

**Elisângela de Fátima Fernandes de Mello**

***MUTIRÃO PELA INCLUSÃO DIGITAL: RELACIONANDO  
TEORIA E PRÁTICA***

Dissertação apresentada à banca examinadora para  
qualificação do Programa de Pós-graduação em  
Educação da Universidade de Passo Fundo – UPF,  
como requisito parcial para obtenção do grau de  
Mestre em Educação sob orientação do Professor  
Dr. Adriano Canabarro Teixeira.

PASSO FUNDO

2010

## AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida.

À minha mãe, pelo amor incondicional, pelo acompanhamento diário e por contribuir na minha educação. É muito bom ter você por perto e saber que está sempre ali para me acolher.

Ao meu noivo pela paciência que teve comigo durante esta pesquisa.

À professora Tania Rösing, por todo o conhecimento compartilhado e pelos desafios que nos coloca na vida profissional.

Ao Prof. Adriano Teixeira que escutou muitas reclamações durante a primeira fase dessa dissertação e mesmo assim, deixou-me livre para fazer escolhas.

À equipe do Mundo da Leitura que ensina todos os dias a conviver com a diversidade de pensamentos e conhecimentos.

Às crianças participantes das oficinas do Projeto Mutirão pela Inclusão Digital que com seu entusiasmo deixam os encontros mais alegres.

Aos monitores do Curso Ciência da Computação que aceitam o desafio de auxiliar nas oficinas e se comprometem com o projeto.

À banca examinadora que contribui significativamente para essa pesquisa. O professor Nelson de Luca Pretto que não mediu esforços em vir até nossa terra e agitar nossos pensamentos. A professora Marie Jane por ter aceitado o convite e ter sido precisa e carinhosa nas suas colocações. Ao professor Marco Trentin pelas inquietações sobre o envolvimento da escola, uma sugestão de esta pesquisa ter continuidade.

## RESUMO

A presença das tecnologias em rede tende a alterar a comunicação dos indivíduos que as utilizam. Neste estudo objetiva-se verificar de que forma as oficinas propostas no projeto Mutirão pela Inclusão Digital da Universidade de Passo Fundo conseguem viabilizar a apropriação das tecnologias em rede no sentido de potencializar no indivíduo uma condição de leitor-autor. Para tanto, acompanhou-se os dez primeiros encontros de uma oficina do projeto Mutirão pela Inclusão Digital que desenvolve práticas leitoras hipermediais visando à inclusão digital de crianças com idade entre 9 e 11 anos. A observação da oficina foi realizada por um observador e pela pesquisadora através de protocolos que orientavam as situações a serem observadas. O texto, por sua vez, articula conceitos sobre sociedade hipermoderna, cibercultura, inteligência coletiva, inclusão digital, interação, leitura e leitor. De acordo com as ideias abordadas nesta investigação, o processo de inclusão digital deve possibilitar a participação das crianças, propor a colaboração e autonomia entre os envolvidos. Se a interação é fundamental para o indivíduo aprender, então a apropriação das tecnologias em rede deve acontecer numa dinâmica reticular e horizontal, em que todos os envolvidos podem posicionar-se ativamente como “nó” da rede. A partir desse estudo relacionando as teorias, entre as quais as de Pierre Lévy, Gilles Lipovetsky, Edgar Morin, Lev Vigotski e Luiz Antônio Marcuschi, e a prática das oficinas de inclusão digital, percebeu-se que, quando os indivíduos estão na rede, as navegações são livres e a possibilidade de interação é aberta. O ato de ler na rede proporciona ao leitor ser também autor. Ele recria um novo texto que é único, pois é construído conforme o interesse do indivíduo, através de suas interações no ciberespaço. Portanto, a inclusão digital tem o desafio de propiciar não somente o acesso, mas a possibilidade da criança estar e ser na rede. O leitor não precisa ser somente receptor, pois com as tecnologias em rede ele tem a oportunidade de contribuir, de intervir no mesmo espaço do autor. Os indivíduos podem utilizar o ciberespaço para se expressarem, assumindo uma condição de leitor-autor.

Palavras-chaves: inclusão digital, tecnologias em rede, cibercultura, leitor-autor, educação

## ABSTRACT

The presence of network technologies tends to modify communication of individuals who use them. This study aims to verify how the workshops proposed in the project by the Mutirão pela Inclusão Digital of the Universidade de Passo Fundo can facilitate the appropriation of networked technologies in order to empower the individual condition of a reader-writer. For both, was followed by the first ten meetings of a design workshop for Mutirão pela Inclusão Digital developing hipermidiais reading practices aimed at digital inclusion of children aged between 9 and 11 years. Observation of the workshop was conducted by an observer and researcher through protocols that guided the situations to be observed. The text, in turn, hinges on concepts hypermodern society, cyberculture, collective intelligence, digital inclusion, interaction, reading and reader. According to the ideas discussed in this research, the process of digital inclusion should enable the participation of children, proposing autonomy and collaboration among stakeholders. If the interaction is fundamental to the individual to learn, then the ownership of network technologies should happen in a dynamic reticular and horizontal, in which everyone involved can actively positioning itself as a "node". From this study related theories, including those of Pierre Lévy, Gilles Lipovetsky, Edgar Morin, Lev Vygotsky and Luiz Antônio Marcuschi workshops and practice of digital inclusion, it was noted that when individuals are on the network, navigations are free and opens the possibility of interaction. The act of reading the network also provides the reader be the author. He re-creates a new text which is unique because it is constructed as the interest of the individual, through their interactions in cyberspace. Therefore, digital inclusion has the challenge of providing not only access, but the possibility of the child be and be on the network. The reader need not be only the receiver, because with the network technologies it has the opportunity to contribute to intervene in the same space of the author. Individuals can use cyberspace to express themselves, assuming a condition of reader-author.

Keywords: digital inclusion, network technologies, cyberculture, reader-author, education

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
1 CIBERCULTURA E A BUSCA PELA INTELIGÊNCIA COLETIVA DOS INDIVÍDUOS HIPERMODERNOS EM OFICINAS DE INCLUSÃO DIGITAL.....	11
1.1 Cibercultura: o modo de agir após as tecnologias.....	12
1.2 A cibercultura e a participação dos indivíduos na sociedade hipermoderna.....	15
1.3 As tecnologias de rede como potencializadoras na formação de coletivos inteligentes.....	19
1.4 As tecnologias de rede e a complexidade da criação de coletivos inteligentes.....	22
1.5 O perfil do leitor e do autor com as tecnologias em rede.....	24
1.6 Desafios da inclusão digital na hipermodernidade.....	30
1.7 Oficinas de inclusão digital como espaços de inteligência coletiva.....	32
1.8 Oficinas do projeto Mutirão pela Inclusão Digital .....	33
Considerações do capítulo.....	38
2 A APRENDIZAGEM E AS TECNOLOGIAS DE REDE COMO UM MEIO DE POTENCIALIZAR A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO A PARTIR DAS OFICINAS DE INCLUSÃO DIGITAL.....	40
2.1 A aprendizagem na abordagem histórico-cultural .....	40
2.2 O indivíduo e a construção de seu conhecimento.....	43
2.3 O leitor-autor como responsável por sua aprendizagem.....	47
2.4 As tecnologias de rede como espaço de interação do leitor-autor.....	50
2.5 Constituir redes como possibilidade de um aprender colaborativo.....	54
2.6 Oficinas de inclusão digital: uma proposta com perspectivas à formação do leitor-autor.....	57
Considerações do capítulo.....	62
3 MUTIRÃO PELA INCLUSÃO DIGITAL: UM RESGATE DE SUA TRAJETÓRIA E UMA PROPOSTA DE ESTUDO.....	64
3.1 O contexto das oficinas do Projeto Mutirão pela Inclusão digital e Cidadania.....	64
3.2 A trajetória das oficinas e a participação dos indivíduos.....	65
3.2.1 Mutirão pela Inclusão Digital 2004 - Cultura popular: ressignificando a identidade.....	65

3.2.2 Mutirão pela Inclusão Digital 2005 - Diversidade cultural: o diálogo das diferenças...67	
3.2.3 Mutirão pela Inclusão Digital 2006 - Dilemas da Hipermodernidade.....	67
3.2.4 Mutirão pela Inclusão Digital 2007 - Leitura da arte & arte da leitura.....	69
3.2.5 Mutirão pela Inclusão Digital 2008 - Eu e o Mundo.....	70
3.2.6 Mutirão pela Inclusão Digital 2009 - Arte e tecnologia: novas interfaces.....	72
3.3 Oficinas do Mutirão pela Inclusão Digital e uma proposta de estudo sobre a sua contribuição na formação do leitor-autor.....	73
4. RELATO DA PESQUISA.....	78
4.1 As crianças participantes da pesquisa.....	79
4.2 Analisando os protocolos.....	81
4.2.1 Os atos – fatos, ações e interesses durante os encontros.....	81
4.2.2 As atividades propostas de encontros para as oficinas e o interesse das crianças.....	85
4.2.3 Os significados: manifestações que demonstram a atribuição de novas significações às tecnologias.....	96
4.2.4 A participação - o envolvimento das crianças com as tecnologias em rede.....	100
4.2.5 As relações como eles estabelecem as interações com os outros quando estão na oficina.....	103
4.2.6 Situações identificadas de apropriação das tecnologias em rede que podem potencializar no indivíduo uma condição de leitor-autor.....	106
4.3 As oficinas propostas no projeto Mutirão pela Inclusão Digital conseguem viabilizar a apropriação das tecnologias de rede no sentido de potencializar no indivíduo uma condição de leitor-autor?.....	110
Considerações do capítulo.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
BIBLIOGRAFIA.....	121
ANEXOS.....	129

## INTRODUÇÃO

*Não queria atar-se a um texto. Queria que seu pensamento continuasse vivendo e se ramificando.*

Jorge Luis Borges.

Num processo de inclusão digital se considera importante não somente oferecer o acesso à tecnologia, mas possibilitar que os participantes, desde o primeiro contato, sintam-se livres para expressarem suas opiniões. É significativo que as pessoas ao ingressarem no uso das tecnologias sejam incluídas, no sentido de terem uma postura de emissores e colaboradores e quem sabe até impulsionar essa iniciativa para as pessoas com as quais se relacionam.

A sociedade está vivenciando novos desafios, pois estão ocorrendo transformações econômicas, políticas e sociais. Com a presença das tecnologias de rede surge uma nova cultura, novas possibilidades de comunicação e uma tendência à consolidação do conhecimento na sociedade em que a propriedade intelectual do indivíduo e a maneira com que ele manipula as informações é fundamental. Através da comunicação ele pode compartilhar seu conhecimento e adquirir novas ideias enquanto se relaciona.

Diante desses aspectos, observa-se a importância da inclusão digital no país, pois essas propostas de inclusão podem de alguma maneira mostrar ao indivíduo meios de interagir com autonomia no ciberespaço e, independente de sua classe social, participar de negociações em nível planetário.

Com o intuito de que a população fosse incluída digitalmente, na cidade de Passo Fundo criou ações objetivando a apropriação do uso das tecnologias. Dentre estas ações realizadas, a Universidade de Passo Fundo através do Curso de Ciência da Computação criou o projeto de extensão e filantropia Mutirão pela Inclusão Digital.

O projeto consiste em oficinas anuais com encontros semanais. Em cinco anos de oficinas foram beneficiadas mais de 900 pessoas de diferentes idades. Os participantes das oficinas são indivíduos em vulnerabilidade social ou econômica elencados pela assistência social. O objetivo principal do projeto Mutirão pela Inclusão Digital é “Implementar ações de

Inclusão Digital, que possam iniciar um processo de apropriação das tecnologias de rede por parte das camadas excluídas da sociedade, em uma perspectiva de ambiente comunicacional e de exercício da cidadania” (TEIXEIRA, 2010, p. 39).

A inclusão digital não é um processo automático. Os beneficiários precisam se apropriar do uso das tecnologias e incorporar ações de autoria para terem possibilidades de interagirem no ciberespaço com igualdade. Não se considera inclusão no projeto da UPF apenas o fato de conhecerem um software ou buscarem sites específicos na internet. No projeto Mutirão pela Inclusão Digital, almeja-se que os beneficiários consigam participar no ciberespaço com liberdade. Procura-se, a partir de um tema gerador anual, aproximar as atividades propostas da vivência dos alunos desafiando-os à participação, à autonomia e à emissão de opiniões.

A escolha por esta pesquisa surgiu em decorrência da mestrandia colaborar com as oficinas há cinco anos. Primeiramente como assistente e posteriormente sendo a responsável em pensar e propor as atividades dos encontros semanais destinadas a pré-adolescentes. As atividades são criadas com o intuito de propiciar que os beneficiários assumam uma postura de leitor-autor, porém, até o momento não foi realizado nenhum estudo para verificar se o objetivo do projeto Mutirão pela Inclusão Digital se efetiva ao participarem das oficinas.

A partir do acompanhamento das oficinas surgiu o interesse de investigar como acontece o processo de inclusão digital durante as oficinas, especificamente a que ocorre em parceria com o Centro de Referência de Literatura e Multimeios e de verificar se os beneficiários conseguem durante o projeto se apropriar das tecnologias numa dinâmica de autoria. O intuito deste estudo é contribuir para as reflexões e pesquisas sobre a inclusão digital, e também verificar de que forma a inclusão digital, nos moldes da experiência da UPF, pode contribuir para que os beneficiários exerçam seus direitos de cidadãos, emitindo e trocando informações na rede com autonomia.

O fato de as oficinas serem destinadas às crianças excluídas da sociedade, pois são vulneráveis social e economicamente, e entre essas, algumas, com dificuldades de aprendizagem complementam a importância desta pesquisa, pois é fundamental que a inclusão digital oportunize, também, a inclusão social e viabilize o exercício da cidadania desses indivíduos anônimos e praticamente sem voz na sociedade.

Dentro do escopo das oficinas se considera como uma das representações de exercício da cidadania a postura dos beneficiários. Espera-se que eles consigam durante as propostas

das oficinas perceber que podem contribuir com o outro, ter liberdade para buscar seus interesses e dessa maneira construir uma postura de leitor-autor.

Em decorrência da pesquisadora acompanhar as oficinas, a pesquisa de campo aconteceu semanalmente durante parte do primeiro semestre de 2010. Com esse estudo tem-se o propósito de conhecer os resultados das oficinas realizadas no projeto Mutirão pela Inclusão Digital e Cidadania, observando em que medida os objetivos estão sendo alcançados no grupo atendido, viabilizando a apropriação das tecnologias de rede no sentido de potencializar no indivíduo uma condição de leitor-autor.

Devido à estrutura das oficinas do projeto, do seu caráter social e do envolvimento da mestrandia no projeto, a pesquisa se realizou de forma participante. Optou-se por uma pesquisa qualitativa de caráter social exploratória, pois, com esta se pretende conhecer a dinâmica e as variáveis do estudo no contexto onde eles ocorrem, a fim de identificar com maior precisão as ações que acontecem no ambiente das oficinas do mutirão e como estas interferem na postura dos alunos.

Por meio de levantamento bibliográfico e análise das observações, os capítulos que seguem vão discorrer sobre: Cibercultura e a busca pela inteligência coletiva dos indivíduos hipermodernos em oficinas de inclusão digital, A aprendizagem e as tecnologias de rede como um meio de potencializar a construção do conhecimento a partir das oficinas de inclusão digital, Mutirão pela inclusão digital: um resgate de sua trajetória e uma proposta de estudo, e por último, o Relato da pesquisa de campo.

O primeiro capítulo resgata os conceitos de cibercultura, inteligência coletiva e hipermodernidade relacionando-os com as oficinas do projeto Mutirão pela Inclusão Digital. A ideia é aproximar esses conceitos e verificar o que ocorre com a presença das tecnologias de rede (TR) na sociedade hipermoderna. Sabe-se de antemão que com as TR há modificações no modo de agir da população, a este fenômeno chamamos de cibercultura. Acredita-se que as tecnologias de rede podem potencializar a construção do conhecimento, podendo até mesmo, modificar o perfil de leitor e autor. Nesse sentido, a inclusão digital tem papel fundamental, pois precisa desde o princípio propor ações que motivem os indivíduos a serem leitores-autores no ciberespaço como forma de exercício da cidadania.

No segundo capítulo abordam-se questões relacionadas à aprendizagem, a leitor, o autor e a condição de leitor-autor utilizando as tecnologias em rede. Através da teoria histórico-cultural, desenvolvida por Vigostki, fundamenta-se o processo de construção do conhecimento realizado pelo indivíduo e verifica-se a necessidade da interação no percurso da

aprendizagem, e também para se estabelecer, segundo Argyle (1976) relações interpessoais, que julgamos serem fundamentais para a construção de uma rede de colaboração. Tendo em vista que a interação social é essencial, as tecnologias de rede podem viabilizar a comunicação e contribuir para que o saber coletivo ocorra.

O terceiro capítulo traz um relato sobre a trajetória do Projeto Mutirão pela Inclusão Digital com crianças e pré-adolescentes em oficinas em que o tema está relacionado com a leitura, em que se busca uma nova postura de leitor. Ainda, no final do capítulo se traz a proposta da pesquisa de campo realizada entre abril e junho de 2010. E, por último, o quarto capítulo traz um relato da pesquisa de campo com a análise dos protocolos.

Com isso, pretende-se explorar o fenômeno social que ocorre semanalmente nos encontros do projeto a fim de verificar se as oficinas propostas no Mutirão pela Inclusão Digital conseguem viabilizar a apropriação das tecnologias de rede no sentido de potencializar no indivíduo uma condição de leitor-autor.

## **1 CIBERCULTURA E A BUSCA PELA INTELIGÊNCIA COLETIVA DOS INDIVÍDUOS HIPERMODERNOS EM OFICINAS DE INCLUSÃO DIGITAL**

A geração nascida depois da revolução tecnológica tem perspectivas de se comunicar de um modo diferenciado. Parte-se do pressuposto que condições como tempo e espaço não são mais barreiras que, como antes, impediam a comunicação e a veiculação da informação.

O ciberespaço é um lugar que não possui um único proprietário e no qual todos podem interagir e colaborar, desde que tenham acesso e oportunidade as pessoas poderão quebrar com a dinâmica linear, de um para todos, existente hoje na maioria dos meios de comunicação. O diferencial é que as tecnologias em rede podem contribuir para uma comodidade da sociedade, no momento em que se tem serviços sem sair de casa, bem como, no fato de propiciar aos indivíduos que utilizam a rede divulgar suas particularidades no ciberespaço. Esses são alguns fatores existentes na nova maneira de agir da sociedade com a presença da tecnologia.

As tecnologias em rede trazem a possibilidade dos indivíduos se tornarem autores no ciberespaço, até então e muito ainda nos dias de hoje a produção, manipulação e veiculação da informação é realizada por um número reduzido de pessoas que detem o poder. Fator que sempre existiu, mas que tem possibilidade de mudar na sociedade “hipermoderna”. O termo “contemporâneo”, utilizado para contextualizar a sociedade atual, parece não dar conta dos inúmeros fatos, manifestações culturais, diferenças sociais, novidades tecnológicas e modo de viver das pessoas nesse contexto onde as situações ganham grandes proporções. Os avanços e descobertas, quando anunciados, não ficam restritos a uma comunidade como antigamente, agora, a população mundial tem conhecimento sobre as questões de todo o planeta.

Em meio à infinita quantidade de informação que circula, observa-se o potencial das tecnologias de rede para auxiliar na quebra da lógica da recepção de um para todos e na urgência dos indivíduos serem incluídos digitalmente com uma perspectiva diferenciada quanto à utilização das tecnologias de rede.

Para entender o contexto e as relações estabelecidas a partir das tecnologias de rede é imprescindível refletir acerca da cibercultura, contexto social no qual esta pesquisa se desenvolve.

### 1.1 Cibercultura: o modo de agir após as tecnologias

No livro *Neuromancer* (2003) o autor William Gibson utiliza a palavra ciberespaço para designar o cenário de sua ficção. A maneira como descreve esse espaço conduz o leitor a imaginar um lugar paralelo, outra dimensão. A narrativa descrita pelo autor deixa de ser algo distante, pois algumas situações apresentadas na ficção já são realidade.

Entretanto, não se faz necessário um teletransporte do indivíduo para estar no ciberespaço, conforme acontece na obra já citada. Na definição de Pierre Lévy o ciberespaço está mais próximo dos indivíduos, pois, “o termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ele abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo”. (1999, p.17)

Diferentemente do cenário ficcional descrito por Gibson, o ciberespaço mesmo com o potencial para viabilizar a conexão entre as pessoas sem a preocupação com fronteiras, espaço físico, nacionalidade e classe social, é justamente essas questões que continuam a afastar as pessoas e dificultando a inclusão, características da hipermodernidade que será abordado posteriormente.

No entanto, as tecnologias em rede estão presentes em muitos locais: bancos, escolas, repartições públicas e estabelecimentos comerciais o que facilita a vida de muitos consumidores que não precisam se locomover para ter acesso, por outro lado obriga os não conhecedores dessas facilidades a se adaptarem e adquirirem novos hábitos, o qual tem se denominado cibercultura.

A palavra cibercultura é composta de dois termos ciber e cultura. Para ZARTARIAN (2002) o termo ciber está ligado ao conceito grego que significava governar, porém com o surgimento da palavra cibernética passou a caracterizar o domínio científico e técnico. O que não o desvincula da sua raiz grega, pois considerando a importância dos programas para que os recursos funcionem adequadamente, percebe-se que eles são os lemes das máquinas. Quanto ao conceito de cultura Morin (2002b, p.56) afirma que “A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social”, são as características do modo de viver de um povo ou geração. Na atualidade, mesmo o povo mantendo elementos

de sua cultura, está incorporando novos hábitos e incorporando outros em razão das tecnologias, a essas mudanças denominamos cibercultura.

Apesar da presença das tecnologias terem facilitado muitos aspectos da vida social, como os *home banking* que diminuíram as filas e permitiram aos usuários utilizarem os recursos sem irem até o banco. Por outro lado as pessoas que não se adaptaram a essa possibilidade continuam com as mesmas condições ou pior, quando são obrigados por algumas empresas a utilizarem caixas eletrônicos mesmo não tendo se apropriado desses recursos tecnológicos, ou até mesmo sem dominarem o código escrito. Para Lemos (2002, p.72) “a cibercultura provoca uma aceleração do processo de heterogeneização e uma diminuição das fronteiras”, porém nem sempre essas fronteiras diminuem, como caso descrito acima, a tecnologia veio como uma imposição e nem sempre é possível uma inclusão de toda a população. É muito interessante observar, para não dizer enlouquecedor, o que através das tecnologias em rede é possível fazer como: encontrar amigos distantes, localizar as pessoas independente de onde estejam, compartilhar arquivos, fazer download ou upload de vídeos, digitalizar imagens e sons. Lévy (1999, p.127) entende que tudo e todos deveriam ter um endereço na rede com possibilidade de receber e responder às informações, para Lévy isso é uma interconexão envolvente que permitiria uma continuidade sem fronteiras. Talvez, se todas as pessoas estivessem no ciberespaço possuindo um endereço eletrônico, as barreiras seriam menores, entretanto empecilhos como apropriação da tecnologia e do idioma continuariam.

As tecnologias em rede, de certa maneira revolucionaram a vida da sociedade, mas a cibercultura que se constitui na sociedade atual, ainda é incipiente e não abarca as ideias de Lévy de conexão generalizada, porém o crescimento das linhas de telefones celulares e usuários da internet aumentam no país<sup>1</sup> independente da classe social, a população está utilizando estes recursos. Com isso, constata-se que a cibercultura não está ligada somente ao computador, apesar deste ser o primeiro recurso que vem à mente ao se mencionar tecnologias em rede, pois o fenômeno expansão dos celulares é significativo e viabiliza a conexão entre as pessoas independente de sua classe social. Na cibercultura seja para conforto, consumismo ou necessidade de uma vida acelerada, o uso das tecnologias passou a fazer parte do cotidiano das pessoas resultando num “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de

---

<sup>1</sup> No grupo de 23 crianças do Mutirão pela Inclusão Digital em 2010, dezenove das famílias possuem celular, quatro possuem computador e um possui computador conectado à internet. Crescimento considerável se comparado nos anos anteriores que nenhuma criança possuía computador em sua residência.

atitudes, de modos de pensamentos e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”(LÉVY, 1999, p.17) e que são conhecidas das pessoas, mesmo as que não estão incluídas digitalmente estão imersas na tecnologia e possuem conhecimento sobre as suas possibilidades. Com a cibercultura, uma nova dinâmica de espaço<sup>1</sup> e tempo é instaurada. Como afirma Lévy (1996, p.22), há uma “pluralidade dos tempos e dos espaços”. Ao perceber que existe essa pluralidade, os indivíduos utilizam as tecnologias em rede conforme suas necessidades, podendo estabelecer comunicações síncronas ou assíncronas. Para Lévy (1999, p.48) “a cibercultura encontra-se ligada ao virtual de duas formas: direta e indireta” enquanto a direta está relacionada com a digitalização da informação que apesar de poder estar virtualmente na tela quando solicitada, ela encontra-se fisicamente salva em algum lugar. E indiretamente na ampliação dos meios das pessoas se comunicarem, participando, por exemplo, de redes sociais e estarem em contato com várias pessoas mesmo estando em espaços geográficos diferentes.

Neste estudo, “entende-se que o virtual não se opõe ao real, mas ao atual: virtualidade e atualidade são apenas duas maneiras de ser diferentes”. (LÉVY, 1996, p.15) Ou seja, elas não acontecem separadamente, elas se correspondem como afirma Deleuze: “O atual e o virtual coexistem, e entram num estreito circuito que nos reconduz constantemente de um ao outro.” (1996, p.54). As coisas têm um estado real, aquilo que elas são no momento; o virtual é a potência que existe e o atual é o que acontece, a efetivação. O virtual, o real e o atual não estão, precisamente, ligados à tecnologia, podem estar no campo das ideias, dos objetos, dos fenômenos.

A cibercultura hoje mostra um potencial do que ela pode vir a ser, a possibilidade do indivíduo estar em uma rede global podendo se conectar com o outro, ou ainda fazendo do ciberespaço o seu computador onde seus arquivos podem ser acessados de qualquer lugar, desde que se tenha uma conexão de rede. Talvez, por esse motivo, a cibercultura não é vivenciada da mesma maneira por todas as pessoas. Os jovens que nasceram em meio a videogames e televisores agem de modo diferente dos adultos. Esses, por sua vez, precisam se adaptar a essa nova dinâmica, enquanto as crianças mesmo sem ter conhecimento de como acessar a internet sabem o que podem encontrar no ciberespaço.

## 1.2 A cibercultura e a participação dos indivíduos na sociedade hipermoderna<sup>2</sup>

O termo “hipermoderno” de Gilles Lipovetsky é utilizado para conceituar os tempos atuais. As situações se tornaram tão complexas que a palavra pós-modernidade não mais abarca os excessos, a expansão e a velocidade com que os fatos acontecem. A referência do termo “hiper” está presente em todas as esferas: social, política, financeira, educacional, tecnológica, ambiental.

Estamos em uma sociedade diversificada, com uma grande diversidade cultural. Para Lipovetsky (1989, p.26) a hipermodernidade é “uma sociedade liberal caracterizada pelo movimento, pela fluidez, pela flexibilidade; indiferente como nunca antes se foi aos grandes princípios estruturantes da modernidade, que precisaram adaptar-se ao ritmo hipermoderno para não desaparecer.” (1989, p.26)

Este termo não assume a tarefa de designar grandes fatos, somente configura um cenário onde surgem novos modos de agir não esperados e nem imaginados. Com a internet é possível ter o local no ciberespaço, bem como o local pode ter notícias do global. Com isso, a hipermodernidade consegue um movimento entre o local e o global, pois ambos estão suscetíveis a serem influenciados pelo outro. Apesar dos estudiosos buscarem o aperfeiçoamento de todas as áreas, não se ponderou, ou pouco foi previsto, sobre como esses avanços influenciariam a vida das pessoas. No entanto, o hiperconsumo que é um dos problemas da hipermodernidade, apontado por Lipovetsky (1989), está relacionado justamente com a facilidade dos indivíduos terem acesso ao que está sendo consumido em outros lugares, facilitando o crescimento exponencial da sociedade em busca, principalmente, do consumo de produtos. Estamos vivendo uma realidade de opostos, de um lado grandes centros comerciais, moda, tecnologias avançadas, do outro favelas, miséria e desemprego. Segundo Lipovetsky e Charles

---

<sup>2</sup> O termo hipermoderno criado por Gilles Lipovetsky, filósofo francês, é utilizado para conceituar a sociedade atual. Ele faz uma ligação deste termo com todas as palavras que lhe foram atribuídas o prefixo hiper, como hipermercado, hiperconsumo, hipermissão...

Não estamos mais nos tempos das grandes tragédias coletivas sangrentas, mas o trágico se vive doravante no subjetivo, a dificuldade de viver aumenta, o futuro nunca pareceu tão ameaçador. A hipermodernidade não é o reino da felicidade absoluta, nem o reino do niilismo total. Em certo sentido, não é nem o resultado do projeto das Luzes, nem a confirmação das sombrias previsões nietzchianas. (2004, p.43)

As tecnologias de rede podem contribuir para uma sociedade repleta de indivíduos autônomos, sem censura, com liberdade total, capaz de aprender sem necessidade do contato físico com o outro, porém, para a maioria da população essa perspectiva está distante de sua realidade, pois ainda não existem políticas públicas suficientes para garantir melhores condições de vida para a população. Em algumas situações, como a dos participantes do Mutirão pela Inclusão Digital que veremos posteriormente, além de políticas públicas falta uma estrutura familiar que cultive com as crianças os valores e a história da família.

Lévy lembra que até metade do século XX o adulto “transmitia seu saber quase inalterado, a seus filhos e aprendizes” (1996, p.54). Essa característica sofreu alteração e os indivíduos não sentem necessidade de cultivarem costumes de gerações anteriores. Não há mais linearidade de comportamento, o que dá possibilidade da pessoa ter suas peculiaridades, e não mais seguir hábitos e atitudes impostos ou repassados por autoridades, referência que delimitavam as ações desde a infância. Para Lipovetsky, só se vê uma parte do fenômeno ao se referir da alienação e à dependência, pois “os jovens conquistam uma parcela, por mínima que seja, de autonomia libertando-se de certo número de dominações culturais, imitando novas atitudes, despreendendo-se da influência de seus meios de dependência.” (1989, p.219)

Porém, esses mesmos indivíduos que tentam se afastar de padrões impostos pela suas raízes, muitas vezes se deixam influenciar por estereótipos criados pela mídia.

Os jovens precisam conhecer as experiências das gerações anteriores, mas também necessitam de respeito sobre as suas preferências e criações, é preciso ter clareza que se está produzindo (textos, músicas, filmes, artes visuais) e publicando na rede, algumas dessas obras já são reconhecidas como parte da cultura dessa época. Entretanto, ela não substitui as artes existentes, o diferencial é como elas são criadas e divulgadas, seja por e-mail, twitter, sms ou blog, o trabalho desses autores é compartilhado com o leitor quase que simultaneamente ao ser finalizado. O fluxo de informações, a troca de ideias e o conhecimento são situações a serem vivenciadas pelos indivíduos da cibercultura. A hipermodernidade com essa dinâmica da cibercultura tem potencial, para que os indivíduos sejam mais críticos e comunicativos. “Doravante é a *informação* que toma o seu lugar, é ela

que produz os efeitos culturais e psicológicos mais significativos;” (LIPOVETSKY, 1989, p.224) a informação vai contribuir na tomada de consciência do papel do indivíduo no mundo, seu modo de agir, sua busca pelo conhecimento e sua interação com o outro.

A população, sem importar sua classe social, nunca teve oportunidade similar para participar e ajudar nas decisões da sociedade. Guattari lembra que “os meios de mudar a vida e de criar um novo estilo de atividade, de novos valores sociais, estão ao alcance das mãos. Falta apenas o desejo e a vontade política de assumir tais transformações”. (1996, p.174) De certa maneira, principalmente nas novas gerações, existe potencial para romperem com as imposições, pois

Ao possibilitar o acesso à informação cada vez mais diversificada e mais caracterizada por pontos de vista diferentes, propondo uma gama extremamente variada de escolhas, a mídia permitiu que se desse aos indivíduos maior autonomia de pensamento e de ação, com a oportunidade de constituir opinião própria sobre um número sempre maior de fenômenos. (LIPOVETSKY e CHARLES, 2004, p.42)

Se existe um cabedal de assuntos disponíveis propiciando ao indivíduo ser verdadeiramente único e não condicionado aos pensamentos de familiares ou pessoas próximas, o detalhe é como essa informação é manipulada durante a sua circulação.

