrindo novas coisas sem ajuda de ninguém. Era uma líder em potencial e, quando tinha que trabalhar em conjunto, ficava em situação complicada, pois muitas vezes não abria espaço para o outro. Criou conosco uma conta no ORKUT e no MSN. Sempre que entrava no ORKUT para enviar recados, aproveitava também para jogar “Vida nas passarelas” com as colegas de oficina.



Figura 12

Perfil: ••lala bethTinhã••
Frase: o justinbieber e um gato
Quem sou eu: NAO
 eu só assim

Larissa Gonçalves das Dores, 8 anos – Morava em dois locais: um com a avó e o outro, com o pai e um irmão. É meiga e carinhosa. Tinha computador apenas na casa do pai e acessava a internet somente quando ia lá. Jogava, ouvia música, enviava recados pelo ORKUT, fazia *downloads* de músicas e jogos e lia notícias, apresentando assim, desenvoltura quando navegava pela internet. Já possuía ORKUT antes de participar da oficina, mas o MSN fez conosco. Sempre que entrava no ORKUT, tinha como parada obrigatória a página de recados de alguém.



Figura 13

Perfil: ♡☺LeticiaLovato••

Frase: "Comece fazendo o que é necessário, depois o que é possível, e de repente você estará fazendo o impossível."

Quem sou eu: • Para a minha mãe a 'Mocinha' para minha avó a 'Queridinha' para o meu irmão a 'Implicante' para os meus amigos a 'doida' para os desconhecidos a 'Metida' para os inimigos a 'Qualquer' pra os admiradores a 'Linda' pra os incompreensivos a 'Chata'

• Para mim apenas uma pequena 'Menina' com sonhos de ser uma 'Grande Mulher' vivendo num mundo surreal e estressante, tentando apenas ser feliz.

Paixões: Família, Deus, Hannah Montana, Demi Lovato e Jonas Brothers.

Programas de tv: Hannah Montana, Hannah Montana Forever, Sunny Entre Estrelas, Jonas, Camp Rock e Camp Rock 2

No meu quarto, você encontra: Ainda Não Tenho Um Próprio Quarto

Letícia da Silva Gonçalves, 8 anos – Morava com a mãe, o padrasto e o irmão. É determinada, geniosa e criativa. Tinha computador em casa e na casa do pai. Acessava a internet, quase todos os dias, pelo Mozilla Firefox, buscando informações sobre artistas famosos, jogando, ouvindo música, fazendo *downloads* também de músicas, conversando pelo MSN e enviando recados pelo ORKUT. Antes de participar da oficina, já possuía o ORKUT, o MSN e um blog, criado por ela mesma. Seu perfil foi o mais completo de todas as crianças participantes da oficina. Disse-nos que ainda estava aprendendo a mexer no TWITTER.

Perfil:Raiane

Raiane Silva da Silveira, 9 anos – Morava com a mãe e o padrasto. É alegre, falante e se mostrava interessada em participar das atividades, porém, por motivos particulares, faltava muito à escola. Tinha computador em casa e acessava a internet, quase todos os dias, para jogar e ouvir música. Era cadastrada no site “Toca Azul”. Criou conosco uma conta no ORKUT e no MSN, mas não chegou a preencher seu perfil. Diferente das outras crianças, Raiane não navega no seu ORKUT fora da oficina, por isso não possuía nenhum registro escrito. Por causa das faltas, já havíamos considerado Raiane como desistente, porém, quando voltou nos pediu para continuar. A partir daí, ela participou regularmente dos encontros.

Perfil:raquel marques

Quem sou eu: eu gnoto de bebe água come fazemeutrabalno

Local: rio, rio dijaneiro

Raquel Marques Pereira, 8 anos – Morava com a avó e o irmão. É alegre, muito agitada e esperta. Tinha computador em casa, mas acessava a internet também em *lanhouses*. A frequência de acesso à internet era quase todos os dias: jogava jogos de ação, luta e skate e ouvia música. Observamos que a Raquel apresentava um pouco de falta de habilidade para navegar na internet, mas nos surpreendeu quando fazia coisas fora do comum diante do computador, como por exemplo, anotar em uma folha de papel os comandos de um jogo “para não esquecer”. Junto com Davi, Raquel fazia aulas de reforço dentro da escola. Raquel estava também entre as crianças não assíduas, por isso seu perfil ficou incompleto. Ela exigia, de nós pesquisadoras, auxílio e uma atenção mais de perto.



Figura. 14

Perfil: MENINA INTELIGENTE

Frase: Adoro estudar! Vou ser jornalista.....

Yara Almeida Reis de Luna, 9 anos – Mora com a mãe, irmãos, tia, prima e avô. É meiga, carinhosa e sensível. Tinha computador em casa, mas só acessava a internet na casa do pai, mas mesmo assim, apresentava grande desenvoltura para navegar na internet e, quando necessário, ajudava as colegas. Jogava, preferindo o jogo de vestir roupas em bonecas e também, ouvia músicas. Yara já possuía ORKUT, antes mesmo de participar da oficina.

2 SUBSÍDIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ESTUDO

Trago neste capítulo algumas reflexões sobre a orientação teórico-metodológica adotada neste estudo, abrangendo duas questões que, embora apresentadas separadamente, estão relacionadas entre si: concepção de infância e pesquisa-intervenção. Para pensar a questão de concepção de infância, em diferentes perspectivas, procurei auxílio nas ideias de Manuel Jacinto Sarmiento, Jens Qvortrup, Sonia Kramer, Walter Kohan, Vera Vasconcellos e outros. Em seguida, apoiando-me em Maria Teresa Freitas justifico a opção pela pesquisa-intervenção, cujos pressupostos são coerentes com a visão crítica da infância dos autores acima mencionados. Repercutindo para a prática da pesquisa, essa visão orienta o pesquisador a ir a campo com a disposição de considerar as crianças como co-autores da pesquisa.

2.1 “Mais respeito, eu sou criança!”: concepção de infância

Mais respeito, eu sou criança!

Prestem atenção no que eu
digo, pois eu não falo por mal; os muitos
adultos que me perdoem, mas infância é sensacional!
Vocês já esqueceram, eu sei. Por isso eu vou lhes lembrar: pra
que ver por cima do muro, se é mais gostoso escalar? Pra que perder tempo
engordando, se é mais gostoso brincar? Pra que fazer cara tão séria, se é mais gostoso sonhar?
Se vocês olham pra gente, é terra o que veem por trás. Pra nós,
atrás de vocês, há o céu, há muito mais! Quando julgarem o que
eu faço, olhem seus próprios narizes: já no seu tempo de
infância, será que não foram felizes. Mas se tudo
o que fizeram já fugiu de sua lembrança
fiquem sabendo o que eu quero:
MAIS RESPEITO, EU SOU CRIANÇA!

Pedro Bandeira

Um dia desses eu estava a serviço, na Vara de Infância, da Juventude e do Idoso da Comarca da Capital, representando a Secretaria Municipal de Educação, quando me deparei no segundo andar, em frente a uma sala de audiências, com este texto de Pedro Bandeira. Não pensei duas vezes e comecei a copiá-lo, tendo a certeza de que ele tem tudo a ver com minha pesquisa e com tudo que eu acredito, prezo e penso sobre/das crianças. Muitas vezes, descartamos o “outro” que há dentro de nós. Pereira e Jobim e Souza apontam que

a questão do olhar torna-se fundamental para retornarmos o tema da alteridade [...]. Ao reconhecer a diferença no “outro”, recuperamos a dignidade de nos reconhecermos nos nossos limites, nas nossas faltas, na nossa incompletude permanente, enfim, em tudo isso que é essencial e verdadeiramente humano e, ao mesmo tempo, inefável. (PEREIRA, JOBIM E SOUZA, 2001, p.39)

Segundo Kramer, do ponto de vista constitucional, hoje “*a criança deixa de ser alguém que não é (pelo menos nas discussões acadêmicas) e passa à condição de cidadã (pelo menos na letra da lei...)*” (KRAMER, 2001, p.17). Para que as crianças sejam vistas como cidadãs, exercendo seus direitos e deveres²², bem como participando do processo de produção da cultura desenvolvida historicamente pela humanidade e assumindo como legítimas as suas formas de comunicação e relação, é preciso que se tenha clareza sobre o conceito de criança e de infância. Seguindo esta linha, com base em Sarmento (*online*), “*conhecer as crianças, impõe, por suposto, conhecer a infância*”. Diante disto, destaco a necessidade de diferenciarmos termos como infância e criança. Soares de Gouvêa (2008), baseando-se em Kuhlman e Fernandes, assinala que infância seria a representação que os adultos fazem do período inicial de vida e, que criança, o sujeito real vivendo esta fase da vida. Para estes autores, a infância seria uma condição social das crianças, porém, por outro lado, apresentaria também, um conceito de geração, referindo-se a uma determinada classe de idade (SARMENTO, SOARES DE GOUVÊA, 2008). Vale ressaltar que conforme o artigo 2º da Lei nº8069 de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente – “*considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade*”.

A discussão apresentada a seguir foi estruturada com base tanto em autores que estudam a temática, quanto nas falas e nos comportamentos dos sujeitos desta pesquisa.

²²ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990.

2.1.1 Infância na perspectiva da sociologia e da filosofia

Início conceituando infância na perspectiva da Sociologia e da Filosofia, definindo-a não simplesmente como uma fase da vida, mas também, como categoria social do tipo geracional.

De acordo com Sarmiento e Soares de Gouvêa (2008), na perspectiva da Sociologia, Infância é uma “*categoria social do tipo geracional, socialmente construída [...], constituída por sujeitos historicamente situados [...], tomada [...] como possibilitador da apreensão das singularidades de constituição de identidades sociais*” (p.7-13). Na mesma direção, Qvortrup (2011, *online*, p.204) afirma, em uma de suas teses²³ que “*a infância não é uma fase de transição, mas uma categoria social permanente*”, apresentando a infância como categoria na estrutura social e defendendo que a categoria geracional é aquela que define o lugar ocupado pela infância na sociedade, portanto o elemento que fundamenta o campo da sociologia da infância.

Sarmiento destaca que a “*condição social da infância é simultaneamente homogênea, enquanto categoria social, por relação com as outras categorias geracionais, e heterogênea, por ser cruzada pelas outras categorias sociais*” (Sarmiento, 2008, p.23). O autor aponta a infância “*como geração sobre a qual os adultos realizam uma ação de transmissão cultural e de socialização*” (SARMENTO, 2008, p.18). Segundo o autor, essa ação do adulto que faz a criança emergir como objeto de tantos cuidados e atenções é paradoxal à apresentação da infância como a geração da exclusão e do sofrimento (SARMENTO, 2008). Para ele, a homogeneização da infância numa cultura globalizada confronta-se com a heterogeneidade das experiências infantis, produzindo novas formas de exclusão social que afetam de modo muito expressivo as crianças. Com base neste contexto, ele diz que “*é a profunda desigualdade da sociedade contemporânea que produz a situação da infância*” (SARMENTO, *online*).

Segundo Sarmiento, o que coloca a infância numa posição subalterna em relação à geração adulta é o reconhecimento e a legitimação do poder de controle dos adultos sobre as crianças. Para ele, “*a existência de um grupo que é socialmente subalterno devido a sua condição etária é [...] essencial à definição da infância*” (SARMENTO, 2008, p.22).

²³ Refiro-me as nove teses que Jens Qvortrup interpretou da Sociologia da Infância sobre a infância como fenômeno social.

Qvortrup (2011, *online*) aponta que o foco no desenvolvimento infantil e na socialização tradicional dificultou o reconhecimento da infância. Porém, o autor, em outra de suas teses, destaca que as crianças são co-construtoras da infância e da sociedade, afirmando que *“todas as vezes que as crianças interagem e se comunicam com a natureza, com a sociedade e com outras pessoas, tanto adultos quanto pares, elas estão contribuindo para a formação quer da infância quer da sociedade”* (QVORTRUP, 2011, *online*, p.206). Corroborando a tese do autor, Ferreira reconhece que *“as crianças são e devem ser vistas como seres ativos na construção e determinação das suas vidas sociais e do que as rodeiam”* (FERREIRA, 2008, p.148). Ainda na linha da Sociologia da Infância, Willian Corsaro²⁴ destaca que, em suas pesquisas, *“as crianças não apenas contribuía para sua própria socialização, mas que criavam e participavam de suas próprias culturas de pares”*.

Com base na perspectiva da Filosofia, Kohan ressalta a importância de *“pensar a infância [...] a partir do que ela tem e não do que lhe falta: como presença e não como ausência, como afirmação e não como negação, como força e não como incapacidade”* (KOHAN, 2008, p.41). Para o autor, com base em Lyotard, *“[...] a infância não é uma etapa ou fase da vida, mas a própria condição de ser afetado”*, estando *“desde sempre numa temporalidade sem cronologia, sem antes e depois, incrustada no corpo, sendo o próprio corpo para toda a vida”* (KOHAN, 2008, p.47).

Ainda na Filosofia, mas agora no campo etimológico, infância é *“o nome de uma faculdade chamada criação, transformação, revolução”*. Sendo assim, nos nasce uma criança *“a cada vez que percebemos que o mundo pode nascer novamente e ser outro, completamente distinto daquele que está sendo”* (KOHAN, 2008, p.47). Nesse sentido, quase todos os filósofos contemporâneos influenciados por Nietzsche, reconhecem a criança como criação e não como algo a ser criado (KOHAN, 2008).

Platão, sendo um forte crítico da educação dominante e se ocupando de uma outra educação para a infância, atribuiu a esta, algumas características: a) criança sendo a possibilidade de um futuro cidadão (a possibilidade frente à realidade); b) a criança sendo “menos” que os adultos, varões e atenienses (a inferioridade frente à superioridade, vista de diversos registros: epistemológico, ontológico e político); e c) a criança inferior, frente ao

²⁴Entrevista com William Corsaro. Tradução de Alain François e revisão técnica de Fernanda Müller. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000100014&script=sci_arttext>. Acesso em: 13 jul 2011.

adulto superior, excluída dos âmbitos político, ético, cognitivo, epistemológico e estético (a exterioridade perante a interioridade) (KOHAN, 2008). Seguindo essa mesma linha, para Aristóteles, discípulo de Platão, *“toda criança é uma criança em ato e, ao mesmo tempo, um adulto em potência, um ser que só alcançará sua completude e finalidade na adultez”* (KOHAN, 2008, p.45).

Kramer, com base em Walter Benjamin, analisa a importância de uma antropologia filosófica que *“toma a infância na sua dimensão não-infantilizada, desnaturalizando-a e destacando a centralidade da linguagem no interior de uma concepção que encara as crianças como produzidas **na** e produtoras **de** cultura”* (KRAMER, 2001, p.14). A autora, baseando-se na leitura de textos de Benjamin, delineou eixos norteadores de uma outra ótica da infância e de uma outra prática de pesquisa, dentre os quais destaco alguns: a) não-infantilização da criança, criadora de cultura; b) criança revela outra maneira de se enxergar o real; c) crítica à pedagogização da infância; d) criança, conhecimento e história; e) reconhecimento do adultocentrismo, contra o autoritarismo de idade (KRAMER, 2001). Baseando-me nestes eixos, pude constatar e reconhecer, através da fala, da escrita e do comportamento de cada uma das crianças - sujeitos da pesquisa - durante a realização das oficinas, a existência de uma outra infância que, despedagogizada e desnaturalizada, determinou uma prática de pesquisa, consoante com a proposta de Kramer (2001) em que a criança jamais seja tida e vista como objeto, mas como sujeito social, capaz de ver o mundo com seus próprios olhos e entendida na história como parte da cultura e produzindo cultura.

2.1.2 Criança: sujeito ativo, produtor de sentido e protagonista de seu desenvolvimento

Do ponto de vista da Psicologia, *“a criança é um sujeito ativo e interativo, que vai construindo formas singulares de conhecer e vincular ao seu desenvolvimento o que ocorrem contextos culturais específicos”* (VASCONCELLOS, 2006, p.75). Nesta mesma linha, Gomes afirma que é necessário permitir que as crianças tomem o lugar de sujeitos, *“enquanto atores sociais, produtores de sentido, plenos participantes das práticas sociais nas quais se encontram envolvidos”* (GOMES, 2008, p.82).

Em relação a essa visão, cito abaixo uma conversa que tive com Daniela, de 10 anos, no MSN, em que ela se coloca à altura do interlocutor adulto, falando de suas férias, da

perspectiva de quem vive e se identifica com a cultura do consumo, papel que provavelmente ela não assumiria numa redação escolar:

Ana Paula diz:

*e me diga o q vc comprou?

Dani diz:

*oi

Ana Paula diz:

*oi querida

*passeando mto nas suas ferias?

Dani diz:

*aham

*muiito

*e vc?

Ana Paula diz:

*onde tem ido?

*nao estou de férias

Dani diz:

***shopping baymarketniteroi casa das minhas priimas parque etc. comprando e fazendo muitas coisas**

Ana Paula diz:

*q otimo

*isso mesmo querida

*aproveite suas férias

Dani diz:

***a e fuui no plazashoping e comprei um vestido lindo naquelas lojas do plaza sem ser c&aetc,, é aquelas que todo mundo diz que são caras mais pra mim não foii caro**

Ana Paula diz:

*q legal querida..isso mesmo

Dani diz:

***aii tia minhas ferias 4stao fantásticas**

Ana Paula diz:

*e me diga o q vc comprou?

Dani diz:

***aiita boom vestidos muito lindos saia maravilhosas blusas perfeitas**

***tudo de bom**

Ana Paula diz:

*vc se sentiu bem...e é isso q importa

Advertindo para a necessidade de se distinguir o que existe de massificante e assujeitador na cultura de consumo, Castro aponta que essa cultura assegurou para a criança um reconhecimento social que lhe tem sido negado pelos processos de socialização modernos (família, escola) que consideram que somente no futuro, a longo prazo, a criança poderia se tornar tão capaz quanto o adulto. Sem qualquer resquício de defesa da ideologia consumista, a autora destaca que *“O caráter sedutor e apelativo das práticas de consumo reside,*

justamente, na sua oferta de um caminho encurtado para a criança se tornar visível e reconhecível para os demais” (CASTRO, 1998, p.63).

Ao falar de igual para igual comigo, não estaria Daniela querendo demonstrar que não precisa “crescer para aparecer”? Não estaria ela requerendo a visibilidade que a modernidade lhe negou?

Segundo Sarmento e Soares de Gouvêa, as crianças são “*abundantemente escrutinadas, analisadas, classificadas como seres biopsicológicos, mas ignoradas como atores sociais, portadores de produtores de cultura*” (SARMENTO, SOARES DE GOUVÊA, 2008, p.7). Com base no discurso sociológico, Qvortrup afirma que as crianças mais do ignoradas, têm sido marginalizadas e “memorizadas” por esse discurso (QVORTRUP citado por SARMENTO, 2008). Na mesma direção, Sarmento aponta que

a infância depende da categoria geracional constituída pelos adultos para a provisão de bens indispensáveis à sobrevivência dos seus membros, e essa dependência tem efeitos na relação assimétrica relativamente ao poder, ao rendimento e ao status social que têm os adultos e as crianças [...]. (SARMENTO, 2008, p.22)

Em contrapartida há “*uma abordagem que considera a criança um sujeito social e histórico, com uma identidade diferenciada do adulto, delimitando formas próprias de significação do mundo*” (SARMENTO, SOARES DE GOUVÊA, 2008, p.10). A conversa abaixo entre mim e Daniela, também no MSN, explicita essa abordagem, colocando em xeque a subalternização da criança frente ao adulto:

Ana Paula diz:

*dani...me ensina entrar lá..

dani gatinha da foto diz:

*VC NAO SABE

Ana Paula diz:

*nao guardei de cabeça o site..e eu estou aqui no hospital..

dani gatinha da foto diz:

*É SO VC DIJITAR LÁ EM CIMA

HTTP://MENINASDAOFICINA.BLOGSPOT.COM

***CONSEGUI GOSTOU DA MINHA POSTAGEM**

Ana Paula diz:

*Já fui lá...e adoreiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiii

*mto boa a sua postagem

*fiz um comentario mas qdo fui clicar p postar...apagou tudooooo...rsrsr

dani gatinha da foto diz:

***A MINHA POSTAGEM ESTA APAGADA**

*?

*:|

Ana Paula diz:

*nao querida...o meu coemntario é q apagou

Com base nessa conversa, é quase um imperativo concordar que as crianças devem ser “*analisadas como atores no processo de socialização e não como destinatários passivos da socialização adulta (...), ocupando por vezes o papel de transmissores e os adultos o lugar de receptores*” (SARMENTO, 2008, p.20-21). Ressalto a importância de reconhecer que foi assim que me senti: uma receptora de informação e de aprendizado.

Segundo Wallon,

[...] criança é um ser geneticamente social, ou seja, nasce num meio envolvente do qual depende inteiramente para a satisfação de suas necessidades e a solução de seus desconfortos, sendo um ser biológico que nasce já social por ser membro de um grupo com cultura e linguagens próprias. (WALLON citado por VASCONCELLOS, 2008, p.67)

Vygotsky descreve o desenvolvimento da criança como um processo dinâmico que se manifesta de forma brusca, impetuosa, “[...] *marcado e caracterizado pela alternância entre períodos de calma e de crise, sendo dado destaque aos períodos de crise [...] por propiciarem transformações*”. Para o autor, “*o desenvolvimento da criança se torna cada vez mais livre, [...] garantindo a ênfase no desenvolvimento psicológico por inteiro do sujeito que é social, histórico e cultural [...]*”, formando uma estrutura dinâmica da personalidade da criança, reconhecendo-a como protagonista de seu desenvolvimento e de sua segurança afetiva (VYGOTSKY citado por VASCONCELLOS, 2008, p.73). Ferreira destaca a importância

de levar a sério a voz das crianças, reconhecendo-as como seres dotados de inteligência, capazes de produzir sentido e o com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento [...]; de assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação, mesmo que os significados que as crianças atribuem às suas experiências possam não ser aqueles que os adultos que convivem com elas lhes atribuem. (FERREIRA, 2008, p.147)

Lembro-me de uma situação em que Letícia, sujeito da pesquisa, se recusou a realizar uma atividade. Foi solicitado a ela, e às demais crianças, a tarefa de adicionar no MSN todos os colegas dos dois grupos, porém ela se recusou. Adriele, bolsista de IC, tentou convencê-la, mas ela se mostrou irredutível. Depois de algum tempo, fui conversar com ela que me explicou o motivo de sua recusa: “[...] *eu não quero adicionar Agatha, não quero adicionar Raquel, não quero adicionar Yara [...] não quero adicionar quem não tá aqui [...]*”. Após muita conversa, Letícia concordou em adicionar pelo menos os colegas que não estavam presentes, mas que participavam do seu grupo, mostrando com isso ter vontade própria, não deixando levar-se facilmente pela vontade dos adultos. Com relação à nossa atitude, minha e

de Adriele, de ouvi-la, compreendê-la e reconhecê-la como protagonista da pesquisa, ela decorreu do esforço que nos impusemos de lidar alteritariamente com as crianças-sujeitos da pesquisa.