A hipermodernidade aponta para um papel novo do ser humano: ele não é apenas consumidor, apesar de continuar sendo o grande alvo do mercado. Com a cibercultura, a evolução dos dispositivos de comunicação está centrada no indivíduo capaz de ser, ao mesmo tempo, receptor, utilizador, criador e emissor.

Não basta ter uma infinidade de informações se estas não são significativas a ponto de fazerem sentido para o indivíduo, pois, se dependesse da liberdade de acesso à informação e de todo o conhecimento sistematizado ao longo da história, essa seria a sociedade mais diversa, singular e sábia de todas. Mas, não é isso que acontece. Como lembra Lipovetski e Charles, “a hipermodernidade não se reduz ao consumismo, ao entretenimento nem ao *zapping* generalizados. Na realidade, ela não aboliu a vontade de superar-se, de criar, de inventar, de procurar, de desafiar as dificuldades de vida e do pensamento”. (2004, p.123).

O interessante seria se os indivíduos se apropriassem de tal forma da tecnologia sendo capazes de ter independência e a autonomia na construção do conhecimento. Situação ainda

não existente, mas com potencial de acontecer. Quando essa perspectiva se efetivar em todas as classe sociais o reflexo elitista, criticado por Lipovetsky, seria desmistificado.

o reflexo elitista-intelectualista é aqui manifesto: o que diverte não poderia educar o espírito, o que distrai só pode desencadear atitudes estereotipadas, o que é consumido só pode opor-se à comunicação racional, o que seduz a massa só pode engendrar opiniões irracionais, o que é fácil e programado só pode produzir assentimento passivo. Contrassenso radical: o universo da informação conduz maciçamente a sacudir as ideias aceitas, a fazer ler, a desenvolver o uso crítico da razão; é máquina de tornar complexas as coordenadas do pensamento, de despertar exigência de argumentações, ainda que num quadro simples, direto, pouco sistemático. É preciso operar uma revisão de fundo: o consumo midiático não é o coveiro da razão, o espetacular não abole a formação da opinião crítica, o show da informação prossegue a trajetória das Luzes. (1989, p.225)

As preferências individuais não colocarão em risco o conhecimento sistematizado, nem as produções culturais existentes. A escolha pessoal continuará sendo somente mais uma no universo, pois a produção de sentido é diferente para cada pessoa, implica nas aspirações do indivíduo, construídas através de agregação e reorganização, dentro e fora do contexto de suas interações. Para Venn, “criamos conhecimento a partir de informações que nós, como indivíduos, consideramos importantes e significativas, o uso de habilidades e o que julgamos importante, isto é, nossos valores, baseia-se em nossa interação com o que nos cerca.” (2009, p.81).

Ao contrário de outros tempos, onde a maioria dos seres humanos não conseguia espaço para ser ouvido e visto, no ciberespaço todos podem ter um lugar, basta saber como utilizá-lo. O interessante é que as tecnologias de rede não exigem uma única forma de expressão, nem tornam obrigatória essa participação, entretanto, essa experiência pode ter um novo significado para esse indivíduo na sociedade. O ciberespaço é um lugar público, ambiente a ser ocupado e conquistado, porém, nessa sociedade hipermoderna, ter acesso à tecnologia é insuficiente, fazendo-se importante um modo de viver diferenciado do indivíduo, ele precisa necessariamente ter competência para assumir seu papel na cibercultura. O que inclui ser e estar no ciberespaço, preocupar-se com suas ações como indivíduo e ser capaz de se comunicar com o intuito de compartilhar e disseminar informações coletivamente.

### **1.3 As tecnologias de rede como potencializadoras na formação de coletivos inteligentes**

O conceito da inteligência coletiva divulgado por Pierre Lévy está relacionado às tecnologias de rede e, para o autor, é “um dos principais motores da cibercultura” (LÉVY,1999, p.28). A inteligência coletiva é um dos grandes avanços da sociedade hipermoderna.

A concepção dessa inteligência é o presente e ela pode ser potencializada conforme os indivíduos da rede se apropriam dos recursos e se colocam no ciberespaço. Em função da internet ser um espaço democrático ao permitir as manifestações de qualquer membro desta grande teia, pode-se afirmar que ela é uma enorme rede em plena construção de uma inteligência coletiva.

Na verdade, a construção do ciberespaço é resultante da produção coletiva, da união dos saberes de indivíduos. E “aqueles que fizeram crescer o ciberespaço são em sua maioria anônimos, amadores dedicados a melhorar constantemente as ferramentas” (LÉVY, 1999, p.126).

Pensando na maneira como uma rede é composta, por diferentes “nós”, pode-se afirmar que cada computador conectado é um “nó” dessa rede planetária e que o ciberespaço, para estar em constante construção, depende de seus indivíduos que segundo Silva (2001, p.15), estão “aproximando-se gradativamente desta experiência desde o controle remoto, quando aprendeu a construir sua própria programação em meio à diversidade de emissões; e desde o vídeo game, quando aprendeu a manipular imagens na tela da televisão. Logo, cada “nó”, com suas características e conhecimentos próprios, é capaz de colocar em movimento e renovar as informações que ali circulam. A diferença da internet para os outros meios de comunicação está justamente na opção da participação ativa do usuário no ciberespaço.

Os meios de comunicação estão há anos transmitindo informações em massa, e de maneira praticamente totalitária, somente enviando sua mensagem aos receptores. A web, no entanto, permite um grau maior de reciprocidade, o receptor pode expor o seu parecer no mesmo espaço utilizado pelo emissor. Diferentemente dos meios de comunicação, o ciberespaço pertence a todos e as informações que nele circulam são emitidas por um coletivo inteligente. Nota-se que as comunidades de relacionamento social e as ferramentas de bate-

papo estão sendo utilizadas em larga escala. Mas, essas práticas segundo Lévy não são suficientes se o indivíduo não estabelecer conexão em seu meio “a melhor forma de manter e desenvolver uma coletividade não é mais construir, manter ou ampliar fronteiras, mas alimentar a abundância e melhorar a qualidade das relações em seu próprio seio, bem como outras coletividades.” (2000, p.4). A teoria de Lévy aponta para a ideia de quanto mais um grupo tem afinidade, a tendência é que suas relações se intensifiquem e que sobrevivam independente das dominações e poderes que estão a sua volta.

Para entender como a inteligência pode funcionar basta observar a maneira como os indivíduos se comportam em comunidades virtuais, fóruns temáticos, listas de discussões e até mesmo nos bate-papos. Nesses espaços, os internautas dialogam sem se preocupar com a questão da autoria, não existe o sentimento de posse da informação, ou da experiência divulgada. Muito pelo contrário. Existe a vontade de colaborar com o outro, de compartilhar algo, são os objetivos e as singularidades dos envolvidos que contribuem para a riqueza desse labirinto<sup>3</sup> em potencial, essas ações individuais vão manter os ambientes em funcionamento e atualizados contribuindo para a ampliação e reconfiguração do ciberespaço. É o desafio de compartilhar conhecimento que desencadeia o processo de inteligência coletiva. Assim Lévy descreve a postura dos indivíduos pertencentes a esse coletivo:

A inteligência do todo não resulta mais mecanicamente em atos cegos e automáticos, pois é o pensamento das pessoas que pereniza, inventa, põe em movimento o pensamento da sociedade. No entanto, o coletivo inteligente não se identifica simplesmente com o estado de cultura usual. Em um coletivo inteligente, a comunidade assume como objetivo a negociação permanente da ordem estabelecida, de sua linguagem, do papel de cada um, o discernimento e a definição de seus objetos, a reinterpretação de sua memória. [...] Interagindo com diversas comunidades, os indivíduos que animam o espaço do saber, longe de serem os membros intercambiáveis de castas imutáveis, são ao mesmo tempo singulares, múltiplos, nômades e em vias de metamorfose (ou de aprendizado) permanente. (LÉVY, 2003, p.31)

Quando Lipovetsky (2004) menciona a hipermodernidade como uma sociedade em que todos podem se expressar e apresenta o indivíduo como responsável pelo mundo em que

---

<sup>3</sup> Labirinto é o termo utilizado por Jorge Luis Borges para mostrar ao leitor a possibilidade de se perder, de percorrer diferentes caminhos. O ciberespaço é isso: um labirinto hipermedial.

vive, nota-se a importância das tecnologias em rede para viabilizar a circulação de ideias. Nas tecnologias em rede o mais importante não é a reunião das mídias, mas como elas circulam e como acontecem as negociações de informações entre os indivíduos, pois, “a qualidade do processo de apropriação (ou seja, no fundo, a qualidade das relações humanas) em geral é mais importante do que as particularidades sistemáticas das ferramentas supondo que os dois aspectos sejam separáveis.” (LÉVY, 1999, p.28.). Quando um indivíduo se conecta, interage com outros, cria algo na rede ou conhece algo que já foi criado, ele está em contato com o conhecimento sistematizado de outros seres humanos que reconfiguram o ciberespaço e estão compondo a inteligência coletiva.

As tecnologias em rede, a formação de redes de saberes podem beneficiar a sociedade como um todo em função da facilidade de acesso e da fluidez de informações que elas podem reunir. A qualidade e atualização das ideias, bem como a sinergia entre as pessoas para aperfeiçoar esses coletivos, é que vão garantir a sustentação da rede como uma tecnologia da inteligência.

O ciberespaço nessa dinâmica tende a ter muitos colaboradores flexíveis em relação aos direitos autorais, disponibilizando produções na rede para que essas possam ser incrementadas ou modificadas<sup>4</sup> por outras pessoas. Trata-se de indivíduos com disposição para compartilhar conhecimentos e com o intuito de construir coletivamente algo para um todo. Serão indivíduos de todas as áreas e muitos, até então, anônimos. Talvez, a maior preocupação dos críticos, intelectuais e das instituições que detêm o poder e ditam os parâmetros da sociedade seja justamente a falta de controle do que está sendo e por quem está sendo publicado, pois, no ciberespaço, basta digitar, gravar uma música, editar um vídeo, disponibilizar, e todos podem ter acesso. Com certeza, muitas informações acessíveis são vistas e avaliadas como material desnecessário. A facilidade de disponibilizar informação na rede propiciou que um número maior de pessoas se colocasse no ciberespaço como autor, mas não é o espaço o responsável por informações de baixa qualidade, a produção cultural considerada inferior já existia em outros suportes.

O contrário também existe, uma vez que informações atualizadas de todas as áreas são disponibilizadas na rede. O membro de um coletivo inteligente além de compartilhar recursos,

---

<sup>4</sup> Licença Creative Commons - Oferecer uma obra sob essa licença não significa abrir mão dos direitos autorais. Significa oferecer alguns dos seus direitos para qualquer pessoa, mas somente sob determinadas condições (atribuição uso não comercial, não as obras derivadas, compartilhamento pela mesma licença). Mais informações em: [www.creativecommons.org.br](http://www.creativecommons.org.br)

conhecimentos e informações, além de cooperar ativamente com o intuito de expandir a rede de conhecimento existente, é comprometido com a produção de seu grupo e responsável por esse conhecimento coletivo disponibilizado no ciberespaço. Os indivíduos da sociedade hipermoderna, inseridos no contexto da cibercultura, que se apropriaram das possibilidades disponíveis nas tecnologias em rede são capazes de estabelecerem conexões e produzirem coletivamente. Optar por participar, ou não, de um coletivo inteligente é uma decisão individual, porém, o ciberespaço é um convite para os internautas serem ativos. Os inúmeros caminhos podem levar os indivíduos a conhecer novas ideias e confrontar as suas, podendo estar sempre reconfigurando o seu pensar.

Logo quem participa de um coletivo inteligente está criando ideias, informações e reflexões em colaboração com outros que podem estar disponíveis a todos os internautas. Acredita-se que quanto maior for o envolvimento dos indivíduos, melhor será a possibilidade desse coletivo inteligente acontecer, e, se existe uma diversidade de áreas do conhecimento, a tendência é uma aproximação de conhecimentos que, conseqüentemente, propiciariam uma reforma do saber, não mais fragmentado, mas religado.

#### **1.4 As tecnologias de rede e a complexidade da criação de coletivos inteligentes**

No item anterior a ideia desenvolvida anuncia a possibilidade de criar, através da rede, coletivos inteligentes capazes de produzirem e sistematizarem conhecimento em conjunto. A consciência de se trabalhar em rede é complexa, pois ali existe um coletivo formado por indivíduos com peculiaridades, diversidade e características pessoais que tornaram esse coletivo mais rico. Para Morin, entender a identidade do ser humano é compreendê-lo em sua complexidade, pois

o ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação humana na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos. (MORIN, 2002b, p.15).

E num coletivo inteligente refletir, discutir, negociar e produzir também deve existir. A ideia de coletividade não pode anular a complexidade do indivíduo com um ser único, ou seja, a sua identidade. Esse coletivo inteligente exige muito do ser como indivíduo com suas características, conhecimento e habilidades que podem ser colocadas a disposição do outro e para desta maneira formar um todo, o coletivo. “Assim, o cotidiano de cada um se enriquece, pela experiência própria e pela do vizinho, tanto pelas realizações atuais como pelas perspectivas de futuro.” (SANTOS, 2005, p.173)

Valorizar a capacidade, cultura e o conhecimento pessoal são maneiras de desafiar o indivíduo a querer pertencer a um grupo e ao mesmo tempo contribuir para que relações das quais esse indivíduo participará sejam singulares em função da contribuição de seus colaboradores, pois “a alta complexidade precisa de iniciativa, de criação, logo de favorecer as liberdades individuais; em compensação, a complexidade individual precisa estar inserida numa cultura e numa comunidade”. (MORIN, 2002a p.201)

Mas, para essa interação, é necessário ter uma postura diferenciada, os indivíduos só participarão desse coletivo pensante no momento em que se colocarem a disposição de dialogar, questionar, pesquisar, propor reflexões sobre determinado assunto. No momento em que o indivíduo sente vontade de participar de um coletivo inteligente e toma iniciativa de colaborar, ele está se colocando como participante de uma rede que conforme Castells, (2006, p.566) “é um sistema aberto altamente dinâmico suscetível de inovação sem ameaças a seu equilíbrio” a inserção das pessoas no ciberespaço ao mesmo tempo que amplia os “nós” da rede proporciona a esse incluído estabelecer novas relações, a partir desse momento, em meio digital.

É importante que os indivíduos, independente de idade ou classe social, ao ingressarem no ciberespaço, sintam-se desafiados a fazer parte da rede utilizando seus recursos para se expressar, pois é com a ajuda de cada indivíduo que o ciberespaço continuará crescendo e se reconfigurando.

### 1.5 O perfil do leitor e do autor com as tecnologias em rede

Da mesma maneira que “a imensa rede associativa que constitui nosso universo mental encontra-se em metamorfose permanente” (LÉVY, 1993, p.24) a rede é constituída pelas conexões de seus indivíduos e está sempre se modificando. Uma das características mais interessantes da internet é a liberdade de locomoção, o indivíduo escolhe o percurso a percorrer e se manifesta quando desejar.

Antes das tecnologias de rede se tinha um perfil de leitor habituado com a leitura linear. Em textos literários seguia uma narrativa que possuía início, meio e fim determinado pelo autor. Havia um caminho bem definido, o autor criava a obra e o leitor lia. Ser leitor não está ligado a alfabetização, nem a decodificação de textos, apesar da maioria dos textos estarem disponíveis somente na linguagem escrita, Para ser leitor é necessário entender a mensagem emitida pelo autor e estabelecer novas relações. Lajolo (2009, p.100) caracteriza o perfil de um leitor quando expressa que “leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura se desloca e altera o significado de tudo o que já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida.” Nesse sentido, é importante desafiar as crianças a refletirem sobre as obras conforme as conhecem para que encontrem significado nas leituras que realizam. Afinal, não são os adultos que mostram os significados de um texto para uma criança, pois é ela com o conhecimento que possui que irá fazer as suas associações. Petit (2008, p.26) critica a maneira como é esmiuçado os textos “os poderes autoritários preferem difundir vídeos, fichas ou trechos escolhidos, acompanhados de sua interpretação e contendo a menor possibilidade de “jogo”, deixando ao leitor a mínima liberdade.” Ler envolve interesse e disposição, quando o indivíduo está lendo ele visita emoções e situações vivenciadas, e essa prática ninguém pode realizar pelo indivíduo, só ele mesmo, se o leitor recebe toda a interpretação do texto a leitura não fará sentido ao leitor. Segundo Lajolo,

ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a essa leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (2009, p.101)

O fato do leitor após a leitura argumentar uma opinião contrária a do autor demonstra que a criticidade do leitor está se desenvolvendo, pois além de compreender o que foi lido ele tem condições de exprimir suas ideias sem reproduzir mecanicamente as informações lidas.

Para Kleiman (2005, p.22) a leitura “é uma atividade de interação entre dois atores sociais – autor e leitor-, que por estarem distantes podem ter problemas de comunicação”. Esse diálogo do autor com o leitor, geralmente é vertical, pois o leitor recebe a informação, mas a mensagem não pode ser discutida com o autor.

Até então o autor é “reconhecido como detentor de uma propriedade imprescritível sobre as obras que exprimem seu próprio gênio” (CHARTIER, 1999, p.49), ser autor significa ter autoridade sobre a sua obra, ao leitor cabia a leitura e as interpretações que conseguia realizar, ele não tinha possibilidades de interferir na obra e nem expressar sua opinião em espaços de grande alcance, como é o caso da internet. O papel do autor, apontado por Chartier, é importante na sociedade, pois remete à noção de criador, uma expressão artística com características próprias e ou a sistematização de um conhecimento específico. Lajolo e Zilberman (1998, p.62) afirmam que o ser autor implica em duas situações “de um lado, é o gênio inspirado que cria sua obra original e única, de outro, é pessoa física que precisa de dinheiro para (sobre)viver”, podemos observar aqui que apesar da propriedade intelectual do autor essa não basta, pois os autores estão submetidos aos editores que selecionam as obras e as comercializam, logo entre o diálogo do leitor com o autor, é necessário que a indústria cultural disponibilize a obra ao leitor.

Essa postura de afastamento entre o autor e o leitor já está se modificando, alguns autores, principalmente os mais jovens, estão mantendo sites e blogs que permitem a aproximação do autor com o leitor. Há também uma perspectiva de que a situação de leitor se modifique, Nuñez (2005, p.149) ressalta que a internet fornece condições de escrever, de criar, de se expressar e que essa possibilidade para uma criança e ou adolescente é muito importante, pois pode despertar o interesse por várias coisas, entre elas ler.

Por isso o leitor da hipermodernidade tem uma diferença em comparação aos leitores de outras épocas. Ele pode ler vários textos, de diferentes autores, assistir a um filme e escutar música sem precisar mudar de recurso o que exigia tempo e iniciativa do leitor. A leitura<sup>5</sup> que

---

<sup>5</sup> Nesse estudo se considera como possibilidades de leitura: ler um livro, escutar uma música, assistir um filme, apreciar um espetáculo...

antes estava condicionada à mídia que se encontrava, agora, com a internet tem-se um encurtamento desse acesso às diferentes manifestações culturais através do novo tipo de texto, o digital. Ele não é composto de uma linguagem, e sim de várias. No livro a leitura costuma ser linear, geralmente lê-se um texto do início ao fim, e depois, se busca-se outros autores, salvo em alguns casos em que a leitura necessita de informações prévias que o leitor não domina.

Na internet a leitura tem condições de ser reticular e hipertextual, o texto, ou a imagem, estão dispostos linearmente, mas os links do texto rompem com a lógica. Imagens, músicas, vídeos, tags sempre podem levar o leitor a outros caminhos e abre a possibilidade de outras informações sem orientação dos múltiplos autores, sendo responsabilidade do leitor criar seus links a partir do acesso do conteúdo conforme seus interesses. A rede é comparada como uma biblioteca por Chartier: “Com o texto eletrônico a biblioteca se torna universal imaginável (senão possível) sem que, para isso, todos os livros estejam reunidos em um único lugar.” (1999, p.117). Tal dinâmica permite ao leitor criar um novo texto a partir de sua navegação. Esse texto é único, muitas vezes fragmentado e difícil de ser reconstruído novamente.

Uma característica do leitor-autor é a autonomia de navegação que pode resultar na construção de um texto único, composto de vários fragmentos dos ambientes que ele acessou, inclusive pode ser um texto híbrido, conforme Lévy com essa dinâmica hipertextual “o navegador pode tornar-se o autor de maneira mais profunda do que percorrer uma rede preestabelecida: ao participar de uma estruturação de um texto. Não apenas irá escolher quais links preexistentes serão usados, mas irá criar novos links, que terão sentido para ele” (1999, p.57). Esse trânsito do leitor na rede faz com que ele seja co-autor de inúmeros textos, também viabiliza novas formas de leitura e escrita.

Enquanto o indivíduo se desloca no ciberespaço ele cria caminhos jamais imaginados pelos autores, o domínio e o controle presente numa obra fechada desaparecem na rede, pois a cada navegação há a criação de um novo texto individual e exclusivo com sentido para um leitor-autor específico. O resultado é algo novo, com a personalidade do navegador e diferente da lógica do autor. Um autor não consegue visualizar e disponibilizar todos os links para seus possíveis leitores, pois os pontos de interesse se multiplicam e o controle não pertence mais ao autor e sim ao leitor-autor que tem o poder de estabelecer seu tempo em cada parada e as rotas a percorrer.

Manter a coerência num texto linear tal como o impresso é tarefa que fica a cargo, primeiro do autor e, depois, do leitor. No caso do hipertexto, o leitor tem à sua disposição um sem-número de possibilidades continuativas e não recebe todas as sugestões do autor. O autor não pode antecipar todos os espaços possíveis que o leitor pode navegar. O problema é muito mais de uma macrocoerência do que uma questão de coesividade ou coerência local. Esta questão deve estar presente ao produtor de um hipertexto que tomará decisões sobre os comandos que sugerirá ao seu leitor. As dificuldades de um navegador de hipertextos aumentarão quando ele acessa uma multiplicidade de textos e deseja relacioná-los, pois neste caso a exigência cognitiva é sensivelmente maior. Leitores de textos lineares terão menos problemas do que leitores de hipertextos no que respeita a demandas e processos cognitivos. (MARCHUSCHI, 2001, p.106)

Se antes, o leitor de texto linear precisava de uma bagagem para compreender a mensagem do autor, na rede essa exigência tende a aumentar, pois quanto mais links o navegador acessar ou criar, maior será o número de informações e autores para compreender. Considerando que a leitura na rede muitas vezes acontece de forma fragmentada, o navegador tem uma exigência maior, manter o domínio de sua navegação para não se afastar do tema de leitura que pretende realizar e ainda elaborar a sua opinião das diferentes leituras que realizou. O hipertexto dá a possibilidade do leitor se tornar autor, pois como o autor não tem condições de estabelecer todos os links possíveis em seu texto, quem criará este hipertexto é o leitor que possui autonomia para quebrar com os parâmetros estabelecidos pelo autor. Veen (2009, p.30) descreve que essa nova geração de leitores, denominada por ele de *Homo zappiens* tem características específicas uma vez que “aprende muito cedo há muitas fontes de informação e que essas fontes podem defender verdades diferentes. Filtra as informações e aprende a fazer seus conceitos em redes de amigos/parceiros com que se comunica com frequência.”

A maneira como o navegador realiza as suas escolhas criando links, demonstra a sua interação e também sua postura ativa neste contexto. As publicações digitais com possíveis hipertextos indicados pelo autor representam a abertura de um sistema fechado e linear para um suporte aberto e reticular. É a abertura que o autor dá ao leitor de decidir caminhos e de se comunicar consigo, quando este autoriza essa aproximação. Sem dúvida, o hipertexto muda a posição do autor perante o seu leitor. As tecnologias de rede proporcionam uma melhor compreensão de sua aplicação enquanto veículo de troca e construção do conhecimento. Nesse sentido, quando Lévy (1993, p.25) caracteriza o hipertexto através de seis princípios, aponta características e habilidades importantes para ser leitor-autor, pois esse indivíduo precisa se apropriar da tecnologia e dominar esses princípios. Ser leitor-autor é traçar

livremente um caminho, é escrever ou reescrever um texto, é se expressar utilizando as diferentes linguagens, é trabalhar em colaboração com outros.

Em primeiro lugar, pode-se observar que o hipertexto é uma forma adequada de produzir atividades conjuntas e ações coordenadas em que o leitor-navegador vai contribuir de modo decisivo em relação ao que o autor sugere. Não se tratam de ações paralelas, a leitura e a escritura, mas conjuntas num sentido diverso daquele que damos à noção de leitura no texto tradicional. (MARCHUSCHI, 2000, p.15)

O leitor-autor é um ser livre. Os leitores do hipertexto precisam estar atentos para não serem envolvidos somente por dogmas, nem ficar fechados em uma lógica de linearidade textual. A regra é manter a rede aberta, possibilitando a inclusão de novas informações e pessoas. A tela, mesmo sendo um meio de leitura e escrita não comporta as intencionalidades do autor, no entanto, através dela, o leitor tem condições de praticar ações de escrita e de leitura no ciberespaço.

No momento em que as informações são criadas colaborativamente, em que o hipertexto existe e liga o leitor a informações variadas se pode afirmar que a postura de leitor-autor quebra com a lógica da recepção. Quando o indivíduo é um leitor-autor no ciberespaço, liberta-se de ambientes fechados, pois a internet como Lemos afirma também traz armadilhas para aprisionar o navegador, deixando o leitor enclausurado em locais que ele denomina de portais currais<sup>6</sup>, neste caso não adiantaria uma rede toda para navegar se o leitor continuasse condicionado apenas a uma leitura. O leitor-autor tem autonomia para interagir, provoca transformações mediante os seus comentários e intervenções e conseqüentemente estão em constante renovação. Xavier denomina este novo leitor de hiperleitor, antes o leitor que se limitava a ler sem poder interferir, agora começa aparecer “os hiperleitores da nova web manifestam sua ânsia de participação.” (2007, p.46).

Nesse estudo, em que numa proposta de inclusão digital pretende-se desafiar os participantes das oficinas a serem leitores-autores no ciberespaço, considera-se leitor-autor os participantes que tenham autonomia de interagir, que estabeleçam seus hipertextos sem estarem condicionados a um ambiente ou pessoa, que encontrem sentido em leituras que realizem, manifestem vontade de participar, comuniquem-se e compartilhem suas produções.

---

<sup>6</sup> Mais informações sobre Portais Currais em:  
[www.ufba.br/~pretto/textos/so%20na%20net/currais/abaixo%20portais.htm#morte](http://www.ufba.br/~pretto/textos/so%20na%20net/currais/abaixo%20portais.htm#morte)

Numa proposta de inclusão digital a busca da autonomia dos indivíduos deve ser um dos fatores essenciais. Os beneficiários<sup>7</sup> desde o princípio do processo de inclusão devem estar em contato com as tecnologias de rede ao mesmo tempo que são instigados a assumirem uma atitude ativa de “nó” de rede. Essa dinâmica contemplaria tanto a navegação livre, na qual o indivíduo escolhe os caminhos a percorrer como a construção do ciberespaço no sentido de colaborar com informações e disponibilizá-las na rede. Nesse sentido, Lévy caracteriza o hipertexto através de seis princípios:

*1. Princípio de metamorfose* – a rede hipertextual está em constante construção e renegociação. Ela pode permanecer estável durante um certo tempo, mas esta estabilidade é em si mesma, fruto de um trabalho. Sua extensão, sua composição e seu desenho estão permanentemente em jogo para os atores envolvidos, sejam eles humanos, palavras, imagens, traços de imagens ou de contexto, objetos técnicos, componentes destes objetos, etc.”

*2. Princípio de heterogeneidade* - Os nós e as conexões de uma rede hipertextual são heterogêneos. Na memória serão encontrados imagens, sons, palavras, diversas sensações, modelos, etc., e as conexões serão lógicas, afetivas, etc. Na comunicação, as mensagens serão multimídias, multimodais, analógicas, digitais, etc. O processo sociotécnico colocará em jogo pessoas, grupos, artefatos, forças naturais de todos os tamanhos, com todos os tipos de associações que pudermos imaginar entre estes elementos.

*3. Princípio de multiplicidade e de encaixe das escalas* - O hipertexto se organiza em um modo “fractal”, ou seja, qualquer nó ou conexão, quando analisado, pode revelar-se como sendo composto por toda uma rede, e assim por diante, indefinidamente, ao longo da escala dos graus de precisão. Em algumas circunstâncias críticas, há efeitos que podem propagar-se de uma escala a outra: a interpretação de uma vírgula em um texto (elemento de uma microrrede de documentos), caso se trate de um tratado internacional, pode repercutir na vida de milhões de pessoas (na escala da macrorrede social).

*4. Princípio de exterioridade* - A rede não possui unidade orgânica, nem motor interno. Seu crescimento e sua diminuição, sua composição e sua recomposição permanente dependem de um exterior indeterminado: adição de novos elementos, conexões com outras redes, excitação de elementos terminais (captadores), etc. Por exemplo, para a rede semântica de uma pessoa escutando um discurso, a dinâmica dos estados de ativação resulta de uma fonte externa de palavras e imagens. Na constituição da rede sociotécnica intervêm o tempo todo elementos novos que não lhe pertenciam no instante anterior: elétrons, micróbios, raios X, macromoléculas, etc.

*5. Princípio de topologia* - Nos hipertextos, tudo funciona por proximidade, por vizinhança. Neles, o curso dos acontecimentos é uma questão de topologia, de caminhos. Não há espaço universal homogêneo onde haja forças de ligação e separação, onde as mensagens poderiam circular livremente. Tudo que se desloca deve utilizar-se da rede hipertextual tal como ela se encontra, ou então será obrigado a modificá-la. A rede não está no espaço, ela é o espaço.

---

<sup>7</sup> Beneficiário é uma nomenclatura utilizada pelo Serviço de Assistência Social da Universidade de Passo Fundo para nomear os indivíduos das oficinas. Em nenhum momento durante as oficinas é utilizada essa nomenclatura. A pesquisadora chama as crianças pelo nome e é solicitado aos monitores fazerem o mesmo, pois se tem o cuidado de valorizar a identidade de cada criança.

6. *Princípio de mobilidade dos centros* - A rede não tem centro, ou melhor, possui permanentemente diversos centros que são como pontas luminosas perpetuamente móveis, saltando de um nó a outro, trazendo ao redor de si uma ramificação infinita de pequenas raízes, de rizomas, finas linhas brancas esboçando por um instante um mapa qualquer com detalhes delicados, e depois correndo para desenhar mais à frente outras paisagens do sentido.(1993, p.25)

## 1.6 Desafios da inclusão digital na hipermodernidade

Um dos problemas da hipermodernidade é a exclusão de uma parcela da população quanto à utilização das tecnologias de rede. Não somente por não terem acesso, mas principalmente pela maneira como utilizam a tecnologia. A presença das tecnologias no cotidiano é visível, instituições públicas e privadas estão mais presentes na rede. Apesar de existir uma divisão de não acesso em função da classe social, esta barreira aos poucos está diminuindo, pois há uma crescente preocupação em fornecer acesso as tecnologias em rede a todo o país.

Existem ações, dentre elas as do comércio, para disponibilizar a tecnologia para a população. O governo criou diversos programas e órgãos ligados a Inclusão Digital<sup>8</sup> para viabilizar o acesso e combater os desequilíbrios financeiros e educacionais das regiões. No setor privado, aumentou a procura da população pelas tecnologias em rede, o que desencadeou o surgimento de pequenas empresas, chamadas *lan houses*, que vendem o acesso à rede.

Mas a inclusão digital vai além de oferecer acesso à população. Ter acesso é fundamental, mas é só o ponto de partida de uma caminhada. Estar incluído digitalmente é estar em sintonia com as possibilidades de interação, manipulação e veiculação da informação no ciberespaço. Para Castells, “o que caracteriza o novo sistema de comunicação, baseado na integração em rede digitalizada de múltiplos modos de comunicação, é a sua capacidade de inclusão e abrangência de todas as expressões culturais”. (2006, p.461).