2.2 Lidando alteritariamente com os sujeitos da pesquisa: a opção pela pesquisa-intervenção

A concepção de infância acima enfatizada é coerente com a abordagem da pesquisa-intervenção que pressupõe a atitude de se colocar a alteridade no centro do processo de investigação. Segundo Freitas (*online*), o significado dicionarizado da palavra “intervenção” é definido como “*ato de intervir; interferência*”, remetendo a uma postura autoritária, unilateral e monológica .

Em artigo recente (FREITAS, 2010), a autora, com base em Vygotsky e Bakhtin, esclarece a dimensão de intervenção da pesquisa em Ciências Sociais e Humanas, dirimindo os mal-entendidos que o termo intervenção tem ocasionado a essa abordagem teórico-metodológica de investigação. Analisando as metas que Vygotsky propunha para suas pesquisas, Freitas (2010) percebe como elas se direcionam para a ideia de intervenção. Mesmo sem fazer alusão explícita ao termo, Vygotsky considerava que o mero recurso à descrição dos fenômenos não era suficiente para chegar às suas causas. Para ele, “*Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: este é o requisito básico do método dialético*” (VYGOTSKY citado por FREITAS, 2010, p.16). E isso pressupunha a mediação do pesquisador, provocando os pesquisados para que se expressassem, o que possibilitaria a compreensão do fenômeno estudado em seu movimento processual.

Assim, na perspectiva vygotskiana, a pesquisa visa compreender os eventos investigados descrevendo-os, mas procura também suas possíveis relações, integrando o indivíduo no social, focalizando o acontecimento nas suas mais essenciais e prováveis relações. (FREITAS, 2010, p.16-17)

Em Bakhtin, o apoio que Freitas encontra para descristalizar o termo intervenção vem de um dos últimos textos do autor – Metodologia das Ciências Humanas. Nele, Bakhtin aponta que, diversamente do objeto das ciências exatas de quem o pesquisador fala, nas

ciências humanas o objeto “*é outro sujeito, outro eu que interage dialogicamente com seus interlocutores*” (FREITAS, 2010, p.17).

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...] toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (BAKHTIN citado por FREITAS, 2010, p.17).

O processo de comunicação compreensiva entre falante e ouvinte supõe que o enunciado de um se oriente para o outro e volte para o primeiro. O que completa esse processo é o movimento exotópico que supõe dois sujeitos que se interpenetram e se alteram mutuamente.

O pesquisador tem possibilidades de aprender, se transformar e se resignificar durante o processo de pesquisa. O mesmo acontece com o pesquisado que, não sendo coisa mas sujeito, tem também oportunidade de refletir, aprender e se transformar no transcorrer da pesquisa. Pesquisador e sujeitos pesquisados, como diz Amorim (2006) ao participarem do evento de pesquisa se tornam produtores de textos (FREITAS, 2010, p.17).

O diálogo com Maria Teresa Freitas me permitiu compreender que, na perspectiva de pesquisa-intervenção, o pesquisador não é aquele que coleta dados, mas é também sujeito da pesquisa, colocando-se numa posição de alteridade, tanto para compreender os sentidos produzidos pelo outro, como para afetar-se com esses sentidos. Assumindo o papel de “*pesquisadora-sujeito*”²⁵, tive a oportunidade de refletir sobre o papel do pesquisador na pesquisa que toma a alteridade e o dialogismo como pressupostos éticos, o que me garantindo abertura para entender a importância da linguagem no processo investigativo, favoreceu que eu conferisse às falas das crianças- sujeitos da pesquisa – a dimensão de autoria.

Trago a seguir algumas situações que podem exemplificar a relação de alteridade que emergiu na pesquisa de campo, sendo necessário ressaltar que, ao que tudo indica, a não hierarquização dos papéis de pesquisador e pesquisados neste estudo se deveu em muito à especificidade tanto do interesse do estudo – investigar o papel mediador das tecnologias digitais na apropriação da leitura e da escrita de crianças – quanto dos procedimentos escolhidos para o desenvolvimento da investigação – oficinas de produção de textos em ambientes digitais. O que se percebeu foi que a escrita teclada leva o escritor a lapsos de digitação que não são considerados erros, como ocorre na escrita no papel (como aconteceu

²⁵Nomenclatura criada por mim para estabelecer melhor o meu papel enquanto pesquisadora.

quando eu mesma digitei a palavra “coemntario” na conversa com Dani apresentada acima). Esse detalhe permitiu que, ao contrário do que muitas vezes acontece na escola, a escrita nas oficinas não fosse fator de menorização da criança em relação ao adulto. Especialmente porque o objetivo das oficinas não era verificar se a criança escreve corretamente, mas sim descobrir se a atividade de escrever na internet é um convite para que a criança se torne uma produtora de textos.

Isso fica claro nos exemplos a seguir. Na atividade de preenchimento do perfil no ORKUT, Guilherme, ao digitar qual era SUA PAIXÃO, escreveu: “*Eu amo a minha irmão*”. Se, na escola, essa grafia seria, provavelmente, corrigida sem a mediação da linguagem, na oficina tive a oportunidade de indagar do menino se ele amava a irmã ou irmão, ao que ele prontamente respondeu que era a irmã. Com Aghata, na mesma atividade, percebi que ela digitava suas PREFERÊNCIAS sem dar espaço entre as palavras. Chamei atenção para o fato, sem ressaltar nenhuma intenção de corrigi-la, e a menina continuou a digitar interessadamente, ora dando espaço entre as palavras, ora juntando-as, demonstrando que o importante ali era o conteúdo da escrita e não a forma.

Destaco abaixo, parte da transcrição de uma conversa entre nós sujeitos, durante também a atividade de preenchimento do perfil no ORKUT, que aponta para o papel da discursividade na constituição de um clima de afetividade entre pesquisadora e pesquisados que favorece que as crianças se reconheçam como atores sociais:

Ana Paula: Vamos lá Gui [...] Sabe que eu não gosto desse formato de ORKUT. Tem outro formato de ORKUT? Tem? Eu não gosto desse. Eu não sei mexer nesse não [...]

Agora eu não sei como é que faz [...]

[...]

Bárbara: Quer que eu bote tia?

Ana Paula: Quero. Você sabe botar?

Bárbara – Aham, aqui oh. Clica aqui.

[...]

Ana Paula: Versão antiga

Bárbara: É versão antiga. Bota aqui Guilherme

[...]

Ana Paula: Versão antiga [...].O outro eu não sei nada.(Estava me referindo à versão nova do ORKUT)

Bárbara: Nem eu.

[...]

Ana Paula: Editar perfil.

Bárbara:É. Editar perfil. Isso. Agora você vai preencher.

[...]

Ana Paula: O que tá faltando aí [...]. As setas a gente não sabe Guilherme, pula esta parte. Idioma que você fala. Você fala mais o que Guilherme, além do português?

Bárbara: Eu falo Português.

Ana Paula: Fala Japonês também Guilherme?

Bárbara: hahahahahaha (risos)

Ana Paula: Vamo bora [...] O que tu clicou aí, o que tu fala mais além do Português? Tcheco? Você fala Tcheco? [...] Fala? Árabe, tu fala? Bora [...] Vai clicando

[...]

Bárbara: Tia, o que é cidade natal?

Ana Paula: Cidade natal é onde você nasceu.

[...]

Guilherme: Tia aqui e agora o que vou fazer?

Ana Paula: Etnia é sua cor. Tá então vamo lá. Você é: negro, asiático é nariz puxado. Nariz não, olho puxado. Você é o que, branco?

Guilherme: É

Ana Paula: Então você clica em branco.

Bárbara: Não é loiro não? [...]

É possível perceber com estes exemplos uma perspectiva de pesquisa em que pesquisadora e pesquisados são sujeitos em interação. No caso dos exemplos de Guilherme e de Agatha vê-se a pesquisadora desafiando-os, questionando suas escritas, o que possibilita aos pesquisados afetarem-se pela interferência do outro. Freitas destaca que Vygotsky

vê a pesquisa como uma relação entre sujeitos, relação essa que se torna promotora de desenvolvimento mediado por um outro. [...] é possível perceber a mediação do pesquisador provocando alterações nos pesquisados que possibilitam a compreensão de seu desenvolvimento. Seus estudos sobre o desenvolvimento dos conceitos na criança revelam como a palavra mediadora do adulto influi no próprio processo desta formação de conceitos (VYGOTSKY citado por FREITAS, 2002, p.25).

Tendo em vista essas situações e tantas outras que ocorreram ao longo do trabalho de campo, reconheço com Vasconcelos que *“a criança tem um desempenho quando realiza alguma atividade sozinha, mas esse desempenho pode ser ampliado se a mediação de um parceiro (criança ou adulto) criar condições para tal”* (VASCONCELOS, 2008, p.74). No caso da conversa entre mim, Guilherme, Bárbara, o que se percebe é que a dimensão alteritária do encontro instaura uma perspectiva de pesquisa em que a intervenção, longe de assumir uma conotação autoritária e monológica, ao contrário assume o caráter de interação dialógica entre interlocutores.

3 MÍDIAS DIGITAIS E AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA: “EU GOSTO DE LER TIA, SÓ QUE O LIVRO É CHATO”²⁶

Para responder as diversas questões que nortearam o presente estudo, trago neste capítulo a interpretação dos dados construídos na interlocução com os sujeitos da pesquisa. Para tanto, me vali das contribuições de autores como Pierre Lévy, André Lemos, Magda Soares, Lucia Santaella entre outros, que me auxiliaram tanto a perceber o papel que as mídias digitais exercem hoje de incentivar as crianças a lerem e a escreverem, quanto de discernir os desafios a serem enfrentados pela escola diante do contexto de surgimento de um novo sujeito cultural que vem emergindo frente às transformações trazidas pela cultura digital. Sobre isso, Kenski²⁷ aponta que

Em nosso cotidiano, nós usamos as mídias digitais e essas mídias estão presentes na escola, mas nem sempre [estão presentes] na prática pedagógica. As pessoas que estão vivenciando isso em sua realidade, elas sabem usar o celular, o computador, embora na atividade educativa, dentro da sala de aula, esses recursos estejam relegados a um plano bem inferior ao que mereceriam ter (KENSKI, *online*).

No texto do qual a citação acima foi retirada, a autora chama atenção para o descompasso entre a dinâmica da prática pedagógica e as dinâmicas da cultura digital que, modificando os modos de ser, de pensar, de aprender, de se expressar das gerações nativas digitais, levam as crianças ao desinteresse pelo modelo linear de transmissão dos saberes assumido pela escola, como transparece neste depoimento de Daniela: *Ô tia, eu gosto de ler, tia, só que o livro é chato tia. Tem que ficar virando a página.*

Soares (2002, *online*) ressalta que “o texto no papel [...] é lido linearmente, sequencialmente – da esquerda para a direita, de cima para baixo, uma página após a outra”. Nessa mesma linha, Lévy reconhece a leitura impressa no papel como aquela que o leitor traça fisicamente seu caminho nela, “virando páginas, percorrendo com seus olhos as colunas tendo em mente a ordem alfabética” (LÉVY, 1999, *online*, p.40-41).

Goulart, com base em Fiorin, aponta que “No trabalho de ler e ensinar a ler não basta recomendar que o aluno leia atentamente o texto muitas vezes, apelando pela sensibilidade

²⁶Fala de Daniela, expressando sua opinião sobre leitura nos livros.

²⁷KENSKI, Vani. Tecnologias digitais e Educação. Entrevista ao Programa Salto para o Futuro realizada em 30/11/2009. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=67>. Acesso em 14 ago 2011.

do aluno: é preciso mostrar o que se deve observar nele, fazer destaques e provocar reflexões [...]” (GOULART, 2011, p.31).

Os avanços tecnológicos proporcionaram que os processos de leitura e de escrita pudessem ser desenvolvidos em outro suporte, a tela. Soares (2002, *online*) reconhece que a tela, sendo um dos espaços novos de escrita e de leitura, traz uma nova forma de letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela.

3.1 Letramento na cibercultura

Para Soares (1998), foi no contexto das grandes transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas que o termo letramento surgiu, ampliando o sentido do que tradicionalmente se conhecia por alfabetização. De acordo com a autora (SOARES, 2002, *online*), a palavra letramento é o estado resultante da ação de letrar, que designa a ação educativa de desenvolver o uso de práticas sociais de leitura e de escrita para além do apenas ensinar a ler e a escrever, do alfabetizar. Goulart aponta que os modos de ser letrado se constituem no espaço familiar e educativo, ressaltando a necessidade de *“novas possibilidades de ação pedagógica com a linguagem verbal, na perspectiva de repensarem-se metodologias de trabalho que favoreçam a formação de sujeitos criticamente letrados”* (GOULART, 2006, p.450). Enquanto Soares (1998) revela que o indivíduo alfabetizado é detentor dos saberes necessários para ler e escrever, o indivíduo letrado é o que vive em estado de letramento, fazendo usos sociais da leitura e escrita a partir das demandas sociais. Ao focalizar os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita, a autora, portanto, entende o letramento *“como as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as conseqüências delas sobre a sociedade”* (SOARES, 2002, *online*, p.146).

Com base no exposto, reconhecemos que esta concepção de letramento contribui para redimensionar a compreensão que hoje temos sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, e que esses processos estão vinculados também às condições culturais dos sujeitos. Neste sentido, Soares (2002, *online*) sugere a existência de outra modalidade de letramento, referindo-se à cultura da tela, também denominada de cibercultura, que surge paralelamente à cultura do impresso. Para Lemos, a cibercultura não é o resultado da relação entre as

tecnologias da telecomunicação com as da informática sobre a cultura, mas “*é a cultura contemporânea que se estabelece como uma cultura de redes, sendo a cibercultura fruto da sinergia entre a sociabilidade contemporânea e as novas tecnologias*” (LEMOS, 2002, p.111). Santos complementa, afirmando que a “*A cibercultura é a cultura contemporânea estruturada pelo uso das tecnologias digitais em rede nas esferas do ciberespaço e das cidades*” (SANTOS, 2011, p.77). Para Santaella (2003) a cibercultura é caracterizada pela cultura do acesso, na medida em que há uma grande circulação de informação atualmente no ciberespaço. Nesse sentido, a autora define ainda, ciberespaço como “*todo e qualquer espaço informacional multidimensional que, dependente da interação do usuário, permite a este o acesso, a manipulação, a transformação e o intercâmbio de seus fluxos codificados de informação*” (SANTAELLA, 2004, p.45), ampliando e potencializando a capacidade deste de memória, armazenamento, processamento de informações e conhecimentos, e, sobretudo, de comunicação (SANTOS, 2011, *online*).

Soares reconhece que a tela, sendo um dos espaços para a prática da leitura e da escrita, apresenta uma forma diferente de letramento, que passa a ser exercida pela mediação dos artefatos tecnológicos (SOARES, 2002, *online*), como se vê, a seguir, nos trechos²⁸ de alguns textos postados pelas crianças em nosso *blog* “Meninas da Oficina”, nos quais é possível perceber mais a fluência na produção de um discurso que aponta para a participação ativa das meninas em práticas sociais de escrita, e menos a preocupação com o controle da qualidade da escrita, como normalmente ocorre em eventos de alfabetização.

Ser ReBeLdE na adolescencia

A adolescencia é muito importante na vida porque ela mostra coisas da vida e porque nós amadurecemos e viramos responsáveis. A coisa mais importante na adolelescencia é ser rebelde [...].sou Daniela Cristina beijinhos

mentiras e invejas

a vida é uma mentira as pessoas são uma inveja é disso que vamos falar hjakii sobre invejas mentiras[...]Bem consegui uma coisa que minha amiga não conseguiu mais ella tipo que fingia que estava boa mais bem no fundo no fundo estava pessima por saber que o garoto que ella gostava e ainda gosta queria me namorar [...]Daniella cristina

roupas

temos que usar roupas bem larga nem muito apertadas como a calça saruel saia sentura alta e outro e por isso que temos varias roupas na moda agora depoi se quiserem opinião postem um recadooouoo... beija Larissa

moda praia

temos que usar biquinis estampados nem muito la no bumbum porque se não os homens vão olhar pra vc [...]Larissa

²⁸As postagens, na íntegra, encontram-se no site: <<http://meninasdaoficina.blogspot.com>>.

garota abusada

se vc quer se abusa e assim passar com roupas de do lado amarrado com o chorte curto nao decha nem um minino te bate mais vc podera bate nele [...]Indianara

Moda da Vida

A moda caiu na real.Estamos usando cores fortes com aproximacao do verão [...] maquiagem, temos que usar maquiagens que resaltam seu rosto [...]No verão podemos usar cabelos meio preso cachiado liso e de lado.. Sempre bem arrumado! Ágatha e Carolina

Lévy (1999, *online*) diz que, nas redes, os sujeitos navegam livremente e alimentam o universo oceânico das informações, permitindo que, coletivamente, existam formas diferentes de explorar a comunicação em relação às mídias clássicas. E foi exatamente isso, que essas meninas fizeram: exploraram a comunicação e alimentaram o universo virtual com informações, lembrando que, antes de postarem as informações/notícias, elas navegaram pelo ciberespaço pesquisando sobre os assuntos escolhidos.



Figura.15 - Letícia “alimentando” o blog.



Figura.16 - Yara lendo um texto durante pesquisa na web.

No debate²⁹ ‘Educar na Cultura Digital’, ocorrido na Bienal de São Paulo, Lemos (2010, *online*) aponta que todos nós hoje, através da cibercultura, podemos interagir e assumir o papel de emissores e receptores de informações. Letícia e Yara, ilustradas anteriormente, são exemplos de interação na rede, tendo Letícia neste caso, assumido o papel de emissora e Yara, o de receptora. Vale ressaltar que tanto Letícia quanto Yara podem assumir concomitantemente o papel de emissoras e receptoras. O autor em seu texto ressalta que o “*ciberespaço fez com que qualquer um possa não só ser consumidor, mas também produtor de informação, emissor*” (LEMOS, 2002, p.114), até pela possibilidade deste ambiente, também chamado por Lévy de rede, se constituir como “*o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores*” (LÉVY, 1999, *online*, p. 17). Ainda nessa perspectiva, Santaella aponta que a “*Informação não é uma quantidade conservada. Se eu lhe dou informação, você a tem e eu também. Passa-se aí da posse para o acesso*” (SANTAELLA, 2003, p.28), caracterizando assim, a cibercultura como cultura do acesso, uma vez que há uma grande circulação de informação atualmente no ciberespaço. Segundo Lemos, a cibercultura traz a todos uma possibilidade de ampliar a leitura, podendo ter acesso à informação de qualquer lugar do mundo, em várias línguas e sobre vários formatos e de imediato, como também, de produzir conteúdo, passando a ser um “escritor” e não apenas um leitor. Ainda neste debate, o autor (LEMOS, 2010, *online*) aponta três princípios fundamentais da cibercultura: i) o da liberação do polo da emissão, onde a circulação avassaladora de informações via rede permite a emergência de vozes e discursos, o que possibilita a escrita e a produção de conteúdo; ii) o da conexão generalizada e aberta que, juntamente com a emissão coletiva e em rede, nos permite falar/escrever livremente com aqueles que pensam como nós, constituindo uma construção coletiva de conhecimento, onde tudo se comunica e tudo está em rede: pessoas, máquinas, objetos, monumentos, cidades; e iii) o da reconfiguração cultural generalizada, em que não impera a lógica da substituição, mas sim a da reconfiguração, prevalecendo a “mixagem”, a remediação, mas compreendendo também, a ideia de modificação de estruturas sociais, instituições e práticas comunicacionais, o que, para nós, usuários, estarmos num ambiente comunicacional extremamente mais rico (LEMOS, LÉVY, 2010). A interatividade das redes viabiliza a formação de trocas com muito mais intensidade entre as pessoas, entre as coisas, obtendo-se informação a qualquer

²⁹Participação de André Lemos no debate “Educar na Cultura Digital”, ocorrido na Bienal de São Paulo de 2010. Disponível em: < <http://tarciziosilva.com.br/blog/o-que-e-cibercultura/>>. Acesso em 01 fev 2011.

momento, em qualquer lugar (KENSKI, *online*), possibilitando ao leitor interferir e transformar o texto, tornando-se um coautor (CORREIA, ANTONY, 2003).

3.1.1. Escrita na tela: “aí é tempo de conversa livre”³⁰

Adrielle: Essa escrita aí [no *Orkut*] é a mesma escrita que você faz lá na sala?

Daniela: Não, né?!

Adrielle: Por quê? Qual é a diferença entre a que você faz na sala e essa daí?

Daniela: Tia... (com receio de responder)

Daniela: É porque essa daí é uma conversa e na sala é um texto
Larissa também responde.

Larissa: Não [...]. Aí é tempo de conversa livre e na sala tem os trabalhos: ciências, geografia, português...

Como podemos observar na fala de Daniela e de Larissa, ambas se referem à escrita no computador/internet como livre, de conversa, uma escrita que parece exprimir a facilidade de traduzir para a tela um pensamento não linear, com criatividade e desenvoltura. Nesse sentido, Letícia completa:

Adrielle: E aonde você consegue ser mais criativa e as coisas saem, num piscar de olhos? Quando você está escrevendo no caderno, seja lá o que for, pode ser a coisa mais gostosa do mundo, ou quando você está escrevendo no computador?

Letícia: É claro e óbvio que é no computador

Santos (2011, *online*) aponta que a cibercultura, sendo um espaço informacional, amplia e potencializa a nossa capacidade de memória, armazenamento, processamento de informações e conhecimentos, e, sobretudo, de comunicação. A escrita na era digital parece mais viva do que nunca, impulsionada pelas novas tecnologias e amplificada pela comunicação em rede. Pudemos constatar durante as atividades relacionadas à escrita na tela, desenvolvidas no campo, que o MSN, os blogs e as redes de relacionamentos já deixaram sua marca na produção textual contemporânea. Escrever mesmo que seja conversando com os amigos é uma forma informal, coloquial e menos literária de expressar as ideias, não precisando se preocupar com a beleza da letra nem com a exatidão das palavras, tecendo agilmente com desenvoltura e sem medo de errar. É o texto que veicula as informações que queremos, seja ele de uma página de comunidade virtual ou de um mensageiro instantâneo. A

³⁰Fala de Larissa, se referindo à escrita na internet.

seguir, exemplos de “conversa livre”, onde as crianças registraram suas conversas e seus recados:

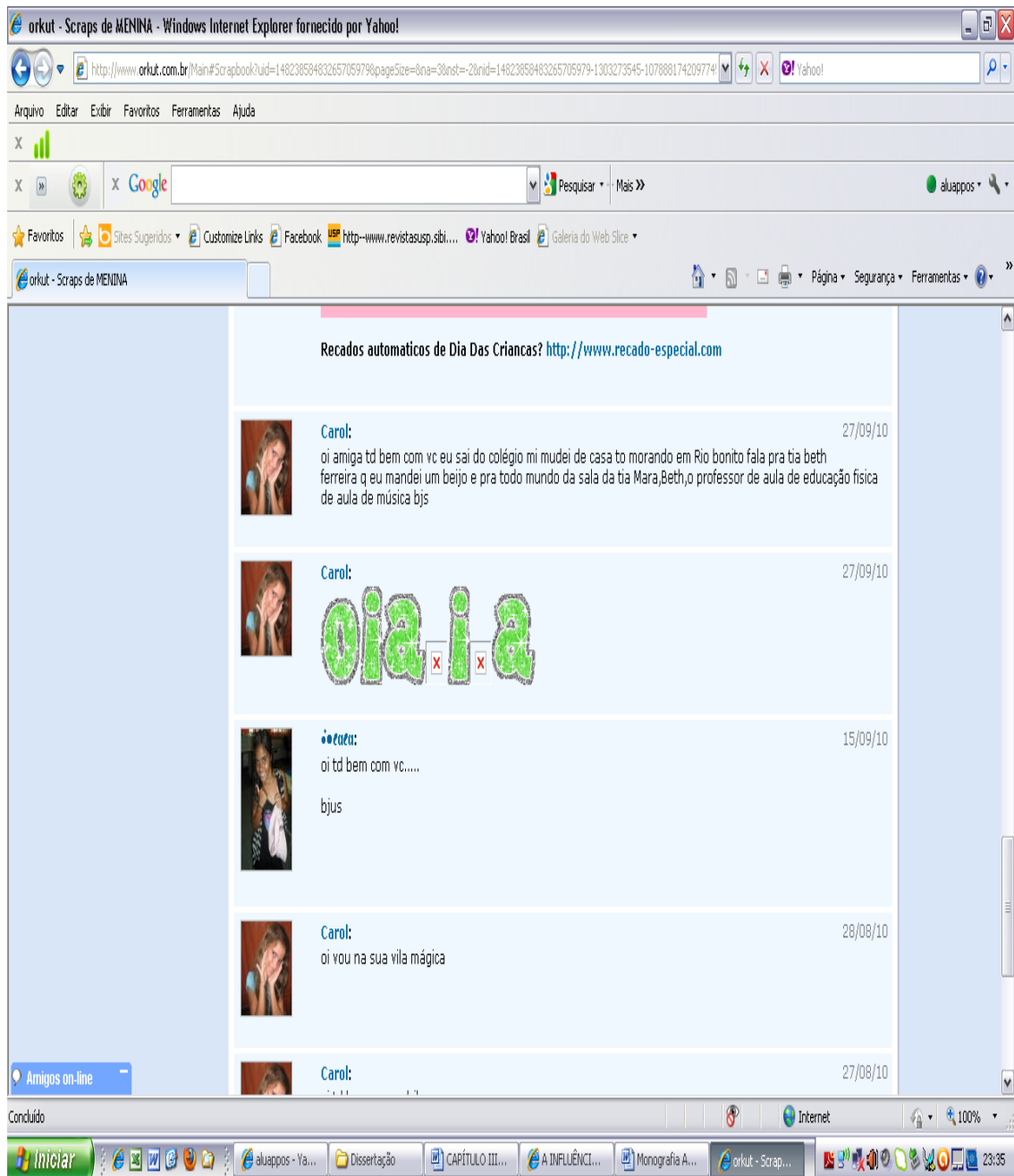


Figura.17 - ORKUT – Scraps de MENINA INTELIGENTE (Yara)
Recados de Carol e de Larissa

Carolina deixa um scrap no ORKUT da Yara dizendo que saiu da escola, que se mudou de casa e que está morando em Rio Bonito. Pede para a amiga dizer à professora Beth Ferreira, aos colegas da turma da professora Mara, ao professor de Educação Física e ao de Música que ela manda um beijo.

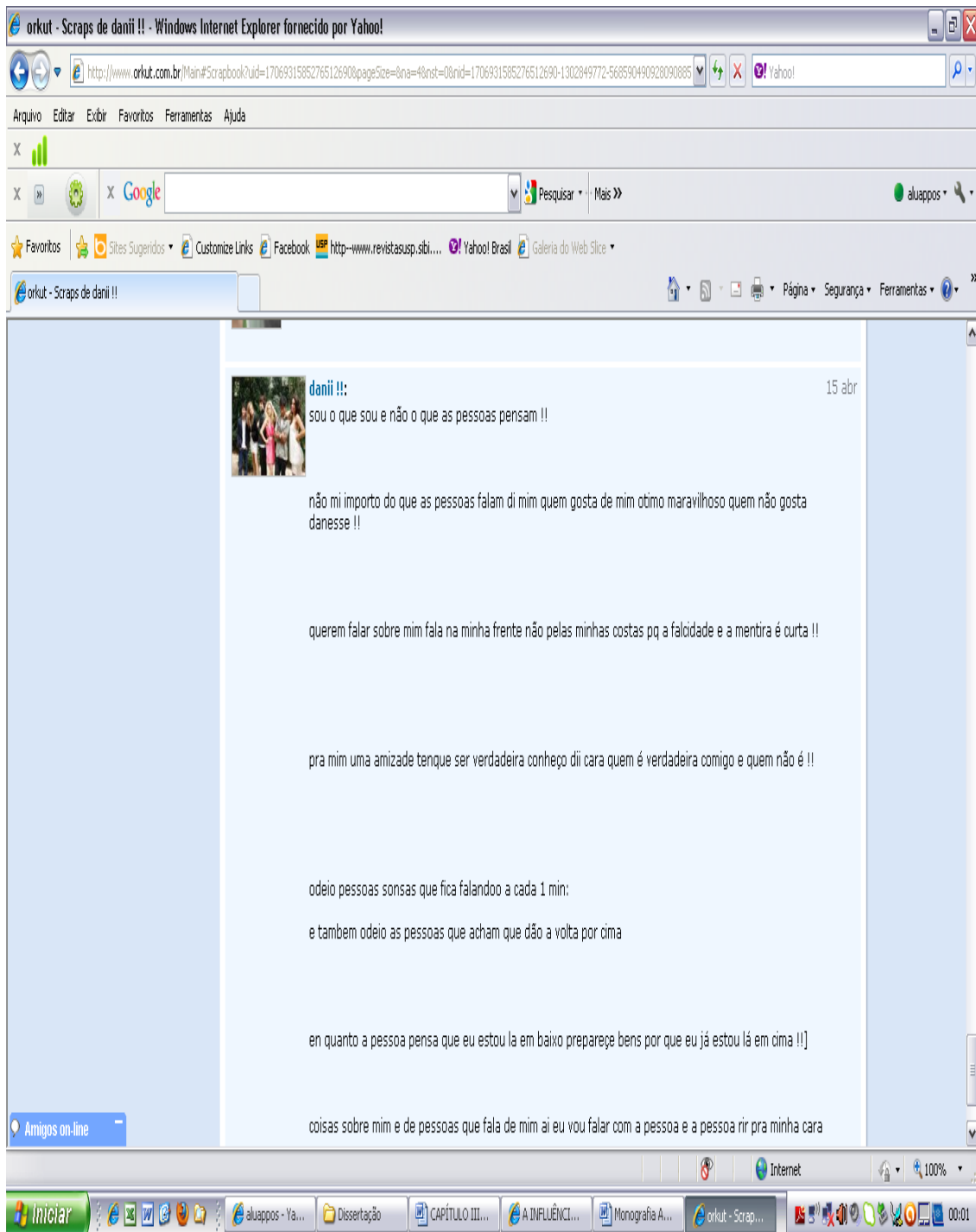


Figura.18 - ORKUT – Scrap de Dani (Daniela)

Recado escrito pela própria Daniela em sua página do ORKUT.

Já neste exemplo, Daniela deixa um scrap em sua própria página do ORKUT, escrevendo que não se importa com o que as pessoas pensam e dizem sobre ela. Para ela amizade tem que ser verdadeira, nada de mentira ou falsidade.

Conversa no MSN entre Daniela e Indianara. Nesta conversa, Daniela usa o *Nick* “do habbo”:

Indianara diz:

*oi

*sabia

do habbo diz:

**oiesabiiaoque ??*

**que a ana ??*

Indianara diz:

*que a ana clara

* e minha melhor amiga

do habbo diz:

**ana clara é separado*

**que num sabe*

Indianara diz:

*nao e difisio perde a nossa melhor amiga

do habbo diz:

**com presentimentos*

**profundos*

Indianara diz:

*nao intendi

do habbo diz:

**vc é burrinha*

**em*

Indianara diz:

*e vc

*mais ainda

do habbo diz:

**maiiis esperta que vc garanto*

Indianara diz:

*sabia quem e a pessoa que briquei

do habbo diz:

**nãõ q quem*

Indianara diz:

*naotasabemdo

do habbo diz:

**nãõ*

e ??

**que a ana ??*

Indianara diz:

* olaha

*errei

do habbo diz:

**lerda*

Indianara diz:

*olha sopesiso da sua ajuda

*lerda e vc

do habbo diz:

**lerda para escrever em*

**que ajuda*

Indianara diz:

*eu preciso vou ta ser amiga da ana clara

do habbo diz:

**o que*

Indianara diz:

*e quero vou ta ser amiga

do habbo diz:

**pó vc num sabe escrever não*

Indianara diz:

*que isso e uma alfença vou chora com tam

do habbo diz:

**aaa*

Indianara diz:

* vouta ser amiga da ana clara

do habbo diz:

**ta bom*

Podemos observar neste diálogo que tanto Indianara quanto Daniela expressaram, através da escrita na tela, suas ideias, sentimentos e opiniões. Indianara diz como é difícil perder a melhor amiga e pede ajuda à Daniela. Esta por sua vez, chama a atenção de Indianara em relação à escrita, corrigindo-a, dizendo que ela não sabe escrever. Porém, relato a seguir outros momentos em que constatamos criança corrigindo criança em relação à escrita, momentos estes relacionados à atividade de postar em nosso blog:

- Carolina disse a Ághata que ela havia colocado um acento no lugar errado: *“Você colocou acento no e”* - a palavra digitada por Ághata era essa;
- Carolina chamava a atenção de Ághata com relação aos acentos das palavras, apresentando preocupação com a escrita correta, padrão;
- Daniela digitava o texto com muita desenvoltura, não se preocupando com a norma culta, padrão, porém Letícia chamava sua atenção, dizendo que o texto não tinha ponto nem vírgula.

Como vimos anteriormente, Soares (2002, *online*) reconhece que com a escrita digital, surge um novo espaço de escrita: a tela do computador que possibilita a criação *“de um texto fundamentalmente diferente do texto no papel,[...]um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor”* (LÉVY, 1999, *online*, p.56), chamado de hipertexto. A autora aponta que esse novo texto nos abre a múltiplas vias, *“não mais em páginas, mas em dimensões superpostas que se interpenetram e que podemos compor e recompor a cada leitura”* (SOARES, 2002, *online*).

3.1.2 Leitura na tela: “eu li”³¹

Ana Paula : Nós temos seis assuntos, e para nós falarmos sobre esses seis assuntos, [...] a gente precisa pesquisar sobre esses assuntos [...].Então assim, a primeira coisa que a gente deve fazer aí é pesquisar na internet sobre esses assuntos [...].

Adrielle: E mesmo esses assuntos, vocês não leram, vocês viram lá escrito “Proibido celular na escola” e não leram [...] tem que ler tudo.

Algumas crianças:Eu li.

Outras crianças: Eu não li.

O trecho acima citado faz parte da conversa entre os sujeitos (pesquisadoras e crianças), durante a atividade de pesquisar na internet os assuntos que comporiam o nosso *blog*. Nós pesquisadoras observamos que, durante esta atividade, algumas crianças apresentaram resistência em ler sobre o conteúdo dos assuntos escolhidos, conforme relato abaixo, tendo Ághata e Carolina como as únicas que incorporaram a leitura na tela desses conteúdos:

Ana Paula: [...] Quando vocês ficarem com os assuntos, vocês têm que procurar sobre este assunto, ler, é o que a Adrielle falou, ler, não adianta pesquisar sem ler [...]

Adrielle: Tem que saber o conteúdo.

Ana Paula: Tem que ler. Uma coisa que a gente observou semana passada com vocês, é que vocês não leram.

Ághata: Eu li.

Carolina: Eu li.

Outras crianças: Eu não li.

Todos falando ao mesmo tempo.

Bárbara: Oh, tia Adrielle eu não li tudo ali [...]

Criança (não identificada): Eu não li nada.

Bárbara acima ressalta, ainda, que leu tudo, porém a leitura que ela se referia era às manchetes, aos títulos dos assuntos. Constatamos que ela e as demais crianças pesquisavam e “bisbilhotavam” tudo sobre os assuntos, clicando aqui ou ali, mas lendo só os títulos, e não seus conteúdos. Ághata, Carolina, Bárbara e os demais sujeitos apresentaram uma leitura multilinear, multissequencial, acionando links ou nós que trouxeram telas numa multiplicidade de possibilidades, sem que houvesse uma ordem predefinida (LÉVY, 1999, *online*). Contudo, para nós pesquisadoras, ainda com um pensamento de leitura linear e sequencial, questionamos e “cobramos” uma leitura quantitativa, pois, para nós, elas deveriam

³¹Fala de algumas crianças em relação à leitura de texto na internet.

ter lido o conteúdo todo. Em outra atividade, surgiu a discussão sobre a facilidade de, com um click ou mais, encontrar as informações buscadas na rede, seja para uma simples e pequena leitura ou até mesmo para uma pesquisa mais aprimorada:

Daniela: No computador a gente (ela ri) [...]a gente escreve assim, já vai direto, aí bota. Aí depois quando quer procurar outra coisa bota de novo, aí pronto tia, é super fácil!

Ághata completa: Já vai, pum, pá!

Em outro momento, Ághata diz que quando quer procurar alguma coisa, recorre ao computador. A expressão “pum, pá!” reflete e traduz uma sonoridade que significa, na linguagem contemporânea, rapidez, velocidade. E foi exatamente isso que Ághata quis dizer ao completar a fala de Daniela, quando esta disse que é super fácil buscar algo na rede. Para Santaella (*online*) a era digital faz emergir um novo tipo de leitor, o leitor virtual. Este novo sujeito,

navega numa tela, programando leituras, num universo de signos evanescentes, mas eternamente disponíveis, contanto que não se perca a rota que leva a eles. [...] um leitor em estado de prontidão, conectando-se entre nós e nexos, num roteiro multilinear, multi-seqüencial e labiríntico [...]. Trata-se de um leitor implodido cuja subjetividade se mescla na hipersubjetividade de infinitos textos [...] (SANTAELLA, *online*).

Lévy assinala que, com um ou dois cliques, o hipertexto “*mostra ao leitor uma de suas faces, depois outra, um certo detalhe ampliado, uma estrutura complexa esquematizada*” (LÉVY, 2004, p.41). Seguindo esta perspectiva, Soares aponta algumas características do texto eletrônico: instável, mutável e pouco controlável. Instável porque os leitores de hipertextos podem interferir neles, alterando, acrescentando e definindo seus próprios caminhos de leitura; mutável, como consequência da não estabilidade; e pouco controlável, porque a liberdade de produção de texto na tela é grande e quase que totalmente ausente o controle de qualidade do que é produzido e divulgado (SOARES, 2002, *online*). Tendo em vista essas características, a autora reconhece que, no ato da leitura, quem constrói o hipertexto é o leitor, se tornando também o autor, “*tendo liberdade para construir, ativa e independentemente, a estrutura e o sentido do texto*” (SOARES, 2002, *online*).

3.2 Internet: a tela que abrange tudo

Adrielle: Você prefere pesquisar na internet?

Letícia: Sim. É só escrever onde mora o tal ídolo, aí eu vou lá e vejo. É muito mais fácil. Clica e aparece tudo [...]

Como Letícia disse com relação à internet, é só clicar que aparece tudo. Como já referi nas seções anteriores, o admirável mundo da internet facilita e muito o ato de pesquisar. A comunicação sem fronteiras entre as pessoas e a consulta a milhares de livros no mundo todo, em diversos idiomas, a qualquer hora, com rapidez e facilidade de acesso estão entre algumas vantagens de se navegar por este mundo tão admirável e fascinante. Segundo Lévy e Lemos (2010), a explosão da liberdade de expressão trazida pela internet abriu um novo espaço de comunicação, inclusivo, transparente e universal. A internet deixou o leitor mais receptivo e participativo, pois o mesmo recebe informações por meio de leituras não lineares, em diferentes linguagens, podendo também, ocupar o lugar de coautor das produções. Quando acessamos um site, por exemplo, escolhemos o caminho que desejamos seguir e, ao clicar o *mouse* em determinadas palavras ou frases, novos textos aparecem diante de nossos olhos, permitindo-nos, leitores, escolher a sequência de leituras, tornando-nos coautores do texto. Como visto anteriormente, com o advento da internet surgiu uma nova concepção de leitura e escrita. Na internet podemos dar saltos, basta clicarmos em um link³² que pulamos de um texto para outro ou, até mesmo, de um site para outro site, como mostra Ághata em sua fala:

Ághata: [...] a internet, o computador, a gente...É só você ir lá, “coisar” lá e vai lá rapidinho e mostra pra você [...]

A navegação não obedece a uma ordem, podendo cada leitor determinar seus caminhos, suas leituras, criando e redefinindo seu texto a cada instante. Em se tratando de aquisição rápida de informação, a internet dispõe de um recurso, que são os chamados *links*, que ao clicar sobre eles, o computador faz uma busca automática de uma imagem ou documento. De acordo com Koch os *links* “*permitem ao leitor realizar livremente desvios, fugas, saltos instantâneos para outros locais virtuais da rede, de forma prática, cômoda e econômica*” (KOCH, 2005, p.63). Na mesma direção, Lévy (2004) aponta ainda, que as informações são acessadas por proximidades/vizinhança, o que significa que a rede é um

³²Conforme um glossário sobre termos da Internet, link é abreviação de hiperlink. Palavras, expressões ou imagens que, quando clicadas servem como ligação direta para outra página ou para outra parte da mesma página. Disponível em: <<http://ufpa.br/dicas/net1/int-glo3.htm#L>>. Acesso em 20 set 2011.

espaço de leitura e escrita sem limites definidos, gerando assim, uma diversidade de caminhos. Para o autor, “isto se torna a norma, um novo sistema de escrita, uma metamorfose da leitura, batizada de navegação” (LÉVY, 2004, p.37). A partir daí, navegar pela internet deixou de ser um ato solitário, em que o usuário apenas entrava nas páginas e lia seus conteúdos. Com os recursos de interação cada vez mais expandidos, qualquer site é um convite a comentários, críticas, observações, permitindo aos leitores (agora também, produtores de texto) desenvolverem discursos de improviso e a defender seus pontos de vista. Neste sentido, Abreu e Nicolaci-da-Costa reconhecem que

[...] ao se conectar à Internet, qualquer pessoa tem como buscar sozinha a informação/conhecimento que deseja ou de que necessita. E também, divulgar idéias e teorias deixando-as ao alcance de muitos para críticas e contribuições. Pode, ainda, discutir temas de seu interesse em comunidades virtuais, ao mesmo tempo em que recebe orientação personalizada de um especialista sobre o assunto que desejar (ABREU, NICOLACI-DA-COSTA, 2006, *online*, p.194).

3.2.1 Funções pós-massivas

Este mundo fascinante, chamado de internet, tem várias funções. Dentre elas, aquelas que Lemos e Lévy (2010) sugeriram chamar de funções pós-massivas, que estimulam não só o consumo, mas também a produção e a distribuição de informação. Ainda segundo os autores, a internet desempenha funções abertas, colaborativas, interativas, distributivas, isto é, funções pós-massivas. Nesta perspectiva, observa-se uma reconfiguração da indústria cultural, em que se mantém o modelo ‘informativo’ ‘um-todos’ das mídias de massa, mas cresce o modelo ‘conversacional’ ‘todos-todos’ das mídias digitais (LEMOS, LÉVY, 2010). Os *blogs* e as redes sociais são alguns exemplos que mostram claramente o potencial das funções pós-massivas que a internet desempenha. A seguir, página “recortada e colada”, através da tecla *printscreen*, de nosso *blog* “Meninas da Oficina”:

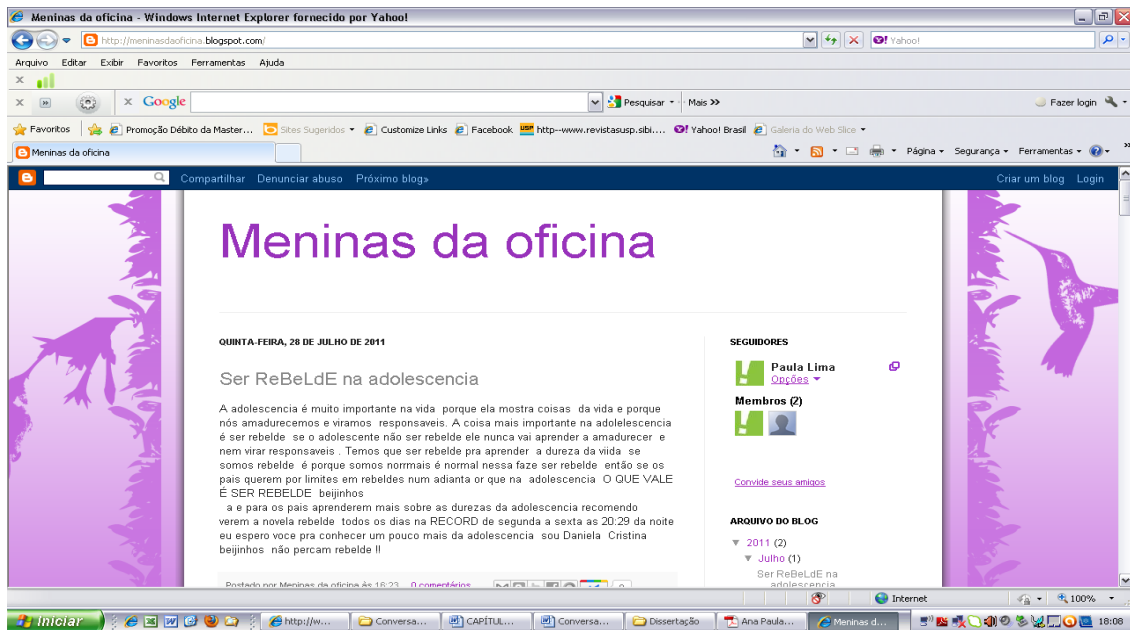


Figura.19 - Texto “Ser ReBeldE na adolescência” postado no blog por Daniela.