Não se pode pensar a inclusão como oportunidade de acesso ou manipulação das ferramentas somente com um fim específico, como por exemplo, o mercado de trabalho,

---

<sup>8</sup> Programa Nacional de Inclusão Digital - Entre eles estão: Centros de Inclusão Digital, Computador para Todos, Programa Banda Larga nas Escolas, Programa Computador Portátil para Professores, ProInfo - Programa Nacional de Informática na Educação. Para conhecer outros programas acessar [www.inclusaodigital.gov.br/outros-programas](http://www.inclusaodigital.gov.br/outros-programas).

ações como esta limitariam o indivíduo a utilizar as ferramentas conforme ele aprendeu. Ao delimitar as ações de um indivíduo no uso das tecnologias de rede, dificulta-se a apropriação das mesmas. Empregar uma sequência de comandos ou acessar uma mesma série de sites todos os dias não é ter autonomia, e é esta a lógica de dependência que a inclusão digital deve quebrar. Afinal, “uma pessoa condicionada passa de um pensamento para outro porque suas representações, suas emoções e suas ações foram associadas de maneira rígida no decorrer de uma aprendizagem precoce.” (LÉVY, 2001, p.107) Quando se força a trajetória de uma pessoa no ciberespaço, delimita-se também, um centro de interesse, que nem sempre vai condizer com as preferências do indivíduo. Essas atitudes fragmentam o processo de inclusão e não contribuem para a autonomia. Durante uma navegação o motor de busca está dentro da pessoa, as dúvidas, as perguntas, os interesses pessoais e coletivos.

Incluir é se fazer presente com sua identidade, como um ser social. Participar do ciberespaço exige uma postura diferenciada, ao mesmo tempo em que o indivíduo mantém sua identidade cultural precisa ser leitor-autor, aquele navegador que realiza suas leituras, mas também expressa suas ideias.

Propostas de inclusão digital devem incentivar o indivíduo a querer ser autor no ciberespaço para que futuramente consiga participar de um coletivo inteligente. As ações para que a apropriação da tecnologia aconteça não podem ser limitantes. Estabelecer um único roteiro de navegação vai contra a lógica das redes, seria como realizar uma leitura linear num labirinto. Considerando que no labirinto o interessante é a possibilidade de escolha, então por que impedir as pessoas de se perderem? A rede é um labirinto, entretanto não há um minotauro<sup>9</sup>, mas as possibilidades de se perder e não encontrar a saída são inúmeras. O interessante é que na rede não temos o fio de Ariadne para voltarmos pelo mesmo caminho, a saída pode estar em qualquer lugar, tudo depende do navegador.

A rede propõe a conexão, a interação e a liberdade de escolha. O ciberespaço deve ser visto como um novo espaço do saber, na qual os incluídos digitais agem com autonomia, estabelecem relações, comunicam-se e trocam informações. A inclusão digital deve proporcionar durante a apropriação das tecnologias que as pessoas sejam bons exploradores do ciberespaço e não meros consumidores, que investiguem novos textos, apropriem-se do

---

<sup>9</sup> Minotauro é um ser mitológico do conto “O Labirinto”. O ser que era metade homem metade touro habitava um labirinto onde de nove em nove anos 14 jovens (7 rapazes e 7 moças) eram enviados para serem devorados pelo Minotauro. No terceiro sacrifício Teseu voluntariou-se para ir e matar o monstro e terminar com o pacto. Então, Ariadne deu fio de linha para que Teseu pudesse encontrar a saída do labirinto. In.: BORGES, Jorge Luis. *Obras completas*. São Paulo: Globo, 1998.

que faz sentido e reelaborem seus conhecimentos. Inclusão digital pode ser compreendida como um processo

que deve acontecer a partir do interior dos grupos com vistas ao desenvolvimento de cultura de rede, numa perspectiva que considere processos de interação, de construção de identidade, de ampliação da cultura e de valorização da diversidade, para, a partir de uma postura de criação de conteúdos próprios e de exercício da cidadania, possibilitar a quebra do ciclo de produção, consumo e dependência tecnocultural. (TEIXEIRA, 2010, p. 36).

Inclusão digital está associada à inclusão social. Quando um indivíduo é incluído digitalmente ganha um espaço novo para se comunicar. Ele tem capacidade de sair de seu espaço de espectador, muitas vezes condicionado, no qual suas elaborações são internas, torna-se um produtor de informação. Os desafios das propostas de inclusão digital devem quebrar com a lógica de um para todos, em todos são condicionados a terem o mesmo conhecimento; mais importante que aprender a utilizar programas disponíveis é garantir que os indivíduos tenham liberdade de utilizar os programas para se expressarem; respeitar a identidade e particularidades dos indivíduos, entendendo que os interesses pelas tecnologias são diferentes; valorizar momentos de interações com intuito de fomentar a criação de redes.

A comunicação através das tecnologias de rede pode propiciar a autonomia e a formação do leitor-autor, pois não é espaço de expressão de uma camada social privilegiada. É um espaço democrático. Por isso, o indivíduo que está se apropriando do uso da tecnologia não deve ficar à parte dessas práticas sociais, ele precisa ter contato com os diferentes tipos de informações e se sentir chamado a participar no ciberespaço. No momento em que um indivíduo tem autonomia para se locomover e colaborar na rede ele deixa de ser um receptor de informações e passa a ser um leitor-autor.

### **1.7 Oficinas de inclusão digital como espaços de inteligência coletiva**

A sociedade hipermoderna precisa considerar a colaboração dos indivíduos através das tecnologias de rede com o intuito de propiciar a inclusão digital, permitindo que ele reflita sobre o seu papel na sociedade e tenha uma postura de leitor-autor no ciberespaço, logo

porque não realizar atividades nas oficinas de inclusão digital para que estes indivíduos se acostumem desde a infância a se preocuparem com o mundo em que vivem e compartilhem suas opiniões com os demais? Quando se propõem uma ação de inclusão digital é colocado um desafio a este indivíduo de estar no ciberespaço globalizado, dividindo o espaço com intelectuais e anônimos, se essa experiência é vivenciada desde a infância esse indivíduo pode se habituar a realizar essas práticas fazendo que elas sejam ações comuns em seu cotidiano. Essa atitude colaboraria para o indivíduo fazer parte de algo maior, segundo Morin (2002, p.97) “um pensamento capaz de não se fechar no local e no particular, mas de conceber o conjunto estaria apto a favorecer o senso da responsabilidade e da cidadania”, nesse sentido a inclusão digital propiciaria o reconhecimento desse indivíduo como cidadão.

Enquanto se apropriam das tecnologias de rede os indivíduos podem iniciar um processo de ser e estar no ciberespaço não somente como consumidores de informação, mas como nós ativos, o fundamental de ser incluído digitalmente não é ter somente o contato com a tecnologia, mas se apropriar de tal maneira para ter condições de participar do mundo das ideias, tornando-se um leitor-autor. E dessa maneira o indivíduo construirá o seu conhecimento, interagindo no ciberespaço e colaborando para a ampliação da inteligência coletiva.

Um projeto de inclusão digital preocupado com os aspectos listados anteriormente (autoria, autonomia, participar de coletivos inteligentes, preocuparem-se com o outro, ser cidadão...), oportunizará aos indivíduos vivenciarem momentos de autoria dentro das oficinas que lhes impulsionarão, para, posteriormente, realizarem tais ações sem o auxílio dos monitores. Assim os participantes poderão vir a fazer parte das mais diferentes redes no ciberespaço e até mesmo produzir conhecimento coletivamente.

### **1.8 Oficinas do projeto Mutirão pela Inclusão Digital**

Há alguns anos a cidade de Passo Fundo vem pensando e realizando ações de inclusão digital para a população. Dentre estas ações destaca-se o projeto Mutirão pela Inclusão Digital da Universidade de Passo Fundo que através das oficinas de inclusão digital e cidadania já beneficiou mais de 900 pessoas de diferentes idades.

As oficinas, que acontecem desde 2004, têm por objetivo principal “Implementar ações de Inclusão Digital, que possam iniciar um processo de apropriação das tecnologias de rede por parte das camadas excluídas da sociedade, em uma perspectiva de ambiente comunicacional e de exercício da cidadania.” Para tanto, procura, a partir de um tema gerador anual, aproximar as atividades propostas da vivência dos alunos, desafiando-os à participação, à autonomia e à emissão de opiniões.

Uma das oficinas oferecidas, entre seis existentes em 2010, é especificamente para crianças em situação de vulnerabilidade<sup>10</sup> social e econômica. São alunos de 4º ano do ensino fundamental com histórias de vida marcadas por situações de exclusão. Os encontros semanais das oficinas visam a aproximação destes alunos da leitura e da escrita através dos diferentes recursos e mídias disponíveis na internet.

Apesar de haver estas propostas, até o momento não se realizou nenhum estudo para verificar se as propostas das oficinas conseguem viabilizar que a apropriação das tecnologias de rede no sentido de potencializar uma condição de leitor-autor.

As primeiras oficinas de inclusão digital e cidadania aconteceram em 2004. As crianças desse ano, e dos que anos seguintes, não tinham acesso à tecnologia e a maioria entrou em contato com a rede pela primeira vez durante as oficinas. Eram vulneráveis economicamente e tinham receio de emitir opiniões. As escolas não possuíam laboratórios de informática e os professores, por sua vez, não tinham condições e suporte para proporcionar a aproximação destes alunos com a tecnologia.

O não uso da tecnologia era perceptível, não raro, os alunos utilizavam o mouse como se fossem comandos de videogame, existia o mito prévio, incutido principalmente pelos professores, que eles poderiam perder tudo, então as crianças pediam auxílio em todas as atividades e os professores se preocupavam com as ações das crianças temendo que elas danificassem as máquinas.

Outra preocupação da escola era com o comportamento dos alunos durante as oficinas. A proposta propiciava interação, mas os professores se inquietavam com as conversas. Era preciso constantemente lembrar aos professores de que no laboratório era permitido trocar informações, pois era um espaço para compartilharem descobertas. O entusiasmo dos alunos era evidente e eles não conseguiam conter a emoção precisavam verbalizar o que aprendiam.

---

<sup>10</sup> Vulnerabilidade social é a nomenclatura utilizada pelo Serviço de Assistência Social da Universidade de Passo Fundo para designar a condição de exclusão social em que estão os atendidos nas oficinas.

Tendo em vista que tudo era novo, inclusive para os monitores e colaboradores, pois não tinham vivenciado algo semelhante na prática, as atividades no primeiro ano foram experimentais. As ferramentas eram apresentadas de maneira intuitiva, escolhia-se algo que supostamente era interessante de ser utilizado, mas não se tinha a certeza de como aconteceria a apropriação da tecnologia por parte dos alunos. Por exemplo, tinha-se total clareza que os alunos deveriam ter um e-mail para se comunicarem, uma das oficinas tinha como atividade a criação de um endereço de e-mail num servidor gratuito. Os monitores orientaram os alunos durante o preenchimento dos dados e naquela tarde todos finalizaram as atividades com seu endereço eletrônico. Inclusive, alguns já enviaram e-mail para os colegas ou para os monitores depois de criarem.

Na semana seguinte quando as crianças chegaram à oficina e foram convidadas a acessarem a conta de e-mail, muitas não sabiam mais a senha, e como a equipe também não havia anotado, tiveram que auxiliar na recuperação das senhas e em alguns casos criar novamente os e-mails. Fator que também aconteceu após a criação de um blog da oficina, algumas crianças por falta de domínio do teclado demorava em digitar, a página expirava e elas perdiam o que tinham digitado.

Após observar e acompanhar um tempo das oficinas percebemos que elas eram bastante aleatórias, não havia um planejamento de uma sequência de encontros, o que não permitia as crianças se apropriarem de nenhum dos recursos, a cada semana elas viam um recurso novo, mas tinham dificuldades de fazer o anterior porque ainda não tinham se apropriado.

Optou-se em fazer uma experiência com oficinas temáticas relacionadas a literatura para as crianças de 4º ano. As oficinas com temas iniciaram em 2007. A cada ano são escolhidas um conjunto de obras literárias, propõe-se a utilização de recursos que funcionaram no ano anterior e, sempre se busca novos recursos que possam ser utilizados nas oficinas.

Apesar de se optar por ter um tema nessa oficina mantém-se o objetivo do Mutirão pela Inclusão Digital como projeto da Universidade de Passo Fundo e através das propostas espera-se que o objetivo se concretize. Mesmo indicando algumas possibilidades de comunicação na internet e desafiando os alunos a utilizarem durante as atividades, vê-se a importância de garantir que nas oficinas as crianças possam se apropriar da tecnologia realizando atividades que lhe interessa, então se dividiu o tempo da oficina em dois momentos. A primeira parte da oficina a pesquisadora nomeou como atividade orientada em que

acontece contação de histórias, audição de músicas, exibição de curta-metragem e após um discussão sobre o que foi visto, as crianças expõem o que elas gostaram ou não e contam fatos que vivenciaram e que lembram na hora da leitura, depois desse momento realizam na rede uma atividade relacionada com essa leitura e a outra metade do tempo da oficina é destinada à navegação livre, na qual as crianças decidem as suas atividades individualmente.

Em cinco anos de oficina se notou uma diferença entre os grupos beneficiários de crianças de 4ª série ou 4º ano, principalmente no que diz respeito do acesso à tecnologia. Nos últimos dois anos os alunos chegam à oficina conhecendo a máquina, no sentido de não ter receio de danificar o equipamento.

As dificuldades apresentadas pelas crianças num primeiro momento dentro das oficinas, tanto por não terem conhecimento do que podem realizar na rede, como também em função da pouca habilidade de manipular mouse e teclado são rapidamente superadas. As propostas de atividades dão condições para eles se familiarizarem com as posições das letras no teclado e de como conduzir o mouse pela tela sem precisar ter uma atividade específica sobre isso. Algumas chegam com domínio de conduzir o mouse pela tela. Entretanto, as crianças ainda chegam à oficina sem noção de como ligar e desligar a máquina e não sabem das possibilidades infinitas da rede. O conhecimento do ciberespaço é limitado. Eles, geralmente, fazem pesquisa sobre um determinado tema solicitado pelo professor, mas não tem conhecimento que estão pesquisando as informações num site de busca. E mesmo sendo realizada na rede ela é limitada, pois devem ser transcritas no caderno e em alguns casos são indicados os sites para acessarem. Ainda, não existe uma situação de trabalho colaborativo utilizando as tecnologias em rede.

Acredita-se neste estudo que a maneira como se apropriam das ferramentas e interagem com os colegas, monitores e os recursos são fundamentais para adquirem competências, conhecimentos e se posicionarem no ciberespaço como argumenta Lévy “Em nossas interações com as coisas, desenvolvemos competências. Por meio de nossas relações com os signos e com a informação adquirimos conhecimentos. Em relação com os outros, mediante iniciação e transmissão, fazemos viver o saber”. (2003, p.27).

Quando as crianças entendem que não precisam seguir orientações o tempo todo para realizar uma atividade, começam a buscar sozinhos as informações, confirmando as palavras de Marchuschi: “Ao se mover livremente, navegando por uma rede de textos, o leitor procede a um descentramento do autor, fazendo de seus interesses de navegador o fio organizador das escolhas e das ligações”. (MARCHUSCHI, 2001, p.96).

No caso das crianças que já participaram das oficinas não foi somente a possibilidade de navegar livremente. Isso as fez compreender que podiam procurar o que lhes interessava, com isso ganharam autonomia para escolher como navegar e quais informações queriam buscar. Na ocasião perceberam que os monitores e professores não precisavam dizer o que eles deveriam conhecer, isso dependia da vontade pessoal.

De todo modo, o que parece certo é que, no contexto comunicacional da hipermídia, o infonauta lê, escuta e olha ao mesmo tempo. Disso decorre não só desenvolver novos modelos de olhar, não mais olhar de maneira exclusivamente óptica, como também ler de uma maneira nova e aprender cada vez mais com a velocidade, saltando de um ponto a outro da informação, formando combinatórias instáveis e fugazes. (SANTAELLA, 2007, p.182)

A autora traz uma descrição de navegador diferente do que é observado nas oficinas. Pois, quando eles chegam não possuem essas habilidades que com o tempo podem desenvolver. Nas oficinas, desde o primeiro encontro, são desafiados a utilizarem esses recursos. Há uma disposição dos indivíduos para utilizarem as tecnologias e se apropriarem rapidamente das ferramentas. Na verdade, as dificuldades no decorrer das oficinas não estão ligadas ao uso das tecnologias, pois conforme conhecem os recursos vão adaptando o conhecimento para os outros ambientes. As maiores dificuldades são de leitura, escrita e de comunicação.

As crianças possuem desenvoltura no manuseio das ferramentas só precisam ser instigadas a serem atuantes no ciberespaço e para isso quando estão conhecendo as possibilidades deste ambiente é importante conhecerem maneiras de contribuir e também de se locomover. Por isso, as atividades das oficinas são realizadas sempre com um tema gerador e a partir deste são mostrados recursos para interagirem no ciberespaço: e-mail, chat, blog, criação de documentos colaborativos. Ao mesmo tempo em que conhecem um assunto durante a oficina, os alunos emitem opinião sobre ele e produzem coletivamente.

É interessante o comportamento dos indivíduos ao longo do processo, após algumas semanas, o como realizar e o que escrever são decisões individuais, mas há a necessidade de conversarem para saberem como o colega irá proceder, existe a troca constante de conhecimentos, de dicas na manipulação da tecnologia e de respeito e curiosidade pelo trabalho do outro. A postura deles modifica-se ao mesmo tempo em que o convívio entre eles ganha uma nova proporção, pois o modo de realizarem as atividades estipula a posição de

cada membro no grupo, suas habilidades e conhecimento. As rivalidades existentes na escola desaparecem quando estão se comunicando nas oficinas, propiciando que se estabeleça uma rede nas oficinas em que se respeita a opinião do outro, para Capra:

Cada comunicação gera pensamentos e significado, os quais dão origem a novas comunicações. Dessa maneira, a rede inteira gera a si mesma, produzindo um contexto comum de significados, um corpo comum de conhecimentos, regras de conduta, um limite e uma identidade coletiva para os seus membros. (2002, p.119)

Quando um sujeito não tem espaço para falar de suas dificuldades ou habilidades e consegue fazer isso na rede ele se sente participante, deixa de ser um consumidor de informações e passa a ser um autor. Com os beneficiários das oficinas o ciberespaço pode ser o único espaço de expressão, como as atividades propostas não visam avaliar o certo e o errado das produções dos alunos, aceitando qualquer forma de manifestação ele pode ver nessas ações uma valorização do seu trabalho.

O contexto das oficinas e os objetivos não buscam ensinar especificamente o uso de uma ferramenta. Os recursos são apresentados e podem ser buscados pelos alunos. A postura do leitor pode ter mudanças ou não durante o projeto. Acredita-se que esta ocorrerá em função das atividades propostas, da dinâmica do colaborador e do envolvimento do aluno.

### **Considerações do capítulo**

As tecnologias de rede contribuíram para a mudança de comportamento dos indivíduos na sociedade hipermoderna. Estar conectado é ter condições de interagir num espaço em nível planetário, como é o caso do ciberespaço, desencadeia uma série de hábitos em função da presença das tecnologias de rede no cotidiano e que permitem o indivíduo se comunicar sem ter os fatores limitadores de tempo e espaço.

No entanto, mesmo com a presença das tecnologias e a facilidade da emissão da informação espera-se que os indivíduos se preocupem com o mundo e com os outros. É necessário que as pessoas se sintam responsáveis por suas ações, reflitam sobre o que é

veiculado nas mídias, não sejam passivas diante das informações, respeitem o interesse dos outros e contribuam na formação do ciberespaço.

Nesse sentido o papel de leitor e autor também se modifica, pois no texto eletrônico e hipertextual pode acontecer do indivíduo criar um texto jamais pensado pelo autor, passando a ser co-autor da obra. E mais, como o ciberespaço é um lugar aberto, não existe uma restrição para autores e todos podem disponibilizar na rede as suas criações.

Na cibercultura a riqueza não está nos iguais e, sim, no diferente, as características e o conhecimento individual são fundamentais para termos um ciberespaço, ainda mais, diverso. Por isso, as propostas de inclusão digital, mais do que fornecerem acesso à tecnologia precisam desenvolver ações que desafiem os participantes e contribuam na formação do leitor-autor.

## **2 A APRENDIZAGEM E AS TECNOLOGIAS DE REDE COMO UM MEIO DE POTENCIALIZAR A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO A PARTIR DAS OFICINAS DE INCLUSÃO DIGITAL**

Os processos de aprendizagem e de desenvolvimento do indivíduo podem ocorrer de diferentes maneiras, dependendo do contexto no qual os envolvidos estão imersos. Os lugares, as pessoas, a interação entre elas, as habilidades individuais, os recursos e a infinidade de ações contribuem no processo de ensino aprendizagem.

Os estudos de Vigotski, realizados antes do advento das tecnologias de rede, mostram que a aprendizagem pode acontecer mediada por um instrumento. O autor, afirma que “o uso de instrumentos artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas”(VIGOTSKI,1998a, p73), logo a mediação com instrumentos modifica as operações mentais que seriam realizadas para realizar uma atividade sem o uso de instrumentos. No presente estudo, acredita-se que as tecnologias de rede são recursos capazes de viabilizar a interação e a colaboração dos indivíduos, contribuindo dessa maneira para o processo de ensino-aprendizagem.

Acredita-se que a postura de leitor-autor pode contribuir no processo de ensino-aprendizagem, a partir da percepção de que o indivíduo, ao ter contato com uma informação, é capaz de manipulá-la, estabelecer relações e construir novos conhecimentos. Neste sentido, este capítulo busca resgatar as concepções de aprendizagem elencadas por Vigotski tentando aproximar esses conceitos numa proposta de inclusão digital, objetivando a apropriação das tecnologias de rede por parte dos indivíduos ao mesmo tempo em que esses assumam uma postura de leitor-autor.

### **2.1 A aprendizagem na abordagem histórico-cultural**

O ser humano, diferente dos animais, nasce com pré-disposição a aprender. Enquanto os animais agem por instinto, os humanos inicialmente possuem condições biológicas para que o aprendizado aconteça. As primeiras manifestações do indivíduo

acontecem por impulso, quando ele passa a ter consciência de sua ação o seu comportamento muda, pois começa a agir de acordo com a situação. Esse processo começa no nascimento da criança. Através do envolvimento com o outro, principalmente com adultos ou crianças mais experientes, ela amplia sua maneira de ver o mundo e se comportar na sociedade.

O ser humano está em constante processo de aprendizagem e essa não ocorre de forma isolada. Fatores biológicos, sociais e históricos influenciam na formação do indivíduo, mas isoladamente não determinam a sua constituição. Como afirma Vigotski “o comportamento do homem é formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento” (2001, p.63).

Desde o nascimento o homem já é um ser social em desenvolvimento e todas as suas manifestações acontecem porque existe um outro social. Mesmo quando ainda não utiliza a linguagem verbal para se comunicar, o indivíduo já está interagindo e se familiarizando com o ambiente em que vive. A manipulação de objetos e a fala incentivam a comunicação do bebê. Num primeiro momento, para suprir suas necessidades, como afirma Vigotski (2003, p.50), “a criança recém-nascida vive graças às formas herdadas de comportamento”. Posteriormente, essas ações vão se adaptando e, através da convivência com o meio, elas se adaptam e criam novos vínculos.

Considera-se que o conhecimento é construído pelo indivíduo em seu contexto. Para aprender é necessário um ambiente onde esse ser social possa interagir. Vigotski (2001, p.483) declara que “a reflexão surge da interação da criança com as pessoas que a rodeiam, essas inter-relações são a fonte do desenvolvimento infantil”. Para aprender, o indivíduo precisa estar inserido, atuando e se comunicando num contexto.

Vigotski afirma que a interação acontece principalmente através da linguagem e Argyle (1976, p.16) que interação social acontece “ao nível do contato e proximidade corporal, expressão facial, postura e movimentos corporais, movimentos de cabeça e direção do olhar, conteúdos verbais e não verbais da fala”. Considera-se interação todo o contato que o indivíduo realiza com o meio social em que ele vive, podendo este resultar em aprendizagem.

Para um indivíduo aprender é necessário uma predisposição física e mental. Vigotski ressalta a diferença do desenvolvimento biológico e do desenvolvimento mental. O biológico está ligado ao crescimento e desenvolvimento do corpo, e o mental, ligado à aprendizagem. “Aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de

desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer.” (VIGOTSKI, 1998a, p.118).

Ao aprender, o indivíduo se desenvolve e está pronto para ir adiante. Ao se apropriar de um conceito ou habilidade o indivíduo não é mais o mesmo. São esses conhecimentos que vão constituindo o indivíduo e ressignificando seu modo de pensar e agir.

Quando acontece essa interação de aprendizagem entre os seres humanos existe uma predisposição desse indivíduo aprendiz para que a construção do conhecimento ocorra, pois, se não fosse assim, toda a informação vista, escutada ou lida seria apropriada nas estruturas mentais sem haver interesse do indivíduo.

Entretanto, há uma seleção natural por parte do indivíduo, fazendo com que ele aprenda alguns conceitos e não outros. A formação de conceitos acontece a partir da interação do indivíduo com o meio. Primeiramente acontece o diálogo em nível social e o que é mais significativo é apropriado para o indivíduo e passa a fazer parte de conhecimento pessoal.

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VIGOTSKI, 1998a, p.75).

Entende-se que para acontecer o aprendizado a presença do outro é essencial, pois o indivíduo não aprende sozinho. Ele pode construir seu conhecimento através de diferentes recursos, mas quando um ser humano ensina outro, esse, por sua vez, pode conseguir ir além numa próxima oportunidade em que se deparar com algo semelhante à atividade realizada com a ajuda do outro.

O confronto das concepções iniciais de mundo do indivíduo com aquelas apresentadas pelas pessoas com as quais ele convive é fundamental para a apropriação de significados diferenciados, pois, quando o conhecimento prévio é considerado e compartilhado, os indivíduos ao conviverem num grupo social onde a identidade cultural é respeitada e valorizada poderão aproveitar essa heterogeneidade e aprender a conviver com a diversidade cultural existente, como também entender ideias e opiniões diferenciadas.

As interações sociais permanecem por toda a vida do indivíduo. O ser humano está em constante construção e transformação em função das relações, negociações e trocas que são realizadas em seu cotidiano.

## **2.2 O indivíduo e a construção de seu conhecimento**

A fala, ao lado dos gestos e expressões, indica o que o interlocutor quer transmitir. Quando a criança começa a imitar as pessoas que estão a sua volta, está exercitando e experimentando através da brincadeira o modo de conviver com o outro e testando as condutas possíveis e admitidas. Entretanto, para a formação do indivíduo, isso é somente o primeiro passo para ser atuante em seu meio, pois a linguagem é o instrumento facilitador da apropriação cultural e científica.

A linguagem desempenha um papel importante no momento em que o indivíduo vai interagir e aprender. Na interação social, os indivíduos necessariamente precisam da linguagem para se comunicar. É através dela que os envolvidos conseguem se expressar, questionar e assimilar novas informações. A linguagem também é fundamental na organização do pensamento do indivíduo, na hora de simplificar conceitos, ordenar ações, imaginar ou produzir algo. Antes de agir ou de efetivar uma ação, as sequências e estratégias são montadas mentalmente, elas são concretizadas com palavras no pensamento. Segundo Vigotski (1998b, p.38), “a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento.”

Enquanto os animais são limitados cognitivamente, os humanos têm possibilidade de refletir sobre suas ações. Eles não terão um repertório de gestos que respondem a certos estímulos. A sociabilidade estabelecida com as crianças na infância é o ponto de partida para as suas futuras interações e isso também é educar. Vigotski (2003, p.82) alega que “potencialmente, a criança contém muitas personalidades futuras; ela pode vir ser isto ou aquilo.” A sua constituição de indivíduo é única, por isso o indivíduo também possui uma identidade pessoal irrepitível.

Considerando que a interação social é a base de toda a vida, pois é em grupo que o indivíduo percebe que existe para o outro. Os membros de um grupo podem contribuir na

formação individual uns dos outros. Cada ser não é somente ele, mas um todo constituído da contribuição de várias interações realizadas ao longo do caminho.

Segundo Argyile (1976, p.73) “as crianças passam tempo com o grupo porque gostam dele e porque ele satisfaz suas necessidades associativas, mas essa experiência tem um efeito permanente sobre elas” para o autor é através dessas interações que as crianças aprendem hábitos, atitudes, normas de conduta até aprender a trabalhar e cooperar em grupo. As informações, ferramentas e os recursos que são manipulados pelos indivíduos são apreendidos através da interação com o outro ou de atividades mediadas por instrumentos externos. Para Bruner “um sistema de educação deve ajudar aqueles que estão crescendo em uma cultura a encontrar uma identidade dentro dela mesma. Sem ela, eles tropeçam em seu esforço em busca do significado” (2001, p.46), nesse sentido ao estar em contato com as crianças de 4º do ensino fundamental, percebe-se a importância de valorizar a sua identidade, resgatar a história familiar e escutar as situações que trazem para compartilhar para que as crianças se sintam como participantes do grupo e percebam que a oficina é um espaço para se expressarem.

As oficinas precisam fornecer condições para que as interações aconteçam e sejam significativas. Assim, comunga-se da ideia de Bruner, ao afirmar sobre pedagogia popular, “o processo de compreensão é desenvolvido por meio da discussão e da colaboração, em que a criança é incentivada a expressar melhor seus pontos de vista para que construa um entendimento com outros – ‘um encontro de mentes’ - que podem ter outras visões”. (BRUNER, 2001, p.62).

Na conversa com crianças no decorrer das oficinas de inclusão digital se observa a vontade delas em participar, contribuir, mostrar o que sabem. Sabe-se, porém que em alguns momentos da educação formal não se permite que todas essas verbalizações se efetuem. Ter consciência da existência do “outro” é fator importante para compreender o seu “eu” na sociedade. Segundo Vigotski,

a educação tem dois objetivos grandiosos. O primeiro deles é educar esse instinto em dimensões grandiosas. Essa tarefa só pode ser resolvida psicologicamente mediante uma enorme ampliação do meio social. [...] O segundo objetivo da educação social consiste na elaboração e no polimento de formas de comunicação social particularmente sutis. Em nossa época, as relações sociais se tornaram grandiosas, não só por seu porte, mas também pelo seu grau de diferenciação e complexidade. (2003, p.106)

O indivíduo, mesmo convivendo num grupo social e precisando desse grupo para sobreviver, é o maior responsável para a construção do seu conhecimento. As suas interações nos diferentes ambientes colaboram na sua formação, entretanto, Vigotski aponta para a necessidade de se ir além desses pequenos grupos sociais. Nesse sentido percebe-se o ciberespaço como um ambiente ideal para a ampliação da atuação do indivíduo. Se os pequenos grupos sociais já contribuem, as interações na rede podem potencializar esse processo. Nesses cinco anos acompanhando as oficinas do mutirão, observei que as crianças por mais amigas que fossem tinham dificuldades de se expressarem na frente dos colegas durante as conversas presenciais, os grupos sempre possuem crianças bastante falantes e outras que evitam verbalizar suas opiniões e serem reprimidas pelo restante das crianças. Segundo os estudos de Argyle (1976, p.74) as crianças que não possuem o poder no grupo tendem “a imitação do comportamento do membro mais ativo do grupo”, esse fator algumas vezes é evidentemente observado nas oficinas quando as crianças evidentemente agem de modo a tentar uma aproximação do membro mais ativo, o que se observa também são as pressões utilizadas pelos dominantes para se manterem no poder, duas delas, identificadas por Argyle (1976), também ocorrem nas oficinas: a *força física*<sup>11</sup> utilizadas pelos meninos, e ações que expõem o outro ao *ridículo*<sup>12</sup> fazendo que os demais fiquem com vergonha e se retraiam. Esses aspectos, quando se sugeria a comunicação entre eles e com a gente quase não se efetivava, pois a postura presencial de vergonha se refletia no ciberespaço e as crianças se declaravam incapazes de verbalizar ou escolher algo para realizar na rede.

O ciberespaço é um lugar para os indivíduos serem e estarem, desde que neste ambiente consigam criar comunidades ou se comunicar com diferentes pessoas. Se essa relação acontecer, teremos nesse ambiente um potencial para que ocorram ações colaborativas, como foi mencionado no primeiro capítulo. Nessas interações o aprendizado pode ser construído, de acordo com Pozo (2002, p.259) “a cooperação não proporciona apenas conflitos, mas também suporte ou apoio para resolvê-los. Cooperando não apenas nos fazemos melhores perguntas como, às vezes, também vislumbramos melhores respostas”, com uma diversidade maior de ideias em função das comunidades que o indivíduo participa a possibilidade dessas relações acontecerem na rede e do indivíduo aprender é viável. No

---

<sup>11</sup> Grifo nosso com o intuito de destacar as ações de dominação mais predominantes nos grupos de crianças durante esses cinco anos.

<sup>12</sup> Grifo nosso com o intuito de destacar as ações de dominação mais predominantes nos grupos de crianças durante esses cinco anos.

entanto, é essencial que essas interações quando a criança está ingressando no ciberespaço faça sentido para ela e que haja oportunidade de buscarem o que lhes interessa, caso contrário, a apropriação da tecnologia não acontece numa perspectiva de ambiente comunicacional, o qual pensamos ser importante nas oficinas do Mutirão pela Inclusão Digital. Quando existe a abertura para a comunicação e os envolvidos utilizam essa oportunidade para contribuir, questionarem e elaborarem pensamentos de forma colaborativa a rede contribui para o desenvolvimento da autonomia e conseqüentemente para a elevação do nível de conhecimento do indivíduo. As ações devem criar situações que permitam ao indivíduo interagir colaborativamente com os seus pares, sentindo-se participante e responsável por sua aprendizagem.

Neste ponto se percebe a importância que Vigotski (1998a) infere ao “outro” no processo de aprendizagem, dando a ideia de que o conhecimento é construído de forma colaborativa. Independente da idade dos envolvidos, o fato é que só se aprende interagindo com o outro ou através de objetos mediadores. Acredita-se que, quando o indivíduo se identifica como pertencente a essa rede, ele exercitará e disponibilizará suas habilidades pessoais para estabelecer relações e buscar novas informações com o outro.

Quando o indivíduo tem vontade, autonomia e curiosidade em buscar informações, ele está com condições para ser um autor de sua aprendizagem. E para isso ocorrer, ele precisará de um ambiente democrático, em que as ideias são discutidas e onde o ritmo de aprendizagem do indivíduo é respeitado. Os envolvidos não precisam receber tudo pronto, pelo contrário, se aprender exige interação e envolvimento, então pesquisar, dialogar, negociar e produzir são ações que promovem a aprendizagem colaborativa e colocam o indivíduo como ser ativo do processo.

Concordando com a afirmação de que a aprendizagem ocorre com a interação dos indivíduos, parece impossível pensar nos indivíduos como sujeitos iguais. A diferença de comportamento, postura, valores e crenças é o que vai tornar o grupo mais rico em experiências de vida. Convivendo, colaborando, compartilhando ideias e divergindo de opiniões, ou seja, interagindo com o outro, que se estabelecem novas relações, novos aprendizados e um novo jeito de ver o mundo.

### 2.3 O leitor-autor como responsável por sua aprendizagem

A aprendizagem é o processo através do qual o indivíduo se apropria de informações, conhecimentos, atitudes, valores por meio de sua interação com o meio. A interação com a realidade, o meio ambiente e as outras pessoas é imprescindível para o aprendizado, pois o ser humano depende do outro, ou de elementos mediadores para ter acesso a todo conhecimento acumulado. Segundo Morin (2002, p.80), “é muito importante e é necessário ensinar que todo conhecimento é tradução e reconstrução.”

O aprender está relacionado desde a construção das habilidades até a apropriação do conhecimento científico. Por isso, ele é denominado como um processo intelectual que consiste em conhecer e interiorizar conceitos, regras, comportamentos da vida cotidiana ou de conteúdos específicos. De acordo com Vigotski (1998b), existem dois tipos de conceitos, os cotidianos e os científicos. Os cotidianos, chamados também de espontâneos, que são incorporados no decorrer das atividades práticas diárias e nas interações sociais imediatas. Estes diferem dos conceitos científicos, organizados sistematicamente e considerados como conhecimentos de instrução escolar, que são muito importantes na sociedade.

Quando transmitimos à criança um conhecimento sistemático, ensinamo-lhe muitas coisas que ela não pode ver ou vivenciar diretamente. Uma vez que os conceitos científicos e espontâneos diferem quanto à sua relação com a experiência da criança, e quanto a atitude a criança para com os objetos, pode-se esperar que o seu desenvolvimento siga caminhos diferentes, desde seu início até sua forma final. (VIGOTSKI, 1998b, p.108)

Um dos desafios da educação é o de aproximar os conceitos científicos do interesse do educando e nesse enfoque viabilizar que o conhecimento seja construído e reconstruído continuamente. Quando o indivíduo consegue associar os conceitos científicos ao seu cotidiano, este por sua vez, pode ser mais fácil de ser apropriado.

No ambiente das oficinas de inclusão digital, não se tem a preocupação central com determinado conceito do ensino formal, mas contribuir com a formação do leitor-autor. Para Freire (1992, p.77) “a prática de ler seriamente textos termina nos ajudando a aprender com a leitura, enquanto estudo é um processo amplo, exigente de tempo, de paciência, de sensibilidade, de método, de rigor, de decisão e de paixão de conhecer”, não se exige nas

oficinas estudo, mas as propostas de atividades estão relacionadas com a leitura e a escrita, com o intuito de propiciar o acesso a literatura disponível em diferentes suportes e linguagens e posteriormente conversar sobre as leituras que podem ser presencial e digitalmente. Não existe a preocupação com um conceito científico específico, mas aproximar a literatura da leitura de mundo das crianças, segundo Freire (1992, p.79) “a leitura e a escrita das palavras, contudo, passa pela leitura do mundo. Ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra” e como esse processo não é neutro, estará presente nessas atividades também a nossa leitura de mundo, que juntamente com a leitura vão embasar os bate-papos das oficinas.

O contexto deve ser vertical em que as crianças trazem suas leituras e vivências e a pesquisadora sugere e compartilha leituras, e ocorra a interação entre os pares que buscam informações pertinentes aos temas abordados ou de interesse pessoal. A dinâmica não pode ser linear, deve promover espaços de diálogo, de reflexão, de problematização e produção dos indivíduos. Esses precisam, ao mesmo tempo em que conhecem o ciberespaço, constituir-se como leitor e autor. Como afirma Chartier (1999, p.77), “a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. Segundo a bela imagem de Michel de Certeau, o leitor é um caçador que percorre terras alheias” e na internet essa leitura pode ser potencializada. Os indivíduos em contato com o livro possuem uma postura. Na internet, tal postura provavelmente será diferente. O interesse do indivíduo em percorrer outros caminhos, perder-se na rede, aceitar o novo que não é linear e sim hipertextual, manter-se ativo num contexto no qual outros poderão interagir são hábitos de leitura que podem vir a fazer parte desse indivíduo que está se incluindo no meio digital. Segundo Chartier (1999, p.77), “os gestos mudam segundo o tempo e os lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem.” Neste sentido, é importante que as crianças utilizem o ciberespaço como um meio para aprender a ver, ouvir, ler que criem e desenvolvam preferências e estratégias para se apropriarem de conceitos e habilidades necessárias para a interação através das tecnologias de rede e colaborarem com o mundo que as rodeia. Compreender o mundo é importante para a construção da cidadania, bem como estar em contato com diferentes fontes de informação contribui para a formação do indivíduo. Quanto mais ele tiver contatos com informações significativas maior será sua possibilidade de aprendizagem.

O indivíduo constrói desde a infância, através de suas interações, o seu modo de ser. É importante que ele comece a realizar uma leitura do mundo, que tenha consciência de suas capacidades e assuma uma postura de leitor-autor. Segundo Chartier,

O sonho de Kant era que cada um fosse ao mesmo tempo leitor e autor, que emitisse juízos sobre instituições de seu tempo, quaisquer que elas fossem e que ao mesmo tempo, pudesse refletir sobre o juízo emitido pelos outros. Aquilo que outrora só era permitido pela comunicação manuscrita ou a circulação dos impressos encontra hoje um suporte poderoso com o texto eletrônico. (1999, p.134)

A apropriação de conceitos é resultado de situações significativas vividas, essa aprendizagem deveria ser horizontal e reticular com o intuito de garantir espaço para o indivíduo sair do estado passivo de espectador para o ativo de leitor-autor. Orlandi (1996, p.79) coloca que ser autor é um papel social a ser assumido com responsabilidade em que é preciso aprender a se colocar não somente verbalmente, mas utilizando o discurso linguístico para ser denominado como autoria. Nesse estudo, vamos considerar todos os momentos em que a criança consegue se colocar, pois se os estudos de Vigotski apontam que é importante a verbalização da criança em nível social, a sua fala no grupo é um meio de expressão que posteriormente pode produzida ou reproduzida utilizando outras linguagens. Como afirma Freire (1992, p.120) “um acontecimento, um fato, um gesto, de amor ou de ódio, um poema, um livro sempre se acham envolvidas em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser, de que algumas estão mais próximas do ocorrido e ou do criado”, ser leitor-autor não pode ser limitado ao discurso linguístico, as crianças das oficinas podem se expressar produzindo textos, desenhos, vídeos, músicas ou recriando a partir de obras já existentes na rede. Assume-se neste estudo o conceito de leitor-autor resgatado por Chartier, ou seja, o indivíduo pode ao mesmo tempo ser leitor e autor, pois, “o leitor não é mais constrangido a intervir na margem, no sentido literal ou no sentido figurado. Ele pode intervir no coração, no centro”. (1999, p.91) Contemplando nessa postura: a liberdade de o indivíduo escolher o caminho de suas navegações, bem como emitir opiniões, contribuir com informações no ciberespaço, interagir com outros e construindo desse modo o seu conhecimento.

## 2.4 As tecnologias de rede como espaço de interação do leitor-autor

Com as tecnologias de rede tudo começa a integrar-se, é possível se comunicar com tudo e com todos. As interações estão além do espaço e tempo, não existem limites físicos. O ciberespaço pode aproximar pessoas com interesses comuns: afinidades, conhecimentos, projetos, idade.

Questões de espaço não condicionam mais a aproximação das pessoas, pois as TR conseguiram proporcionar à sociedade a conexão generalizada. Lemos (2003, p.14) ressalta que “na Cibercultura podemos estar aqui e agir à distância. A forma técnica da cibercultura permite a ampliação das formas de ação e comunicação sobre o mundo.”

Num espaço de ensino-aprendizagem, no qual as interações sociais são fundamentais, a comunicação e a colaboração podem ser potencializadas por um suporte que permita o contato do indivíduo com outras pessoas, informações e realidades diferenciadas. Ambientes educacionais não conectados ficam limitados ao seu espaço e sem possibilidade de dialogarem com o mundo.

Esse não acesso ao computador é o causador da exclusão digital. Entretanto, isso não é um fator determinante. Talvez, uma pior situação é ter acesso e continuar excluído no ciberespaço. Quando se faz referência a inclusão digital, uma das questões essenciais é contribuir para que o indivíduo não seja somente um receptor das tecnologias de rede utilizando-as passivamente.

As novas tecnologias interativas tendem, por sua vez, a contemplar as disposições da *nova recepção*. Elas permitem a participação, a intervenção, a bidirecionalidade e a multiplicidade de conexões. Elas ampliam a sensorialidade e rompem com a linearidade e com a separação emissão/recepção. Sua disposição à interatividade permite ao usuário ser o ator, ser o autor. (SILVA, 2001, p.13)

O acesso frequente deveria primar pela liberdade de navegação sem que os caminhos sejam estabelecidos por outrem. Na rede a informação é variada, os sites de busca fornecem conteúdos variados rapidamente, mas utilizar a tecnologia somente como uma grande enciclopédia é empobrecer o recurso, pois, como afirma Lévy (1993, p.72), “se por um lado o texto pode ser o mesmo para cada um, por outro o hipertexto pode diferir completamente”. O

indivíduo não precisa ficar condicionado em algumas ações, eles podem interagir de tal forma a ser também colaboradores.

As tecnologias de rede permitem que as mensagens sejam abertas. Toda a produção é passível de mudança. A postura de receptor ligada apenas ao recebimento de mensagens sem condições para modificá-la aos poucos vai se alterando e está se efetivando uma cultura digital, em que o produzido, necessariamente não precisa ter um único autor, mas quem se coloca como colaborador é responsável pelo que produz, se esse leitor-autor está querendo comunicar algo, então ele deve emitir a mensagem com clareza. Considerando que toda obra consiste num diálogo entre autor e leitor, a mensagem deve ter uma razão em existir, mesmo que posteriormente o leitor encontre novos sentidos para ela. As produções na rede poderiam considerar a teoria do diálogo pedagógico proposto por Freire (1985, p.78) “o diálogo não pode converter-se num bate papo desobrigado que marche ao gosto do acaso [...] implica tanto no conteúdo ou objeto cognoscível em torno do que gira quanto da exposição sobre ele feita”, essa proposta faria com que os leitores-autores se preocupassem com o conteúdo, com a apresentação desse e também com o direito de resposta do leitor. Dificilmente uma pessoa ficará passiva quando está conectada. No entanto, essa ausência de passividade não pode se limitar a ações descompromissadas ou submissas. A rede não necessita de um nó fixo que transmita todas as informações, o que abre caminhos para que as interações sejam realmente de todos para todos numa perspectiva de construção, diferente da dinâmica um para todos com o caminho estabelecido e fixado. Para Lévy, a rede é um espaço de pensamento de todos os participantes “Quem pensa? Uma imensa rede loucamente complicada que pensa de forma múltipla, cada nó da qual é a sua vez um entrelace indiscernível de partes heterogêneas, e assim por diante em uma descida fractal sem fim.” (1993, p.173)

A nova postura desse ser pensante na rede pode trazer contribuições importantes para a sua participação na construção do conhecimento e para educação como um todo. Com as novas tecnologias, pressupõe-se uma interdependência e uma completude entre os humanos, as relações sociais não se limitam ao espaço físico, e ensinar e aprender podem acontecer em qualquer ambiente como foi mencionado no início deste capítulo, esse processo pode acontecer, também, através das tecnologias de rede.

A sociedade da informação e do conhecimento nos mostra que a cooperação e a colaboração mediadas pelas tecnologias de rede abrem um leque de possibilidades para a apropriação do conhecimento. O papel dos adultos e mais experientes que acompanham este processo é permitir que eles naveguem com liberdade, auxiliando na construção de estratégias

de navegação e articulação social, é incentivar para que os indivíduos se tornem autores na rede construindo os seus conhecimentos.

Quando se desenvolve um trabalho com as tecnologias em rede em um espaço educacional com objetivos relacionados ao ensino-aprendizagem, é fundamental que a utilização dessa tecnologia não seja limitada. De que adianta o aluno estar na rede e ter um trajeto estabelecido para seguir? Não se vê razão em propiciar o acesso ao ciberespaço somente para memorizar conteúdos ou visitar sites determinados. Pelo contrário, deve-se primar pela base das tecnologias de rede que é a sua formação reticular. Se o elemento fundamental das TR é a comunicação, então que essa característica seja considerada também e, principalmente, em ambientes educacionais. Se a rede é um espaço de diálogo, em que ele se efetive nas propostas de inclusão digital, se o objetivo gira em torno da apropriação da tecnologia que isso se realize a partir da expressão de opinião e do interesse dos participantes, no caso desse estudo, as crianças.

A comunicação entre os indivíduos deveria ser incentivada de tal forma a criar interdependência do outro, sentir-se responsável por seus pares, suas ações e pelo espaço de vivência. Nesse sentido, Paulo Freire (1992, p.118) nos lembra da importância do diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro”.Ninguém sai ileso de suas relações, a interação pressupõe ação,porém, os envolvidos podem interagir em diferentes graus, com maior ou menor intensidade. O ideal seria ter indivíduos comprometidos a ponto de construir, modificarem e diversificarem seus conhecimentos através dessa interlocução. Se o trabalho com as tecnologias de rede incentivassem a comunicação e o diálogo se estaria contribuindo para a formação desse indivíduo como cidadão do mundo participante de sua formação.

É bem conhecido o papel fundamental do envolvimento pessoal do indivíduo no processo de aprendizagem. Quanto mais ativamente uma pessoa participar da aquisição de um conhecimento, mais ela irá integrar e reter aquilo que aprender. Ora, a multimídia interativa, graças à sua dimensão reticular ou não linear, favorece uma atitude exploratória, ou mesmo lúdica, face ao material a ser assimilado. É, portanto, um instrumento bem adaptado a uma pedagogia ativa. (LÉVY, 1993, p.40)

Atualmente, tudo pode ser divulgado em alguma mídia. Entretanto o diálogo muda conforme os interesses de quem a produz. A diferença de orientar essa produção entre as

crianças desde a alfabetização é oportunizar situações de responsabilidade que futuramente poderão contribuir para o seu modo de ser e agir. Até hoje, as mídias eram espaços privilegiados de alguns, com as tecnologias de rede, isso pode ser alterado. É permitido ao indivíduo intervir e contribuir, porém para ele ser leitor-autor precisa sentir-se com capacidade para agir e também reconhecer as possibilidades para interagir. É uma mudança cultural propiciada pelas tecnologias de rede na qual os indivíduos tem a oportunidade de mudar sua postura na sociedade.

O indivíduo pode ser autônomo desde o seu primeiro acesso à rede. Entretanto, para que isso aconteça, se ele ainda não vive em situações reticulares nos ambientes sociais de que participa é importante, como Vigotski salientou e foi mencionado anteriormente, a presença de um “outro social” que ensine num primeiro momento a dinâmica de estar na rede. Esse, por sua vez, ao observar os avanços e habilidades do indivíduo, deveria incentivá-lo a buscar novos conhecimentos e a produzir colaborativamente. Para Pretto,

produzir informação e conhecimento passa a ser, portanto, a condição para transformar a atual ordem social. Produzir de forma descentralizada e de maneira não-formatada ou preconcebida. Produzir e ocupar os espaços, todos os espaços, através das redes. Nesse contexto, a apropriação da cultura digital passa a ser fundamental, uma vez que ela já indica intrinsecamente um processo crescente de reorganização das relações sociais mediadas pelas tecnologias digitais, afetando em maior ou menor escala todos os aspectos da ação humana. (2008, p.78)

O fato dos interlocutores criarem coletivamente um produto através das TR e compartilharem ideias, emoções, conhecimentos e habilidades reforça as interações sociais e oportuniza a tomada de consciência do “eu” no grupo e a importância do “outro” no desenvolvimento da atividade, de um projeto ou de uma ideia do grupo.

A palavra rede, por si só, traz-nos a imagem de ligação, de conexão, o uso da tecnologia deve propiciar a ligação de diferentes “nós” em busca da formação de comunidades colaborativas de aprendizagem, onde há espaço para todos serem emissores e receptores de informação, contribuindo para a construção de um conhecimento coletivo. Até agora, o espaço público de informação era controlado através de intermediários institucionais que preenchiam uma função de filtragem e difusão entre os autores e os consumidores. (LÉVY, 1999, p.208), os indivíduos anônimos produzem muitas informações que são compartilhadas com poucas pessoas, ou ficam guardadas com os seus autores. Essas

produções podem vir a estar na internet, o interessante é que no ciberespaço uma atividade não é uma informação fechada. Estando na rede qualquer informação tem a característica aberta de os internautas poderem acessar e manipular a informação como melhor lhes convier sem necessitar que alguém aprove sua produção antes de publicá-la. É uma maneira não somente de quebrar com os poderes existentes, mas de compartilhar suas ideias, defender sua identidade, dialogar e crescer com o outro.

Se as pessoas utilizarem a rede com esse intuito de estar no ciberespaço como autores, ele será cada vez mais democrático e colaborativo, com tendência a se encaminhar cada vez mais para um ambiente onde não existe divisão entre receptores e emissores, um lugar com possibilidade de produções coletivas e colaborativas.

## **2.5 Constituir redes como possibilidade de um aprender colaborativo**

A ideia de criar redes colaborativas de aprendizagem é um meio de contribuir para o conhecimento coletivo da humanidade. Através das tecnologias de rede é possível viabilizar tal atividade com pessoas do mundo todo. Alguns empecilhos ainda existem, como o acesso às tecnologias em rede para todos, dominar outras línguas, no entanto, é viável projetar microcomunidades no ciberespaço que conseguem aprender colaborativamente.

Para concretizar esse processo não existe modelo pronto. Deve haver a promoção da interação entre os pares para que conhecimento informal seja trocado, que as curiosidades se ampliem e que o interesse por algo suscite o compartilhamento e a construção de informações contribua para a formação de uma rede de aprendizagem. Considerando que uma rede não possui um nó principal, mas que todos são importantes, logo uma rede de aprendizagem também deve primar para que o ponto central não seja assumido somente por uma pessoa.

No momento em que o educador divide a sua liderança e permite que os indivíduos se expressem, está propiciando a construção de uma rede de conhecimento, em que o saber não está centrado na sua pessoa. A base da formação dessas comunidades colaborativas de aprendizagem influenciará a dinâmica da rede e a vontade dos envolvidos para participarem. Como afirma Pozo, “a entrega progressiva da responsabilidade da aprendizagem para os aprendizes simboliza, de alguma forma, a transição para essa nova cultura de aprendizagem”. (POZO, 2002, p.264). As crianças não precisam ser orientadas de como agir na rede, talvez

num primeiro momento elas busquem auxílio de pessoas que são referência para elas, mas provavelmente ao navegar irão explorar o ciberespaço, aprender e recriar novos caminhos.

No momento em que o indivíduo tem consciência que para ir além deve agir para isso ou que se vê livre para buscar o que tem curiosidade, o ensino ganha uma nova perspectiva: a descentralização e a formação de indivíduos autores. E para isso, como argumenta Pozo eles “necessitam-se não só de estratégias para buscar, selecionar e reelaborar a informação”, mas também “de conhecimentos com os quais relacionar os significados a essa informação.” (Pozo, p.37). Fica claro que o uso das tecnologias não vem para condicionar, pelo contrário, a postura dos indivíduos deve ser ressignificada a tal ponto de considerar a importância efetiva de todos os envolvidos na rede.

Para conviver numa comunidade, ainda, é necessário ceder, negociar, compartilhar e se adequar às regras. Ao referir-se a aprendizagem colaborativa, a situação é semelhante. Para um colaborador participar do coletivo ele terá de se constituir como membro e encontrar meios para se relacionar com os outros. Esses fatores são desafios para a formação de um coletivo inteligente capaz de colaborar, construir novas possibilidades de aprender e criar da sociedade hipermoderna e complexa. Afinal, a aprendizagem dessa geração pressupõe movimentação, reflexão, investigação, diálogo, universalidade, autonomia do indivíduo, reconhecimento e pensamento a nível planetário.

Nessa ideia de aprendizagem colaborativa parece ser importante a diversidade de pensamentos, de conhecimentos, de cultura, pois a comunidade vai crescer junto e os membros serão responsáveis por garantir a sua continuidade. Essa possibilidade de aprendizagem é entendida aqui como uma consciência de que o conhecimento não está armazenado em um único lugar e que a diversidade cultural, as diferentes habilidades e pensamentos dos indivíduos quando reunidos em busca de algo comum traz em uma riqueza de informações capaz de contribuir para a formação individual e coletiva, como nunca se realizou antes, pois as gerações anteriores se limitavam a receber do educador todo o conhecimento que julgavam ser necessário e, muitas vezes, o conhecimento individual era oprimido.

O Espaço do saber começa a viver desde que se experimentam relações humanas baseadas nesses princípios éticos de valorização dos indivíduos por suas competências, de transmutação efetiva das diferenças em riqueza coletiva, de integração a um processo social dinâmico de troca de saberes, no qual cada um deles é reconhecido como uma pessoa inteira, não se vendo bloqueada em seus percursos de aprendizado por programas, pré-requisitos, classificação a priori ou preconceitos em relação aos saberes nobres ou ignóbeis. (LÉVY, 2003, p.28)

De fato, quando era colocado algo da cultura dos indivíduos isso não se relacionava com o conteúdo de sala de aula. A comunicação era vertical, o saber empírico muitas vezes não tinha lugar nos bancos escolares. O importante era o conteúdo em si e não a formação do indivíduo como um todo. Não havia a preocupação de tornar esse indivíduo em uma pessoa ativa na sociedade. O saber isolado não provoca reflexão, enquanto numa dinâmica colaborativa os participantes podem questionar e reconstruir significados. Em grupo há um fluxo de conhecimentos, cuja apropriação e utilização desses será diferente para cada pessoa, entretanto, pode acontecer a produção de mais conhecimento e de avanços em todas as áreas.

Uma dinâmica de aprendizagem colaborativa não necessita das tecnologias de rede, ela é mais uma questão de postura dos envolvidos e de organização e orientação do educador. Entretanto se percebe com as tecnologias de rede uma possibilidade de circulação de ideias a nível planetário. Aos poucos, um novo comportamento vai se consolidando entre as pessoas que utilizam a rede numa postura de autoria “a tecnologia moldou o modo de ser do *Homo zappiens*; ele pensa em redes e de maneira mais colaborativa do que as gerações anteriores”. (VEEN, 2009, p.46)

Na sociedade hipermoderna urge uma nova dinâmica de aprendizagem. Uma aprendizagem linear e vertical não satisfaz mais. A diversidade de recursos e a possibilidade de conexão generalizada viabiliza a troca constante. A interação é o que movimenta e torna o processo interessante e assim se concretiza o fazer colaborativo que é assumido por um coletivo, mas com características da ajuda dos indivíduos. Nesse sentido colaborar está ligado a ser autor, por isso se concorda com a afirmação de Pretto (2008, p.12) “a ideia que nos move é que cada um de nós, na universidade, nas escolas, enfim, em toda a sociedade, precisa assumir de maneira mais contundente uma perspectiva de produtores de culturas e de conhecimentos.”

Nessa conjectura, acredita-se que o aprender começa também a ter um significado reinventado, de interagir com o outro, de procurar sem medo de errar, de solicitar ajuda quando tem dificuldade, de saber respeitar os limites e as diferenças, de aceitar o outro por

mais diferente que ele possa ser. É ver-se participante do processo e conseguir estabelecer trocas com o outro, entendendo a sua importância e a do outro para a constituição do grupo.

A ideia de inclusão perpassa este viés, não adianta a criança conhecer as ferramentas se ele não consegue assumir no ciberespaço com uma postura de leitor-autor, participando da rede com o intuito de exercer seus direitos como cidadão, permitir-se a aprender com o outro e a colaborar para a construção de novos conhecimentos.

## **2.6 Oficinas de inclusão digital: uma proposta com perspectivas à formação do leitor-autor**

*Achei muito bom poder vir aqui na computação este ano.*

*Eu aprendia usar meu e-mail, a usar meu blog na verdade eu nem tinha blog.*

*Aprendi um monte de coisas aqui com vocês.*

*Foi muito legal aprendi também a mexer no toondo.*

*Ensinei o terceiro ano.*

*PRA MIM FOI MUITO BOM VIR AQUI.*

G.N. (10 anos)

O mais importante num processo de inclusão digital é desafiar os indivíduos a conhecerem e se apropriarem dos diferentes recursos na rede. Os incluídos precisam ter oportunidade de expressar suas ideias, para que ampliem a comunicação e descubram suas habilidades ao utilizarem os recursos.

Será no diálogo com o outro e no contato com as linguagens, que cada um irá adentrar na dinâmica da rede e interagir conforme suas próprias necessidades. Um dos diferenciais do ciberespaço é sua característica hipermedial. Um indivíduo que está tendo contato pela primeira vez com as tecnologias de rede vê nesse espaço simultaneamente todos os recursos que antes eram utilizados separadamente. Ele pode acessar, editar e produzir textos, imagens e sons ampliando as opções de mídias e podendo até reunir mais de uma mídia, valendo-se da hiperídia para expressar determinada ideia.

Hipermídia é o conjunto de meios que permite acesso simultâneo a textos, imagens e sons de modo interativo e não-linear, possibilitando fazer links entre elementos de mídia, controlar a própria navegação e, até, extrair textos, imagens e sons cuja seqüência constituirá uma versão pessoal desenvolvida pelo usuário. (GOSCIOLA, 2008, p. 34)

Acredita-se que propiciar aos indivíduos que manipulem recursos hipermidiais desde a infância é incentivar que tenham atenção e reflitam sobre as formas de utilização das diferentes mídias ao criarem ou interajam com elas. Conforme o conceito de Gosciola observa-se que a hipermídia é não linear e híbrida, viabilizando que os autores não restrinjam suas contribuições numa única mídia. O importante é que tenham ou desenvolvam uma disposição para participar.

As oficinas de inclusão digital desenvolvidas pela Universidade de Passo Fundo têm como princípio viabilizar que esses indivíduos comecem a utilizar as tecnologias de rede, especialmente por meio do computador. Ao oferecer as oficinas para este público específico de 4º ano do ensino fundamental, acredita-se que desde a infância eles tem condições a se tornarem leitores-autores assumindo-se como receptores, emissores e produtores hipermidiais no ciberespaço. Observa-se alguns casos em que os indivíduos utilizam as tecnologias de rede somente como receptores. Talvez a postura de receptores assumida ao receber informações dos meios de comunicação de massa permaneçam quando elas estão navegando e fazem do ciberespaço uma imensa biblioteca vista como fonte de pesquisa. Para Pozo: As modernas tecnologias da informação são muito acessíveis e flexíveis. Podemos nos conectar (esta é a palavra agora) com muita facilidade e navegar prazerosamente na rede, mas dessa “vagabundagem” extrairemos pouca aprendizagem se não formos capazes de organizar nossa rota. (POZO, p. 36)

O autor se preocupa com a qualidade das navegações no ciberespaço, que se não houver uma rota de navegação não ocorre a aprendizagem. No entanto, as oficinas devem contemplar a navegação livre, o que o autor denomina “vagabundagem” pode também ser um caminho de descobertas. Ela não pode ser vista como uma perda de tempo, pelo contrário, a intenção é que as crianças da oficina aprendam a navegar, que tracem suas rotas, conheçam e se percam no hipertexto do ciberespaço, afinal eles têm pouco contato com a rede e é necessário também que comecem a filtrar informações importantes para si e que quando

utilizarem a rede com o objetivo específico de estudar para aprender algo saibam buscar e filtrar as informações e dialogar com o outro. Quem navega na internet pode ter momentos de distração, de diversão, afinal nas outras mídias também não se aprende o tempo todo, consomem essa produção como expectadores despreocupados com o conhecimento.

O ponto central da oficina é sempre ligado à literatura. Para dialogar sobre um texto se utiliza diferentes estratégias desde uma conversa prévia com as crianças sobre determinado assunto, a leitura de uma obra ou uma contação de histórias. Após conhecer o conteúdo do texto se realiza a reflexão e o diálogo sobre a obra onde os alunos, se desejarem, podem expor fatos que lembram ou vivenciaram. Durante o diálogo da obra não se quer tirar uma mensagem da obra, mas conversar sobre leituras, obras e autores, é o espaço reservado para que o contato com o texto literário ocorra. Em seguida, as crianças são convidadas a utilizarem as tecnologias de rede para continuarem conversando a partir do tema inicial, esse é o início, o ponto de partida, mas o caminho que vão prosseguir após este diálogo depende de suas escolhas.