Abaixo, cito alguns trechos da conversa entre mim e Daniela no MSN, em que ela relata o momento da postagem do texto acima:

Dani *** diz:**

**hum*

**tia paula*

**eu esquecii o email*

**do blog vc pode me passar*

**??*

Ana Paula diz:

**claro querida.. eu o acessei e a ultima postagem foi há mto tempo*

**<http://meninasdaoficina.blogspot.com>*

**se vc puder alimentá-lo vai ficar melhor ainda*

[...]

Dani *** diz:**

**num ta indo não*

**professora o email é meninasdaoficina.blospot.com ??*

Ana Paula diz:

**o e-mail é : meninasdaoficina@yahoo.com.br*

[...]

Dani *** diz:**

**tão pedindo*

**celular e pra confirmar no yahoo*

**consegui entrar*

Ana Paula diz:

**ah q bom*

**então maos a obra*

Dani *** diz:**

**já estou postando sobre ser rebelde na adolescencia*

Ana Paula diz:

*ah q legal
 *vou ler depois
Dani *** diz:**
 *ata
 *mais eu acho que ta ficando meio bobo
Ana Paula diz:
 *ta nada
 *faz do seu jeito
 *q fica otimo
Dani *** diz:**
 *brigada

A internet, como espaço cibernético, abre possibilidades de comunicação completamente distintas da mídia clássica, pois como afirma Lévy “[...] todas as mensagens se tornam interativas, ganham uma plasticidade e têm uma possibilidade de metamorfose imediata” (LÉVY, 1999, *online*, p.13). Esse espaço introduz um dispositivo, o “todos-todos”, no qual não há distinção entre emissores e receptores, onde todas as partes em contato podem ocupar, concomitantemente, as duas posições, estabelecendo assim um novo tipo de interação.

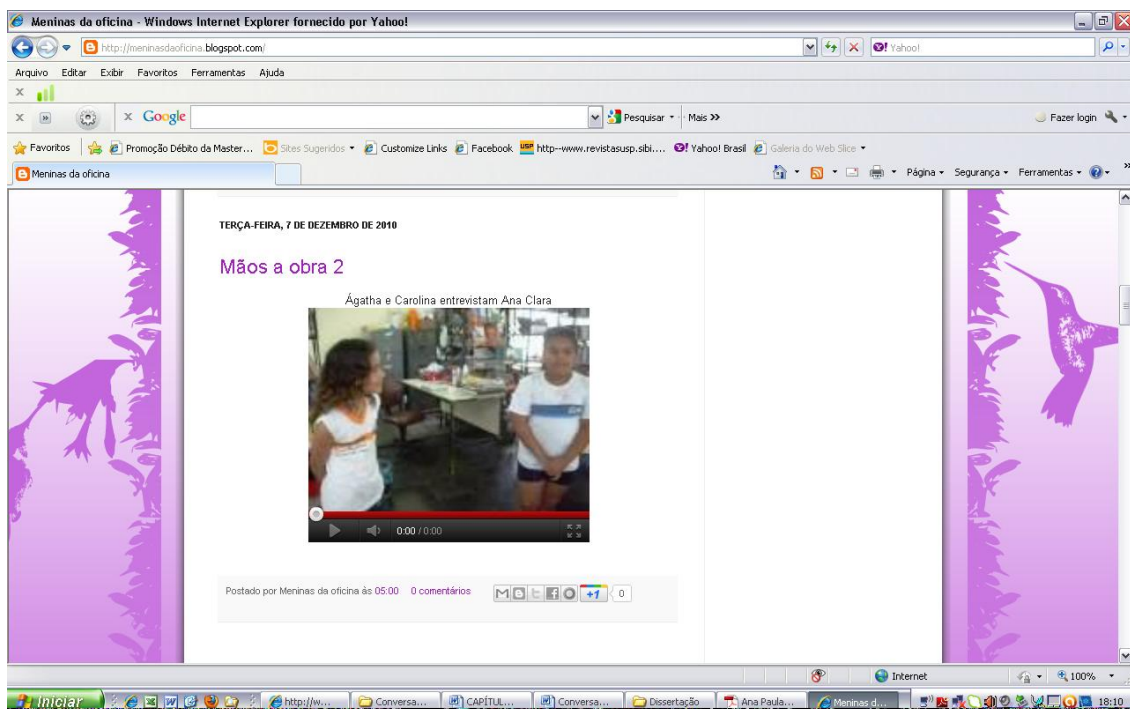


Figura.20 - Vídeo postado – Ághata e Carolina entrevistando Ana Clara sobre a proibição do uso de celulares nas escolas.

Antes de iniciarem a entrevista³³ com Ana Clara, Ághata e Carolina se apresentam:

³³A entrevista, na íntegra, se encontra disponível no site: <<http://meninasdaoficina.blogspot.com/>>.

Ághata: Oi gente. Estamos aqui entrevistando Ana Clara.

Carolina: Oi gente. Ela é a repórter e eu sou a [pausa] cinegrafista. A gente vai entrevistar Ana Clara para saber como ela acha que é na escola [pausa]

Ághata continua: A proibição de celulares nas escolas.

Ághata: Bom gente, eu me chamo Ághata e tenho 8 anos

Carolina: Oi, eu sou a Carol, tenho 9 anos e sou a cinegrafista.

Ághata: E eu sou a repórter.

A internet, como mídia de função pós-massiva, pode, por sua vez, funcionar “a partir de redes telemáticas em que qualquer um pode produzir informação, ‘liberando’ o pólo da emissão [...]” (LEMOS, *online*). Lemos e Lévy destacam as características das funções pós-massivas:

As funções pós-massivas, por sua vez, caracterizam-se por abertura do fluxo informacional, pela liberação da emissão e pela transversalidade e personalização do consumo da informação. Elas permitem não só a produção livre, mas também a circulação aberta e cooperativa dos produtos informacionais (sons, textos, imagens, programas) (LEMOS, LÉVY, 2010, p.48-49).

3.2.1.1 Blog: Meninas da Oficina

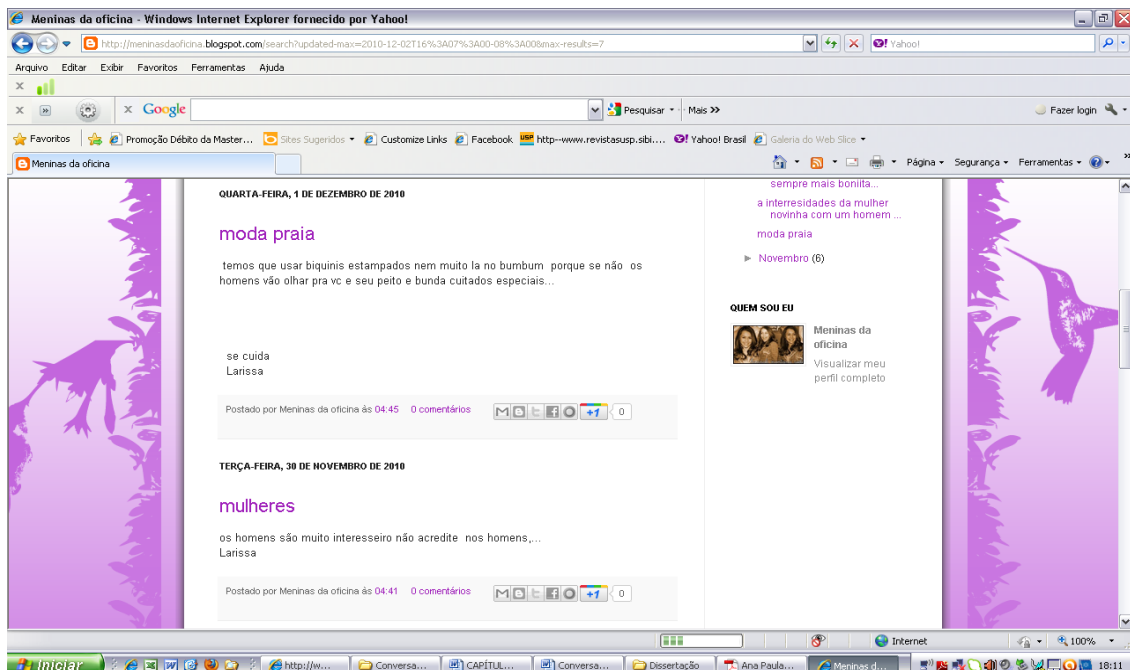


Figura.21 - Pequenos textos postados por Larissa.

Criar um *blog* e postar nele foram algumas das atividades desenvolvidas na oficina. Decidimos então, criar o *blog* Meninas da Oficina. Abaixo, destaco um trecho do momento da criação:

Daniela: Nome de tela [...] nome de tela vai aparecer assim o nome do blog.

Ana Paula: Ah não. Tem que ser o nosso nome e não o meu.

Neste momento várias crianças falam ao mesmo tempo.

Alguém: Eu pensei com [...] blog

Ághata: Pode ser ‘meninas da oficina’?

Todas: É, pode.

Ana Paula: Então bota, ‘meninas da oficina’

Letícia: Maiúsculo

Daniela: Calma, Letícia.

[...]

Ana Paula: Ficou como? Qual o e-mail de acesso?

meninasdaoficina@yahoo.com.br?

Daniela: Sim, tia.

Ana Paula: Conseguimos!

Todas: Eh! Eh! Eh! Conseguimos!

Neste momento todas comemoram.

Ana Paula: Meninas da Oficina

Letícia: Temos que botar o negócio aqui. Aí, tia, sabe como funciona? É assim. Você bota [...] Aí você vai, é <<http://meninasdaoficina.blogspot.com>>.

Aí vai entrar no nosso blog.

*Blog*³⁴, redução do termo inglês *web log*, é um site cuja estrutura permite a atualização rápida a partir de acréscimos dos chamados artigos ou *posts*, podendo ser escritos por um número variável de pessoas, possibilitando assim, a publicação imediata de textos, imagens, vídeos e sons. Lemos e Lévy apontam que na era da computação social, uma incontável quantidade de cadernetas pessoais – os *blogs* – com conteúdos criados e organizados pelos próprios organizadores, apresenta sem complexos as idéias, as opiniões, as fotografias e os vídeos de seus autores (LE MOS, LÉVY, 2010). A seguir, outra postagem do nosso *blog*:

³⁴Definição da Wikipedia. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Blog>>. Acesso em 23 set 2011.

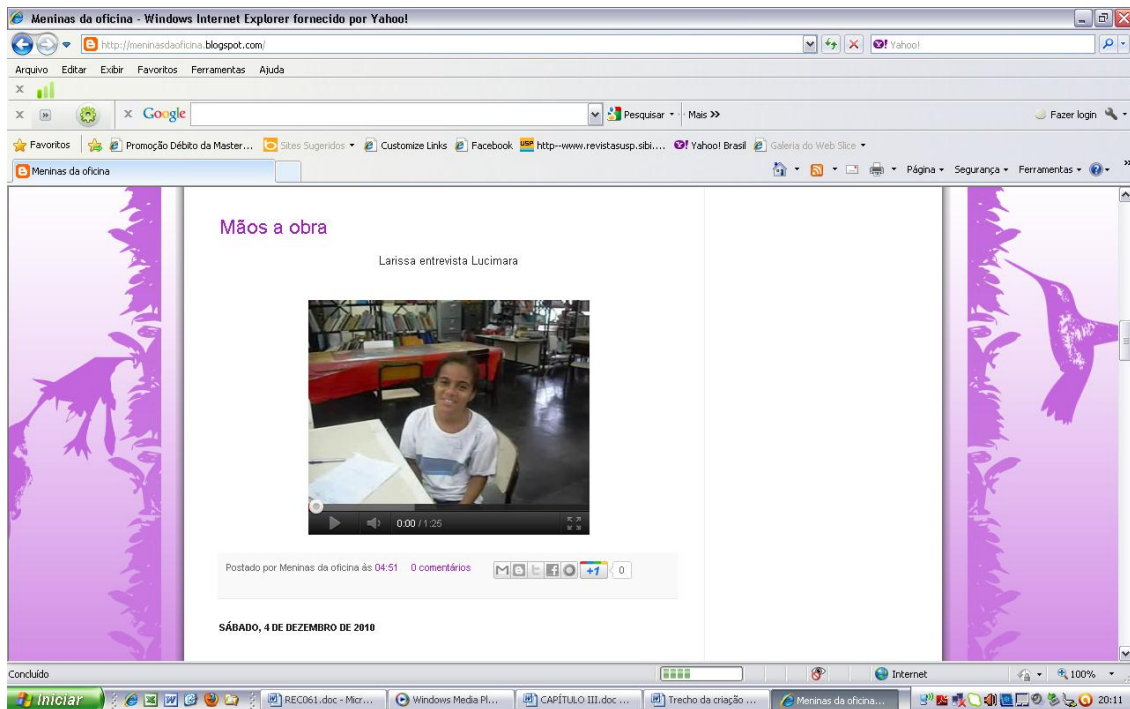


Figura.22 - Larissa entrevistando³⁵ Lucimara sobre a proibição do uso de celulares nas escolas.

Lemos e Lévy alertam para o fato de que a cada segundo no mundo é criado um *blog* e que este expõe as ideias e convicções mais diversas, “*detalhando para o mundo inteiro, [...] os detalhes mais íntimos e as bizarrices mais estranhas da vida de uns e de outros [...]*” (LEMOS, LÉVY, 2010, p.82). Porém, para Daniela postar em *blog* é coisa séria:

Daniela: Olha aqui, gente, nosso *blog* como está. Gente, agora todas nós podemos entrar em casa e colocar, comentar... Só não vamos colocar besteiras, é sério.

Para as meninas da oficina, a caderneta pessoal virtual - *blog* – ganhou novas funções, não sendo mais só aquele espaço onde se encontrava somente o relato de quem escrevia, o chamado ‘blogueiro’ – editor do próprio texto, mas também, a sua livre opinião sobre assuntos diversos. Neste sentido, a cultura escrita dos *blogs* garante a interatividade e a visibilidade às pessoas em torno de interesses em comum. Os “blogueiros” veiculam informações exclusivas e conteúdos que dificilmente seriam publicados em veículos de expressão, como foi o caso das “meninas blogueiras”. Em nosso *blog* Meninas da Oficina

³⁵No momento da entrevista, Adrielle assumiu o papel de cinegrafista e Larissa, o de repórter. Bárbara, parte da dupla com Larissa, havia faltado a escola no dia da gravação. Entrevista na íntegra disponível no site: <<http://meninasdaoficina.blogspot.com/>>.

foram postadas várias informações com conteúdos³⁶ diversos: beleza, moda praia, proibição de celulares nas escolas, adolescência, inveja e mentira, mulher novinha com homem mais velho, garota abusada, batons, invasão ao Complexo do Alemão etc. A ideia do *blog* é que ele abrangesse temas variados.

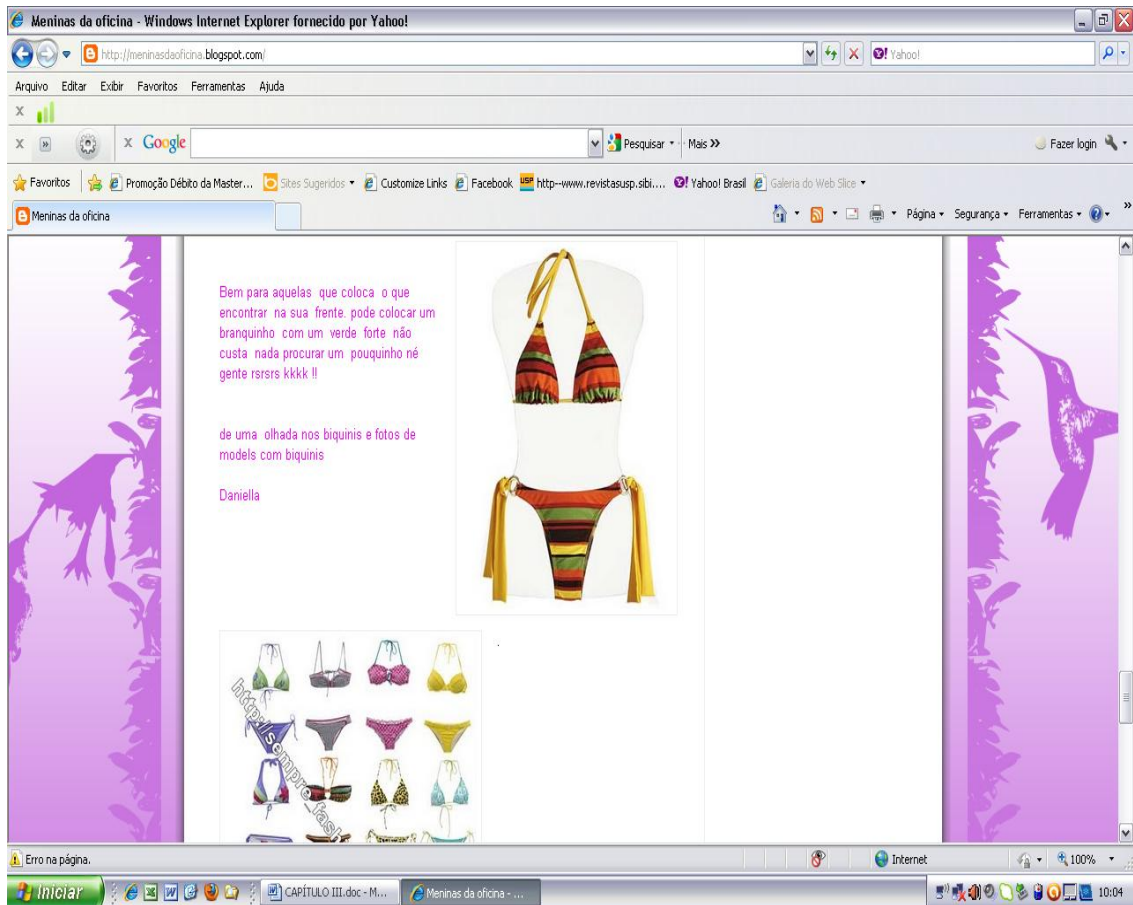


Figura.23 - Postagem de Daniela sobre moda praia.

3.3 “A escola é feita pra estudar, gente!”³⁷

Esta fala de Letícia surgiu após a realização da atividade de fotografar locais da escola em que a escrita estivesse presente. Durante a discussão em grupo, foi questionada a diferença entre a criatividade da escrita na escola e no computador:

³⁶ Para ter acesso aos conteúdos, acesse <<http://meninasdaoficina.blogspot.com/>>.

³⁷ Fala de Letícia se referindo a fala de Ághata, que disse que a maioria das escolas não tem computador.

Adrielle: Tem diferença na criatividade da escrita na escola e no computador?

Ághata: Ah! Claro que tem!

Daniela: Tem? Por que tem?

Ághata: Por que assim: a internet, o computador, a gente... É só você ir lá, “coisar” lá e vai rapidinho e mostra pra você. Só que na escola você tem que ficar procurando, procurando, a maioria da escola não tem computador

[...]

Letícia: A maioria das coisas dali que a Agatha falou não faz tanto sentido...

Daniela: Então, por que você acha que não?

Letícia: Tipo assim... Por causa que a escola, a maioria das escolas não tem computador sabe por quê? Porque a escola é feita pra estudar, gente!

Letícia completa: [...] Mas escola, a gente está na escola pra estudar, pra quebrar a mão mesmo!

Mas durante a discussão surgiu uma revelação: a fala inicial seria de Letícia, porém não condizia com o que ela realmente pensava e pensa sobre o uso de computadores na escola.

Ana Paula: Deixa eu perguntar uma coisa Lê. Você comentou aí que a escola é feita pra estudar né? E você não acha que se a escola tivesse mais computadores, nas salas, uma coisa mais disponível não ficaria mais fácil pra você estudar?

Letícia: Ficaria, só que poderia, a gente poderia ficar, por mim a gente poderia ficar no computador o dia todo.

Ana Paula: Pra estudar?

Letícia: É

Ana Paula: Essa fala aqui que a escola é feita pra estudar é fala sua ou fala da sua mãe?

Letícia: Da minha mãe

Ana Paula: E qual é a sua fala?

Letícia: A minha fala é que, pra estudar mesmo, pra estudar, pra saber mais, por mim é no computador.

[...]

Letícia revela ainda: [...] mas tem algumas palavras que às vezes embolam, ela [a professora] deixa pequenininho, aí embola. Mas eu prefiro no computador também. Mas a gente tem que saber entender. Quando eu, eu tenho vontade de querer saber daquilo, aí eu falo assim: professora, aquela palavra que está depois de tal e tal palavra é qual professora? Ai ela não responde, eu vou lá até o quadro e tento ver.

A opinião da mãe de Letícia pode ser também a opinião de muitas outras mães, professores e autoridades que pensam que estudar e aprender supõe “quebrar a mão mesmo” de tanto escrever do quadro, supõe passar por cima do silêncio da professora, quando a mesma não responde a uma pergunta, supõe a tentativa de resolver por si própria, o embolar das palavras no quadro.

A escola atribui ao professor o papel centrado em ‘dar aula’, transmitindo informações, marcadas pelas presenças do livro didático descontextualizado e do quadro

‘verde’. Nossas escolas, principalmente as tradicionais, são definidas como um repositório de conteúdos pedagógicos, trabalhados de forma rígida, fechada e puramente teórica. Entretanto, as autoras Abreu e Nicolaci-da-Costa apontam que o advento da internet gerou fortes impactos em diversas áreas profissionais, sendo uma delas a área da Educação (ABREU, NICOLACI-DA-COSTA, 2006, *online*). Elas afirmam, ainda, que “*As novas formas de produção, divulgação e armazenamento de conhecimentos e informações tornadas possíveis pela interconexão dos computadores mundiais têm provocado profundas rupturas nos processos pedagógicos tradicionais*” (ABREU, NICOLACI-DA-COSTA, 2006, *online*).

‘Passeando’ por este mundo virtual e com certeza muito real, li relatos e experiências significativas de professores que, juntamente com seus alunos, usaram as diversas mídias digitais, não só como recursos, mas também como mediadoras de suas atividades escolares. Nestes casos, a tecnologia foi utilizada como uma grande aliada na criação de um processo educacional: incluir também é adequar, sugerir, questionar e instigar. Mas voltando ao caso da Letícia e de muitas outras crianças³⁸ a realidade é outra: quando há Laboratórios de Informática nas escolas, não há manutenção, com isso muitos deles apresentam poucos computadores funcionando e interligados à internet (no caso do CIEP JPV, somente três computadores funcionavam adequadamente); há ainda, escolas que não possuem laboratório de informática; e há também, os casos em que há escolas altamente equipadas, com Laboratórios de Informática com computadores instalados e funcionando adequadamente, porém suas utilizações estão renegadas a segundo, a terceiro ou até mesmo, a quarto plano. Esta realidade nos mostra que é preciso o educador assumir o desafio de se abrir às novas³⁹ interfaces pedagógicas, se preparando para o “novo”. O “novo”, o diferente, atrai, entretanto nós educadores devemos ter o cuidado com as inovações para não usarmos as mídias digitais só porque estão na moda. Devemos usá-las com responsabilidade e competência, que se traduz num conhecimento não só técnico, mas também num reconhecimento das implicações pedagógicas que seus usos trazem, conhecendo suas especificidades, incorporando-as nos objetivos de maneira que possamos enriquecer com novos significados as situações de aprendizagem vivenciadas pelos alunos. É importante que tenhamos clareza dos objetivos que queremos alcançar, caso contrário, a tecnologia perderá seu sentido. Para isso, é necessário buscarmos capacitação contínua para que possamos ser bons facilitadores na construção do conhecimento, contagiando o ambiente escolar com o desejo de todos estarem integrados e compartilhando experiências. Lemos afirma que usar de forma crítica a tecnologia na

³⁸Refiro-me às crianças matriculadas na rede pública municipal do Rio de Janeiro.

³⁹Novas para o hoje, porém defasadas para o amanhã.

educação significa também, não ser refém dos equipamentos. Para ele, educar é também ser do contra, não estando à mercê da velocidade (LEMOS, 2010, *online*). O autor assinala, ainda, que o professor precisa levar seus alunos a problematizarem e a questionarem, sabendo onde se quer chegar com o uso daquele equipamento (LEMOS, 2010, *online*).

Este tipo de mediação pedagógica demanda do professor ações reflexivas e investigativas sobre o seu papel, criando condições que favoreçam o processo de construção do conhecimento dos alunos e propiciando aos mesmos novas formas de buscar, interpretar, representar e compreender os conteúdos curriculares num escopo ampliado de ressignificações. Lemos, que além de pesquisador também é professor, levantou uma questão: Como lidar com essa cultura digital e integrá-la aos processos de ensino e aprendizagem? (LEMOS, 2010, *online*) Para responder a esta questão, levanto um outro questionamento, pensando nas atividades que desenvolvemos com as crianças durante a oficina: Por que não conciliar os atrativos da internet (ORKUT, MSN, diversos jogos, *blogs* etc) com os processos de ensino e aprendizagem? Nesse sentido, penso que caberia a nós, professores, tentarmos utilizar o conhecimento de mídias digitais que os alunos têm para tornarmos as aulas mais interessantes e atrativas. Uma vez que a utilização das mídias digitais no processo de ensino-aprendizagem permite ao professor enriquecer seu trabalho não apenas do ponto de vista formal, sofisticando suas estratégias, mas principalmente no que se refere ao conteúdo e aos resultados atingidos. Vale ressaltar que para que isso ocorra é preciso que tenhamos, pelo menos, algumas condições mínimas: existência de mídias digitais nas escolas e total acessibilidade às mesmas. O uso das mídias digitais enriquece a transmissão dos saberes, desperta o interesse e a curiosidade, acrescentando atrativos que fazem com que prendam a atenção dos receptores, que agora também são emissores, quando bem usadas e exploradas, podendo ser encarado como condição para o pleno exercício da cidadania do educando. Letícia, em sua fala reveladora, aponta que para estudar e saber mais deveria utilizar o computador. No entanto, ela mesma reconhece que entende quando está copiando e tem que ir ao quadro para tentar ver o que a professora havia escrito:

Letícia: A minha fala é que, pra estudar mesmo, pra estudar, pra saber mais, por mim é no computador.

Letícia revela ainda: [...] mas tem algumas palavras que às vezes embolam, ela [a professora] deixa pequenininho, aí embola. Mas eu prefiro no computador também. Mas a gente tem que saber entender. Quando eu, eu tenho vontade de querer saber daquilo, aí eu falo assim: professora, aquela palavra que está depois de tal e tal palavra é qual professora? Ai ela não responde, eu vou lá até o quadro e tento ver.

Diante da fala de Letícia e, provavelmente, de muitas outras crianças anônimas podemos constatar que as salas de aula estão paradas no tempo e que a forma de ministrar as aulas está ultrapassada. Segundo a Professora Léa Fagundes, Coordenadora de Pesquisa no Laboratório de Estudos Cognitivos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a escola “*é sempre um grupo de resistência às mudanças das estruturas, e entramos na ‘era digital’ com a escola muito resistente*”⁴⁰. Porém, vale ressaltar que a educação não pode ser restrita somente à utilização das mídias digitais e nem a sua deficiência justificada pela falta das mesmas, educar vai muito além do que só ‘alimentar’ o desenvolvimento tecnológico e a indústria da informação.

3.3.1. Proibição da utilização de telefone celular nas salas de aula das escolas públicas municipais

O Presidente da Câmara Municipal do Rio de Janeiro promulgou em 04 de janeiro de 2008, a Lei nº 4734⁴¹ que instituiu a proibição de telefone celular e outros em sala de aula. A partir desta data ficou proibido o uso de telefone celular, games, ipod, mp3, equipamento eletrônico e similar nas salas de aula das escolas públicas municipais. A promulgação desta lei corrobora a fala de muitos responsáveis, de autoridades e, até mesmo, de algumas crianças que apontam que escola é feita para estudar e que o telefone celular não é visto como recurso pedagógico, nem muito menos como mediador do ensino-aprendizagem, tendo, dentro da escola, a única função de efetuar e receber ligações, como mostram as entrevistas realizadas pelas “meninas da oficina” com três colegas de turma:

1ª entrevista:

Daniela: Então Tamires, eu tenho algumas perguntas aqui para você sobre celulares nas escolas. Bem [...] O que você acha de celulares nas escolas?

Tamires: Acho normal

Tamires ri.

Daniela: Como você acha que devem ser usados os celulares nas escolas?

Tamires: Para ligar, sei lá.

⁴⁰Disponível em

<http://www.educarede.org.br/educa/index.cfm?pg=revista_educarede.especiais&id_especial=537>.

Acesso em 27 mar. 2011.

⁴¹Lei nº 4734 de 4 janeiro de 2008. Disponível em:

<<http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/bff0b82192929c2303256bc30052cb1c/6a73fab3c9018207032576ac007279f4?OpenDocument>>. Acesso em 01 out. 2011.

[...]

2ª entrevista:

Ághata: Eu vou fazer umas perguntas sobre a proibição de celulares nas escolas, está bem?

Ana Clara: Tá

Ághata: Olha, primeira pergunta. O que você acha da proibição de celulares nas escolas?

Ana Clara: Ah, eu não acho nada. Podia trazer celular, né?

Ághata esquece sua posição de repórter/entrevistadora e responde:

Ághata: É podia.

Ana Clara: Porque se alguma coisa acontecer com a gente, a gente podia ligar para nossa mãe. Quando a gente tá doente, a gente podia ligar.

[...]

3ª entrevista:

Larissa: O que você acha do uso dos celulares nas escolas?

Lucimara: Eu acho que [pausa para responder] o celular é bom porque a mãe [...] vai que acontece algum problema, [...] criança passando mal, aí a gente tem o celular e dá para ligar a mãe dela.

[...]

Tamires, Ana Clara e Lucimara foram unânimes em definirem a função da utilização do telefone celular na escola: seria usado para realizar ligações. Em nenhum momento, durante as entrevistas feitas pelas colegas, elas se referiram às demais funções deste artefato tecnológico: enviar/receber mensagens, conectar a internet, fotografar, filmar, jogar etc. Vale lembrar que, nesta pesquisa, o aparelho celular foi usado em dois momentos: no início, com o objetivo de reconhecer as habilidades que cada um tinha, utilizando este artefato para que pudéssemos selecionar os doze sujeitos e depois, como filmadora, para filmar as entrevistas sobre a proibição de celulares nas escolas. Ressalto que, em ambas as atividades, os aparelhos celulares foram usados como recurso, e não como mediadores.

4 IMAGENS: O QUE DIZEM E O OS OLHOS VEEM?

O cotidiano de nossas vidas é constituído de múltiplas e variadas imagens.
A cada manhã, essas imagens que emergem de nosso cotidiano
nos convidam a ver, ouvir, cheirar, provar, sentir.
Como diz Camus, pensamos por imagens.

Ângela Vieira de Alcântara

Tendo em vista o lugar que a imagem assume em nosso cotidiano, seria insuficiente pensar o letramento apenas relativamente à letra. A variedade de imagens que se oferecem continuamente às crianças, na imprensa, em vídeos, em filmes, na TV, na internet, leva à necessidade de estendermos a preocupação com o letramento verbal ao letramento visual. De acordo com Rojo, não é possível falar em letramento, mas em letramentos que são classificados em dominantes e locais (ROJO, 2009). Os primeiros ocorrem em situações formais, como é o caso da escola, e preveem o envolvimento de agentes que são valorizados legal e culturalmente, como é o caso de professores, autores de livros didáticos e pesquisadores. Já os letramentos locais não são controlados ou sistematizados institucionalmente, tendo sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais, sendo por isso, muitas vezes, desvalorizados pela cultura oficial. Diante disso, nos perguntamos se não seria justamente a valorização da letra, em detrimento da imagem, o fator responsável pela avaliação das crianças da escola em que este estudo foi realizado como “zeradas” em matéria de leitura e escrita. É Manoel de Barros que diz que “*O mundo não foi feito em alfabeto*”⁴². Se as crianças hoje entram em contato com o conhecimento, com a informação, com a cultura e com a arte por intermédio de imagens, sejam analógicas ou digitais, não seria prematuro considerá-las incompetentes apenas avaliando sua relação com textos impressos dos quais emerge um modelo linear de comunicação, diverso da possibilidade de comunicação descentrada e plural que emerge das imagens? Não seria interessante prever que o contato das crianças com a leitura de imagens nas telas poderia ser mediador de seu interesse e gosto pela leitura da letra? Foram esses questionamentos que nos levaram a organizar as atividades que apresento neste capítulo.

⁴²Citado de memória

Como Alcântara aponta, em nosso cotidiano, estamos cercados de imagens que nos fazem ver, ouvir, cheirar, provar e sentir, e pensando na emersão destes sentidos nas imagens no/do cotidiano escolar, propusemos às crianças, ao longo da oficina, algumas atividades que as levassem a relacionar imagem e escrita. Ainda de acordo com a autora, *“As imagens são detonadoras de emoções”* (ALCÂNTARA, 2001, p.88), possuindo elementos que possibilitam leituras complexas (GOUVÊA, MARTINS, 2001). As autoras acreditam ainda, que a leitura de imagens não se restringe à simples leitura de signos, *“é uma atividade profundamente influenciada por princípios que organizam possibilidades de representação e significação numa dada cultura”* (GOUVÊA, MARTINS, 2001, p.42).

Gouvêa e Martins reconhecem também que as imagens estimulam a imaginação, possibilitando diferentes leituras relacionadas aos interesses, expectativas e conhecimento prévio (GOUVÊA, MARTINS, 2001).

4.1 Criando manchetes, soltando a imaginação e a criatividade: produzindo olhares

A primeira atividade desenvolvida envolvendo imagens foi a criação de manchetes pelas crianças a partir de fotografias de jornais publicadas virtualmente e, em seguida, a comparação das manchetes criadas com as publicadas *online*. Nesta atividade, constatamos o quanto é possível manipular uma imagem, retirando dela ou acrescentando a ela diversos olhares. Rocha (2011) ressalta que uma das concepções sobre imagem é aquela que a considera cópia da realidade, apresentando dela um único significado possível. No entanto, a manipulação e a diversidade de olhares *“nos remetem a importantes considerações sobre o caráter polissêmico das imagens, que dizem respeito à impossibilidade de as imagens, assim como a vida social, apresentarem um significado unívoco”* (ROCHA, 2011, p.79-80). A imagem em si não reflete realidades. Assim, como todas as demais formas de linguagem, a leitura feita com o olhar está carregada de sentidos e sentimentos que mediam a interpretação. Nesse sentido, Sgarbi (2001) destaca que *“O significado não está necessariamente na imagem, mas na leitura que se faz da imagem”* (p.124). Diante da pretensão de aliança entre os diversos olhares de leitura de imagens e o desenvolvimento da escrita, destaco a seguir as diferentes leituras de imagens realizadas pelas crianças:

Manchete 1 original:

**“Adestramento de cães pode ser solução
para convívio harmonioso”**



Para **Yara:**

“Os cachorros es tão dançando”

Para **Larissa:**

“Que fofo os mais vistos da cidade os cahorros da dança...”

É reboleichom ,reboleichom”

Para **Ághata:**

cochorro e treinado para pegar bandidos

Figura. 24

Yara e Larissa leram que os cães estavam dançando, sendo que a última não se fez de rogada em associar a suposta dança ao ritmo do *Rebolation*, lançado pelo grupo de pagode Parangolé, cuja divulgação em nível nacional pela mídia televisiva e pelo YouTube acabou fazendo a cabeça da menina. Já Ághata atribuiu à foto sentido totalmente diverso, relacionando treinamento de cães à captura de bandidos. As diferenças na leitura da imagem podem ser interpretadas a partir de Gombrich (apud ALVES, 2001, p.9-10) quando ele diz que “[...] a imagem visual não é uma simples representação da ‘realidade’ e sim um sistema simbólico”.

Manchete 2 original:

“Torre Eiffel, Parque e Metrô são evacuados após alerta de bomba”



Figura. 25

Para **Bárbara:**

Hoje as notícias do assalto da torre eiffel

Para **Letícia:**

O assalto da ****Torre Eiffel****

A Manchete de hoje fala sobre, O assalto da ****Torre Eiffel****

Um homem bem malandro acabou roubando as perolas e cristais da

****Torre Eiffel****

E causou um grande bando vamos dizer um pequeno bando de policiais

Para **Ághata:**

Pulicia de paris para na prasa para beber

Bárbara e Letícia imaginaram um assalto na Torre Eiffel. Letícia, “viajando” em sua imaginação, descreveu com criatividade e humor a ocorrência e Ághata nos surpreendeu com sua impensada manchete. Nem tão impensada assim se, para Sgarbi, *“As imagens, como as palavras, representam e permitem a expressão, algumas mais criativas que outras, mais bonitas que outras, mas que dizem, de qualquer forma, de quem as cria e do que o criador queria expressar”* (SGARBI, 2001, p.129). Na mesma direção, Kossoy⁴³ aponta que as fotografias não são espelhos fiéis dos fatos, mas *“sãoplenas de ambiguidades, portadoras de significados não explícitos e de omissões pensadas, calculadas, que aguardam pela competente decifração”* (KOSSOY, 1993, online, p.14). E Rocha destaca que na imagem fotográfica o instante congelado nunca se repetirá e *“que a representação do evento não é sua cópia fiel, mas o resultado de um processo de seleção que produz, ao mesmo tempo que a visibilidade de alguns aspectos, a invisibilidade de outros”* (ROCHA, 2011, p.75).

⁴³ Boris Kossoy, Professor Doutor do Departamento de Artes da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Manchete 3 original:

“Loco Abreu coloca escudo do Botafogo em sua camisa especial”



Figura. 26

Para **Indianara:**
ele bota a foto da família

Para **Guilherme:**
LOCABRELAMOSTRAAFAMILIANABLUSADELECANDOEFEFZU
MGOL
DOTIMEDOBOTAFOGO.....

Indianara e Guilherme foram unânimes na interpretação da imagem, divergindo da manchete original, sendo que Guilherme foi além, atribuindo o gesto do jogador, que ele reconheceu, à comemoração de um gol. Segundo Leite, uma fotografia pode revelar muito mais do que as imagens do instante fotografado, indicando os vínculos e as relações presentes nos textos imagéticos (LEITE, 2001).

Manchete 4 original:

“Torcida do Flu exhibe faixa no treino: ‘Não temos crise, temos guerreiros’”



Figura. 27

Para **Guilherme:** FLUMINEMSEGANHADOSEARADE1A0.....

Segundo Martins, a fotografia é muito mais um indício do irreal do que do real, revelando o que está ausente, dando-lhe visibilidade (MARTINS citado por ROCHA, 2011). Na fotografia mostrada anteriormente, Guilherme, mais uma vez, por reconhecer a realidade da imagem apresentada, cria a sua manchete, dando uma nova interpretação à imagem, revelando o que para ele estava ausente.

Manchete 5 original:

“Deborah Secco – Malhação para viver gostosa na próxima novela das 8”



Para Yara:

A Débora Secco faz um papel muito bom
Como atriz

Para Larissa:

Oh!que linda.....

Figura. 28

Larissa e o editor da manchete relacionaram a imagem da atriz a sua beleza física, enquanto Yara destacou o profissionalismo da atriz. Como bem aponta Foester, é preciso crer para ver (FOESTER, 1996). Para Sgarbi, é *“mais do que isso, é preciso crer para sentir, para perceber o que vai além das imagens na memória”* (SGARBI, 2001, p.120). Ainda de acordo com o autor e como foi dito anteriormente, *“o significado não está necessariamente na imagem, mas na leitura que se faz da imagem”*, pois as imagens despertam emoções e lembranças (SGARBI, 2001, p.124).

E por fim, posto a seguir as manchetes escritas pelo editor e por Daniela, referentes aos Arcos da Lapa:

Manchete 6 original:

**“A dama do cabaré
Nos 100 anos do nascimento de Noel Rosa, a história de como foi seu encontro com Ceci
- o grande amor da sua vida -na Lapa. Era noite de São João”**



Figura. 29

Para Dani: Os arcos da lapa
Uns dos bairros mais procurados
Pelos turista e pelas festas
E é muito movimentado
E tem muitas buates pessoas

Como podemos constatar, o editor da manchete a escreveu cercado de emoções e de lembranças, referindo-se a um passado distante: ver uma foto não é apenas interpretá-la, é também senti-la, de maneira a ressaltar seu valor estético e a sensibilidade do observador. Kossoy assinala que qualquer fotografia faz sempre referência a um passado, seja este recente ou distante e, que

o momento vivido é irreversível e que as situações, sensações e emoções que vivemos estão registradas no nosso íntimo sob a forma de impressão. A fotografia, obviamente não guarda essas impressões – elas se situam no nível do invisível, além da imagem (KOSSOY, 2005, p.42-43).

No entanto, não ciente da emoção que levou o editor da manchete a relacionar essa imagem ao passado distante, para Daniela a fotografia foi relacionada com a história recente dos Arcos da Lapa com a qual ela se identifica.

Foi nesta atividade que observamos, pela primeira vez desde que começamos as oficinas, as crianças empolgadas com algo que não fosse a internet em si. Além da empolgação, observei também o quanto as imagens foram detonadoras tanto do interesse das crianças em lerem o texto imagético, quanto de sua capacidade de produzir escritas que,

mesmo na ausência, em alguns poucos casos, do domínio ortográfico, expressaram sua condição de produtoras de sentido.

4.2 Fotografando imagens na internet: o que o coração sente, os olhos veem

Esta atividade teve como objetivo motivar as crianças a capturarem, através da tecla *Print Screen*, imagens na internet em que a escrita aparecesse e questioná-las sobre a diferença entre a escrita na internet e a escrita na/da escola.

A seguir, os *screenscapturados* pelas crianças e legendados com seus depoimentos sobre os motivos que as levaram a escolher as imagens:

Ághata



Figura. 30

Ághata “fotografou” esta página, pois se refere ao *blog* do Rodrigo Faro. Ela disse que a escrita no menu tem uma utilidade: dar acesso a outros lugares.



Figura. 31

Ághata escolheu esta “foto” do YOUTUBE, pois se refere à Paródia Justin Bieber. Ela relatou que a escrita aparece para saber o nome do cantor e da música.

Daniela

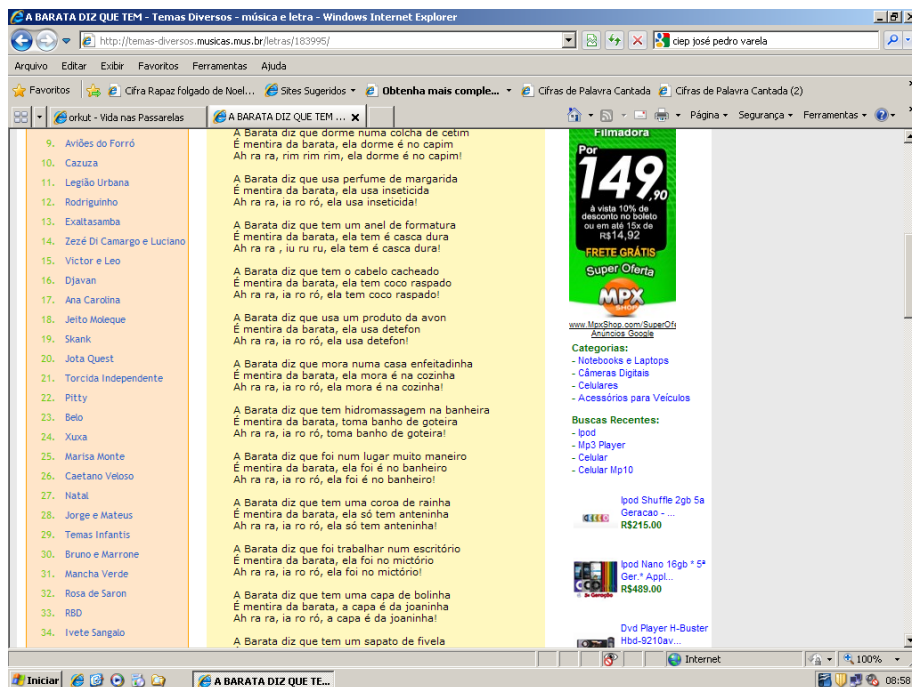


Figura. 32

Daniela capturou esta escrita porque se refere à letra de uma música infantil.