Nesse sentido as oficinas não se preocupam com um conteúdo programático, mas com a utilização das ferramentas e o mínimo necessário de conhecimento da linguagem escrita para conseguirem se expressar. Pois,

A educação não é simplesmente uma atividade técnica de processamento de informação bem administrada, e nem apenas uma simples questão de se aplicar “teorias da aprendizagem” centrados no sujeito. Trata-se de uma atividade complexa de adequar uma cultura às necessidades de seus membros e adequar seus membros e suas formas de saber às necessidades de cultura. (BRUNER, 2001, p.46)

Da mesma forma que há uma complexidade na educação e uma preocupação em virtude do processo de ensino aprendizagem, existe a preocupação de evitar que a inclusão digital esteja ligada somente ao acesso, pois incluir é estar dentro de uma rede com possibilidade de abertura de um leque de opções para estabelecer infinitos vínculos. As tecnologias também não servem para ilustrar um conteúdo, elas precisam estar na educação como um recurso que potencializa a dinâmica existente. Segundo, Pretto (2008, p.80) “no campo da educação, formulamos a ideia de que a incorporação dessas tecnologias não pode se dar meramente como ferramentas adicionais, complementares, como meras animadoras dos tradicionais processos de ensinar e de aprender” com as TR é importante uma nova dinâmica,

a reticular, em que é possível instaurar uma experiência que valoriza a identidade pessoal, reconhece o contexto, e as dificuldades individuais. As crianças não precisam aprender ao mesmo tempo, nem realizarem as mesmas atividades, cada uma deve seguir o seu ritmo quando está na rede. As tecnologias de rede não garantem uma navegação autônoma, muito menos uma postura de emissores. Essa postura é construída pelo indivíduo conforme ele utiliza as TR e dependendo do contexto em que essas são disponibilizadas. O contexto influencia na postura dos indivíduos. Um ambiente democrático, reticular e horizontal já tem predisposição para a inclusão digital acontecer com a mesma dinâmica. Bruner argumenta que:

Os computadores e o correio eletrônico podem representar um passo a frente. Mas há, sem dúvida, uma infinidade de maneiras pelas quais o pensamento negociado em conjunto pode ser externalizado de forma comunitária como obras - e muitas maneiras pelas quais elas podem ser utilizadas na escola. (2001, p.32)

O autor apresenta a ideia de que mais do que possibilitar o uso de uma ferramenta é importante viabilizar o espaço de externalização das ideias. Nas oficinas, o e-mail é o primeiro passo para as crianças estarem no ciberespaço. O correio eletrônico é a comunicação primária no ciberespaço. Talvez não seja o melhor recurso para a autoria e a construção coletiva, porém, é a chave de entrada. Ter um e-mail é uma das primeiras atividades propostas a ser realizada nas oficinas, ter um e-mail é o primeiro passo para utilizar infinitos ambientes e ferramentas, pois para colaborar em blogs, criar imagens e vídeos online é solicitado, na maioria das vezes, um endereço eletrônico. A criação de um endereço em servidor gratuito é uma atividade simples, que pode garantir o primeiro passo na formação de um leitor-autor.

Ter um e-mail parece ser algo comum, entretanto, nas oficinas de inclusão digital, que acontecem em Passo Fundo com essas crianças, observa-se que elas não possuem e-mail e não sabem como utilizar tal serviço quando chegam ao laboratório. Para entender o significado das atividades desenvolvidas pelas crianças nas oficinas é observar suas falas ou ler seus textos. Uma das manifestações das crianças sobre o uso de e-mail está na epígrafe deste item e como podemos observar traz o seu depoimento sobre as experiências, que talvez, foram mais significativas para ela.

As atividades como: criação de blog, escrita coletiva no google docs, montagem de slides no google docs, criação de histórias em quadrinhos online, manipulação de imagens no Faceinhole<sup>13</sup> e Toondoo<sup>14</sup>, conversas em salas de bate-papo são opções de comunicação a serem utilizadas em qualquer ambiente social. As atividades poderiam também serem realizadas sem as tecnologias de rede. A diferença de se produzir na internet ao invés de criar no papel é a possibilidade de ser e estar no ciberespaço. Existe uma diferença entre criar algo para mostrar a um grupo restrito e exibir algo para uma rede inteira com possibilidade de comunicar-se com outras pessoas. O interessante é ver, a exemplo do depoimento da epígrafe, os participantes perceberem-se de como estão utilizando a rede e valorizarem essa conquista de que não são somente receptores, mas sim emissores no ciberespaço.

As atividades citadas acima são exemplos de possibilidades que permitem a comunicação na rede. Elas podem contribuir para que os envolvidos reflitam, negociem, decidam, opinem, e criem, e assim, conforme interação vão se constituindo como autores. Durante o processo de aprendizagem é importante ser atuante, buscando informações e se comunicando com outros, quanto mais uma pessoa interage, mais ela está construindo o seu conhecimento e contribuindo com os demais. Nessas atividades, como o e-mail, por exemplo, poderia ser um aprendizado de apropriação da tecnologia e iniciativa de comunicação do indivíduo e ser percebido somente pelos monitores. No entanto, esse depoimento ilustra a percepção das crianças ao observarem que tinham adquirido habilidades e haviam produzido no ciberespaço.

Em oficinas de inclusão digital as ferramentas de comunicação devem ser apresentadas com a intenção de propor atividades que sejam realizadas na rede, individualmente ou em grupo e que viabilize o indivíduo construir uma postura de leitor-autor. Se a ideia é incluir, que se incluam todos com os mesmos direitos, que a participação na rede permita que as pessoas consideradas em vulnerabilidade social e que, muitas vezes, não possuem vez e voz a também se sintirem como colaboradores de algo ou de algum lugar.

A experiência de inclusão digital deve contemplar a inserção do indivíduo no ciberespaço, objetivando a apropriação da tecnologia numa perspectiva reticular em que o indivíduo se torna um nó importante na construção de seu conhecimento. Uma proposta de inclusão digital ligada à leitura e à literatura não pode estar limitada a fornecer somente

---

<sup>13</sup> [www.faceinhole.com/br](http://www.faceinhole.com/br)

<sup>14</sup> [www.toondoo.com](http://www.toondoo.com)

acesso a tecnologias, mas dar condições para que as crianças participantes se aproximem do texto para que ocorra o letramento literário. Para Paulino e Cosson ele se efetiva em dois procedimentos:

o primeiro deles é a interação verbal intensa que a apropriação da tecnologia demanda. [...] O segundo procedimento que se efetiva dentro do primeiro e dele não deve ser dissociado, é o (re)conhecimento do outro e o movimento de desconstrução/construção do mundo que se faz pela experiência da literatura. (2009, p.68).

Para ser leitor a criança necessariamente precisa ler, ter o contato com as obras é fundamental e nesse sentido referimo-nos não somente ao texto escrito, mas de obras de arte, ilustrações, filmes, músicas...Para ser um incluído digital, o acesso às tecnologias é fundamental, e depois a apropriação dos recursos disponíveis na tecnologia. Nas oficinas para que essas crianças se tornem leitores-autores elas precisam reconhecer possibilidades para se expressarem e se comunicarem no ciberespaço e para isso não acontecer como um diálogo “a gosto do acaso” (FREIRE, 1992, p.118) criticado pelo autor, desafia-se as crianças a escreverem sobre suas leituras, suas vivências com o intuito de colocar essas leituras em nível social e para que percebam que a interpretação de um texto é diferente para cada leitor e que eles não precisam de alguém que transmita o sentido do texto para eles. Dialogando no ciberespaço ou presencialmente com o outro, podem ser agregados a uma infinidade de significados e, também, novos textos.

Esse perfil de leitor-autor que se busca através das oficinas é um tanto complexa, pois ele precisa ser leitor entusiasmado a conhecer as tecnologias, com autonomia para explorar o ciberespaço e predisposição para colaborar com sua ampliação.

### **Considerações do capítulo**

Considera-se que o indivíduo só aprende interagindo com o outro, essa interação pode acontecer presencialmente ou mediada por um objeto. Mas, necessariamente as pessoas precisam do outro social para construir o seu conhecimento.

Normalmente o indivíduo aprende o que é mais significativo para ele, isso acontece espontaneamente. Entretanto, somente se considera que ele se apropriou de uma informação, conteúdo ou habilidade quando é capaz de expressar esse conhecimento sem a ajuda do outro. Ou seja, primeiro o conteúdo acontece em nível social e depois a nível individual.

Pode-se intuir que a interação tem papel fundamental na construção do conhecimento e a participação ativa do indivíduo é essencial em uma proposta de inclusão digital, a perspectiva de formação do leitor-autor envolve a apropriação de conceitos, habilidades e atitudes. Neste estudo específico a apropriação de conceitos está ligada ao conhecimento dos diferentes tipos de texto, interpretar, refletir e emitir opiniões sobre eles e ainda, experienciar diversos recursos das tecnologias de rede conseguindo identificar as possibilidades de uso das ferramentas. A aprendizagem de habilidades contempla desde a destreza na utilização da tecnologia até as aptidões na hora de interagir. E por fim, as atitudes compreendem a maneira desse indivíduo se posicionar frente ao uso das tecnologias de rede.

Numa proposta de inclusão digital a participação ativa do indivíduo também é fundamental. Do contrário não haveria razão de ser, pois se as tecnologias de rede já trazem a ideia de conexão e de mobilidade dos centros emissores da informação, os envolvidos devem colaborar na organização da rede e se sentirem responsáveis por essa construção. A inclusão digital acontece quando os indivíduos possuem habilidades para manipular as ferramentas tendo autonomia e liberdade para interagirem no ciberespaço e com isso se tornam leitores-autores.

Com isso, verifica-se que os conceitos abordados na teoria histórico-cultural já evidenciavam a importância da interação na aprendizagem em nível presencial. Com as tecnologias de rede, a construção do conhecimento pode ser potencializada e, ao se referir a inclusão digital em que o indivíduo será receptor, emissor e produtor, a interação é fundamental para este colaborar e criar coletivamente, além de assumir uma postura de leitor-autor, conduzindo o indivíduo a ser ativo na construção do seu conhecimento.

### **3 MUTIRÃO PELA INCLUSÃO DIGITAL: UM RESGATE DE SUA TRAJETÓRIA E UMA PROPOSTA DE ESTUDO**

#### **3.1 O contexto das oficinas do Projeto Mutirão pela Inclusão digital e Cidadania**

No ciberespaço existe uma gama de informações disponíveis de todas as áreas do conhecimento para públicos com interesses diversos. Muitas pessoas já perceberam que neste ambiente lhes é permitido se pronunciar com liberdade, entretanto uma parcela da população ainda não se apropriou das tecnologias de rede como um meio para exercitarem a autoria.

Há alguns anos a cidade de Passo Fundo vem pensando e realizando ações de inclusão digital para a população. Dentre estas ações destaca-se o projeto Mutirão pela Inclusão Digital da Universidade de Passo Fundo que através das oficinas de inclusão digital e cidadania já beneficiou mais de 900 pessoas de diferentes idades.

As oficinas que acontecem desde 2004 têm por objetivo principal “Implementar ações de Inclusão Digital, que possam iniciar um processo de apropriação das tecnologias de rede por parte das camadas excluídas da sociedade, em uma perspectiva de ambiente comunicacional e de exercício da cidadania.” Para tanto, procura, a partir de um tema gerador anual, aproximar as atividades propostas da vivência dos alunos desafiando-os à participação, à autonomia e à emissão de opiniões.

Uma das oficinas oferecidas é especificamente para crianças em situação de vulnerabilidade social e econômica. São alunos de 4º ano em processo de alfabetização e com histórias de vida marcadas por situações de exclusão. Os encontros semanais das oficinas visam a aproximação destes alunos da leitura e da escrita através dos diferentes recursos e mídias.

As atividades elaboradas para este público partem de uma leitura e após, incentiva-se os alunos a usarem a tecnologia e a serem autores no ciberespaço. Apesar de haver estas propostas, até o momento não se realizou nenhum estudo para verificar se ocorre esta transposição de leitor para leitor-autor durante o processo de inclusão digital nas oficinas.

### **3.2 A trajetória das oficinas e a participação dos indivíduos**

As oficinas do Mutirão pela Inclusão Digital têm história em Passo Fundo. Neste tópico vamos resgatar momentos significativos desta caminhada, principalmente as relacionadas à mudança de condição das crianças após começarem a utilizar as tecnologias em rede.

#### **3.2.1 Mutirão pela Inclusão Digital 2004 - Cultura popular: ressignificando a identidade.**

O projeto Mutirão Digital, através de uma parceria entre Mundo da Leitura e o Curso Ciência da Computação realizaram atividades de informática, utilizando software livre com o intuito de promover a inclusão digital de alunos e professores que não tinham contato com a tecnologia.

Os participantes eram alunos e professores de uma escola estadual do bairro São José de Passo Fundo, sendo que as crianças utilizavam a tecnologia e as professoras observavam.

Os encontros aconteciam uma vez por semana, na Universidade de Passo Fundo, tendo duração de três horas cada encontro. Os encontros foram coordenados, nesse ano por um professor do Curso de Ciência da Computação (CCC), com acompanhamento do Centro de Referência de Literatura e Multimeios e as crianças monitores do CCC.

O tema das oficinas era *Cultura popular: ressignificando a identidade*. O enfoque dos encontros era realizar pesquisas referentes à cultura popular. Nos primeiros encontros foram dadas noções básicas de informática, como utilizar o mouse, pesquisar assuntos na rede, como salvar textos que julgavam importantes; criar, enviar e receber e-mail. As crianças tinham a liberdade de escolher o que queriam fazer durante a tarde e desde o primeiro encontro foi salientado que eles não precisavam ter medo de danificar as máquinas.

Apesar das dificuldades em memorizarem as senhas dos e-mails, que tiveram que ser recuperadas várias vezes pelos monitores, até elas se apropriarem do recurso. Essas crianças criaram páginas na Internet sobre cultura popular. Esses trabalhos foram exibidos à comunidade escolar. Atualmente, não sabemos onde estão estas páginas, porque na época não houve a preocupação em guardar este material.

Com essa oficina criamos uma expectativa nas crianças. Ao conhecerem a tecnologia, perceberam uma aliada na busca de informações, gostaram de utilizar o computador e voltaram para a escola onde não existia o recurso disponível para as crianças. A solução encontrada por elas foi de voltar à universidade para utilizar os computadores, principalmente aos sábados, no Centro de Referência de Literatura e Multimeios elas utilizavam o computador e os outros recursos do Centro.

### **3.2.2 Mutirão pela Inclusão Digital 2005 - Diversidade cultural: o diálogo das diferenças**

As oficinas de 2005 versaram sobre o tema da 11ª Jornada Nacional de Literatura e 3ª Jornadinha Nacional de Literatura. A equipe contava com um professor do CCC, monitores do CCC e acompanhamento do Mundo da Leitura que fazia todo o contato com as escolas. Os encontros semanais foram estruturados a partir das atividades:

- 1) Contato inicial com equipamentos de informática, revelando questões como postura física ao computador, cuidados e identificação dos equipamentos;

- 2) Acesso a sites da internet, reconhecendo componentes de um navegador;

- 3) Pesquisa de sites lúdico-educacionais e construção de uma lista comum de endereços, buscando o censo de trabalho em grupo e organização;

- 4) Criação de endereço de email e prática de uso dessa ferramenta, identificando-a como meio principal de comunicação direta pela internet;

- 5) Incentivo ao uso de email para comunicação entre os colegas de ambas as turmas, buscando ao mesmo tempo domínio da tecnologia, integração e gosto pela aplicação prática do saber;

- 6) Criação de um site para cada aluno em sistema de weblogger, para exercer a cidadania individual no mundo dos digitalmente incluídos;

- 7) Exposição no site individual de desenhos manuais, textos e produções pessoais, e identificação do site como seu lar digital;

- 8) Participações das turmas no fórum da Pré-Jornadinha, expondo textos relacionados aos livros de autores da Jornadinha;

9) Uso de sistemas de computação e internet para reforçar valores de auto-estima, identificação pessoal e cidadania, de uma forma lúdica e sem métodos rígidos e pré-definidos de educação.

As atividades foram realizadas como no programa acima, no entanto para não ter o problema com as senhas do e-mail as crianças anotavam e traziam todas as semanas. Essa proposta da oficina funcionava como aula, o professor ficava na frente da sala explicando passo por passo o que as crianças deveriam fazer. Se alguma não conseguisse, o monitor responsável por aquele grupo auxiliava. A atividade de criar um blog funcionou até o momento de publicarem a página e terem um endereço. Pois, os endereços não foram anotados e alguns se perderam. Os blogs foram criados e pouco utilizados porque não havia um motor para mantê-los. As crianças não sabiam o que escrever, e era difícil para a equipe inventar assuntos para elas escreverem.

O professor do CCC responsável idealizava que as professoras trariam questões, mas apesar das crianças realizarem leituras indicadas para 3ª Jornadinha Nacional de Literatura, elas só foram utilizadas na participação do fórum da Pré-Jornadinha em um encontro. As professoras, por sua vez, viam no professor da Universidade a autoridade do laboratório de informática e que deveria dar aula para as crianças. Elas não interferiam nas propostas das oficinas e também não comentavam as oficinas com as crianças na escola.

### **3.2.3 Mutirão pela Inclusão Digital 2006 - Dilemas da Hipermodernidade**

Após avaliarmos as oficinas realizadas com as crianças nos anos anteriores com a coordenação do projeto Prof. Dr. Adriano Teixeira, optamos em realizar uma experiência de oficina que tivesse ligação com a leitura e a literatura. Não queríamos aula de informática, nem aula de leitura, elaboramos propostas de práticas leitoras que contemplavam a literatura e o uso das tecnologias em rede. Como eu já estava acompanhando há dois anos as oficinas, o professor Adriano e a coordenação do Mundo da Leitura, combinaram que iríamos assumir a oficina e, até porque para ter um professor da CCC em cada oficina exigia carga horária.

Naquele ano tínhamos um público de 54 crianças de 4ª série que nunca tinham utilizado o computador. Não encontramos razão para ficar explicando as partes da máquina, já no primeiro encontro salientamos que não precisavam ter medo de deletar algo que depois a

equipe técnica consertaria, assim, de início fomos minimizando o tabu de que as máquinas poderiam estragar se clicassem num botão errado. Falamos sobre o software livre e gratuito que iriam utilizar, mostramos individualmente como acessar o Kit Escola Livre - Kelix<sup>15</sup> e quando percebíamos que faziam um certo tempo que estavam no Kelix perguntávamos se queriam realizar outra atividade, se afirmassem que sim falávamos da internet e auxiliávamos a utilizarem os sites de busca.

Nesse ano começamos a falar sobre literatura nos encontros. As crianças faziam seus comentários a partir de conversas com os colegas e a equipe. Referente ao uso da tecnologia as crianças utilizaram e-mail, chat, fórum, blog, enviaram textos ao plenarinho<sup>16</sup> em que quatro deles foram selecionados para serem publicados no site, e acessaram diversos sites livremente. Como elas não tinham contato nenhum com as tecnologias se viu a necessidade de utilizar mais de uma vez o mesmo recurso. As crianças se mostravam dispostas a realizarem as atividades propostas. Começaram a empregar novas palavras no vocabulário como: acessar, navegar, enviar, e as utilizavam adequadamente.

Na busca de envolver a escola, deixávamos a cada encontro uma tarefa para a semana, que podia ser a leitura de um livro, realizar perguntas para os pais, trazerem uma notícia. Tarefas simples que eles realizariam em poucos minutos, isso fez com que as professoras ficassem mais ligadas às oficinas, não vinham somente para acompanhar as crianças, começaram a prestar atenção no que as crianças estavam interagindo.

Quando avaliamos os encontros com as professoras da escola elas mencionaram que o projeto estava melhor, pois os encontros estavam mais consistentes. Enfatizaram a importância de utilizar textos para desafiar a conversa e reflexão nos encontros e mencionaram que estavam utilizando as mesmas histórias ou o assunto da oficina para trabalhar em sala de aula. Ou seja, inverteram-se os papéis, nos anos anteriores os professores que coordenavam as oficinas queriam que elas trouxessem demandas e elas não propunham. Neste ano, a dinâmica da oficina se refletiu na escola.

---

<sup>15</sup>Mais informações em <http://kelix.upf.br>

<sup>16</sup> [http://www.plenarinho.gov.br/sala\\_leitura/continue-a-historia/outros-continue/o-bom-jardineiro/finais-criativos/caroline-donatti-da-silva](http://www.plenarinho.gov.br/sala_leitura/continue-a-historia/outros-continue/o-bom-jardineiro/finais-criativos/caroline-donatti-da-silva)

### 3.2.4 Mutirão pela Inclusão Digital 2007 - Leitura da arte & arte da leitura

No ano de 2007, como tínhamos a 4ª Jornadinha Nacional de Literatura e a 12ª Jornada Nacional de Literatura, as obras escolhidas foram as indicadas em preparação ao evento.

As crianças estavam animadas, após três anos de participação da escola nas oficinas, estavam esperando estarem na 4ª série para participar. Mas, foi nas oficinas que conheceram e começaram a utilizar: e-mail, fórum, bate-papo e criaram desenhos em meio digital para expressarem seu entendimento sobre o tema da Jornadinha.

Foi deixado na responsabilidade das crianças e da professora, se quisessem observar a escrita das palavras, os erros de ortografia e sugeriu-se que conferissem as palavras que não tinham certeza na escrita. Entretanto, no fórum e nos e-mails apareciam muitos erros de escrita.

Durante a navegação livre buscavam sites de entretenimento e se apropriam bem dos sites de busca na hora de localizarem os sites que desejavam. Buscavam principalmente jogos, sites de programa de TV e um grupo de meninas, em alguns momentos buscavam receitas culinárias, inclusive anotando as que lhes interessavam.

O interessante neste ano foi a criação do e-mail da professora, após participar três anos trazendo os alunos sentiu vontade de ter o seu e-mail. Auxiliamos na criação do e-mail e depois ela enviou um familiar e para alunos que se sentiram motivados a escrever para ela quando descobriram que ela, também, possuía um endereço eletrônico.

Quando enviamos e-mails para as crianças das oficinas, com determinado assunto com novidades que queríamos que todas soubessem, aproveitamos e enviamos também para as crianças do ano anterior. E para nossa surpresa uma criança que tinha saído da escola nos respondeu. Conversando com a professora descobrimos que a aluna estava morando com a mãe na Argentina. O interessante é que mesmo depois da oficina ela continuou utilizando o mesmo e-mail criado durante os encontros.

### 3.2.5 Mutirão pela Inclusão Digital 2008 – Eu e o Mundo

Em 2008, com o intuito de contemplar as exigências da filantropia a oficina aconteceu com uma escola municipal do bairro São José, pois as crianças são consideradas em situação de vulnerabilidade social pela Assistência Social.

O desafio com este grupo foi maior, pois apesar de estarem na 4ª série, a maioria não estava alfabetizada, com idade entre 10 e 14 anos, as crianças/adolescentes traziam realidades familiares que não imaginávamos. Eles tinham dificuldades para escrever e também de ortografia. O interessante é que muitos começaram a utilizar o corretor de texto do Firefox, quando aparecia uma palavra sublinhada em vermelho eles perguntam ou verificam o que estava errado, qual letra faltou ou a troca de letras.

Nesse ano, percebeu-se bem a presença dos gêneros na oficina, as meninas demoravam mais para realizar as atividades, no entanto eram cuidadosas, revisavam o texto antes de enviar. Os meninos não revisavam e ficavam preocupados quanto tempo mais que os outros poderiam jogar se terminassem primeiro, principalmente jogos de carro e motos.

Talvez, pelo público ser diferente dos anos anteriores e as crianças terem mais dificuldades tanto em conhecimento como de uso das tecnologias, quando conseguiam fazer algo vibravam. E quando sugeríamos uma atividade eles não tinham receio em se expor, tanto que quando desafiamos que realizassem modificações nas suas fotos os meninos optaram em alterações como colocar fotos de seu rosto em corpos de homens fortes. Inclusive, houve comentários (deles) que com aquele corpo “a mulherada ia cair em cima”. E as meninas fizeram escolhas diferenciadas, desde modelos exuberantes até personagens infantis como a Barbie e a Wendy, características da idade que tinham.

Para trazer as crianças até a UPF, a escola conseguiu transporte junto a prefeitura e a direção sempre demonstrou muito interesse em garantir outras atividades para as crianças (Mutirão, esporte, dança, teatro). Entretanto, conosco aconteceram situações inusitadas. Uma delas aplicou a norma se as crianças não se comportassem durante a semana na escola não viriam mais para o projeto; outra que a laboratorista da escola um dia acompanhou as crianças na nossa oficina, e aqui elas falavam o tempo todo umas com as outras, a professora começou a exigir que as crianças ficassem caladas, tivemos que explicar-lhe, longe das crianças, sobre a nossa postura em relação as conversas, pois aqui o ideal era que trocassem informações; para completar as crianças começaram a reclamar das aulas no laboratório, pois

tinham que fazer somente o que a laboratorista propunha. Para amenizar a situação conversamos com as crianças que na UPF era uma oficina com uma dinâmica e que na escola havia outra proposta e qualquer problema deveria ser resolvido com a professora responsável.

Ainda, propomos à escola de fazermos um trabalho em conjunto com a professora titular. Sugerimos a criação de blogs individuais, que eles poderiam utilizar na escola e no mutirão. Apesar, de a direção ter aceitado e a professora também, o blogs nunca foi utilizado pela escola, pois a professora não entrava no laboratório.

Um fato engraçado aconteceu com essas crianças. No primeiro dia que utilizaram o chat, a ideia era descobrir um personagem das histórias que conheciam. Combinamos com um monitor do Mundo da Leitura para acessar o chat com “Quem eu sou?” e as crianças deveriam adivinhar o nome do personagem. O monitor estava em outro local e eles não sabiam, na verdade a proposta era que com o conhecimento que tinham das obras realizassem perguntas até identificarem o personagem. O inusitado é que chegou um momento em que elas não estavam mais diferenciando o presencial e virtual. A pesquisadora precisou sair do espaço físico por um instante e quando voltou o personagem “misterioso” também entrou na sala, uma das crianças afirmou: -É a professora o personagem, ela entrou na sala e aqui “tá” escrito “quem eu sou” entrou na sala”!

Com essa fala percebemos que elas não tinham, ainda, assimilado a dinâmica do chat, pois estavam tão envolvidas que não viam a sala de bate-papo como virtual. Nós também erramos, pois não tínhamos explicado que os personagens não existiam, somente dissemos que iríamos fazer uma brincadeira e explicamos como seria, depois do comentário da criança esclarecemos as dúvidas.

Ao final do ano essas crianças auxiliaram as que viriam em 2009 a criarem seus e-mails, pois as próximas, ainda, não possuíam um endereço eletrônico. Apesar de só terem feito o seu endereço eletrônico, elas ensinaram os colegas como se fossem responsáveis por eles e no final do encontro as crianças estavam com seus e-mails criados.

### 3.2.6 Mutirão pela Inclusão Digital 2009 - Arte e tecnologia: novas interfaces

Quando iniciaram as oficinas a maioria das crianças já possuía e-mail porque a turma do ano anterior as auxiliou na criação dos e-mails gratuitos no Yahoo. Entretanto, eles não lembravam como acessar (apenas duas alunas lembravam e estavam utilizando).

Auxiliamos a entrarem e a recuperarem a senha, e a criar os e-mails que faltavam. Percebemos as dificuldades em relação a escrita. Escrevem as frases sem espaço, conforme falam e não as concluem. As frases dão a impressão de que eles estão escrevendo e param no meio do texto. Não utilizam pontuação e não diferem maiúsculas e minúsculas optam por apenas uma forma. Não tinham habilidade com o teclado e mouse, na hora de digitar desconheciam como colocar o acento e a letra maiúscula. Alguns nos pediam onde se colocava acento e letra maiúscula. No entanto só utilizavam a letra maiúscula na primeira letra da frase, as outras passavam despercebidas. Deu a impressão que eles não sentiam necessidade de diferenciar o início e final das frases, tanto que não existe ponto final nas frases. Na escola eles não estavam digitando textos, brincavam nos jogos do Kelix e acessavam sites indicados pelo professor ao laboratorista.

As crianças, desse grupo, constantemente queriam mudar de jogo por acharem que o colega havia encontrado era mais interessante. Pela primeira vez, as crianças demonstraram não ter muito interesse em enviar e-mail. Propomos que escrevessem para as crianças de outra escola que participam da oficina. Elas escreveram só que poucas crianças responderam. As crianças começaram a ter interesse quando uma escritora respondeu seus e-mails, a Lucia Hiratsuka, uma das crianças logo que recebeu, contou feliz que a autora tinha escrito para ela.

A interação deles com a equipe era muito intensa. Eles pediam ajuda e também demonstravam carinho. A interação entre eles era boa, as crianças se levantavam da cadeira para ajudar os colegas da fila ao lado. Os meninos ensinaram os colegas a inserirem imagens no google docs, principalmente de carros e motos depois que acharam um site com imagens que acharam interessantes.

Nesse ano totalizamos 28 encontros e elas utilizaram: e-mail, chat, blog, jogos online, Toondoo, Faceinhole e Google docs. Nas últimas oficinas se observou a autonomia das crianças em navegarem na rede, bem como dominar as ferramentas existentes. Eles conseguiam acessar o blog, tanto individual como o coletivo e postar mensagens e imagens. Gostavam de falar com os colegas através do bate papo, não era mais necessário o convite da

colaboradora para que isso acontecesse, a interação era espontânea. Jogavam em rede, disputavam para ver quem fazia mais pontos. O nível de dificuldade em relação a tecnologia para as atividades propostas era praticamente zero.

### **3.3 Oficinas do Mutirão pela Inclusão Digital e uma proposta de estudo sobre a sua contribuição na formação do leitor-autor**

As oficinas do projeto Mutirão pela Inclusão Digital têm uma caminhada de trabalho em relação à apropriação das tecnologias por parte da população em situação de vulnerabilidade e muito se observou desde 2004. Entretanto, ainda não se verificou se há e como ocorre essa transposição de leitor para leitor-autor durante o processo de inclusão digital nas oficinas.

Durante a pesquisa de campo que aconteceu no Laboratório Central de Informática da Universidade de Passo Fundo durante dez semanas, desejou-se analisar em que medida as oficinas propostas no projeto Mutirão pela Inclusão Digital conseguem viabilizar a apropriação das tecnologias de rede no sentido de potencializar uma condição de leitor-autor?

Devido à estrutura das oficinas de Inclusão Digital e Cidadania, do seu caráter social como atividade de extensão e de filantropia da Universidade de Passo Fundo, é interessante relacionar a teoria e a prática que norteiam esse trabalho tanto para verificar de que forma a estrutura da oficina consegue envolver os indivíduos a ponto de ocorrer uma mudança de postura, bem como analisar possíveis dinâmicas que podem ser utilizadas em processos de inclusão digital e em atividades relacionadas à educação e que podem contribuir na formação do leitor-autor.

O acompanhamento e as propostas das oficinas realizadas há cinco anos pela mestranda levaram a opção por uma pesquisa de natureza qualitativa, pois, ao se ter um grupo em situação vulnerabilidade social no qual se deseja verificar suas interações a partir da utilização da tecnologia, acreditou-se de antemão que a pesquisa tendia a ser complexa tanto pelo perfil dos indivíduos, que deveria ser considerada e respeitada, como pela a dinâmica das oficinas, que seriam propostas, a fim de analisar a postura das crianças nos encontros semanais. Segundo Richardson,

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades e dos comportamentos dos indivíduos. (1999, p.80)

O estudo vem para relacionar a teoria e a prática, afinal, as duas necessitam estar interligadas na pesquisa. Selltitz aponta:

Às vezes, existe uma tendência em subestimar a importância da pesquisa exploratória e considerar como “científico” apenas o trabalho experimental. No entanto, para que o trabalho experimental tenha valor teórico ou social, precisa ser significativo com questões mais amplas que as propostas no experimento. Essa significação só pode resultar de exploração adequada das dimensões do problema que a pesquisa tenta estudar. (1975, p.61)

A inquietação de Selltitz é considerada pertinente. Neste caso, com a revisão bibliográfica é possível elucidar os conceitos aproximando a teoria e a prática, verificando como acontecem as ações e permitindo a pesquisa qualitativa, uma abordagem exploratória e explicativa. Nesta pesquisa exploratória se assume “como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema” (GIL, 1996, p. 45). No entanto, se tem o interesse durante essa aproximação em identificar as interações e buscar o motivo pelo qual elas ocorrem. Para Gil esse aspecto é denominado explicativo quando tem “como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (1996, p. 46).

Não se estabeleceu hipóteses sobre o fenômeno e se tinha clareza que conforme a pesquisa avançasse poderiam surgir demandas não esperadas e pertinentes para o estudo, pois, a pesquisa exploratória, como destaca Gil:

Possui ainda a finalidade básica de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias para a formulação de abordagens posteriores. Dessa forma, este tipo de estudo visa proporcionar um maior conhecimento para o pesquisador acerca do assunto, a fim de que esse possa formular problemas mais precisos ou criar hipóteses que possam ser pesquisadas por estudos posteriores (GIL, 1999, p. 43).