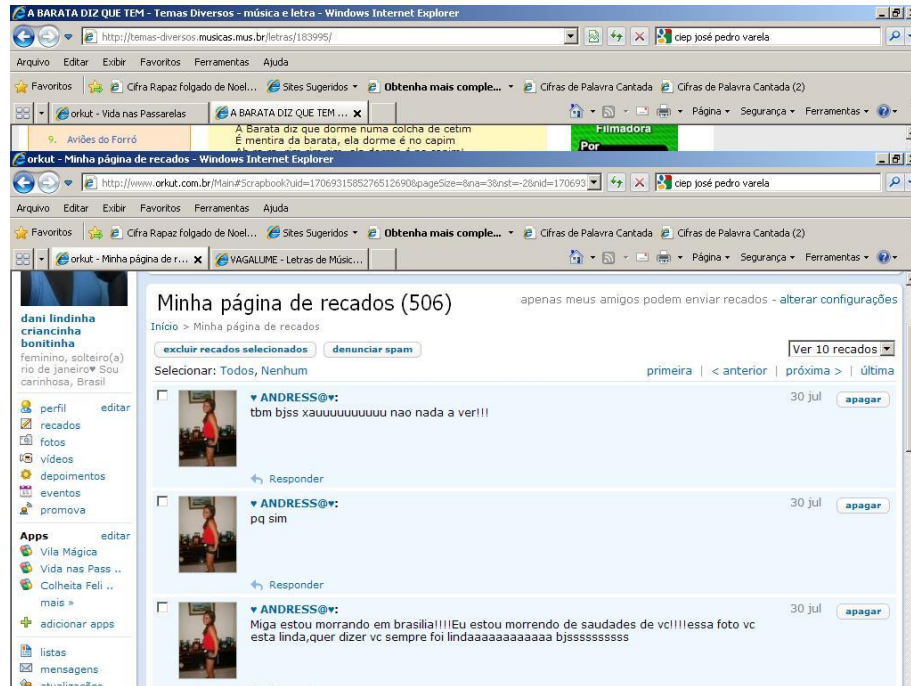


Figura. 33

Daniela escolheu sua página de recados para representar a escrita na internet.

Indianara

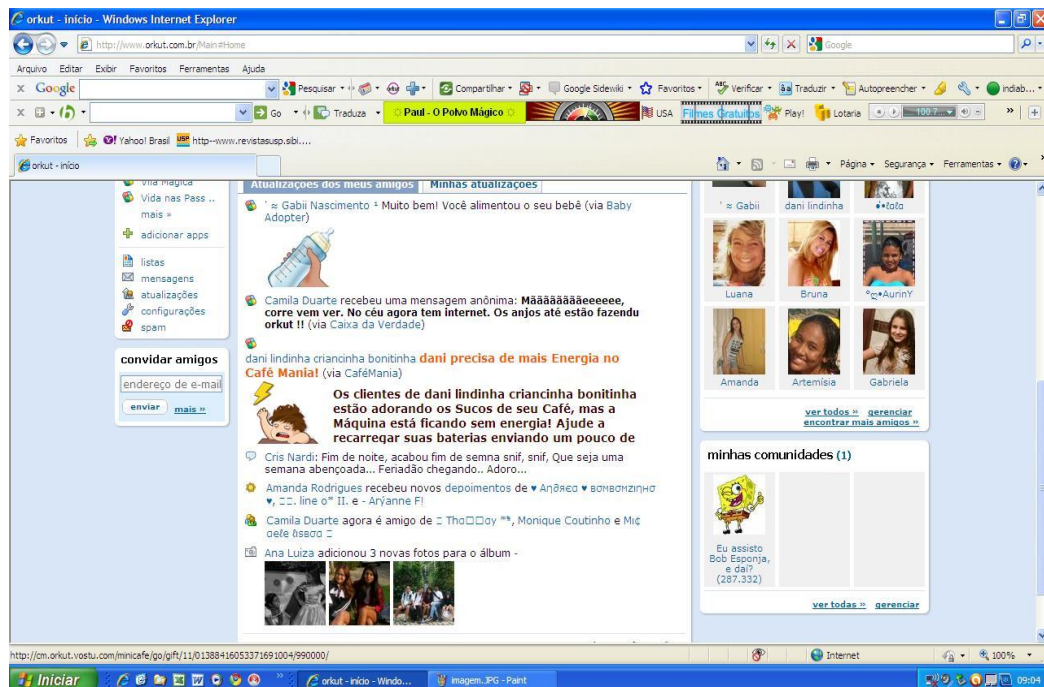


Figura. 34

Esta imagem capturada por Indianara se refere à página inicial do seu próprio ORKUT. Para ela, a escrita nesta página serve para identificar as pessoas.

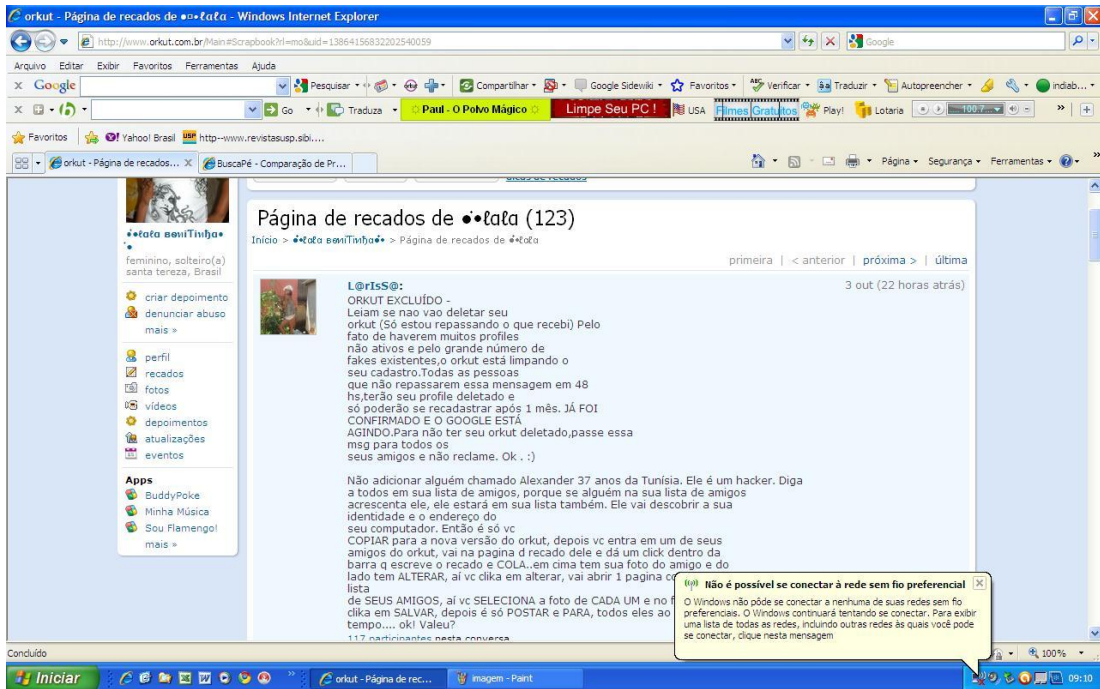


Figura. 35

Indianara capturou esta imagem porque nela estão escritos os depoimentos que as pessoas enviaram para Larissa.

Larissa

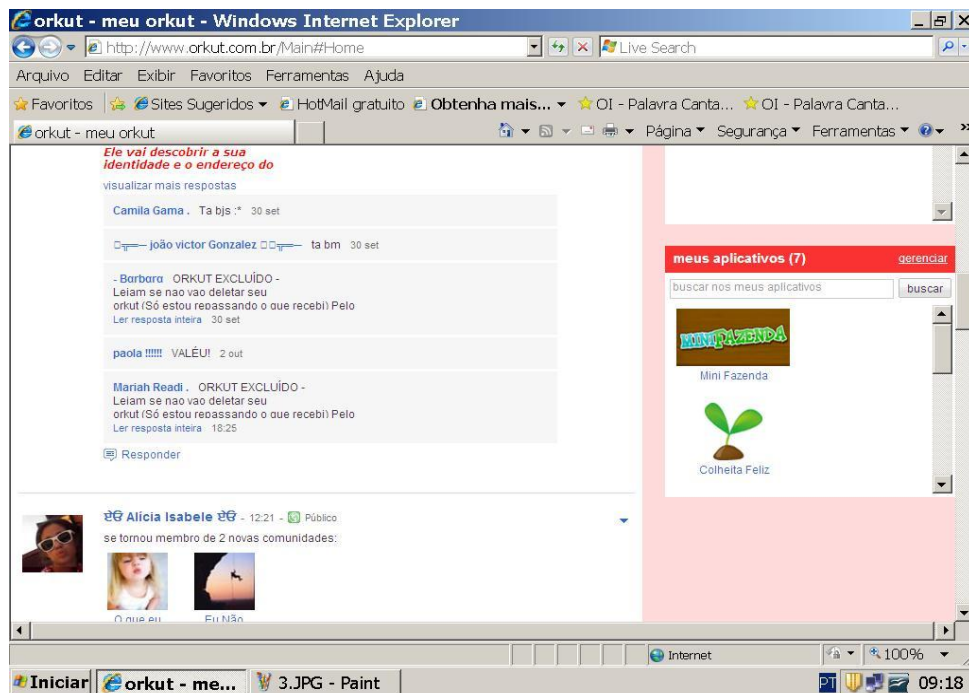


Figura. 36

Larissa “fotografou” a página de recados do seu próprio ORKUT, porque é nela que a escrita aparece.

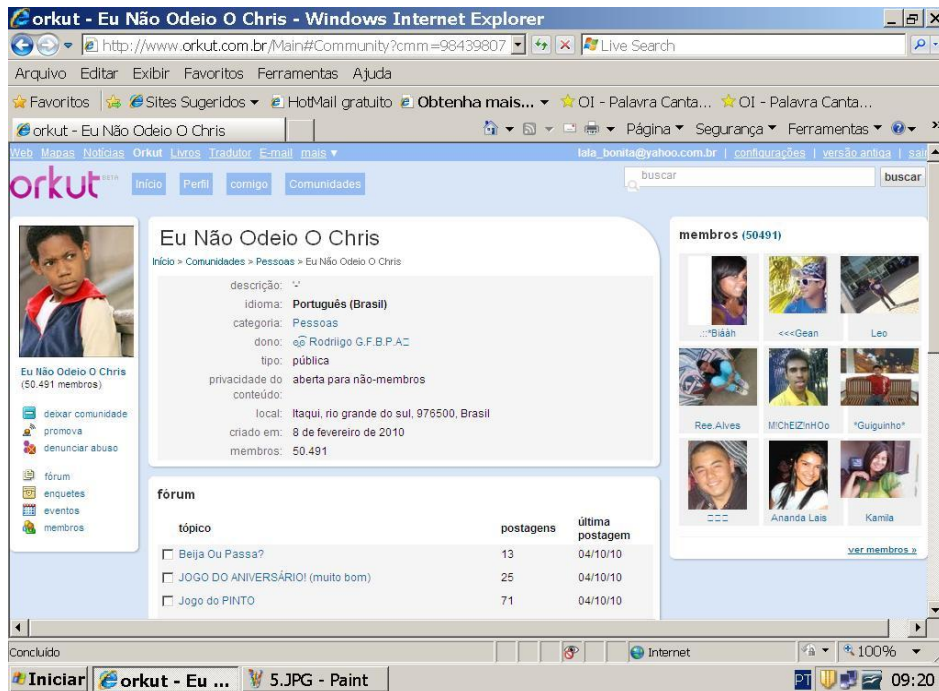


Figura. 37

Como Larissa adora esta série americana (“Eu não odeio o Chris”), resolveu “fotografar” a página da comunidade daquela faz parte. Para ela, a escrita está na descrição da comunidade.

Yara

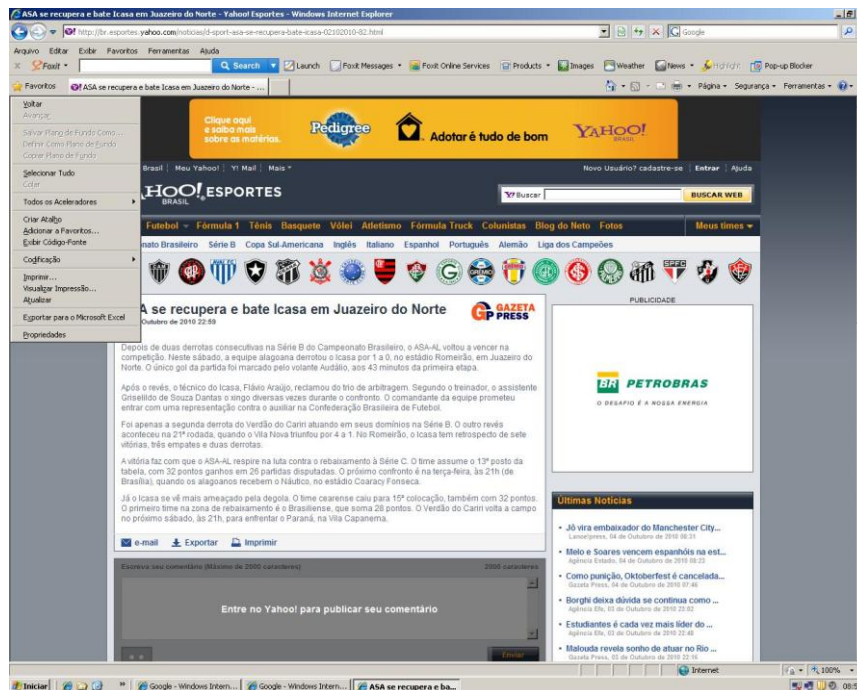


Figura. 38

Nesta imagem capturada por Yara, a escrita foi identificada na reportagem sobre os times de futebol. Ela disse que se interessou por esta foto porque se refere ao seu time.

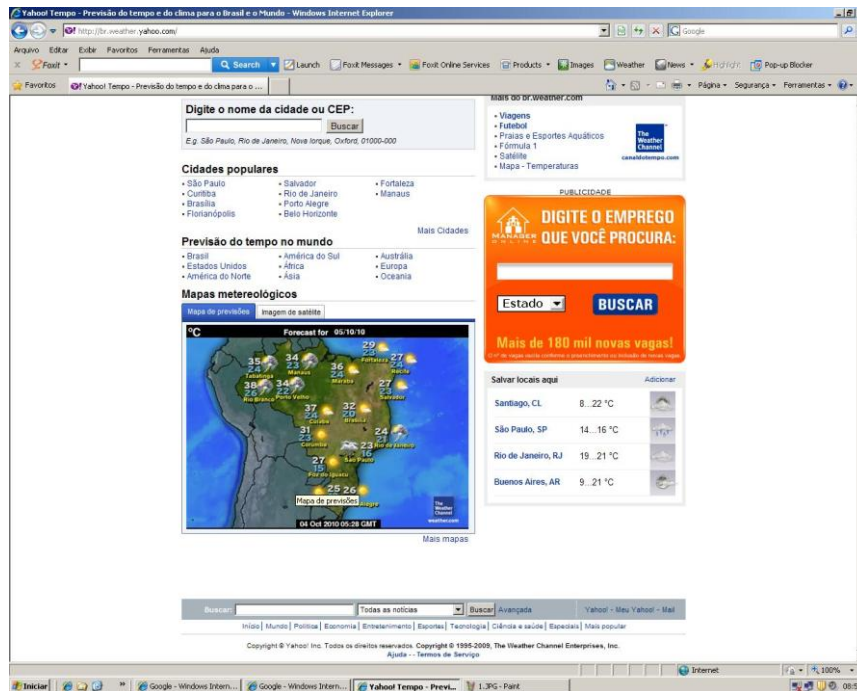


Figura. 39

Para Yara, esta foto do mapa do Brasil se refere à previsão do tempo.

Sistematizando as imagens capturadas da internet que, para os sujeitos da pesquisa, continham uma escrita significativa, temos que:

- Ághata escolheu duas imagens contendo “celebridades” que ela admira, uma retirada do blog de Rodrigo Faro (fig. 30) e a outra de um vídeo de Justin Bieber postado no YOUTUBE (fig. 31);
- Daniela uma letra de música infantil (fig. 32) e sua página de recados (fig. 33);
- Indianara capturou sua página inicial do ORKUT (fig. 34) e a página de recados de Larissa (fig. 35);
- Larissa selecionou sua página do ORKUT (fig. 36) e a página da comunidade de fãs da série americana “Eu não odeio o Chris” da qual ela também é fã (fig. 37); e
- Yara escolheu uma reportagem sobre times de futebol que falava de seu próprio time (fig. 38) e uma página de previsão do tempo (fig. 39).

Todas essas capturas revelam não só o interesse das crianças pelas telas da internet, mas também seu envolvimento com uma escrita que se configura como prática social, cujo uso está implicado com demandas significativas de leitura: ler para se familiarizar com uma “celebridade” da qual se é fã, ler para se comunicar com o outro, para conhecer a letra de uma

música, para se inteirar do que vem acontecendo com seu time de futebol ou para saber a previsão do tempo.

4.3 Fotografando a escrita na escola: o que o coração não sente, os olhos não veem

Esta atividade teve como objetivo fotografar locais da escola em que a escrita estivesse presente. De posse de câmeras digitais, as crianças foram a campo. Foi um passeio pela escola: subiram e desceram rampa, entraram e saíram das diversas salas de aula, andaram pelos corredores extensos e foram ao prédio em anexo, onde funciona uma creche. Em cada flash e através dos relatos das crianças, pudemos entender o que os registros fotográficos da presença da escrita na escola queriam dizer: tudo indica que a escrita que se exhibe nessa escola não toca o coração, nem sensibiliza a mente, como as imagens a seguir, legendadas com os depoimentos das crianças, permitem visualizar.

Ághata



Figura. 40 - Segundo Ághata, ela fotografou uma lata de lixo com o logotipo da prefeitura, por causa da limpeza que é boa na escola.



Figura. 41 - Com relação a esta imagem (Mural da Creche) Ághata ao fotografá-la, disse que o que chamou sua atenção foi a **criatividade**. Para ela, tanto faz ter muita escrita ou pouca escrita.



Figura. 42 - Ághata destaca que fotografou esta imagem (Mural da Creche) por causa da frase “Ser criança é viver intensamente” e também, por causa do desenhados bonecos em volta do planeta.

Daniela



Figura. 43 - Para Daniela, nesta imagem (Mural da Creche), foram os desenhos que chamaram sua atenção. Ela disse que a escrita fala sobre o desenho e que, às vezes, funciona para explicar a imagem. Para ela, a imagem não substitui a escrita, mas a complementa.



Figura. 44 - Em relação a esta imagem, Daniela aponta que só através da escrita e da leitura desta placa, que as pessoas identificam que a escola é da prefeitura.



Figura. 45 - Daniela assinala que fotografou o nome da escola porque eles escrevem no cabeçalho todo dia no caderno e também, porque se ela não estudasse nesta escola, saberia o nome pela leitura.

Davi



Figura. 46 - Segundo Davi, a foto escolhida foi por causa dos sacis e porque ele [saci] é “preto”. Ele disse ter pena de gente preta. Ele relatou que a escrita só aparecia no título do mural.



Figura. 47 -Davi fotografou esta imagem porque é uma parte do mapa do Brasil. Ele disse que a madrasta dele era daquela região (Bahia).



Figura. 48 - Davi fotografou o mural por causa da casinha. Para ele, nesta imagem, a escrita estava em cima, junto da casinha.

Guilherme⁴⁴



Figura. 49



Figura. 50

⁴⁴ Guilherme selecionou suas fotos, porém se recusou a comentá-las.



Figura. 51

Indianara

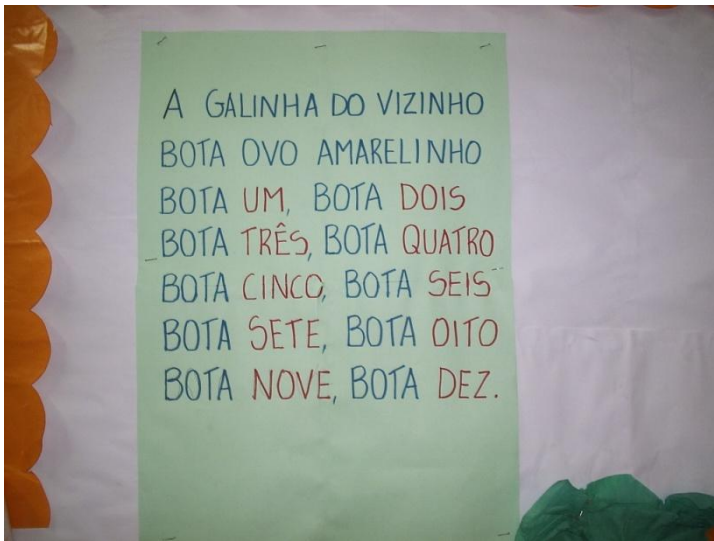


Figura. 52 - Para Indianara, esta imagem fotografada por ela, lembra uma brincadeira e uma música. Para ela, esta escrita pode ser usada em qualquer lugar, inclusive na aula de matemática, por causa dos números.

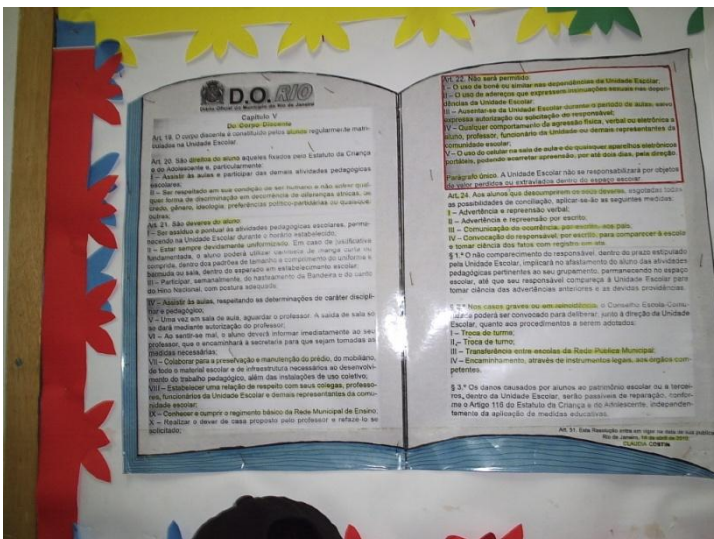


Figura. 53 - Com relação a esta imagem, Indianara disse que a escrita é de uma lei e que o X representa o número 10 (dez).



Figura. 54 - Ela fotografou este mural por causa das reportagens sobre o lixo e o meio ambiente.

Letícia



Figura. 55 - Letícia revela que fotografou este mural por causa da cultura e porque ali era o espaço para mostrar a **criatividade**.



Figura. 56 - Letícia disse que fotografou este mural também por causa da **criatividade** das cores.

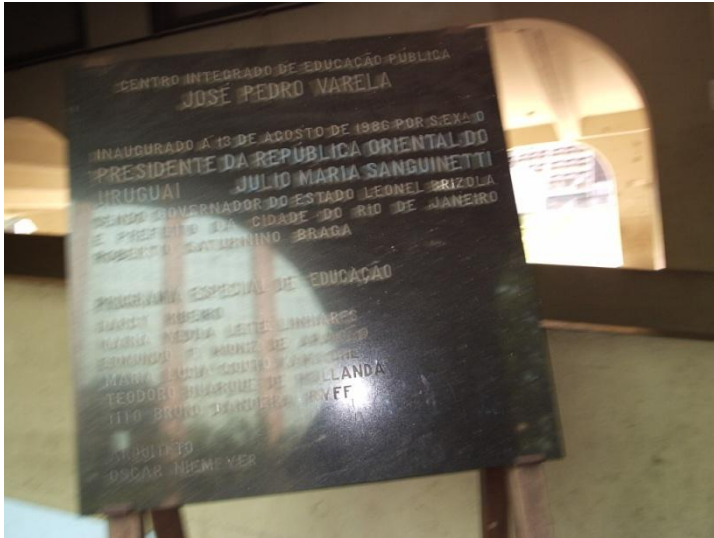


Figura. 57 - Letícia relatou que fotografou esta placa porque é uma escrita da escola e sobre a escola.

Yara

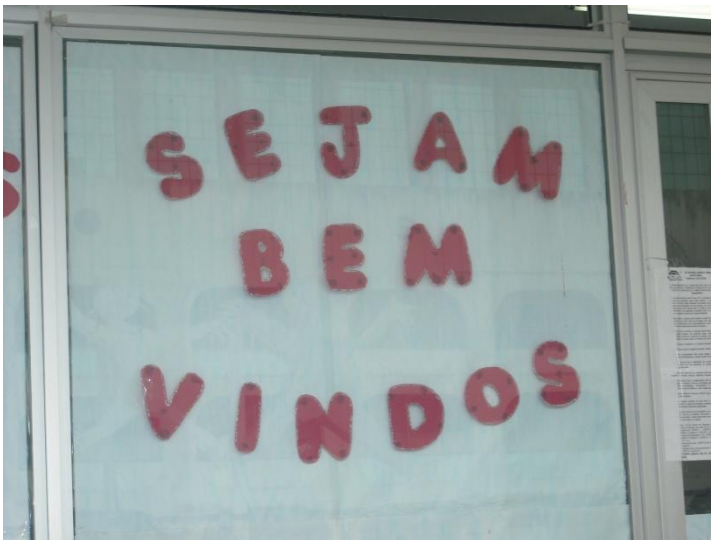


Figura. 58 - Yara fotografou esta frase porque para ela é um convite.



Figura 59 - Yara aponta que fotografou este cartaz porque ela havia ido ao teatro. Para ela, a escrita é importante para sabermos as coisas.



Figura. 60 - Yara reconhece em seu relato que fotografou parte deste mural porque, para ela, esta escrita pode ser usada em qualquer lugar.

Colocando os *printscreens* lado a lado com as fotografias que as crianças tiraram da presença da escrita no CIEP JPV, é possível entender a contradição entre o desinteresse das crianças pela leitura e escrita da escola, constatado por suas professoras e discutido nos conselhos de classe, e o interesse por elas manifestado por ler e escrever na internet. Com exceção do cartaz fotografado por Yara (fig. 59) que evocou sua ida ao teatro, conferindo sentido à escrita que é importante para “*sabermos as coisas*” e do mural que chamou a atenção de Aghata por mostrar que “*ser criança é viver intensamente*” (fig. 42), as demais fotos registram uma escrita que, como expressa a imagem escolhida por Letícia é “*da escola e sobre a escola*” (fig. 57). Enquanto as imagens capturadas nas telas da internet revelam uma escrita que é produzida no fluxo da vida das crianças, relacionando-se com suas experiências, com seus interesses, com sua curiosidade, com seu desejo de se comunicar, as imagens da escrita na/da escola revelam que a escola é limpa (fig. 40), que é da prefeitura (fig. 44), que seu nome é escrito todos os dias no cabeçalho do caderno (fig. 45). Escrita, portanto, que tendo um fim em si mesma, não constitui convite a que se dê continuidade a ela.

O passeio pela escola, em busca dos lugares em que a escrita estivesse presente, foi realizado com empolgação e algazarra porque “*ser criança é viver intensamente*”. No entanto, ao que tudo indica, o resultado da tarefa solicitada não correspondeu à animação do grupo. Observando os registros fotográficos, vê-se que as imagens de escrita se repetem aos olhos das crianças, como é o caso da escrita flagrada nas figuras 48/50/56 em que a escrita aparece muito pouco, legendando desenhos emoldurados cuidadosamente em azul pelas professoras, atendendo a uma estética da escola que em nada tem a ver com a estética do cotidiano; o mesmo ocorrendo com as figuras 54/ 60 e 41/ 43, cuja estética que impossibilita

ler nas coisas os códigos da cultura, poderia ser correspondida à economia fonética do “Ivo vê a uva” que até poderia levar as crianças a aprenderem a ler e a escrever, mas não lhes descortina a linguagem humana que está presente na escrita.

A aprendizagem da leitura e da escrita tem sido fortemente marcada pelo fracasso, ou seja, o que se caracterizaria como porta de entrada ao mundo do saber vem sendo também o fator de exclusão deste.

[...] E os “sobreviventes” desse processo o que fazem com o “aprendido”? O que leem? O que escrevem? A promessa do sucesso via alfabetização não é cumprida, posto que o pretense alfabetizado não se torna, necessariamente, leitor e escritor (NUNES, PEREIRA, 1996, p. 51-2).

A maioria dos comentários das crianças sobre os motivos que as levaram a fotografar as imagens coincide com o argumento das autoras. Alfabetizadas elas são, mas e o prolongamento dessa alfabetização em sua formação como leitores e escritores? Seria possível supor que esses motivos, trazidos como legendas das imagens, sejam suficientes para despertar o interesse de crianças para a escrita tal como ela se apresenta no CIEP JPV? Tanto não despertam, que a queixa das professoras relativa ao ensino da língua portuguesa nessa escola é justamente a do desinteresse dos alunos pela leitura e pela escrita.

Mas, e se a escrita na escola assumisse a dimensão de prática social? E se as crianças pudessem ler e produzir textos de seu interesse? E se pudessem escrever sem a preocupação com a escrita ortograficamente correta? E se pudessem ler e escrever interagindo entre elas?

A pesquisa aqui apresentada apontou que essas possibilidades, potencializadas pelo uso das interfaces digitais, poderiam favorecer o interesse das crianças pela leitura e pela escrita.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É sabido que o dizer não é apenas a expressão do pensamento, mas também sua realização. Do mesmo modo, o caminhar não é apenas a expressão do desejo de alcançar uma meta, mas também sua realização.

Walter Benjamin

A trajetória deste estudo foi cercada de dificuldades e superações, choros e risos, sins e nãoos, seriedades e descontrações, dúvidas e certezas e, acima de tudo, de muitas realizações. Seguindo o pensamento de Walter Benjamin, caminhei não somente em função do desejo imenso de realizar esse estudo, mas para efetivamente realizá-lo não obstante as pedras no caminho. Realização que longe de supor que eu tenha me tornado uma “autoridade” no assunto, me incentiva a continuar buscando alternativas para a superação dos graves problemas relacionados à prática de leitura e de escrita das crianças que frequentam as escolas públicas brasileiras. Este estudo coloca-se para mim como incentivo para outras reflexões e realizações, pois, como diz Walter Benjamin, “*A obra é a máscara mortuária da concepção*” (BENJAMIN, 1987, p.31)⁴⁵.

Trago nessas considerações finais, enumeradas, algumas reflexões que construí ao longo desse percurso que, suponho, poderiam constituir-se como pistas ao delineamento de políticas e práticas de leitura e escrita, pautadas nas experiências históricas e culturais das crianças:

1- De início destaco o quanto foi fundamental para mim, desenvolver uma relação de alteridade com os sujeitos envolvidos no processo da pesquisa. Foi construindo um espaço dialógico e, portanto, aberto à crença na capacidade das crianças para me ajudarem a lidar com o que eu desconhecia, que pude, com o auxílio de Adriele, buscar inspiração para delinear o caminho metodológico do estudo. Tenho consciência de que tomar partido da concepção de criança como sujeito social, ativo, produtor de sentido, de cultura e de conhecimento foi indispensável ao planejamento das oficinas de produção de textos, cuja complexidade colocava em xeque, de saída, a suposição da escola sobre a incompetência das

⁴⁵ BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas II*: Rua de Mão Única. São Paulo: Brasiliense, 1987.

crianças como leitoras e produtoras de texto. Não foram poucos os momentos em que o desânimo frente às dificuldades de lidar com a proposta de investigar o papel mediador da cultura digital na relação que a criança assume com a leitura e a escrita, num espaço em que essa mediação sequer era aventada, foi relevado pelo incentivo, pela curiosidade, pelo potencial de imaginação e pela alegria das crianças.

2- Diante do que foi exposto ao longo dos capítulos, me parece plausível considerar que a tela, como espaço de escrita e de leitura, trouxe para as crianças não somente novas formas de acesso às informações, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, ou seja, um novo estado ou condição àqueles que exerceram práticas de escrita e de leitura na tela (SOARES, 2002, *online*). Este “novo” espaço de escrita e de leitura trouxe também significativas mudanças nas formas de interação entre o escritor e o leitor, entre o escritor e o texto, entre o leitor e o texto e, até mesmo, mais amplamente entre o ser humano e o conhecimento. Essas interações permitiram aos sujeitos da pesquisa entrarem em contato com a leitura e a escrita numa perspectiva comunicativa, orientada pelos usos e funções sociais da língua escrita. Como diz Kleiman⁴⁶:

Na perspectiva social da escrita, uma situação comunicativa que envolve atividades que usam ou pressupõem o uso da língua escrita — um evento de letramento — não se diferencia de outras situações da vida social: envolve uma atividade coletiva, com vários participantes que têm diferentes saberes e os mobilizam (em geral cooperativamente) segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns (KLEIMAN, 2007, p.5).

Foi, sem dúvida, a possibilidade de usar a língua escrita em situações comunicativas motivadas pela lógica cibercultural “todos-todos”, inversa às práticas escolares individuais de uso da língua escrita — “*soletrar, ler em voz alta, responder perguntas oralmente ou por escrito, escrever uma redação, fazer um ditado, analisar uma oração, fazer uma pesquisa*” (KLEIMAN, 2007, p.5) - que levou as crianças a se manifestarem empolgadamente como produtores de cultura, em suas leituras e escritas realizadas nas oficinas de produção de textos em rede.

3- Cabe aqui uma ressalva para dizer que esse resultado, que espero tenha deixado rastros nas crianças e em suas professoras, foi possibilitado pelo investimento em um estudo desenvolvido no âmbito de um grupo de pesquisa que me ajudou a discernir os reais motivos

⁴⁶KLEIMAN, Angela. Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>>. Acesso em 07/11/2011

do fracasso escolar quando, em 2007, nele ingressei como ouvinte ainda com a suposição de que as crianças das camadas populares poderiam ter seu mau desempenho atribuído a “deficiências” de ordem social e cultural. Além disso, a frequência ao grupo e, portanto, a possibilidade de compartilhar leituras e debates sobre a temática investigada, bem como sobre metodologia de pesquisa, foi fundamental para que eu pudesse imprimir às oficinas uma dimensão de intervenção, sem perder de vista a relação entre intervenção e pesquisa. Ressalto, ainda, que, diversamente das professoras que tem que dar conta de seu ofício com turmas de até trinta crianças, o número de crianças frequentadoras das oficinas facilitou bastante o trabalho de campo, através do qual pudemos constatar o papel mediador da cultura digital nas relações positivas das crianças com a leitura e a escrita. Para tanto, foi necessário um investimento pessoal para que eu criasse maior intimidade com as dinâmicas da internet que favorecem a leitura e a escrita, tendo em vista criar atividades que pudessem motivar o interesse das crianças, fazê-las avançar em relação ao letramento e, ao mesmo tempo, construir os dados da pesquisa. Resumindo, o que quis dizer é que um trabalho relevante com as mídias, sejam elas massivas ou pós-massivas, que não lhes imponha a dimensão de recurso pedagógico, exige formação prévia e continuada da professora.

4 - Este “caminhar” na construção dos dados me permitiu, também, observar um contraste entre o desinteresse das crianças pela leitura e escrita na/da escola e o interesse delas em ler e escrever na internet. Este contraste foi constatado nas atividades que foram desenvolvidas nas oficinas, conforme relatado ao longo do trabalho, especialmente nos capítulos III e IV. Sobre as mediações tecnológicas, Martin-Barbero (2006) entende que não podem ser vistas a partir de um olhar apocalíptico, ao contrário, é preciso desvendar o que colocam em circulação para compreender criticamente o mundo em que vivemos. Complementando, Santaella ressalta que as tecnologias digitais são produtoras de linguagens e que a mediação é mérito da linguagem e não estritamente do equipamento (SANTAELLA citado por SANTOS, 2011, *online*).

5 - Outra “descoberta” foi a constatação de que, ao potencializarem as atividades que se realizam em grupo, as redes sociais colaboram para que a língua escrita seja compreendida em sua dimensão discursiva. Como ocorreu na criação do *blog*, onde as crianças puderam assumir tanto um papel receptivo quanto ativo, postando seus textos e comentando verbalmente sobre os textos postados pelos colegas. Pode-se dizer, com base no que foi observado, que esse ambiente mais interativo e dialógico em que todos os sujeitos têm vez e voz, diverso do modelo unidirecional da comunicação no qual o professor fala e o aluno ouve, serviu de incentivo às produções das crianças, contrariamente ao que ocorria na escola em

que, como apontaram os murais fotografados, a escrita monológica não incita sua continuação, ou em outros termos, não promove a narratividade.

6 - Destaco, ainda, que a as crianças puderam, ao relacionar-se com imagens, além de soltar a imaginação, a criatividade e suas emoções, experimentar o letramento visual, ampliando seu conhecimento de mundo.

7 - As crianças também foram capazes de produzir escritas que se configuraram como prática social, expressando sua condição de produtores de sentido mesmo, em alguns casos, não possuindo o domínio ortográfico culto da língua. Quanto a isso, cabe destacar que a compreensão de que o uso da internet pode levar as crianças a lerem e escreverem na escola textos significativos, não implica na defesa de que não é necessário que aprendam a superar as dificuldades ortográficas. O que pude observar, acompanhando os sujeitos da pesquisa na escrita dos seus perfis ou na reescrita das manchetes dos jornais, é que a liberdade de escrever sem a preocupação em errar a grafia das palavras lhes conferia maior fluência e mais prazer em escrever. Falando sobre isso, Moraes (1998) diz que *“a aversão da escola ao erro do aluno, inclusive o ortográfico, reflete a relação entre erro e ‘falta de atenção’, ‘fracasso’ e ‘ausência de raciocínio’”* (p.57). Explicando que a ortografia é um conhecimento convencional e arbitrário que o aluno não pode descobrir sozinho, o autor sugere que

o necessário ensino da ortografia não deve supor o controle da produção escrita espontânea dos alunos, sendo importante, entre outros procedimentos, que o professor esteja atento a essa produção e promova, quando necessário, uma discussão coletiva sobre o conhecimento ortográfico (MORAIS, 1998, p. 72-73).

Tendo em vista o objetivo do estudo, esse procedimento não foi adotado com as crianças, inclusive por temor de que essa atitude pudesse constranger sua produção escrita. Entretanto, pelo que pude perceber, o caráter interconstitutivo da escrita na rede pode estimular que as crianças que já tem um conhecimento ortográfico mais avançado possam ser mediadoras desse conhecimento para aquelas que ainda não o alcançaram.

Enfim, respondendo à questão central do estudo, enunciada no Capítulo I, é possível considerar que os artefatos digitais, com os quais as crianças convivem contemporaneamente, são mediadores dos processos de ler e de escrever das crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental que participaram da pesquisa, podendo estes artefatos favorecer o interesse das crianças pela leitura e pela escrita. Cabe dizer que o uso desses artefatos *“não se define apenas como um instrumental útil para a coleta de dados, mas, principalmente, como meio que instaura outras linguagens e formas de se relacionar com a experiência subjetiva e*

alheia” (JOBIM E SOUZA, SALGADO, 2008, p.501). Esses artefatos se caracterizam “*como o meio pelo qual as crianças constroem conhecimentos sobre identidades e valores que se constituem nas interfaces com os discursos presentes nas mídias*” (JOBIM E SOUZA, SALGADO, 2008, p.501).

E para finalizar essa “caminhada” lembro, ainda, que a escrita que se fez verbo para as crianças pela mediação da cultura digital, lhes falou menos à razão e mais à sensibilidade, ingrediente que falta à escrita na/da escola, o que me permite arriscar a dizer que a escrita compartilhada com o outro pode sensibilizar leitores e escritores para as questões humanas.

Olho para trás e vejo a realização de uma meta. Olhando, porém, para a frente o que descortino é a utopia...

REFERÊNCIAS

- ABREU, Rosane de Albuquerque dos Santos; NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. Mudanças geradas pela internet no cotidiano escolar: as reações dos professores. *Revista Paidéia*, v. 16, p. 193-203, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n34/v16n34a07.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2011.
- ALCÂNTARA, Ângela Vieira. . Imagens e memória do cotidiano: o que os olhos veem? In: ALVES, N.; SGARBI, P. (Org.). *Espaços e imagens na escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.87-97.
- ALVES, Nilda. Imagens das escolas. In: ALVES, N.; SGARBI, P. (Org.). *Espaços e imagens na escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.7-17.
- BARCELOS, Lucia. *A tela do computador como suporte de texto: novas práticas de leitura e escrita na escola*. 2009. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas II: Rua de Mão Única*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CASTRO, Lucia Rabello de. Consumo e a infância barbarizada: elementos da modernização brasileira? In: _____ (Org.). *Infância e adolescência na cultura do consumo*. Rio de Janeiro: NAU, 1998. p.55-74.
- CORREIA, A. A.; ANTONY, G. Educação hipertextual: diversidade e interação como materiais didáticos. In: FIORENTINI, Leda M. R.; MORAES, Raquel de Almeida (Org.). *Linguagens e interatividade na educação a distância*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.51-74.
- CORSARO, William A. *Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691.pdf>>. Acesso em 23 ago. 2011.
- FERREIRA, Maria Manuela M.. Branco demasiado ou...reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina S.(Org.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p.143-162.
- FOESTER, Heinz von. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- FREITAS, Maria Teresa Assunção. *A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.116, p.20-39, jul.2002.
- _____. *A pesquisa de abordagem históricocultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos*. Disponível em: <<http://xa.yimg.com/kq/groups/19983881/561292422/name/Freitas+2009.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2011.

FREITAS, Maria Teresa Assunção. Discutindo sentidos da palavra *intervenção* na pesquisa de abordagem histórico-cultural. In: _____; RAMOS, Bruna Sola. *Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010. p.13-24.

GOMES, Ana M. Rabelo. Outras crianças outras infâncias. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina S.(Org.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.82-96.

GOULART, Cecília. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. *Revista Brasileira de Educação*. v.11, n.33, p.450-460, set./dez. 2006.

_____. Alfabetização: sobre tensões e inquietações: elementos para um debate. In: FONTOURA, Helena Amaral da; SILVA, Marco (Org.). *Práticas pedagógicas, linguagem e mídias: desafios à Pós-Graduação em Educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011. p.28-37.

GOUVÊA, Guaracira; MARTINS, Isabel. Imagens e educação em ciências. In: ALVES, N.; SGARBI, P. (Org.). *Espaços e imagens na escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.41-57.

JOBIM E SOUZA, Solange; GAMBA JR., Nilton. Novos suportes, antigos temores: tecnologia e confronto de gerações nas práticas de leitura e escrita. In: ANPEd, REUNIÃO ANUAL, 25., 2002, Caxambú, MG.[Anais...]. Caxambú, MG, 2002.

_____; SALGADO, Raquel Gonçalves. Mikhail e a ética das imagens nos estudos da infância: uma proposta de pesquisa-intervenção. In: CASTRO, Lucia Rabello; BESSET, Vera Lopes (Org.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa; FAPERJ, 2008.

KENSKI, Vani. *Tecnologias digitais e Educação*. Entrevista ao Programa Salto para o Futuro realizada em 30 nov. 2009. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=67>. Acesso em: 14 ago. 2011.

KLEIMAN, Angela. Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>>. Acesso em: 07 nov. 2011.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p.168.

KOHAN, Walter Omar. Infância e filosofia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina S.(Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 40-61.

_____. *Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar*. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

KOSSOY, Boris. *Estética, memória e ideologia fotográficas: decifrando a realidade interior das imagens do passado*. Acervo. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, v. 6, n. 1-2, p.14-24, jan.-dez. 1993. Disponível em:

<http://www.portalan.arquivonacional.gov.br/media/v6_n1_2_jan_dez_1993.pdf>. Acesso em: 02 out. 2011.

_____. *Fotografia e memória: reconstrução através da fotografia*. In: SAMIN, E. (Org.) *O fotográfico*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2005. p.39-45.

KRAMER, Sonia. *Pesquisando Infância e Educação: um encontro com Walter Benjamin*. In: _____; LEITE, Maria Isabel F. P. (Org.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

LEITE, Márcia. *Remexendo fotografias e cotidianos*. In: ALVES, N.; SGARBI, P. (Org.). *Espaços e imagens na escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.99-114.

LE MOS, André. *Aspectos da Cibercultura: vida social nas redes telemáticas*. In: PRADO, José Luiz Aidar (Org.). *Crítica das práticas midiáticas: da sociedade de massa às ciberculturas*. São Paulo: Hacker, 2002. p.112-129.

_____. *Educar na cultura digital*. Debate ocorrido na Bienal de São Paulo de 2010. Disponível em: <<http://tarciziosilva.com.br/blog/o-que-e-cibercultura>>. Acesso em: 01 fev. 2011.

_____. *Cidade e mobilidade: Telefones celulares, funções pós-massivas e territórios informacionais*. Disponível em: <<http://www.andreleamos.info/artigos/Media1AndreLemos.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2011.

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

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999. Disponível em: <http://www.moodle.ufba.br/file.php/8897/levy_cibercultura.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2011.