Convém ressaltar que, geralmente, a pesquisa qualitativa analisa pequenas amostras não necessariamente representativas da população. Optou-se em pesquisar o grupo de 23 alunos que compreendem o todo da população desta oficina, alunos de 4º ano do ensino fundamental da rede municipal de ensino, e não uma amostra por se tratar de crianças e de eles terem uma expectativa em relação a utilização da tecnologia.

Dentre as observações também foi contemplado a receptividade das crianças e as suas interações durante as atividades. Para garantir o respeito aos envolvidos, os responsáveis pelas crianças consentiram através de um termo de compromisso a participação dos indivíduos na pesquisa, sendo que, se no decorrer da pesquisa alguns desistissem de participar, a opção seria aceita pela pesquisadora. A identidade dos sujeitos foi preservada e durante o estudo, como já foi descrito, foi dado ênfase às interações e a postura dos sujeitos quanto ao uso das tecnologias. Nos momentos que serão utilizados textos e depoimentos das crianças, somente serão mencionados as iniciais de seus nomes e a idade.

Os temas abordados nas oficinas estavam ligados à realidade das crianças, sua idade e interesse com vistas à reflexão de seu papel como participante deste grupo social, bem como buscando uma aproximação delas com a literatura. As atividades envolveram leitura, escrita e o uso da tecnologia. Para melhor analisar esse contexto, se utilizou Lofland que escreve e delimita um fenômeno social a partir de seis categorias.

- Os *atos*. Seriam ações que se desenvolvem em uma situação cujas características principais, em reação ao tempo, estariam apresentadas por sua brevidade. Esta poderia ser medida em horas, minutos, segundos.
- As *atividades*. Estão representadas por ações em uma situação mais ou menos prolongada e que poderiam ser estudadas através de dias, semanas, meses.
- Os *significados*. Manifestam-se através das produções verbais das pessoas envolvidas em determinadas situações e que comandam as ações que se realizam.
- A *participação*. É o envolvimento do sujeito ou adaptação do mesmo em uma situação de estudo.
- As *relações*. Surgem no intercâmbio que se produz entre várias pessoas que atuam numa situação simultaneamente e toma as características de inter-relações.
- As *situações*. Estão constituídas pelo foco de um estudo, pela unidade que se pretende analisar.

Desta maneira, segundo Lofland, o fenômeno social deixa de ser vago e o pesquisador pode-se perguntar: “Quais são as características, variações e formas que assumem os atos, as

atividades, significados, participação dentro da situação educacional que estudamos e como se manifesta em geral?” (apud Triviños, 1987, p.126).

São essas categorias que deram o norte do trabalho de campo situando-o como um fenômeno social e permitindo uma observação focalizada durante os encontros. Elas estão estipuladas e elencadas com o intuito de aprimorar o olhar durante as observações, afinal, segundo Triviños “Observar”, naturalmente não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais, etc) algo especificamente.” (1987, p.153). Delimitou-se a observação do fenômeno social como:

- Os atos - as ações de um encontro. Os fatos, as reações, interesses que ocorrerem no encontro.
- As atividades - as sequências de propostas sugeridas e desenvolvidas pelos alunos com o auxílio dos monitores durante o período 2 meses e meio (10 encontros). Neste item também será observado a continuidade e o interesse pelas atividades.
- Os significados –manifestações que demonstram a atribuição de novas significações às tecnologias.
- A participação - o envolvimento dos sujeitos no grupo e com as tecnologias, bem como a sua postura frente ao uso das tecnologias de rede. Como é esse navegador? Se busca ser um leitor-autor, e de que forma.
  - As relações – como eles estabelecem as interações com os outros quando estão na rede .
  - A situação – situações em que assumem a postura de leitor – autor

Após a observação que aconteceu através dos protocolos (Anexos 1 e 2), a análise dos dados seguiu conforme os aspectos enumerados por Triviños:

a) nos resultados alcançados no estudo (resposta aos instrumentos, ideias dos documentos etc.); b) na fundamentação teórica (manejo dos conceitos-chaves das teorias e de outros pontos de vista); c) na experiência pessoal do investigador. (1987, p.173)

Ao final da análise foi realizada a primeira triagem das observações coletadas. No capítulo seguinte estão reunidas as informações compreendidas nas categorias citadas e que julgamos ser pertinentes ao tema da pesquisa.

Após a primeira análise dos dados dos protocolos e a verificação dessas observações, relacionando-as com as categorias apontadas, verificamos em que medida as oficinas propostas no projeto Mutirão pela Inclusão Digital conseguiram viabilizar a apropriação das tecnologias de rede no sentido de potencializar uma condição de leitor-autor.

#### 4. RELATO DA PESQUISA

Aqui, no Rio Grande do Sul, as manhãs de inverno são congelantes, o vento dói na pele.

Seis horas da manhã, ainda é escuro, as nossas crianças já estão acordadas. Em meia hora já estarão dentro do ônibus que as conduz à escola e depois à Universidade de Passo Fundo para participarem da oficina. Nesse mesmo horário, nós que somos responsáveis pelas oficinas ainda estamos dormindo.

Duas horas depois estamos à postos esperando as crianças.

Entre beijos molhados, narizes gelados e abraços apertados a curiosidade e expectativa são reveladas:

- Prô, é verdade que dá pra jogar
- Sim, é verdade.
- Mas, eu não sei como!
- Não importa. Você vai descobrir.

Depois de algumas semanas a preocupação do “não saber” é substituída por outras expressões:

- Olha só que *bala* o jogo que eu achei.
- Não consegui passar de fase? Deixa que eu passo pra você!
- Prô posso mandar o e-mail pra quem eu quiser? Mesmo?

Nessas horas é difícil lembrar que sou responsável pela oficina, que estamos fazendo pesquisa. O melhor é estar no meio deles, escutar suas histórias e observar como se comportam na frente dos computadores.

Não tem como manter a neutralidade, gostamos de cada um deles, sabemos seus nomes. Conhecemos suas manhas, suas dificuldades e reconhecemos até mesmo quando eles acham que estão fazendo estripulias. E na verdade, estão quebrando com as imposições que os impedem de satisfazer suas curiosidades e até mesmo se expressarem.

Desconhecemos o que as oficinas vão significar no futuro dessas crianças, talvez, estejam sendo mais significativas para gente que se envolve e tentamos fazer com que as manhãs que estamos com elas sejam agradáveis.

Analisando o esforço que elas fazem ao acordar cedo para estarem na Universidade já nos deixa felizes, porque pelo jeito, assim como nós, elas gostam de estar ali.

#### 4.1 As crianças participantes da pesquisa

Em 2010 tivemos um grupo de 23 crianças entre oito e doze anos. Elas são oriundas de diferentes pontos da cidade. Nos dias da oficina, às 6 horas e 30 minutos algumas já estão no transporte que as deixa na escola.

São crianças com uma diversidade de histórias familiares. Cinco residem somente com a mãe e os irmãos, um com o pai e a madrasta, dois com os avós e quinze com a mãe e o pai, ou padrasto. Alguns não conseguimos identificar se é pai ou padrasto, pois as crianças se habituaram a chamar de pai. Temos duas crianças que são filhos únicos, ambos são filhos de pais separados, os demais possuem de 1 a 6 irmãos. Entre as profissões dos responsáveis temos: diaristas, costureira, marceneiro, padeiro, chapa, papeleiro, vigilante, jardineiro, carteiro, policial, pedreiro, açougueiro, mecânico, cortador de frango, auxiliar de enfermagem. Dois pais estão desempregados e duas mães trabalham em casa cuidando dos filhos. Nas famílias em que os pais não trabalham quem sustenta a casa são as mães que trabalham como diaristas.

Em relação aos aparelhos elétrico-eletrônicos que possuem em casa, 22 possuem rádio e televisão, 4 possuem computador, 19 possuem celular, 1 tem computador conectado a internet, 19 DVD e 14 videocassete.

As crianças estavam em processo de alfabetização e possuíam algumas dificuldades de leitura e escrita. Suas escritas tinham erros de grafia, escreviam literalmente como pronunciam as palavras, as frases ainda não eram estruturadas e algumas não distinguiam o início e o final das palavras. Ao lerem um texto, quinze das crianças o fazem em voz alta, essas liam palavra por palavra ou silabicamente. Kato (1999, p.19) coloca que “ao ler, a criança tem como estímulo palavras e frases significativas, pelo menos no contexto natural de comunicação. Para escrever, porém, ela tem que combinar elementos como a letra e a sílaba”, a autora diferencia os dois processos de leitura e escrita, entretanto neste grupo de crianças notamos como a falta de competência de leitura interfere significativamente na compreensão do texto, pois elas ficavam preocupadas em decodificar as palavras. Por estarem no quarto ano isso estava sendo exigido delas, inclusive os colegas não tinham paciência em ficar ouvindo sem interferir, quando uma criança demorava muito para identificar a palavra um outra se antecipava e lia a palavra no lugar de quem estava lendo.

Identificou-se que o grupo estava dividido, existem pequenos grupos, geralmente de 3 ou 4 crianças que estão sempre juntas. Vê-se a dificuldade que alguns tem para serem aceitos em determinado grupo. Quando estavam todos juntos um dos alunos, em especial, impedia que os colegas se pronunciassem durante as conversas que ocorriam no início da manhã sobre a leitura realizada. O aluno, geralmente, não falava nada sobre a obra, mas fazia pressão para que os outros também se calassem, dando apelidos ou repetindo a fala do outro. Quando essas situações ocorreram, nos três primeiros encontros da oficina, combinamos com as crianças que aquele momento era um espaço para todos falarem e contarem o que mais gostaram da obra, a partir do quinto encontro as próprias crianças começaram a chamar a atenção do menino exigindo respeito. Uma passou a defender a outra durante o diálogo.

As crianças deste ano já tinham contato com computadores. O laboratório da escola possui 11 computadores funcionando, as crianças utilizam o laboratório para atividades específicas solicitadas pela professora ao laboratorista. As crianças mencionaram que eles jogam no Kelix e digitam textos impressos que a professora orienta. Quando eles vão ao laboratório a turma fica dividida, parte vai ao laboratório e a outra fica na sala de aula, depois eles trocam. Nesses momentos as crianças possuem uma atividade orientada de acordo com o conteúdo da aula e não navegam livremente na internet. Essa questão foi evidenciada quando as crianças chegaram no primeiro dia da oficina e nos perguntaram: - É verdade que aqui nós podemos jogar?

Apesar de a escola ter laboratório os alunos não têm uma proximidade com o computador isso foi identificada quando: afirmaram não saberem ligar e desligar a máquina, demoravam para encontrar as letras do teclado, possuíam pouca habilidade motora para conduzir o mouse pela tela, não conheciam o ícone da internet, desconheciam o caminho para acessar a rede ou os jogos do Kelix que utilizam na escola. O que nos faz constatar que as crianças não estão alfabetizadas digitalmente.

A inclusão digital é destinada ao nosso projeto, enquanto as interações das crianças na escola são direcionadas ao conteúdo curricular. “A inclusão passa pela capacitação dos atores sociais para o exercício ativo da cidadania, através do aprendizado tecnológico, do uso de equipamentos, assim como pela produção de conteúdo e conhecimentos gerados dentro da realidade de cada grupo.” (BARBOSA FILHO e CASTRO, 2005, p.276). As oficinas tentam contemplar a inclusão no sentido de que as crianças sejam participantes do ciberespaço e possam expor os conhecimentos do grupo.

Como elas chegarem, no primeiro dia de oficina, apreensivas por não saberem utilizar o computador penso ser normal solicitarem a atenção dos monitores o tempo todo durante a criação e o envio de seu primeiro e-mail. Na primeira oficina, monitores e pesquisadora tiveram que auxiliar em praticamente todos os momentos: mostrar como acessar a internet, abrir páginas, acessar o e-mail, pesquisar em sites de busca. Mesmo, a aluna que possuía computador em casa não tinha e-mail. As crianças estavam dependentes dos adultos e queriam, inclusive, indicação de jogos que era o grande interesse delas ao chegarem na oficina.

## **4.2 Analisando os protocolos**

Como foi descrito no capítulo três, as categorias escolhidas: os atos, as atividades, os significados, a participação e as relações, identificam um fenômeno social. Através deste fenômeno social que ocorre durante os encontros das oficinas do Mutirão pela Inclusão Digital e que foi observado através dos protocolos tentaremos identificar em que medida as oficinas propostas no projeto Mutirão pela Inclusão Digital conseguem viabilizar a apropriação das tecnologias de rede no sentido de potencializar uma condição de leitor-autor. A seguir analisaremos todas as categorias do fenômeno buscando identificar elementos significativos a esta pesquisa e relacioná-los com a teoria.

### **4.2.1 Os atos - fatos, ações e interesses durante os encontros**

Os encontros das oficinas suscitavam reações diferentes a cada semana. Na parte orientada, durante o diálogo sobre a leitura, as crianças se surpreendiam com questões ou mencionavam informações que não foram imaginadas durante a elaboração das propostas do encontro. E isso enriquecia os momentos. Quando foi trabalhado a comunicação através do e-mail a base para o diálogo foi a obra *9 coisas e-mail que eu odeio em você* de Márcia Kupstas, antes do encontro fiquei pensando como eles veriam o título da obra. Quando questionados sobre o significado da palavra "ódio" presente no título eles ficaram calados e não se

pronunciaram, entretanto, após a leitura de alguns e-mails ficcionais que compõem o livro, perguntei novamente se a personagem odiava o menino para quem enviava os e-mails. E eles responderam em coro que não, uma das crianças disse que ela apenas não gostava de algumas coisas que o menino fazia, referindo-se as atitudes do garoto. Colomer (2007, p.146) salienta que em “nossa tradição educativa, os gostos e as reações dos alunos e seus julgamentos de valor nunca foram levados muito em conta”, talvez, por este motivo quando eram desafiados a falarem sobre a leitura, o seu olhar sobre o texto tendiam a ficar calados e o diálogo que neste caso poderia gerar discussões, ao contrário, foi pacífico.

Um fato interessante é que a partir desse diálogo falou-se que diferença entre as pessoas existem, como o dos personagens do livro, mas que isso não as impedia de conviverem no mesmo ambiente. A conversa não tinha a intenção de fazer da leitura algo utilitário, pois a ideia não era realizar uma compreensão da obra para as crianças, isso seria interpretar, impedindo-as de fazer os seus julgamentos, apenas foi abordado esse assunto porque as colocações desencadearam esse tema, as crianças estavam centradas na questão de que os personagens se gostavam e só não aceitavam o comportamento do outro. A obra poderia suscitar outras interpretações, mas essas colocações partiram das crianças e, por isso, eram mais significativas para elas. Para Colomer (2007, p.145) os adultos tendem “relacionar a leitura com seu próprio processo de compreensão, atração ou repúdio, a comparar os livros analisados com sua experiência infantil de leitura” e essa postura vertical tentou-se evitar, pois era o momento das crianças relacionarem as leituras com suas vivências com a menor interferência possível da pesquisadora.

Em função dos personagens do livro se comunicarem por e-mail, foi proposto a criação de um endereço eletrônico para elas conversarem com os colegas e com pessoas de fora da oficina. Ficou combinado que nesse primeiro e-mail eles escrevessem para alguém da turma que eles gostassem. As crianças enviaram e-mail para os colegas que possuíam maior afinidade expressando o quanto gostavam do colega. Houve alguns meninos que aproveitaram para dizer para as meninas o quanto eles achavam-nas bonitas, elas leram, ficaram envergonhadas e não responderam, mas também não reclamaram de terem recebido os elogios.

O interesse maior das crianças quando chegaram na oficina era em relação à possibilidade de jogar. No primeiro dia foi explicado, individualmente, como deveriam proceder para encontrar jogos na internet através de sites de busca. Como os monitores eram novos no projeto, um deles resolveu colocar por vontade própria, para um grupo de alunos, o

mesmo site de jogos; o que não fazemos, pois a ideia é que as crianças busquem o que lhes interessa e não o que os monitores gostam. A vontade dos meninos em “jogar corrida de carro” e das meninas em “maquiar e vestir a Barbie” fez com que eles ficassem interagindo durante todo o tempo de navegação livre, em torno de uma hora, no primeiro site de jogos que acessaram ou que foi indicado.

Literalmente, estavam presos a um portal curral<sup>17</sup> de jogos, a sensação era que qualquer site os faria ficar assim, a percepção é que naquele momento se tinha instalado uma dinâmica vertical de acesso e que eles estavam condicionados em suas ações. Algo semelhante foi apontado por Bonilla (2005, p.81) em sua pesquisa quando identificou situações de passividade e condicionamento dentro da escola “os alunos demonstraram estar presos ao modelo instituído, a ponto de, mesmo que tivessem a oportunidade de fugir dele, não conseguiriam”, na oficina eles tinham a chance de quebrar com todas as dependências, mas preferiram a segurança de onde estavam interagindo. No estudo de Bonilla, os alunos quando tiveram a liberdade de criar suas atividades reproduziram as que estavam acostumados a realizar, com as nossas crianças foi diferente, pois nem localizar o software utilizado na escola eles sabiam, tamanha era a submissão.

Identificada essa relação, a dinâmica das oficinas se manteria a mesma, com o objetivo de quebrar com a essa dependência. No segundo encontro foi realizada uma contação de histórias do livro *Maria Mole* de André Neves. As crianças ficaram impressionadas como a pesquisadora contou toda a história sem ler e sabia toda a sequência da história e também como conseguia identificar as Marias, personagens da história. Ao contar a história, percebeu-se como as crianças ficaram imersas na atividade e querendo ouvir outras histórias demonstrando que essa prática de leitura não era vivenciada por elas e que contribuiria para o seu letramento. Segundo Kleiman (1995, p.18) quando a criança relaciona um texto escrito ou uma expressão do cotidiano com um texto ela está participando de “um *evento de letramento* (porque já participou de outros, como o de ouvir uma estorinha antes de dormir); também está aprendendo *uma prática discursiva letrada*, e, portanto essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever.” Foi-lhes exigido pela escola, e de certa maneira por nós que os desafiamos a se comunicarem utilizando o código escrito, mesmo elas tendo pouco contato com situações de letramento em seu cotidiano. Apesar disso, procuramos

---

<sup>17</sup> Ver no capítulo 1 dessa pesquisa (p.28) ou em:

[www.ufba.br/~pretto/textos/so%20na%20net/currais/abaixo%20portais.htm#morte](http://www.ufba.br/~pretto/textos/so%20na%20net/currais/abaixo%20portais.htm#morte)

os limites das crianças e os seus interesses, nesse encontro por exemplo, foi proposto que ao invés de somente enviarem e-mail para os colegas escrevessem para o autor e ilustrador da história, André Neves. Alguns alunos não quiseram mandar o e-mail para o autor, quando investiguei o porquê, perguntando se não haviam gostado da história ou das ilustrações, eles argumentaram que tinham vergonha de escrever porque não conheciam o autor. Argumentei que elas não precisavam escrever se não quisessem. Essas três crianças, enquanto os outros escreviam para o autor, por vontade pessoal aproveitaram para enviarem e-mails para os colegas e também para a equipe do Mutirão, recebemos vários e-mails com “Eu te amo”.

Esse fato mostrou que eles queriam enviar e-mail, mas não para quem sugerimos e isso está correto, afinal o e-mail é deles e eles escrevem para a pessoa com quem gostariam de se comunicar. Esse diálogo aconteceu individualmente, no grande grupo eles permaneceram calados e não argumentaram, talvez, se tivessem falado no grande grupo mais crianças teriam expressado insatisfação com a atividade. Para Britto (2003, p.51) “participar da sociedade de escrita implica conhecer e poder utilizar os objetos e discursos da cultura escrita, o que implica deter a informação, saber manipulá-la e inseri-la em universos referenciais específicos.” Durante o diálogo literário sempre apresentamos o autor do livro, talvez, por ser uma pessoa que domina o código escrito, essas três crianças tenham sentido vergonha em conversar com alguém importante, pois para elas os autores são pessoas que sabem muito. Deixamos que as crianças se sentissem em condições de exporem seus pensamentos através da escrita, oralidade ou desenho, para posteriormente compartilharem suas leituras com outros grupos sociais.

“Não há dúvida de que se necessita progredir em saber o que agrada às crianças e sobre o modo de fazer evoluir suas preferências mas, para isso, devemos escutá-las falando sobre livros, vê-las formar e explicitar suas opiniões” (COLOMER, 2007, p.136). As crianças até o quinto encontro puderam se expressar através da oralidade e escrita, o desenho não havia sido contemplado e é uma das maneiras das crianças manifestarem suas opiniões sobre a leitura sem terem que falar no grupo. No sexto encontro sugerimos desenharem no Kolorpaint, um editor de imagem com poucos recursos, semelhante ao Paint do Windows. Pela dificuldade que apresentaram nos três primeiros encontros em movimentar o mouse na tela, elaboramos um pré-conceito de que eles iriam se manifestar contra a atividade, no entanto eles se concentraram nos desenhos de tal maneira que metade do grupo optou em ficar desenhando a manhã toda e não navegaram na internet. Esse grau de interesse pelo desenho demonstra mais uma vez, que um incluído digital não precisa necessariamente saber ler e

escrever. Apesar da maioria das informações na rede utilizarem o código escrito, as crianças conseguiram sintetizar através do desenho elementos que consideravam significativos da música que conheceram.

O último fato que apareceu nos protocolos e consideramos importante citar não está ligado diretamente à questão da leitura ou da condição de leitor-autor, e sim ao vínculo criado em relação a oficina. Apesar de todas as crianças que participaram das oficinas desde 2004 sempre demonstrarem que gostam do projeto, neste ano elas estão apresentando uma atitude não identificada nos anos anteriores: Se todas as crianças, que residem próximas da escola não chegam no horário marcado, os colegas que já estão esperando o transporte correm até a casa delas para chamá-la, isso já ocorreu duas vezes, e o interessante é que não foram os amigos mais próximos que foram “acordar” o colega, como eles mencionam. Outro fator é que numa manhã, enquanto auxiliava uma criança, outra me cutucou e apontou o dedo para a porta, percebi pelo pequeno vidro que era um senhor que eu não conhecia. Quando abri a porta para atendê-lo havia uma das nossas crianças ao seu lado chorando, as lágrimas se encontravam no queixo. O pai havia esquecido de acordá-lo e ele perdeu o ônibus, então o pai se obrigou a levá-lo para a oficina porque ele não parava de chorar. As crianças estabeleceram um envolvimento em torno da oficina, que durante o encontro do Mutirão as mantém unidas, independente de suas afinidades. Por algum motivo, que ainda não temos clareza, elas querem participar com a presença do outro, e se preocupam se os colegas vão estar na oficina.

#### **4.2.2 As atividades - propostas de encontros para as oficinas e o interesse das crianças**

As atividades desse estudo aconteceram entre abril e junho de 2010, totalizando dez encontros para análise. As atividades consistem em um momento direcionado, uma prática de leitura envolvendo um texto literário e a outra metade do tempo destinado a navegação livre. Os encontros elaborados como propostas para a oficina foram alterados no decorrer da pesquisa de campo, pois conforme o andamento, o interesse das crianças e o processo de apropriação das tecnologias se reconstruía as propostas. Algumas obras foram substituídas e outras foram discutidas posteriormente. Segundo Colomer,

nosso mundo se encontra cada vez mais globalizado e mais desigual ao mesmo tempo. No entanto muitas crianças que vivem à margem do sistema social necessitam da palavra e das histórias para sobreviver. E as crianças que vivem instaladas na passividade consumista necessitam da palavra e das histórias para resgatar-se.” (2007, p.141)

Para a autora, as crianças das oficinas estariam na primeira situação. Entretanto, apesar da desigualdade social existente, as crianças mesmo não tendo a comodidade de uma classe social alta, vivenciam a passividade consumista e isso é percebido por suas escolhas e pelas informações a que tem acesso, elas conhecem os personagens do momento e buscam jogos com esses personagens, possuem pouco acesso a livros literários e os filmes estão centrados na produção da Disney, sabidamente, adaptam os textos à sua vontade. Essas práticas leitoras podem trazer uma nova forma de ler junto com os outros, em nível coletivo.

A primeira atividade estava relacionada com o conhecimento e a criação de um endereço de e-mail em servidor gratuito. O diálogo literário ocorreu a partir da obra *9 coisas e-mail que eu odeio em você* de Márcia Kupstas. Nesse encontro as crianças permaneceram praticamente o tempo todo sem falar. A possibilidade de terem um e-mail as deixou felizes. As crianças que possuíam irmãos que haviam criado seu e-mail em oficinas dos anos anteriores estavam esperando a sua vez para também utilizarem a tecnologia. O acesso às tecnologias da informação e comunicação para as crianças que participaram das oficinas é um meio de dizer que sabem utilizar o computador gerando expectativa nas crianças que ainda não participaram das oficinas. Ao criarem o e-mail as crianças se trocaram endereços no grupo para se comunicarem durante o encontro, quando enviavam o e-mail se deslocavam até o colega para verificar se ele tinha recebido, eles precisavam ter certeza do funcionamento do envio de mensagens.

O livro do segundo encontro, *Maria Mole* do autor André Neves foi escolhido após o primeiro encontro. A história é de uma menina cujo jeito incomodava até dentro de casa porque ela era diferente. Ele foi selecionado pela qualidade do texto e das ilustrações, e porque a narrativa poderia promover diálogos em relação ao medo de ser diferente a ter respeito pelo diferente e também sobre a atitude da personagem Maria de se posicionar frente aos outros. Para Warschauer (2006, p160) “estudo e memorização descontextualizados e individuais em vez de criação e interpretação coletiva - marginalizaram mais os grupos não pertencentes à elite em todo o mundo”, seria interessante a reflexão sobre o jeito de ser de

cada um, um meio de aproximar a literatura do contexto das crianças e que essa interpretação viesse delas e não dos adultos.

Conforme contávamos a história eram projetadas as ilustrações do livro. À pedido das crianças foram desligadas as lâmpadas, pois eles queriam a sala igual cinema. A leitura coletiva que realizaram do livro foi sobre a Maria estar triste porque não podia fazer o que gostava e que precisou vir a Maria Mole para ajuda-la a perder o medo e começar a fazer tudo o que queria, inclusive, usar roupas coloridas, brincar na rua e ficar mole, mole de sentimentos. Quando questionados o que era ficar mole, mole de sentimentos, disseram: sentir sem ter vergonha. Nesse encontro a socialização verbal foi maior, um número maior de crianças contribuiu para a reflexão. No uso da tecnologia sugeriu-se o envio de mensagens para o autor da obra, o que muitas crianças realizaram dizendo que haviam gostado do texto e elogiando a ilustração. Não propomos um novo meio de comunicação na rede porque no encontro anterior não foi suficiente para aprenderem a acessar e enviar e-mail sozinhos, foi necessário mais de um encontro para se apropriarem do recurso.

Na verdade esse aprendizado ocorreu em comunidades de prática que “são redes de pessoas dedicadas a atividades similares, aprendendo umas com as outras no processo” (WARSCHAUER, 2006, p.166). Para o autor essa aprendizagem é valiosa porque envolve o aprender como. Em nosso estudo, o aprender com o outro significa colocar-se à disposição de um grupo, participar de um coletivo que não memoriza fatos mas colabora com os demais.

A disposição em compartilhar suas interpretações se repetiu durante o diálogo da obra *Não gosto, não quero*: a história da menina que descobriu o esconderijo das cores, de Luciana Savaget. A história fez as crianças rirem pois, durante a contação, utilizando a comunicação verbal e corporal, enfatizei a expressão “*Não gosto, não quero*” como fala bem lenta, as crianças acharam um máximo e ficaram repetindo e imitando a pesquisadora durante toda a manhã do terceiro encontro. As falas das crianças sobre a obra mencionaram três fatos que elas consideraram importantes. O primeiro que a menina mesmo ganhando uma festa do pai preferiu ficar fechada dentro do quarto e não foi brincar, a outra é que quando encontrou o menino que era parecido com ela ao invés dela conversar com ele, a personagem começou a rir e saiu correndo, o último fato é que a autora não deu um nome de pessoa para os personagens, para eles os personagens não tinham nome e sim, um apelido, o que os identificava era a expressão *Não gosto, não quero*.

A importância que deram ao texto em relação as expressões “*Não gosto, não quero*” refletiu-se na oficina, pois eles utilizavam muito a expressão “*não sei*” e depois da história

eles não falaram mais. No uso da tecnologia sugerimos que acessassem o blog<sup>18</sup> do Mutirão e se apresentassem, falassem um pouco de si como fez a escritora ao apresentar os personagens, com a diferença que eles possuem um nome e os personagens, como eles mesmos mencionaram, não tinham. Após comentarem no blog pedimos que nos enviassem um e-mail com o nome do livro que mais gostavam e combinamos que a próxima contação de histórias eles conduziram.

O intuito da atividade era criar uma rede para compartilhar as histórias, tendo em vista que segundo Britto “quanto maior a participação do sujeito na cultura escrita, maiores serão, entre outras coisas, a realização de leitura autônoma, a convivência com domínios de raciocínio abstrato, a produção de textos para registro, comunicação ou planejamento” (2003, p.50) ou seja, quanto maior for o acesso e a socialização de textos, maiores são as probabilidade delas se tornarem leitoras-autoras, pois estão lendo, compartilhando as leituras e as socializando na rede ao mesmo tempo que se apropriam das TIC.

O diálogo literário do quarto encontro aconteceu através das histórias que as crianças conheciam. A partir do e-mail que nos enviaram com o nome do livro que mais gostaram de ler, selecionamos todas essas histórias e deixamos os livros a disposição na sala para quando as crianças chegassem. A prática leitora consiste em a criança escolher o seu livro e contar a história dele como sabia. A maioria das crianças enviou o nome da história que conhecia, poucos haviam lido realmente o livro mencionado no e-mail. A aproximação com os livros é praticamente inexistente, e o contato com obras literárias não acontece na família, e ainda é deficitário nas instituições escolares, como afirma Colomer (2007, p.144) “a televisão ou a indústria Disney cumprem muito melhor esse papel aglutinante” e a leitura da obra original não acontece, o consumidor conhece o texto resumido, com o olhar de quem já o interpretou e o adaptou.

A fala das crianças foi o relato do que se lembravam da história. O interessante foi perceber como elas reproduzem o modo de apresentar a obra, diziam o título da história e o nome do autor semelhante a nossa postura quando lhes mostramos o livro. Elas só não apresentavam a biografia do autor porque não tinham conhecimento sobre eles. A pesquisadora, enquanto as crianças contavam a história, desafiava-as a falarem mais sobre a obra. O que fez com que os colegas participassem relatando elementos que lembravam sobre o texto. A maior parte do diálogo foi em torno dos livros de contos de fadas, pois foram esses

---

<sup>18</sup> Blog do Mutirão pela Inclusão Digital: <http://inclusaoupf.blogspot.com/>

títulos que os alunos recordavam ao enviar o e-mail: *Chapeuzinho Vermelho*, *Cinderela*, *A Bela e a Fera*, *Três porquinhos*, *Branca de Neve*, também foram mencionada as obras: *Dragonball*, *Menina bonita do laço de fita* e *O mistério de Feiurinha*. A apresentação das crianças teve continuidade no blog do Mutirão no qual eles escreveram o que se lembravam da história com mais calma do que durante a exposição oral. Duas crianças após postarem o texto vieram perguntar se elas também vão poder ter um blog. Isso demonstra a pré-disposição de ter um espaço pessoal na rede, para Bonilla quando se dá “abertura e credibilidade à voz dos alunos, estes se colocam em condição de co-autores, propondo, interferindo e tornando mais significativa a aprendizagem” (2005, pag. 163), as crianças se envolveram com a oficina e perceberam que o espaço é para escrever sobre o que gostam e como sabem e não para serem avaliadas, a partir de então, o interesse foi em querer produzir e depois acessar para ver o resultado.

No quinto encontro a partir do livro *No escuro: A aula da bruxa* de Ernani Ssó. Conversamos sobre a escola, os alunos mencionaram o que gostam na escola, alguns lembram como a escola era, que estava em situação de abandono e agora está melhorando. Eles mencionaram que a escola foi pintada e que as portas foram consertadas. Disseram também que gostam das aulas, propomos que escrevessem para a professora dizendo o que gostavam das aulas e eles não gostaram muito da ideia. Sugerimos que postassem no blog sobre o que gostavam na escola e eles aceitaram. Uns ainda optaram em escrever um e-mail para coordenação da escola dizendo porque achavam interessante estudarem na escola. A liberdade em falar suas preferências colaboram para a construção do encontro, em que as atividades podem ser negociadas, é interessante observar a interação que estabeleceram, quando demonstraram não gostar de nossas sugestões eles propõem uma alternativa de atividade para realizarem. Após enviarem o e-mail ou postarem no blog, as crianças criaram com ajuda dos monitores o seu blog pessoal, além da expectativa em criar algo seu na internet, deixaram o espaço conforme gostariam escolheram layout, tipo e cor de fonte para utilizarem na primeira postagem. Abaixo, segue os endereços dos blogs das crianças:

<b>Endereços dos blogs das crianças criados durante a oficina</b>
<a href="http://alessandromoreiraescola.blogspot.com">http://alessandromoreiraescola.blogspot.com</a>
<a href="http://anacarolinaupf.blogspot.com/">http://anacarolinaupf.blogspot.com/</a>
<a href="http://camilagodinhoescola.blogspot.com/">http://camilagodinhoescola.blogspot.com/</a>

<http://carolinaargerich.blogspot.com/>  
<http://clairtonescola.blogspot.com/>  
<http://cristionupf.blogspot.com/>  
<http://diegodorosario.blogspot.com/>  
<http://elizaescola.blogspot.com/>  
<http://gabrielcorreaescola.blogspot.com/>  
<http://guilhermeportella.blogspot.com/>  
<http://janrieupf.blogspot.com/>  
<http://jonatasupf.blogspot.com/>  
<http://luanwillianescola.blogspot.com/>  
<http://luisguilhermeupf.blogspot.com/>  
<http://lunikeescola.blogspot.com/>  
<http://natanupf.blogspot.com/>  
<http://nathaliaupf.blogspot.com/>  
<http://patricknascimentoescola.blogspot.com/>  
<http://pauloafonsoescola.blogspot.com/>  
<http://pamelaraquelupf.blogspot.com/>  
<http://richardfdomenor.blogspot.com/>  
<http://tainaupf.blogspot.com/>  
<http://thaliaborge.blogspot.com/>  
<http://williamescola.blogspot.com/>

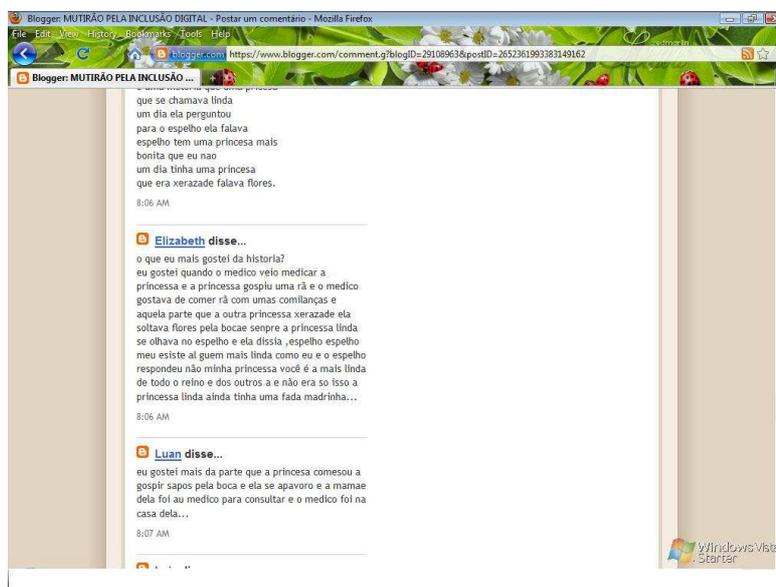
Observamos que para todas as crianças acessarem o e-mail e o blog sem ajuda dos monitores demorou cinco encontros. Nos dois primeiros encontros elas não conseguiam diferenciar os locais onde digitar o endereço do site, usuário e senha. Elas trocavam o lugar das informações. Outro empecilho era a digitação da senha, pois digitavam com erros de grafia ou esqueciam o que já haviam digitado e não conseguiam entrar no e-mail ou no blog, diziam para a nossa equipe que não estava funcionando. O auxílio nesses casos é sempre a identificação de como a criança está procedendo para descobrir a falha, quando identificamos a situação lhe pedimos para verificar novamente o local do erro.

Por exemplo, se o endereço do site estava errado, solicitamos a conferência de todas as letras digitadas para que elas reconhecessem aonde foi a falha e, assim identificavam e percebiam a importância da precisão para acessarem os locais na internet.

Ainda, no quinto encontro as crianças acessaram espontaneamente vários vídeos no YouTube, em vista disso o sexto encontro foi alterado. No início da manhã assistimos alguns

vídeos no YouTube, clipes de músicas infantis do Grupo Palavra Cantada. As crianças comentavam sobre os clipes e demonstravam gostar, pois cantavam junto e solicitaram para ver novamente. Depois, fizeram alguns desenhos no computador sobre a música Rato e postaram no blog pessoal. Essa produção sem a utilização do código escrito contribui para outros tipos de letramento, segundo Warschauver (2006, p.159) “no passado, o letramento era sobretudo baseado no texto. Isso acontecia porque as principais tecnologias de letramento privilegiavam a linguagem escrita”, entretanto nos nossos dias em que muitas mídias e linguagens estão circulando, novas possibilidades de apresentar uma informação devem fazer parte do cotidiano das crianças, elas precisam ter contato e saber como manipular essas outras mídias para não ficarem passivas diante da informação e conseguirem manipulá-las utilizando a hipermídia.

Retornando ao conhecimento prévio das crianças sobre os contos de fadas tradicionais, selecionamos um texto que não termina com o final tradicional frisado pelas crianças em suas falas, a história sempre termina em “viveram felizes para sempre”. Realizamos a leitura do livro *A princesinha que falava sapos* no sétimo encontro. No primeiro momento, após identificar autor, ilustrador e título, desafiamos as crianças a descobrirem porque o nome do livro era *A princesinha que falava sapos*. Alguns disseram (em torno de 6 alunos) que ela deveria saber falar somente a palavra sapo, outro achou que ela deveria falar com sapos, a maioria ficou em dúvida sobre o significado do título. Quando questionei sobre o que era falar sapos, uma aluna mencionou que deveria ser falar besteira ou bobagem. Foi realizada a leitura e no final as crianças ficaram em dúvida se era ou não um conto de fadas porque não terminava com o final de sempre. Uma menina disse que mesmo não estando escrito as palavras “viveram felizes para sempre”, a princesa viveu feliz porque ficou rica com a venda de sapos.



**Figura 1 – Comentários no blog do Mutirão sobre a obra A princesinha que falava sapos**

Depois eles postaram uma opinião sobre a obra no blog do mutirão (inclusaoupf.blogspot.com). No blog pessoal criaram uma história a partir de uma imagem, colocaram a imagem e escreveram uma história. Demoraram para escrever a história, diziam que não sabiam o que inventar, fazíamos perguntas que eles pudessem pensar em algo para escrever, mas não pressionamos e quando estava na hora da navegação livre eles publicaram o que tinham escrito e foram navegar em outros sites. Apesar delas se manterem atentas e concentradas nas atividades propostas, observamos a dificuldade para elaborarem uma frase, as maiores barreiras não estão na inclusão digital e sim na familiarização com o código escrito, e como algumas crianças, apesar de terem erros de grafia, preocupavam-se com os erros ao publicarem as produções, essa inquietação foi repassada ao restante do grupo. Entretanto, eles não conseguiam identificar seus erros de escrita.

As crianças gostavam muito de enviar os e-mails coloridos e cheios de emoticons. O uso de fontes coloridas também é observado no blog. No oitavo encontro, distribuímos e lemos coletivamente uma carta de Joel Rufino para o seu filho Nelson, retirada do livro *Quando voltei tive uma surpresa*. Assim, como as crianças, o autor utilizava canetinhas hidrocor, figuras e desenhos para deixar as cartas mais atraentes para seu filho que na época era uma criança. Os alunos gostaram bastante da carta e ficaram curiosos para saber quem era o remetente e o destinatário. Surpreenderam-se ao descobrir que o menino da carta já era um

adulto. Ao analisar a cópia da carta com mais cuidado, perceberem que era de 1973 disseram que a carta era muito velha, entretanto o fato do autor da carta tê-la escrito enquanto estava preso fez com que os alunos questionassem a pesquisadora para saberem mais informações sobre o autor Joel Rufino.

Ao final do diálogo a preocupação das crianças era saber se teriam que digitar o texto da carta (que já estava digitado), pois como é uma atividade que realizavam na escola, digitação de textos do livro didático, estavam prontos para reclamar. Mas, quando propomos que primeiro eles escrevessem e-mail para um dos autores que conversamos durante os encontros e depois postassem o que desejassem no blog pessoal acharam estranho. Eles não pensavam em algo diferente do que digitar o texto novamente. Explicamos que o texto já estava digitado e não teria sentido eles fazerem isso, se eles desejassem ter o texto digitado poderíamos enviar por e-mail, como tinham a carta impressa não nos solicitaram. Todas as crianças enviaram e-mail para um autor falando sobre a leitura realizada sobre a obra, como poderiam escolher qual autor se comunicar a atividade foi mais significativa pessoalmente o que fez com que todos se envolvessem, outro fato que contribuiu foi a mudança de postura, quando uma atividade semelhante foi proposta no segundo encontro, eles ainda estavam tímidos, receosos em expressar opiniões, não havia uma cumplicidade do grupo. No blog pessoal as crianças escreveram fatos que aconteceram durante a semana, principalmente, fatos pessoais e depois caminhavam pela sala para dar uma olhada na postagem dos outros.

A intenção era desenvolver atividades que envolvessem diferentes gêneros textuais, para que essas práticas de leitura ampliassem o conhecimento de textos, os dois últimos encontros foram pensados a partir dos personagens da Turma da Mônica, tentando associar outros textos.

Em 2009, o autor Mauricio de Sousa lançou o livro *Princesas e Contos de Fadas*, os livros chegaram este ano as nossas livrarias e nós vendo toda essa ligação das crianças com os contos de fadas não podíamos deixar de lhes para eles essa novidade. O livro é uma adaptação dos contos de fadas, inclusive traz elementos do original que foram cortados pela Disney ao transformarem em filme de animação. As crianças, quando conversamos sobre o texto *A Bela Adormecida*, citaram que o castelo do filme era velho e não tinha sido coberto por espinhos, foi possível fazer um contraponto entre o filme, o texto original e adaptação do Mauricio de Sousa.

O livro apesar de ser ilustrado com os personagens da Turma da Mônica traz os nomes dos personagens como o da história original. Todas as crianças quiseram manusear o livro, ao olhar as imagens se denominavam um dos personagens. No google docs as crianças escreveram releituras dos contos de fadas, colocando os personagens da Turma da Mônica como se estivessem na história. Eles compartilharam o texto com o colega para ele também auxiliar na criação do texto.

**Mônica**

A Mônica invadiu a casa do Pica-Pau. A Mônica se transformou em uma Branca de Neve dai eles ficarão felizes eles foram na floresta passearam e dai o Pica-Pau falou

- Você quer casar comigo?

- Mas eu sou branca de neve eu não posso eu sou maior que você a mas mesmo assim eles se casaram e a Mônica teve um filho e eles viveram felizes para sempre.

C.A – 9 anos e P.R.F. – 9 anos

**Figura 2: Texto elaborado coletivamente por duas crianças no Google docs**

Essa atividade teve continuidade no último encontro, a partir dos personagens da Turma da Mônica dialogou-se sobre histórias em quadrinhos, como os alunos ficam uma hora na escola esperando o almoço, sugerimos que criassem nesse tempo tiras e trouxessem no décimo encontro.

Enquanto íamos conversando sobre alguns personagens das histórias em quadrinhos: Calvin e Haroldo, Mafalda, Menino Maluquinho, Chico Bento, Magali e Garfield. As crianças iam lendo tirinhas, comentando as histórias e identificando o que tinha em cada uma. De repente uma sai e diz: - iii professora! Fiz tudo errado. - Por quê? - Em cada quadrinho tem uma parte da história e eu fiz em cada quadrinho uma coisa diferente. Todas as crianças começaram a se dar conta que também nas suas tiras não tinham contado uma história. Isso demonstrou que as crianças tem pouca familiaridade com histórias em quadrinhos e ainda não tinham trabalhado com esse tipo de texto, mas o interessante foi terem percebido a diferença de suas produções para as tiras que estavam lendo, sem a interferência dos

monitores e da pesquisadora. Quando falamos que poderiam criar as tirinhas no computador e inventar outras que não as que fizeram na escola, entusiasmaram-se de tal forma que já começaram a pensar como iriam fazer a nova tira. Quando utilizaram o Toondoo<sup>19</sup> para criarem as tiras ficaram mais tempo explorando os recursos do que criando a história, como tudo era novo testaram cenários, trocavam personagens, escolheram tipos de balões, ou seja construíram, desconstruíram e reconstruíram várias vezes. Essa situação foi observada em outros momentos, quando eles acessam um ambiente ou começam a utilizar um recurso novo, a interação está voltada à exploração, querem conhecer o novo. No Toondo essa investigação demorou mais porque ele possui vários elementos para serem utilizados, e as crianças foram testando as ferramentas para ver como ficava nos quadrinhos.



Figura 3 – Tira criada por uma criança no Toondoo durante a oficina.

Com esse décimo encontro finalizamos a análise das atividades, as quais o observador interpretou que em seis atividades os alunos demonstram um bom interesse pela proposta, em dois insatisfatórios e em dois muito bom. As observações consideradas significativas pelo observador aconteceram no 1º, 2º, 3º, 4º, 7º e 9º nos quais identificamos uma semelhança nas tecnologias utilizadas, nesses encontros as crianças se comunicaram por e-mail, chat com os colegas e a pesquisadora, ou compartilharam os textos no Google docs. Os encontros 5 e 8 foram considerados insatisfatórios, no quinto quando sugerimos que opinassem sobre a escola e no oitavo quando, ao invés de copiar um texto deveriam criar um texto individualmente. O

<sup>19</sup> O Toondoo permite a criação de tiras, livros animados, charges e imagens de um quadro. Ver em: [www.toondoo.com](http://www.toondoo.com)

conceito de muito bom estão relacionados aos encontros em que a proposta envolvia manipulação de imagens (6º e 10º), o sexto era desenhar e o 10º criar uma tirinha.

De modo geral, as atividades foram bem aceitas pelas crianças, só houve dois alunos, no nono encontro, que disseram que não iriam fazer a atividade proposta. Fiquei esperando para ver se iriam sugerir algo, mas não, quando todos começaram a utilizar o Google docs e começaram a escolher com quem compartilhar o texto, os dois alunos que haviam reclamado, sem interferência dos monitores também começaram a fazer. Os alunos, durante a pesquisa de campo, argumentaram pouco sobre as atividades, somente na atividade do quinto encontro sugeriram outra proposta, que pela justificativa dos alunos e sua negociação, foi aceita pela pesquisadora. É de interesse da pesquisadora e do Mutirão pela Inclusão Digital que as crianças expressem opiniões e digam quando não estão de acordo em realizar uma atividade, essa iniciativa por parte das crianças nos faz perceber o que elas não gostam e também ver se elas estão à vontade com a nossa equipe para argumentarem suas preferências.

#### **4.2.3 Os significados – manifestações que demonstram a atribuição de novas significações às tecnologias.**

O primeiro contato do grupo de crianças participantes da oficina em 2010 pode ser considerado como marco zero para sua existência no ciberespaço e do domínio da tecnologia. Considera-se, nesse primeiro instante, que eles não existiam no ciberespaço referindo-nos a terem um endereço eletrônico, todos os e-mails foram criados dentro da oficina. Mesmo a aluna que possuía computador com acesso a internet não tinha e-mail. O envolvimento delas com as tecnologias em rede era superficial, mais de 70% do grupo não tinha conhecimento básico para as atividades propostas. Através dessa característica de não terem contato com a internet como um ambiente comunicacional, foi possível verificar e acompanhar a apropriação da tecnologia, as dificuldades e também os significados que as crianças atribuíram a cada ferramenta que conheciam e experiência que vivenciavam. No final do último encontro da pesquisa, o observador e os monitores avaliaram que menos de 30% do grupo ainda não possuíam conhecimento básico da tecnologia, esses também apresentam as maiores dificuldades de leitura e escrita.

A expectativa em ter seu e-mail e poder escrever para o outro existia antes de terem um endereço eletrônico. Algumas crianças expressaram querer ter um e-mail mesmo sem saber como funcionava concretamente a ferramenta. O diálogo sobre a obra *9 coisas@as e-mail que eu odeio em você* despertou um interesse, ainda maior, queriam experimentar a situação vivenciada pelos personagens, a comunicação através das tecnologias em rede. “O ser humano, independente do que faz, passa seu tempo relacionando-se com os outros, mas é claro que existem inúmeros tipos de relações, daí as ferramentas: a Internet pode servir a todas as relações, absolutamente todas (o que não quer dizer que todas devem integralmente passar por ela)” (LÉVY, 2006, p.268).

O significado atribuído por essas crianças ao e-mail mostra como as relações são potencializadas pelo uso das tecnologias em rede, apesar de se encontrarem todos os dias na escola, e mesmo estando numa sala onde poderiam se comunicar verbalmente, não as impediu de quererem se comunicar utilizando a tecnologia, mas o significado atribuído a essa relação foi diferenciado. A intenção ao utilizarem o e-mail é para comunicar algo diferente do que conversam presencialmente. É como se o e-mail tivesse um valor diferente, e as palavras ali registradas, seriam para serem guardadas entre quem se corresponde, enquanto as verbalizações são para todos ouvirem. Houve momentos, em que as crianças conversavam com o colega em voz alta sobre um assunto, enquanto escreviam para o mesmo colega sobre outro.

As crianças, quando chegaram às oficinas, esperavam ter aula de informática, barreira desmistificada desde o primeiro dia. Esperavam que nós estivéssemos com os computadores ligados e conectados no ambiente onde deveriam trabalhar. Como o grupo teve contato com as crianças do ano passado, tinham conhecimento que na oficina havia outros jogos, considerado por eles “mais legais”, porém, a informação repassada foi incompleta e as crianças pensavam que os jogos estariam abertos na tela.

Esse primeiro impacto causou estranheza e inquietação. Entretanto, se nós delimitássemos todos os passos das crianças na rede, inclusive deixando as telas abertas, elas provavelmente não se apropriariam das tecnologias de rede, somente reproduziriam as nossas intenções. Esse não é objetivo, as crianças devem dar um novo sentido a essas tecnologias, para Bonilla (2005) quando se delimita um território a ser explorado o significado dessa navegação é realizado por quem indica, mas quando quem está navegando se desterritorializa, ele encontram outros significados.

A dinâmica vertical de um para todos está presente na realidade das crianças, e na oficina encontraram algo diferente. Elas esperavam que fossemos para frente da sala e explicaríamos o que elas deveriam fazer e isso em nenhum momento ocorreu. Sugerimos a atividade utilizando a tecnologia, mas o como fazer depende da exploração do recurso e da interação com os pares, os ritmos e interesses individuais foram respeitados. Observamos como é difícil elaborar algo seu, mas não queríamos que a inclusão digital desses alunos fosse apenas um contato com as tecnologias, Warschauer (2006, p.172) descreve “um letramento por computador, em que os estudantes aprendem um pouco mais que a criar, salvar e acessar arquivos e documentos” consideramos esse tipo de letramento superficial, com as oficinas gostaríamos que as crianças atribuíssem um novo sentido ao contato com as TIC ligado a práticas sociais de leitura e escrita que dessem condições através das tecnologias em rede de serem leitores-autores, em que as crianças se sentissem como fundamentais no processo.

No décimo encontro quando pedimos para nos enviarem um e-mail opinando sobre as oficinas, a mensagem de uma das crianças reflete o quanto ela se coloca participante de seu aprendizado e suas expectativas das oficinas: *Eu já aprendi entrar no meu e-mail já aprendi a jogar joguinhos já aprendi a fazer desenhos já tenho meu blogger já aprendi a fazer texto. Quero aprender entrar no orkut quero aprender fazer história em quadrinhos.* G.P. - 9 anos - 24/06/2010

Em nenhum momento a criança escreve que alguém a ensinou, e sim que ela aprendeu, apesar de em muitos momentos elas chamarem a pesquisadora de professora, não vêem as oficinas como aula, pois consideram aula, os momentos na escola em que os professores expõem o conteúdo, e na nossa dinâmica estamos sempre no meio deles, a monitoria é realizada individualmente.

Em dez encontros não foi possível utilizar muitos recursos na rede, entre os que as crianças utilizaram durante a atividade orientada estão: e-mail, site de busca, blog, chat, Google docs, Toondoo. Sempre que uma nova possibilidade de comunicação era sugerida, causava uma certa agitação, pois as crianças solicitavam auxílio dos monitores e da pesquisadora. Nós não explicamos como o recurso funciona para todas as crianças ao mesmo tempo, apenas indicamos o endereço e propomos a atividade, alguns logo compreendiam a informação e começavam a fazer sozinhos, os com mais dificuldades nos chamam e nós auxiliamos individualmente. Isso é bem mais complexo que a prática vertical, pois exige dedicação da equipe em auxiliar em dificuldades diferentes, em dominar conhecimentos

variados, porque como as crianças não acessavam os mesmos ambientes, as dúvidas que surgiam não eram as mesmas e os monitores muitas vezes descobriam na hora como resolver um problema técnico.

Algo semelhante acontecia no diálogo sobre a leitura, desafiávamos as crianças a falarem, no decorrer das oficinas elas ganharam confiança e se sentiam mais à vontade para tecer seus comentários. Essas colocações dentro do diálogo não podiam ser ignoradas, inevitavelmente precisávamos aglutinar a fala da criança com as outras ideias mencionadas. Esse modo de agir deu uma nova disposição para as crianças participarem, que acreditamos ser essencial, pois partimos da valorização e reconhecimento individual de cada criança, chamada por Morin (2002, p. 90) de compreensão humana que consiste em “entender o ser humano não apenas como objeto, mas também como sujeito” o autor, ainda coloca que em nenhum lugar “é ensinado a compreendermos uns aos outros”, as pessoas se conhecem superficialmente sabem características do outro, mas dificilmente compreendem e respeitam as ideias e o modo de ser do outro. Esse modo de agirmos, fez com que as crianças se sentissem aceitas e elas não têm receio de contar algo ou dizer que não conseguem resolver um problema técnico quando aparece.

A autonomia na busca de informações é um elemento importante adquirido pelas crianças. Elas, ainda, demonstravam clareza ao buscarem uma informação e capacidade de seleção. Combinamos com as crianças, no segundo encontro, que na hora da navegação livre que dura em torno de uma hora, a atividade seria por conta de cada um. Elas se apropriaram rapidamente do funcionamento dos sites de busca e após alguns encontros começaram a digitar especificamente os assuntos de jogos de seus interesses. Acontecimento que ocorre também quando pesquisavam imagens para colocar no blog, elas não escolhiam a primeira que acessavam, buscavam até encontrar uma preferida.

A preferência do grupo eram os jogos em flash, mas eles na maioria das vezes não acessam o mesmo jogo, inclusive trocavam de jogo durante a navegação livre, um fator que identifica a quebra da dependência existente principalmente, no primeiro encontro, em que eles queriam a indicação de sites de jogos e auxílio para mudar de fase. Elas não ficavam presas a um site ou portal, experimentavam um jogo, quando venciam o jogo escolhiam outro, e também buscavam outras informações como as notícias da semana, ou ainda utilizavam o chat do e-mail para se comunicarem durante a navegação livre.

Apesar de gostarem dos jogos, elas não limitavam suas navegações a ele, utilizavam-se de links e novos acessos realizando a sua leitura híbrida e hipertextual, “uma nova maneira de

ler, segmentada, fragmentada, descontínua” (CHARTIER, 2007, p.218) permitindo ao leitor criar um texto único, com peculiaridades do interesse desse navegador. As rotas estabelecidas no ciberespaço, não são apenas caminhos a percorrer, mas uma rota com sentido construída pela criança. Segundo Chartier (2007, p.211) “o leitor constrói o significado do artigo que lê com base na relação, mesmo que inconsciente, com o que o procede, acompanha-o ou segue-o e, igualmente, com base na sua percepção da intenção editorial e do projeto intelectual, estético ou político que governa a publicação”, a leitura desenvolvida na tela pelas crianças deixa de ser linear e o resultado de suas navegações é a criação de um texto virtual, no qual além de leitor ela desempenhou com função de editor e autor ao selecionar e dar significado as fragmentações a qual entrou em contato.

Essa habilidade de leitura na rede é um dos requisitos para ser leitor-autor, é uma das possibilidades de autoria na rede, a participação ativa em suas navegações. Outra característica importante é a colaboração, também evidenciada nas oficinas. Para vencer alguns obstáculos nos jogos é preciso habilidade e agilidade. Eles se auto-organizaram para auxiliar os colegas, quando a dificuldade surge os que mudaram de fase no jogo explicam para os demais as táticas para vencer. Estabeleceram na oficina uma rede de cooperação de aprendizagem em que quem se apropriou da tecnologia ensina o outro, tanto nas atividades propostas como nas livres. Para Lévy (1999, p.171) “a direção mais promissora que por sinal traduz a perspectiva da inteligência coletiva no domínio educativo, é a da *aprendizagem cooperativa*”, as manifestações demonstradas pelas crianças atribuindo importância e interesse em contribuir com o outro, faz-nos acreditar no potencial existente e na naturalidade como acontece a participação em um coletivo inteligente.

#### **4.2.4 A participação - o envolvimento das crianças com as tecnologias em rede**

A participação das crianças nos primeiros encontros foi tímida, considerada pelo observador e monitores da oficina como insatisfatória, pois as crianças não tinham conhecimento básico da tecnologia.

Essa pesquisa busca identificar se as propostas do projeto Mutirão pela Inclusão Digital conseguem viabilizar a apropriação das tecnologias de rede no sentido de potencializar no indivíduo uma condição de leitor-autor, mas nos deparamos com uma situação em que a

participação das crianças demonstrava que eles não eram leitores de diferentes textos literários e nem navegadores. Suspeitávamos que eles não utilizassem a internet, mas que não tivessem um contato maior com a literatura foi uma surpresa, pensávamos que eles estariam lendo e conhecessem um número maior de obras.

As suas leituras estavam resumidas a alguns textos, em especial contos de fadas e filmes da Disney, e a navegação condicionada a indicações de alguém que consideravam ter maior experiência. A percepção de que ao lerem um texto ainda não conseguiam identificar informações básicas sobre o texto nos fez considerar que a leitura fragmentada que realizam (silabicamente) dificulta para terem uma visão total do texto, o que os impede de formular um pensamento sobre ele. Percebe-se a falta de contato com o mundo letrado, no entendimento de Terzi (1995, p.91) “o desenvolvimento da língua oral e o desenvolvimento da escrita suportam e se influenciam mutuamente. Nos meios letrados, onde a escrita faz parte da vida cotidiana da família, a construção das duas modalidades se dá simultaneamente”. Com as crianças do estudo, além de terem pouco contato com as histórias orais, em que nem as histórias familiares parecem ser transmitidas, a ponto de elas não saberem a data do seu próprio aniversário, o contato com a escrita também é precário e acontece basicamente na escola. Segundo Kato (1999, p.34), “a leitura de uma palavra por um leitor competente é feita, pois, de maneira ideográfica”, contribuindo para a reconstrução mental do texto. Entretanto, as crianças não conseguiam após a leitura perceber a ligação entre as palavras, e provavelmente, não conseguiram reproduzir imagens mentais ao lerem.

Porém, essa questão de não estarem letrados não estava ligado somente à escrita e à oralidade, quando faziam leitura de imagens (ilustrações dos livros), de vídeos e músicas, a leitura também era superficial. Eles identificavam os elementos que viam, mas ainda não conseguiam fazer apontamentos pessoais e era necessária a intervenção da pesquisadora, fazendo algumas perguntas, tentando reconstruir o texto com eles, desafiando-os para que contassem ou comentassem sobre a leitura com o seu olhar, indo ao encontro da crítica de Kato (1999, p.71) quando afirma que “é fácil dizer que ler é captar os objetivos do autor ou suas intenções e ideias, sem se posicionar quanto ao modo que isso se dá”, a ideia era reconstruir em nível social para que posteriormente, na rede, eles colocassem suas impressões da leitura, posicionassem-se sobre a obra.

A questão de serem leitores iniciantes não nos impedia em continuar as propostas com o intuito de potencializar uma condição de leitor-autor. Pois, essa construção realizada pela

criança no nosso entendimento pode ocorrer simultaneamente, mesmo ela não estando plenamente alfabetizada.

A nossa participação nesse processo estava clara, proporcionaríamos meios para a vivência de práticas de leitura em nível social e utilizaríamos a técnica com o intuito de criar uma rede de comunicação e de potencializar a condição de leitor-autor. Landry (2002, p.126) lembra “as técnicas dão as crianças apoio para que desenvolvam sua visão específica do mundo e de sua personalidade cultural, base de sua futura autonomia. Assim, a técnica da educação ganha sentido em sua finalidade social, que é a comunicação”. A partir dessa perspectiva observamos as crianças participando. presencialmente, e também utilizando as tecnologias em rede para se comunicarem.

As atividades direcionadas como a criação de e-mail e postagem no blog não foram apropriadas pela técnica e sim, pelo significado atribuído pelas crianças ao e-mail. Elas não memorizaram as etapas para enviar um e-mail porque queríamos que aprendessem, pelo contrário sentiram necessidade de saber a sequência para sozinhos conseguirem se comunicar com o outro. Da mesma maneira aconteceu com a criação do blog, apesar da pesquisadora desafiar-las a ter um blog, elas aceitaram a atividade porque julgaram ser interessante ter um espaço para colocar o que quisessem, tanto que ao escolherem os layouts pediam se podiam, mesmo, postar o que desejassem.

Acredita-se que a participação das crianças é intensa nas oficinas porque de uma maneira, ou outra, elas encontram razões pessoais para apropriar-se dos recursos, eles tem liberdade para se comunicarem, não condicionamos suas criações a um conteúdo, a partir do diálogo elas podem produzir o que desejarem. Os textos das crianças não são avaliados, e elas sabem disso, o motivo para participarem é a vontade pessoal e partir dos e-mails, conversas pelo chat e postagens no blog estabelecem relações com os colegas, com os monitores, a pesquisadora e alguns autores que responderam os e-mails delas.

Lévy (2006, p.270) chama a atenção para o fato de que “o que estamos criando coletivamente dentro do ciberespaço é um contexto para a comunicação, e as mensagens que a humanidade está se enviando meta ou megamensagens, incalculáveis que formam uma espécie de intermediário semiótico entre as pessoas, um ambiente comum” para este ambiente comum, as crianças no início de suas interações no ciberespaço delimitaram quem receberia suas mensagens, tanto que se recusaram a escrever para professores e escritores que não estavam na oficina, como se os fatos e as trocas de mensagens poderiam ocorrer somente com quem estava presente.

Entretanto quando perceberam a possibilidade de se comunicar com os escritores, por exemplo, começaram a compreender o potencial de comunicação da Internet. Passaram a fazer perguntas do tipo: - Isso eu posso colocar no blog? - As pessoas podem ver isso que eu fiz?

Essa barreira, imposta a eles, foi derrubada e começaram a ter outro envolvimento com a escrita, a de se preocupar com a grafia, quando escrevem para pessoas que consideram importantes nos chamam para conferir junto com eles o texto. No blog, apesar de saberem que qualquer pessoa pode acessar, ainda apareceram muitos erros, a dificuldade em construir as frases é facilmente identificada por quem lê. Não tomamos para nós essa preocupação, nesse contexto, a alfabetização é papel da escola, a ação do Mutirão pela Inclusão Digital visa a inclusão em meio digital e esse letramento está ocorrendo independente de outras questões pertinentes à educação.

Mas, as crianças não demonstraram receio em expor suas produções em função de ainda não saberem escrever, quando concluíam as suas postagens iam até a máquina do outro ou acessavam seus blogs, porque existia a curiosidade em verificar como ficou a produção do colega. Para elas, era mais importante postarem no blog, enviarem e-mail, conhecerem ambientes e recursos novos, ou seja, utilizarem a tecnologia que estavam conhecendo, isso por interesse próprio porque sabiam que suas produções não eram avaliadas.