_____. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Editora 34, 2004.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Comunicação e mediações culturais*. Entrevista concedida a Claudia Barcellos. *Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, USP, SP, v. 23, n. 1, jan./jun. 2000.

_____. *Saberes Hoy: diseminaciones, competências y transversalidades*. Tradução livre. *Revista Iberoamericana de Educación*. n.32, mayo-ago. 2003. Disponível em: <<http://rieoei.org/rie32a01.htm>>. Acesso em: 04 set. 2010.

_____. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

MARTINS, José de Souza. *Sociologia da fotografia e da imagem*. São Paulo: Contexto, 2008.

MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 1998.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Buscando o mito nas malhas da razão: uma conversa sobre educação e teoria crítica. In: KRAMER, Sonia; JOBIM E SOUSA, Solange (Org.). *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 1996. p.43-54.

OROFINO, Maria Isabel. *Educação intercultural, mídia e mediações: aportes das teorias latino-americanas da comunicação e consumo cultural*. Disponível em: <http://www.ufsm.br/linguagem_e_cidadania/02_02/MariaIsabelLC8.htm>. Acesso em: 25 mar. 2011.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; JOBIM E SOUZA, Solange. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel F. P. (Org.). *Infância e produção cultural*. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

PORTUGAL, Francisco Teixeira. A pesquisa-intervenção e o diálogo com os agentes sociais. In: CASTRO, Lúcia Rabello; BESSET, Vera Lopes (Org.). *Pesquisa-intervenção da infância e juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa; FAPERJ, 2008. p.15-20.

PRETTO, Nelson De L. *Uma escola com/sem futuro*. Campinas,SP: Papyrus, 1996.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. Tradução de Maria Letícia Nascimento. *Pró-Posições*, Campinas, v.22, n.1 (64), p.199-211, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/15.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2011.

ROCHA, Sérgio Luiz Alves da. *Olhando-me no espelho: imagens da leitura em uma escola pública de ensino médio*. 2011. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SANTAELLA, Lucia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, n.22, dez. 2003. Disponível em: <<http://revcom.portcom.intercom.org.br/index.php/famecos/article/view/229/174>>. Acesso em: 07 ago. 2009.

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

_____. *A leitura fora do livro*. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/pos/cos/epe/mostra/santaell.htm>>. Acesso em: 20 set. 2011.

SANTOS, Edméa. A cibercultura e a educação em tempos de mobilidade e redes sociais: conversando com os cotidianos. In: FONTOURA, Helena Amaral da; SILVA, Marco (Org.). *Práticas pedagógicas, linguagem e mídias: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011. p.75-98. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/livro1.html>>. Acesso em: 20 ago. 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: _____; VASCONCELLOS, Vera; (Org.). *Infância (in)visível*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007. p.25-49.

_____. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: _____; SOARES DE GOUVEA, Maria Cristina S.(Org.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p.17-39.

_____. *Infância, exclusão social e educação como utopia realizável*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a15v2378>>. Acesso em: 27 mar. 2011.

_____; SOARES DE GOUVEA, Maria Cristina (Org.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p.7-13.

SGARBI, Paulo. Colando textos, colando imagens. In: ALVES. N.; SGARBI, P. (Org.). *Espaços e imagens na escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.115-132.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.23, n.81, p.143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100008&lng=en&nrm=iso&tIng=pt>. Acesso em: 11 mar. 2010.

SOARES DE GOUVEA, Maria Cristina. A escrita da história da infância: periodização e fontes. In: _____; SARMENTO, Manuel; (Org.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.97-118.

VASCONCELOS, Vera M. Ramos de. Uma visão prospectiva de desenvolvimento em que o presente está sempre recriando o passado. In: COLINVAUX, Dominique; LEITE, Lucy Banks; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco (Org.). *Psicologia do desenvolvimento: reflexão e práticas atuais*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p.63-90. (Psicologia e Educação).

_____. Infância e Psicologia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina S.(Org.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.62-81.

WEFFORT, Madalena e col. *Observação - Registro – Reflexão: instrumentos metodológicos I*. São Paulo: Publicações do Espaço Pedagógico, 1996. (Série Seminários).

APÊNDICE A - Autorização de Imagem e Voz de Alunos da Rede Municipal

Eu, _____, responsável pelo(a) aluno(a) _____ matriculado(a) no CIEP _____ na turma _____, autorizo a participação de meu/minha filho(a) na pesquisa “O PAPEL MEDIADOR DAS MÍDIAS DIGITAIS NA RELAÇÃO DA CRIANÇA COM A LEITURA E A ESCRITA”, de responsabilidade da Profª Ana Paula Simões, integrante do grupo de pesquisa INFÂNCIA, JUVENTUDE E INDÚSTRIA CULTURAL, coordenado pela Profª Maria Luiza Oswald na FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO/UERJ. Estou ciente de que a participação de meu/minha filho(a) nesta pesquisa ocorrerá por intermédio da participação em oficinas de produção de textos, no horário escolar, e que as mesmas serão gravadas em áudio e fotografadas e/ou filmadas. Tenho ciência também que as gravações em áudio, em fotos ou em vídeos, preservarão a identificação dos alunos e serão utilizadas exclusivamente na pesquisa supracitada e em textos acadêmicos que divulguem seus resultados em publicações e eventos científicos e, ainda, que o teor do material divulgado é de inteira responsabilidade da Professora para quem estou concedendo esta autorização.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2010.

(Assinatura do Responsável e Identidade)

APÊNDICE B - Autorização para Participação em Pesquisa

Conforme todos sabem, meu nome é Ana Paula Simões. Vocês me conhecem na escola como diretora, mas fora dela, sou estudante. Atualmente faço Mestrado na UERJ e meu estudo por lá é sobre de que modo a relação das crianças com a televisão, o computador, a internet, os jogos eletrônicos e o celular influencia na leitura e na escrita.

Para descobrir sobre este assunto, precisamos nos encontrar para saber mais se vocês usam a internet e o que fazem nela, o que assistem na televisão, etc. Os encontros acontecerão duas vezes por semana, na parte da manhã e serão em forma de oficinas onde conversaremos, faremos jogos e dinâmicas. Para me ajudar na hora de fazer o meu trabalho na UERJ, gravaremos nossos encontros em som e vídeo.

Este documento é para que fiquem registrados a sua autorização e seu compromisso na participação da pesquisa. Caso esteja de acordo, por favor, preencha e assine abaixo.

Eu, _____,
comprometo a participar dos encontros com a Ana Paula, que serão no horário da manhã.
Autorizo também o registro de minhas falas na dissertação de mestrado da Ana Paula.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2010.

Assinatura

APÊNDICE C - Roteiro de Questionário

1. Nome: _____
2. Idade: ____ anos
3. Onde você mora? _____
4. Com quem você mora?
 - () Com meu pai () Com meus pais e meus irmãos
 - () Com minha mãe () Com outros parentes _____

5. Onde você costuma usar as seguintes tecnologias?

	Casa	Escola	Outros Locais	Não costumo usar	Não conheço
Televisão					
TV a cabo					
Computador					
MP3/MP4					
Câmera digital					
Filmadora					
Videogame					

6. Você tem celular? Se tiver, para que você usa seu celular?
 - () Não tenho celular () Uso somente para receber e fazer ligações
 - () Envio e recebo mensagens instantâneas/ SMS () Tiro fotos
 - () Acesso a internet () Ouço música
 - () Jogo () Outros: _____
7. Você costuma acessar a internet? Caso sim, onde?
 - () Em casa () Na escola
 - () Em algum outro lugar: _____
8. Com que frequência você costuma acessar a internet?
 - () Todos os dias ou quase () Uma vez por mês
 - () Pelo menos uma vez por semana () Não costumo acessar a internet
9. Quais as atividades abaixo você costuma utilizar na internet?
 - () Busco informações, leio notícias em geral () Jogo
 - () Recebo e mando e-mails () Faço downloads
 - () Mando mensagens pelo MSN () Escuto música
 - () Encontro amigos no Orkut () Faço outras atividades
 - () Acesso sites com vídeos ou fotos

APÊNDICE D – Conversas no MSN

Conversa entre Ana Paula e Daniela no MSN no dia 15/09/2010.

Ana Paula diz:

*Oi Amor

*tudo bem

*tudo bem dani

dani gatinha da foto diz:

***td**

***e vc**

Ana Paula diz:

*vcta em casa?

*tudo bem sim

dani gatinha da foto diz:

***sim**

Ana Paula diz:

*só estou cansada

dani gatinha da foto diz:

***é mesmo eu tambem**

*** tia eu vou entrar no computer novo na sexta**

Ana Paula diz:

*gostou do q nós fizemos hoje?

dani gatinha da foto diz:

***sim**

Ana Paula diz:

*q bom..nós tb...

dani gatinha da foto diz:

***perdi na sala a minha manchete**

Ana Paula diz:

*ficou lá?

*eu estou com uma cópia

dani gatinha da foto diz:

***acho que seimpq eu botei no meu caderno dentro ai quando eu fui pegar para
minha mae ver não estava la eu tirei tudo da minha mochila**

Ana Paula diz:

*sem problemas...

*tiraremos outra cópia p vc

*os trabalhos de vcs ficaram ótimosssss

dani gatinha da foto diz:

***obrigada eu acho que ninguem conseguiu aserta muito menos eu**

Ana Paula diz:

*Todos acertaram...ficaram ótimosssssss

*trabalhos mto bons

*mto originais e criativos

*vc usaram a imaginação e a criatividade

Conversa com Daniela em 07/11/10 pelo MSN.

dani gatinha da foto diz:

*OIIIE TIIA ANA PAULA

Ana Paula diz:

*oi dani...desculpa....mas eu nao tinha visto vc me chamar

*estou no hospital...minha mae esta na sala de cirurgia

*mas podemos tc..estou sozinha aguardando

dani gatinha da foto diz:

*o qur

*o que

Ana Paula diz:

*é...entrou no centro cururgico as 10h e ainda nao saiu

dani gatinha da foto diz:

*o que quem entrou no centro cirurgico

Ana Paula diz:

*mas nao se preocupe...já perguntei e disseram q está tudo bem...é q demora emso

*minha mae

*demora mesmo

dani gatinha da foto diz:

*a tiaanapaula esta passando mal

Ana Paula diz:

*Dani...minha mae é q nao está bem

dani gatinha da foto diz:

*AN

AIII QUE PENA

*COMO VC ESTA

Ana Paula diz:

*estou apreensiva e triste...mas vai passar

*e vc como está?

dani gatinha da foto diz:

*ESTOU

*BM

SUUA MAE JA MELHOROL

*UM POUCO

Ana Paula diz:

*nao sei...ela está na sala de cirurgia

dani gatinha da foto diz:

*DESCULAPA PERGUNTAR TIIA PAULA

*MAIS O QUE ELA TEM

Ana Paula diz:

*ela ficou c veia entupida na perna...

dani gatinha da foto diz:

*AN

Ana Paula diz:

*formaram-se coagulos...q é o sangue em placas

*e uma dessas placas está entupindo a veia dela

dani gatinha da foto diz:

*AII TOMARA QUE ELA MELHORE

Ana Paula diz:

*obrigadaaaaaaa....dani

*sendo assim...amanha nao termos encontro

dani gatinha da foto diz:

*TOMARA NÃO ELA VAI MELHORA

*OK

Ana Paula diz:

*obrigadaaaaalindaaaaaa....pela força

dani gatinha da foto diz:

*TAMBEM NEM DÁ PQ SUUA MÃE ESTA NO HOSPITAL COMO VC
VAI FICAR AII NÃO DÁ

Ana Paula diz:

*isso mesmo

*nao consigo ser 2...rsrsrsr

dani gatinha da foto diz:

*TO TORÇENDO PARA QUE ELA MELHORE AQUI NA MINHA CASA

Ana Paula diz:

*mais uma vez obrigada pelo carinho e torce sim....

dani gatinha da foto diz:

*VC ESTA EM CASA OU NO HOSPITAL

Ana Paula diz:

*estou sozinha no hospital...aguardando ela sair da sala da cirurgia

dani gatinha da foto diz:

*vc esta com o leptop

Ana Paula diz:

*isso...estou no laptop

dani gatinha da foto diz:

*AN

NUM TEM AQUELE TRABALHO DE BELEZA EU ESCREVI UM

*QUER OUVIR

Ana Paula diz:

*claro q quero...mas nao vou poder ouvir agora...

dani gatinha da foto diz:

*OK

Conversa com Indianara no MSN em 11/12/2010.

indianara rodrigues diz:

*oi tia

Ana Paula diz:

*oi querida

*estou no hospital c minha mae

indianara rodrigues diz:

*toco saudades

*tanao da para fala

Ana Paula diz:

*eu tb estou c saudades

*nao da mto p falar nao

*continua postando no nosso blog

*ele tem q bombarrrrrrr...rsrsr

indianara rodrigues diz:

*me da o email e a senha por que perdi

Ana Paula diz:

*eu nao tenho aqui no hospital

*mas qdo eu for p casa...te deixo um rceado aqui no msn

indianara rodrigues diz:

*vou sai beijos melhoras

*para sua mae que deus proteja ela e ela sai jajadese hospital

*passe bem

*boa noita

Ana Paula diz:

*obrigada querida

*daqui a pouco tb vou sair

*obrigada pelo carinho e pela torcida

*Boa noiteeeeeeee querida

Conversa no MSN com Bárbara no dia 17/12/2010.

binhamello vivendo a vida diz:

*oi td bom com vc

Ana Paula diz:

*oi barbara...

binhamello vivendo a vida diz:

*oi

Ana Paula diz:

*querida...como vc está?

binhamello vivendo a vida diz:

*bem e vc

Ana Paula diz:

*estou no hospital c minha mae

binhamello vivendo a vida diz:

*oque ela tm

Ana Paula diz:

*ihhhh é complicado

*ela está aqui há mais de 1 mes

binhamello vivendo a vida diz:

*oque ela tem

Ana Paula diz:

*problema de cicatrização de cirurgias q ela precisou fazer

binhamello vivendo a vida diz:

* e perigoso

Ana Paula diz:

*para ela sim

*a ferida nao fecha

*está um "buraco"

binhamello vivendo a vida diz:

*tadinha dela

*manda um bj para eça

*ela

Ana Paula diz:

*obrigada querida

*já é o segundo beijo q pedem p eu dar a ela...

*ainda pouquinho...foi a Dani q pediu q eu desse o beijinho nela

binhamello vivendo a vida diz:

*eu nao falo com a dane sabia

Ana Paula diz:

*é mesmo...

*nao tinha percebido

binhamello vivendo a vida diz:

*e nos brigamos

binhamello vivendo a vida diz:

*tia cadevc

Ana Paula diz:

*oi querida...vou ficar ausente por alguns instsntes...minha mae me chama

Conversa com Daniela no MSN em 06/01/2011.

aghata te adoloo sublinha vc esta no meu culação diz:

***oiie tia num sabia que vc acordava e entrava tão cedo**

Ana Paula diz:

*oi querida

*entrei rapidinho

*mas já vou trab

aghata te adoloo sublinha vc esta no meu culação diz:

***anvc vai trabalhar na escolla**

Ana Paula diz:

*vou..masnao no ciep

aghata te adoloo sublinha vc esta no meu culação diz:

***an**

***as aulas voltam dia 14 de fevereiro né**

Ana Paula diz:

*vou trab na escola Calouste

*acho q sim...nao estou ainda por dentro do calendaiio 2011

aghata te adoloo sublinha vc esta no meu culação diz:

***an**

***ta bom tia paula brigada**

Ana Paula diz:

*mas eu te informo depois certinho

*agora tenho q ir querida

aghata te adoloo sublinha vc esta no meu culação diz:

***ta bom bj te adoloo muito thcau**

Ana Paula diz:

*bjssssss e mais um excelente dia de ferias

aghata te adoloo sublinha vc esta no meu culação diz:

***brigada para vctam bem**

Ana Paula diz:

*tb te adoro

*obrigada

aghata te adoloo sublinha vc esta no meu culação diz:

***a**

***tia**

***paula**

***como esta sua mae ela já se recuperou**

Ana Paula diz:

*está ainda no hospital

aghata te adoloo sublinha vc esta no meu culação diz:

***ai que pena**

Ana Paula diz:

*mas está se recuperando bem aos pouquinhos

*obrigada querida pelo carinho

*bjssssssssssssss

Conversa com Daniela no MSN em 28/07/11.

Dani ***** diz:

**tia apula*

Ana Paula diz:

**oi querida*

Dani ***** diz:

*** paula***

Ana Paula diz:

**estou escrevendo meu trabalho de nossa pesquisa*

Dani ***** diz:

**q legal*

Ana Paula diz:

**tenho q apresentar em novembro*

Dani ***** diz:

**pq*

**vc vai fazer outra pesquisa*

**com os novos alunos aii*

Ana Paula diz:

**porque depois do meu estudo tenho q apresentá-lo*

**nao querida*

Dani ***** diz:

**hum*

**tia paula*

**eu esquecii o email*

**do blog vc pode me passar*

**??*

Ana Paula diz:

**claro querida.. a pouco tempo eu o acessei e a ultima postagem foi há mto tempo*

**<http://meninasdaoficina.blogspot.com>*

**se vc puder alimentá-lo vai ficar melhor ainda*

Dani ***** diz:

**ata*

**eu vou i indo postando*

Ana Paula diz:

**ok querida*

**eu vou apresenta-lo na minha pesquisa*

Dani ***** diz:

**ata tudo bem !*

Ana Paula diz:

**querida agora tenho q ir*

Dani ***** diz:

**ata e como esta sua mae*

Ana Paula diz:

**preciso continuar fazendo o meu trabalho*

Dani ***** diz:

**ata*

Ana Paula diz:

**ohhhh querida...está bem*

**c alguns probleminhas*

Dani ***** diz:

**tia paulacade o meu video e o da leticia*

Ana Paula diz:

*mas tudo normal

*está comigo

*como faço p lhe enviar

*é só anexar?

*posso anexar e enviar p este e-mail do hotmail

Dani ***** diz:

**tia*

**eu to falando do email que é pra entra*

Ana Paula diz:

*q email?

*o video gravado está salmo aqui no meu lap

*posso lhe enviar

Dani ***** diz:

**ta bom*

**enõa me envia*

Ana Paula diz:

*ok querida

*mas vou enviar atraves do meu email do YAhoo

Dani ***** diz:

**ok*

**beijinho*

Ana Paula diz:

*beijinho querida

*fique c Deus

Dani ***** diz:

**tia paula*

**vc sabe a senha*

Ana Paula diz:

*sei sim

Dani ***** diz:

**me passa*

Ana Paula diz:

*pera aí q vou procurar no meu caderno

*tenta 24281426

Dani ***** diz:

**num ta indo não*

**professora o email é meninasdaoficina.blospot.com ??*

Ana Paula diz:

*o e-mail é : meninasdaoficina@yahoo.com.br

Dani ***** diz:

**tão pedindo*

**celular e pra confirmar no yahoo*

**consegui entrar*

Ana Paula diz:

*ah q bom

*então maos a obra

Dani ***** diz:

**já estou postando sobre ser rebelde na adolescencia*

Ana Paula diz:

*ah q legal

*vou ler depois

Dani ***** diz:

**ata*

**mais eu acho que ta ficando meio bobo*

Ana Paula diz:

*nao estou conseguindo anexar o video no meu email

Dani ***** diz:

**hum*

Ana Paula diz:

*ta nada

*faz do seu jeito

*q fica otimo

Dani ***** diz:

**brigada*

Ana Paula diz:

*querida tenho q ir

*assim q eu conseguir anexar o video te mando

Dani ***** diz:

**ta bom*

**a eu vou falar de uma novela e pedir pra verem ta*

Ana Paula diz:

*ok querida

*depois vou ver

bjsssss

Dani ***** diz:

**beijinhos*

ANEXO A - Autorização para pesquisa – SME-RJ



PREFEITURA
DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Secretaria Municipal de Educação
Rua Afonso Cavalcanti nº 455, 3º andar, sala 301 – Cidade Nova, CEP: 20211-901
Telefones: 2503-2478 / 2503-2479
sme@pcrj.rj.gov.br

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	
Processo n.º	07/01/000768/2010
Data	11.5.10 fls. 29
Assinatura	

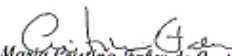
AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Sr(a) Coordenador(a) da E/SUBE/1ªCRE

Autorizamos ANA PAULA LIMA SIMÕES, do Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro / UERJ e ADRIELE OLIVEIRA DA SILVA FREITAS, integrante do Grupo de Pesquisa, a realizar a pesquisa "O PAPEL MEDIADOR DAS MÍDIAS CONTEMPORÂNES NA RELAÇÃO DA CRIANÇA COM A LEITURA E A ESCRITA", de acordo com o processo 07/01/000768/2010 na(s) escola(s) da Rede Pública do Sistema Municipal de, com validade até 2011.

A pesquisadora se compromete a respeitar a rotina da escola e a divulgar os resultados da pesquisa à Coordenadoria de Educação, conforme a Portaria E/DGED Nº 41/2009.

Rio de Janeiro, 23 de junho de 2010


Maria Cristina Faber de Castro
11100818-4

ANEXO B – Perguntas formuladas pelas crianças



1 - Que que você acha da proibição dos celulares nas escolas?

2 - Você acha que essa lei está certa?

3 - Essa lei é ~~cumprida~~ cumprida?

7 ~~agora~~

Ughata - Repente

Coralina - filmadora

Minha frase do dia:

O Pequeno Príncipe

©LPP

Trametes



1º O que você acha das células nas Escalas?

R

x

2º como você acha que se deve usar as células nas escalas?

R

x

3º quais tipos de células que você acha que não tem na escala?

R

x

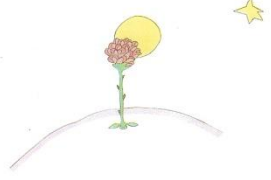
★

★

★

★

★



★ Minha frase do dia:

O Pequeno Príncipe



©LPP

S	T	Q	Q	S	S	D
M	T	W	T	F	S	S
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

~~Perguntas sobre o Projeto~~
Perguntas

- 1- Você está achando o uso de Celulares nas escolas?
- 2- Se você fosse a diretora da escola você permitiria o uso de Celulares na sua escola?
- 3- Você atenderia a celular no meio da aula?

- 1- U que você acha do uso de celulares nas escolas?
- 2- Se você fosse a diretora da escola você permitiria o uso de celulares na sua escola?
- 3- Você atenderia seu celular no meio da aula?

LUCIMARA

Barbara e Larissa

Barbara e Larissa Larissa

LARISSA

E

LUCIMARA