E, para nós, é fundamental constatar essa participação das crianças na rede, antes de estarem plenamente alfabetizadas consideram o ciberespaço como um lugar de comunicação onde se sentem capacitadas a colaborar sem serem exigidas ou interferidas por um adulto. Elas tinham segurança para apresentar o que fizeram sozinhas e/ou interagindo com os colegas, e faziam questão de nos mostrar o que tinham construído.

#### **4.2.5 As relações – como eles estabelecem as interações com os outros quando estão na oficina**

Observamos momentos distintos de relação: entre as crianças, as crianças e a equipe, as crianças com pessoas de fora da oficina. Essas ocorreram: presencialmente, quando utilizaram as tecnologias em rede para se comunicar ou quando interagiram para aprender a utilizá-las.

A relação presencial deles com a nossa equipe era bastante afetiva e sincera, eles falavam sem receio que simpatizavam com um monitor e não com o outro. Durante o uso das tecnologias se comunicavam com os colegas mais próximos e com a pesquisadora, evitavam pedir auxílio aos monitores, solicitavam ajuda à pesquisadora que fazia a ponte entre as crianças e os monitores. Isso fez com que as crianças comessem a se aproximar dos monitores elegendo os seus preferidos. Passaram a chamar os monitores pelo nome e a solicitar ajuda. Expressavam verbal e espontaneamente o afeto que sentiam pelos monitores, falando qual o monitor que mais gostavam e solicitando a sua presença quando estavam com dúvidas. Quando conversavam com a equipe por e-mail ou chat eram muito carinhosos: *oi professora. Como você está? Eu adoro você. Eu te amo. Um beijão de C.A* 🌹😊 (C.A - 9 anos-27/05/2010) ou ainda, *Oi. Eu gosto de vir aqui. Já aprendi várias coisas aqui no Mutirão UPF.* (E.C.M. - 9 anos - 22/04/2010)

Entre as crianças, a amizade nos pequenos grupos existentes era muito forte. Nesse sentido, Argyle conceitua os vínculos com os amigos se tornam mais fortes e mais duradouros e as pressões exercidas pelo grupo de iguais aumentam.

Durante a infância, e especialmente dos 7 anos até a adolescência, há uma segregação entre meninos e meninas; seus interesses são diferentes, com as meninas preferindo as atividades sociais enquanto os meninos gostam de esportes e jogos duros e competitivos. (1976, p.72).

Mas, essa característica não gerou problemas na oficina uma vez que as crianças mantinham uma relação pacífica durante o encontro. As diferenças entre elas presencialmente, não ocorriam quando estavam utilizando a tecnologia, parecia que atribuíam àquele momento uma razão diferente. Quando os membros de um grupo não sentavam próximos no laboratório, isso não os impedia de interagirem com os outros colegas que estavam ao lado, ajudam-se, perguntavam quando tinham dúvidas, como se não houvessem divisões no grupo. Morin (2006, p.134) revela: “do meu ponto de vista, considerando essas comunidades existentes na internet, ou que se estruturam graças às redes de telecomunicações, nós podemos dizer que a virtualidade se transforma em realidade quando a comunicação é estabelecida”. As crianças tinham oportunidade de estabelecerem uma comunidade todos os dias, mas essa parece ter se fortalecido em torno do uso das tecnologias em rede, quando elas sentiram

necessidade de se comunicarem com todos os colegas e não somente com os amigos mais próximos.

Através do e-mail, elas aproveitaram para expressar sentimentos que não são comentados verbalmente, demonstraram carinho ao escrever as mensagens e curiosidade em saber se o destinatário havia gostado. O digital aproximou, ainda mais, as crianças que eram amigas, pois tinham o cuidado de responder os e-mails e deixá-los com uma aparência bonita, depois de escreverem comentavam sobre as mensagens, o assunto da mensagem iniciava digitalmente, mas, não se esgotava nas trocas de e-mails.

As interações pelo chat, por iniciativa deles, eram para combinar algo (brincadeiras na escola, visitas residenciais, troca de figurinhas) e também para contar algum acontecimento que o outro não sabia (novidades, fatos, fofocas); quando o assunto era mais pessoal e sigiloso observávamos que a atenção deles era maior, havia cautela para os outros não lerem o que estavam escrevendo.

As crianças que não eram tão próximas, também se corresponderam por e-mail. Elas tinham vontade de escrever para todos os colegas e iam até onde eles estavam para pedir seu endereço eletrônico, e mesmo sabendo que o colega iria ler não tiveram receio de escreverem, o mesmo não ocorre presencialmente porque elas ficam tímidas. A relação estabelecida entre eles, utilizando a tecnologia, é diferente da presencial.

Marzano traz a concepção de que “as pessoas que carecem de instrumentos e de outras qualidades para se integrar em uma sociedade real podem se encontrar mais à vontade em uma sociedade virtual.” (2006, p.244). O uso das tecnologias em rede deixou as crianças tão à vontade de falar o que tinham vontade que algumas utilizaram para exigirem reconhecimento e explicações, como o caso de uma menina que escreveu um e-mail para outra pedindo porque ela não queria ser sua amiga, em outra ocasião, dois meninos acertam desavenças, não resolvidas na escola, para não brigar resolveram discutir e se entender utilizando o correio eletrônico.

Outro tipo de interação que aconteceu são as ações e verbalizações dos alunos durante a navegação. Os alunos conversaram sobre as atividades, auxiliam os colegas, e compartilham as descobertas na rede, respeitando o jeito de ser do colega. Como desenvolveram segurança quanto ao uso da tecnologia, quando não sabem algo e perguntam para o colega e esse por impulso fará pelo outro, muitas vezes o que está ensinando é impedido pela outra criança com expressões do tipo: - *Como se faz? Deixa eu fazer*. Elas estabeleceram meios para ajudarem, pedirem auxílio e limitarem a intervenção do outro, eles reconheciam a capacidade

do outro, mas isso não as impediu de também mostrar que podiam ter esse conhecimento. Lévy (2006, p.285) enquadra essa situação como “cultivar o ser, no sentido mais profundo do termo, consiste justamente em parar de imitar para desenvolver seu próprio gosto, sua capacidade pessoal de experiência, de avaliação e de pensamento independente.”

Nessas interações os alunos superaram obstáculos importantes na sua formação e constituição como indivíduo. Conseguiram se aproximar dos colegas, posicionar-se no grupo, perceberam que são capazes de realizar as atividades sozinhas e prezavam por isso, tornaram-se amigos dos monitores. Todas essas vivências sociais contribuíram para atuação das crianças nas oficinas.

Ao se comunicarem com escritores e receberem resposta, a reação foi de encabulamento, alguns ao receberem a resposta nos mostraram sem mencionar uma palavra, apenas com um sorriso nos lábios e não sabiam como proceder com a mensagem, se respondiam ou somente liam. Deixamos para eles decidirem, uns optaram por guardar o e-mail e outros por responder agradecendo, mas todos os que receberam a resposta após lerem ficaram calados e não comentaram com os demais. Nós só ficamos sabendo das mensagens, porque estamos sempre próximos deles, circulando pelo laboratório, e percebemos um clima diferente enquanto elas acessavam as mensagens. Morin (2006, p.134) acredita que “através de todas essas novas redes se criam fenômenos de comunicação que, além da pura e simples troca de informações, permitindo às pessoas do mundo inteiro se encontrar ligadas por uma paixão comum, uma afinidade qualquer”, neste caso a afinidade encontrada foi a leitura de uma obra que proporcionou o contato direto do leitor com o escritor. Eles poderiam ter lido diversos livros e nunca terem a oportunidade de conversar com o escritor, no entanto, ao se apropriarem das tecnologias em rede esse contato foi facilitado, diminuíram-se as fronteiras entre leitor e autor.

#### **4.2.6 Situações identificadas de apropriação das tecnologias em rede que podem potencializar no indivíduo uma condição de leitor-autor**

Considera-se leitor-autor nesse estudo, as crianças que tenham autonomia de interagir, que estabeleçam seus hipertextos sem estarem condicionados a um ambiente ou pessoa, que encontram sentido em leituras que realizam, manifestam vontade de participar, comunicam-se

e compartilham suas produções. No decorrer da pesquisa de campo pode-se identificar algumas situações que indicam uma condição de leitor-autor. Isso não significa que as crianças se tornaram leitores-autores em função somente desses encontros, mas alguns elementos demonstram esse potencial dentro das oficinas.

As crianças sentiram-se participantes do grupo da oficina e por consequência começaram a ter interesse em falar sobre as obras durante o diálogo literário, contavam novidades da semana e fatos pessoais, estabelecendo assim um *diálogo social*<sup>20</sup>. Em alguns momentos, o blog do Mutirão pela Inclusão Digital serviu como a extensão das primeiras conversas que tínhamos no primeiro momento da oficina. Os que elas não conseguiam ou esqueciam-se de falar durante a conversa presencial sobre a obra, digitalizavam. O diálogo era sempre desencadeado por algo externo a oficina, levando em conta que Lévy (1993, p.25) fala sobre as redes na qual a “sua composição e sua recomposição permanente dependem de um exterior indeterminado: adição de novos elementos, conexões com outras redes”, esse princípio de exterioridade foi evidenciado em todos os momentos da oficina. Nunca sabíamos o que as crianças iriam trazer de informações e elas também não imaginavam qual obra iriam conhecer, o desenvolvimento e os resultados eram inesperados.

Com a dinâmica proposta a lógica da dependência foi superada e houve *autonomia na busca de informações*. As crianças começaram a ter segurança no uso das tecnologias, não havia receio de estragarem as máquinas ou estarem sendo vigiados por um adulto enquanto estavam nas oficinas. Elas perceberam que naquele ambiente as navegações, produções e interações dependiam delas e não dos monitores, isso exigia decisões, eram elas as responsáveis por movimentar a rede, pois, “sua composição e seu desenho estão permanentemente em jogo para os atores envolvidos” (LÉVY, 2006, p.285). Enquanto elas navegavam, acessavam sites de interesse individual não necessitavam de alguém indicando locais a serem acessados. Reconheciam o domínio adquirido quanto ao uso das tecnologias. Inclusive, mencionavam: - *Viu como estou rápido?*

Junto com a autonomia de criarem e buscarem informações, existiu o interesse em compartilharem com os outros quando encontravam algo diferente, principalmente se soubessem ser de interesse comum. Existiu uma independência em realizarem as atividades e

---

<sup>20</sup> Optamos por grifar no texto os elementos identificados nos protocolos e que contribuem para o nosso conceito de leitor-autor, são eles: diálogo social, autonomia na busca de informações, reconhecimento do potencial comunicacional da internet, troca dos pólos de emissão, leitura fragmentada e hipertextual, participação ativa, autoria na rede e criação coletiva

navegarem livremente, mas sem individualismo, havia um conhecimento dos membros do grupo e de seus centros de interesse, favorecendo interações e trocas entre eles.

Essas trocas aconteciam presencial e digitalmente, elas estavam no mesmo espaço físico poderiam se comunicar verbalmente, mas faziam questão de utilizar, também, as tecnologias em rede para dialogarem *reconhecendo o potencial comunicacional da internet*. Existia um compromisso não explícito, mas que eles consideravam importante, em ler e responder as mensagens que recebiam dos colegas, pesquisadora e monitores. Perceberam que as informações não estavam salvas localmente na máquina e sim na rede em que todas as pessoas poderiam visualizar, e eles tinham a possibilidade de ter acesso e mexer em outros locais. Identificação da diminuição das fronteiras e da importância e facilidade de, com a internet, aproximar-se das pessoas mesmo residindo em locais distantes.

Geralmente, nos grupos existem membros considerados líderes, porque uma de suas características se destaca no grupo fazendo-os ser referência. Nas oficinas essas lideranças se alteram, há uma *troca dos pólos de emissão*. A criança com facilidade de escrita pode ter dificuldade em controlar os comandos dos jogos no teclado, os que são bons nos jogos podem ter dificuldade em editar imagens. A posição delas durante a oficina se altera, hora ajudam, em outras são ajudadas, isso faz com que elas se comuniquem com todas, compartilhem conhecimento e aprendam. Lévy considera essa dinâmica como a mobilidade dos centros, em que segundo ele “a rede não tem centro, ou melhor, possui permanentemente diversos centros que são como pontas luminosas perpetuamente móveis, saltando de um nó a outro, trazendo ao redor de si uma ramificação infinita de pequenas raízes” (1993, p.25).

A rede possibilita uma leitura hipertextual, num primeiro momento essa leitura realizada pelas crianças foi linear. Eles se limitavam a permanecer no ambiente que acessavam. Essa leitura ganhou um novo panorama, a *leitura fragmentada e hipertextual*. Exploraram novos locais na rede, permitiram-se a mudar de interesse na hora da navegação, não ficaram presos em um único site, ou atividade. Se o que buscavam não os agradava no primeiro site, procuravam outro, afinal, “o leitor não é mais obrigado a atribuir a sua confiança ao autor; pode, por sua vez, por gosto ou por lazer, refazer a totalidade ou parte do percurso da investigação” (Chartier, 2007, p.206), em uma oficina os interesses variavam. Além dos sites de jogos, vídeos do YouTube, imagens, e também, buscam as notícias da semana, principalmente as que estavam circulando com maior impacto na mídia.

O empenho para estarem nas oficinas já demonstrava o interesse em participar. Mas, a maneira como interagiam na rede e com os outros, através da *participação ativa*

desencadeava um movimento na oficina, elas não ficavam esperando algo acontecer. Havia uma “constante construção e renegociação. Ela (a rede)<sup>21</sup> pode permanecer estável durante um certo tempo, mas esta estabilidade é em si mesma, fruto de um trabalho” (LÉVY, 2006, p.285). Chegavam solicitando o que iriam aprender, e depois criavam um fluxo de trocas com diferentes colegas e assuntos diversos, que os mantinha envolvidos o tempo todo. Essa disposição e envolvimento com o projeto facilitou a autoria na rede. Ser autor na rede se tornou algo acessível, qualquer um pode ter um blog em site gratuito e ali colocar suas produções para os outros lerem e opinarem. No entanto, com crianças a questão não é simplesmente criar um blog, essa parte é a mais fácil. O detalhe é a aceitação do espaço como um meio de estarem no ciberespaço e serem *autores na rede*. Zilberman (2007, p.97) enquadra o blog como sendo “expressão inteiramente original. tendo-se apresentado, inicialmente, como variação do diário, o blogue diferencia-se daquele tipo de escrita do eu, não se restringindo à manifestação de um indivíduo para si mesmo” e foi nessa perspectiva que as crianças estavam querendo possuir um blog, não tinham conhecimento do seu significado, mas quando comentaram do blog do Mutirão e informamos que eles também poderiam ter um espaço semelhante para expor as suas criações a vontade em possuir algo na rede se espalhou.

Ao criarem seus espaços fizeram questão de escolherem os layouts conforme seu gosto, optaram por cores e fontes de letras para cada postagem, selecionaram imagens e o blog e as postagens ficaram do jeito que eles queriam; não se deixaram influenciar pela opinião ou escolha do outro.

Quanto aos textos postados, nesta pesquisa não questionamos sua qualidade. Foi produzido o que estava ao alcance das crianças naquele momento, de acordo com seu contexto, conhecimento e domínio da técnica. Lajolo argumenta “hoje, não acredito na autonomia do texto, nem na solidão, nem no caráter individual da escrita e da leitura. Aprendi que no texto se inscrevem elementos que vêm de fora dele e que os sujeitos que se encontram - leitor e autor- não são pura individualidade” (2009, p.104), a explicação de Lajolo é identificada nas ações das crianças quando estão produzindo textos ou imagens, pois se preocupam com o produto a ser postado no blog. Editavam as informações, ou modificavam as imagens, até ficarem do jeito que desejavam, demonstrando uma inquietação até deixarem a postagem de acordo com a sua vontade.

---

<sup>21</sup> Acréscimo nosso para explicar que o autor estava se referindo sobre a rede.

Após se darem conta do potencial da internet, de compreenderem a disponibilidade de acesso dessas postagens na rede em que qualquer pessoa poderia visualizar, alguns começaram a pensar nesses possíveis leitores, depois de postar uma mensagem liam novamente o texto para ver como ficou. Isso não significa que as postagens estão sem problemas de ortografia, mesmo lendo eles não percebem as dificuldades que possuem.

As postagens no blog realizadas, durante a pesquisa de campo, estão centradas em textos e imagens, mas nada os impede de se tornarem heterogêneas, se essas crianças continuarem se apropriando da tecnologia nessa perspectiva de autoria e colaboração que assumiram.

Durante os diálogos e interações, as crianças compartilhavam as mais variadas informações. Era um despertar de interesses, entre esses descobriram o Orkut, e um grupo com a ajuda de uma das crianças que participou da oficina no ano anterior criaram perfis no site de relacionamento. A partir desse agir coletivo, outras crianças demonstraram interesse por novos ambientes. O fazer colaborativo também os motiva, gostam de criar e compartilhar com os colegas. Isso é considerado pelas crianças como uma troca, em que elas afirmam que uma faz um pouco pela outra, entretanto ao criarem os textos e as imagens colaborativamente estão *criando coletivamente* e participando de um coletivo inteligente.

#### **4.3 As oficinas propostas no projeto Mutirão pela Inclusão Digital conseguem viabilizar a apropriação das tecnologias de rede no sentido de potencializar no indivíduo uma condição de leitor-autor?**

As oficinas do Mutirão pela Inclusão Digital são sempre uma surpresa, em seis anos foi se vivenciado muitas histórias. Nessa pesquisa não foi diferente, e os relatos anteriores ilustram algumas características observadas.

A questão de pesquisa que estamos buscando responder é se, e de que forma, as oficinas propostas no projeto Mutirão pela Inclusão Digital conseguem viabilizar a apropriação das tecnologias de rede no sentido de potencializar no indivíduo uma condição de leitor-autor.

As crianças estão iniciando, ainda que de forma tardia, a sua caminhada como leitoras. Tiveram acesso a algumas obras e recursos pela primeira vez na oficina, e estão aos poucos

estabelecendo um diálogo sobre as obras com seus pares. Com o pouco contato com a tecnologia conseguiram se colocar na rede como emissores, postura não assumida por muitos adultos. O processo de inclusão digital foi iniciado. As crianças, de acordo com a sua realidade, colocaram-se na rede como colaboradoras do ciberespaço. Conforme o texto levado ao “Seminário Internacional sobre Diversidade Cultural: práticas e perspectivas”, organizado pelo Ministério da Cultura em parceria com a Organização dos Estados Americanos, que ocorreu em junho de 2005 no Distrito Federal, Sérgio Amadeu e Associados declararam:

Não podemos privar as comunidades locais, tradicionais ou não, bem como os artistas e produtores culturais da possibilidade de migração de sua produção simbólica para o interior das redes, para o ciberespaço. Para assegurar que a expressão das ideias e manifestações artísticas possam ganhar formatos digitais e, também, para garantir que os grupos e indivíduos possam criar, inovar e re-criar peças e obras a partir do próprio ciberespaço, são necessárias ações públicas de garantia de acesso universal à rede mundial de computadores. Sem inclusão digital de todos os segmentos da sociedade, a cibercultura não estará contemplando plenamente a diversidade de visões, de expressões, de comportamentos e perspectivas. (2005)

Observamos nas crianças algo diferente ao longo da pesquisa, elas não se comportam como no primeiro encontro em que estavam mais propensas a receberem algo pronto do que navegarem livremente. Elas ganharam confiança e autonomia, quebraram barreiras de relacionamento, não excluem os colegas na oficina, nem exigem exclusividade nas amizades. A participação na rede é efetiva, expressam suas opiniões verbalmente sobre o conteúdo das páginas que acessam, conseguimos, até o momento, que tenham um espaço para se manifestarem, colocarem suas criações e re-criações. Mas, o ponto fundamental dessa inclusão foi disposição em se exporem no ciberespaço, dessa maneira é mais um grupo que se apropria das tecnologias em rede numa visão de colaboração para a construção do ciberespaço. As crianças não se importam em dividir suas produções, gostam de criar junto com o colega e ficam felizes ao ver suas expressões na internet.

Ainda existe muito a ser feito no poder público, nas instituições escolares e nos projetos como o Mutirão pela Inclusão Digital para garantir que todas as pessoas da sociedade participem na rede como leitoras-autoras e se tenha uma diversidade cultural no ciberespaço, sem imposições de poderes dominantes. O interessante nesse estudo, foi verificar as crianças se comunicando sem medo de se colocarem no ciberespaço, sem preocupação em agradar

alguém, quando estão participando, decididas e falando de si e o sobre seus conhecimentos com naturalidade. No entendimento de Veen (2009, p.88) “a autoexpressão é, contudo, igualmente importante e pertence à manutenção do equilíbrio entre o individual e o coletivo: precisamos uns dos outros e, portanto, precisamos de comunicação.”

Quando se atingiu uma cumplicidade no grupo, em que observamos que uma rede de comunicação estava funcionando, a interação entre eles, utilizando a tecnologia, tornou-se muito mais produtiva, envolviam-se nas atividades e não mediam esforços para participarem com o outro. Analisando os protocolos de pesquisa, foi possível verificar o andamento das atividades propostas, os atos que surgiam a partir da atividade, os significados ligados a leitura e também ao uso da tecnologia. As crianças estavam sempre motivadas em participar, mesmo, às vezes, mostrando sonolência por acordarem tão cedo, o sono desaparecia e começavam a interagir, não se limitavam a ficar sentados na frente da máquina, muitas vezes se deslocavam pelo laboratório para contar ou mostrar algo aos demais, nesse sentido as relações foram potencializadas e a situação que visualizávamos desse fenômeno social, era de crianças ativas na rede e presencialmente, interagindo coletivamente, numa condição de autoria.

As situações identificadas e descritas no item anterior desse capítulo, demonstram como as crianças se organizaram em torno da leitura e das tecnologias em rede. A partir do interesse individual identificaram suas capacidades e as do outro, e em comunidade nos mostraram a essência da cultura digital no sentido em que Amadeu (2005) se refere sendo a cultura que trabalha com a plena criatividade e que não se limita pelos empecilhos que aparecem, ela não tem originalidade exclusiva, mas passa pela ideia de recriar combinar, numa dimensão aberta, na qual as pessoas não são proprietárias de algo, mas que a criação estaria disponível para que todos colaborassem.

Como pesquisadora, os dados nos fazem constatar que as crianças estão sendo leitoras-autoras. Com dez encontros é possível vê-las sendo atuantes na rede e questionando o acesso condicionado as tecnologias. Elas, também, não entendem porque precisam digitar textos dos livros didáticos, mesmo a explicação sendo aprender a digitar. Aprender a digitar, nunca foi o foco da oficina, mas estão localizando as letras com mais facilidade, digitam “rapidinho” como elas dizem, entretanto o sentido em realizarem as atividades no Mutirão tem outra dimensão para elas, sentem-se participantes das oficinas, porque na UPF são elas que fazem, individual ou coletivamente, as escolhas e criações são delas e disponíveis para uma rede inteira.

Os monitores do Curso de Ciência da Computação que no primeiro dia da oficina ficaram impressionados que as crianças não tinham habilidade para movimentar o mouse, também comungam da ideia de que as crianças deram um salto qualitativo: *Desde o primeiro encontro até este décimo o nível de habilidade dos alunos presentes nas oficinas cresceu muito. Alguns deles ainda apresentam dificuldades quanto ao lado técnico da oficina, geralmente os que começaram a participar depois. Se antes a maioria deles mal sabia enviar um e-mail, agora eles já possuem a aptidão necessária para fazer o caminho até os sites sozinhos.* (I.C.R. - monitor da oficina).

Se alguns sites não fossem bloqueados na instituição provavelmente as crianças estariam interagindo muito mais, pois já sabem de sua existência; o que falta é acesso. Ainda, faz-se necessário quebrar com a barreira preconceituosa existente entre diversão e aprendizagem. Se fossem analisar as falas das crianças, a oficina é um momento de distração, liberdade, diversão, não se dão conta que ao interagirem estão aprendendo. Elas conseguiram elaborar essa informação quando pedimos se haviam aprendido algo durante esses dois meses, e dessa maneira elas começaram a listar tudo o que fazem na oficina. Mario Prata em entrevista para o Jornal Extra Classe durante a 9ª Jornada de Literatura falou sobre como as novas tecnologias podem mudar a cultura de texto. E para o autor:

Nunca, em tempo algum, os jovens brasileiros escreveram e leram tanto como hoje, pela internet. Quando uma mãe diz que o filho fica o dia inteiro no computador, ele está lendo ou escrevendo, depois de ver umas mulheres peladas por dez minutos. Ou seja, os jovens estão exercitando a nossa língua. Outro dia, num sábado, tinham 200 mil jovens em chats. Você pode ter certeza que um por cento disto (2.000), se quiserem, serão escritores. E estão lendo e escrevendo sem ser uma ordem dos pais ou uma obrigação da escola. Estão descobrindo o texto, a leitura e a escrita. Vários escritores sairão da internet. E não o contrário, nós entrarmos lá. (EXTRA CLASSE, 2001)

As crianças estão utilizando o ciberespaço, utilizando ferramentas que muitos adultos não utilizam, mas de que elas se apropriam como se sempre as utilizassem. O fato de acessarem sites considerados impróprios, como o de mulheres peladas citado por Mario Prata, ou ainda de jogos, muitas vezes criticados pelos adultos. Não os impede de no instante seguinte estarem compartilhando outras informações e colaborando com coletivos inteligentes. Os jogos, durante a pesquisa de campo, eram a sensação das crianças, mas em muitos momentos os abandonaram para fazer outra atividade que julgavam ser mais

interessante. Isso significa que elas não vão ficar condicionadas pelos sites de jogos ou que só querem jogar, esse é um meio de interagir e de se relacionar com o outro.

Mario Prata na entrevista afirma, que 1% da geração atual que utiliza internet pode se tornar escritoras. Percebe-se que de acordo como elas utilizam a rede já são autoras, talvez não tenham isso como profissão, entretanto a pré-disposição existe. O que se precisa ainda é de cunho educacional, que os conhecimentos estejam entrelaçados com o uso das tecnologias, se elas tiverem acesso a conteúdos e informações de qualidade, provavelmente teriam condições de serem mais críticos e colaborarem ainda mais em suas interações.

### **Considerações do capítulo**

A presença dos monitores que auxiliaram nas oficinas foi muito importante. Enquanto ajudavam as crianças os monitores tiveram que criar novas maneiras para explicar a mesma coisa, respeitando as diferenças de cada criança.

Ao longo das semanas se pode observar o avanço de cada criança. No início, quando ainda não conheciam o funcionamento dos recursos oferecidos, havia dificuldade e conforme iam se apropriando dos recursos as crianças se tornavam independentes.

Apesar de existir um tema que embasava os diálogos, o mais importante era proporcionar momentos de liberdade, de comunicabilidade e de interatividade. A cada busca realizada, novos jogos que encontravam ou nas estratégias elaboradas para mudar de fase observávamos a alegria e o desenvolvimento das crianças que se sentiam capazes de utilizar os computadores. Os encontros não eram como aulas de informática porque não tínhamos a intenção de ensinar utilizarem programas, mas permitir que se expressassem livremente.

O projeto além de possibilitar a inclusão digital desses alunos se preocupa com a leitura e autoria no ciberespaço. Os diálogos literários que antecederiam o uso das tecnologias desafiaram as crianças a refletirem sobre textos, imagens, vídeos e músicas. Para Pedro Demo (2010) a autoria tem no mínimo dois níveis, o ligado a individualidade no qual o autor é único em termos de referência e um segundo nível em que a autoria é coletiva, porque nenhuma ideia é completamente original. Com as crianças, ainda que no princípio da inclusão digital é algo semelhante que acontece, apesar de terem espaços individuais para produzirem, como o blog, e outros para criarem colaborativamente como o Google docs para criarem apresentação

de slides e textos. As criações são propriedades coletivas, porque eles estão o tempo todo interagindo na oficina e é difícil mensurar quanto cada um colaborou em cada atividade. Se a pesquisa durasse mais tempo, provavelmente observaríamos outras situações de colaboração, autoria e criações de coletividade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista as ideias apresentadas nos capítulos um e dois, acredita-se que a inclusão digital precisa contribuir na inserção do indivíduo no ciberespaço não apenas como receptor de informações, mas, principalmente, como um ser comunicacional.

Independente da idade e das condições sociais dos envolvidos, a apropriação das tecnologias visando a autonomia é fundamental, pois se as tecnologias possibilitarem a interação dos indivíduos existe a possibilidade de que esses podem utilizar ferramentas como um meio para aprender colaborativamente.

Afinal, as tecnologias de rede são recursos mediadores que podem ou não auxiliar no processo de construção do conhecimento. Por sua vez, a inclusão digital não deve estar restrita a aulas de informática. Se as tecnologias de rede permitem uma dinâmica reticular de comunicação, não existem motivos para limitar o seu uso. Mesmo na educação, a tecnologia deve estar presente na plenitude em que está em outros contextos sociais, não parece adequado se estabelecer que em ambientes de aprendizagem os indivíduos somente utilizem os recursos de maneira pré-determinada numa perspectiva fechada e limitada, pois, quando os indivíduos estão na rede, as navegações são livres e a possibilidade de interação é aberta.

Verificou-se que a presença das tecnologias de rede tendem a alterar a comunicação dos indivíduos que as utilizam. Acredita-se que as teorias educacionais defendidas por Vigotski e Pozo, que destacam a importância do contato social para a construção do conhecimento, acontecem também durante a interação no ciberespaço. A troca de informações entre os indivíduos pode ser potencializada com as tecnologias de rede, em virtude da ampliação da comunicação e interação existente.

De acordo com as ideias abordadas neste trabalho, o processo de inclusão digital deve possibilitar a participação dos alunos, propor a colaboração e autonomia entre os envolvidos. Se a interação é fundamental para o indivíduo aprender, a apropriação da tecnologia deve acontecer numa dinâmica reticular e horizontal, em que todos os envolvidos podem posicionar-se ativamente como “nó” da rede. Num projeto de inclusão digital seria interessante que além da apropriação das tecnologias os indivíduos interagissem e refletissem sobre determinados assuntos que circulem em seu meio, conseguindo emitir opiniões sobre as informações.

Por esse motivo, considera-se que a internet, como ferramenta tecnológica, colabora para uma mudança de postura dos indivíduos, porque quando se está na rede há uma infinidade de caminhos para navegar, através dos hipertextos é possível recriar diversos textos. O leitor não está limitado a uma leitura linear, ele tem liberdade de escolha para dialogar com as obras de diversos autores disponíveis em diferentes mídias.

O ato de ler na rede proporciona ao leitor ser também autor. Ele recria um novo texto que é único, pois é construído conforme o interesse do indivíduo, através das navegações que ele realizar. De certa maneira, além de único, o texto também é momentâneo, ele surge através dos links acessados pelo indivíduo, porém dificilmente se conseguirá percorrer o mesmo percurso realizando a mesma leitura, é um texto flexível e temporário, que ao mesmo tempo é não-linear e híbrido. Um aspecto interessante é que com essa atuação o leitor não precisa ser receptor ele também pode estar e ser na rede.

Como o ciberespaço permite a contribuição de todos, os indivíduos podem utilizar este espaço para se expressarem. Nesse sentido a comunicação altera e quem era somente receptor pode vir a ser emissor e utilizar o recurso que mais lhe agrada para emitir opinião e produzir informação. Em virtude do que foi mencionado, o indivíduo pode contribuir na formação dos demais que participam de sua rede de relações. O conhecimento individual, quando compartilhado com outras pessoas, ganha uma dimensão social e poderá iniciar um coletivo interessado em determinado assunto. A rede pode ser um meio para que a inteligência coletiva aconteça.

Esse estudo verificou que as oficinas do Mutirão pela Inclusão Digital da Universidade de Passo Fundo, através das propostas desenvolvidas, possuem potencial para que crianças de 4º ano do ensino fundamental vivenciem essas práticas se tornem leitores-autores, pois, apropriam-se das tecnologias em rede em uma perspectiva de autonomia que as conduz à quebra da lógica de recepção de um para todos e assumem uma postura colaborativa de aprendizagem, na qual todos os participantes do grupo têm igual valor. A interação se torna constante, as qualidades individuais aparecem e todos compartilham informações. As crianças estabelecem uma comunidade, uma rede, superam o individualismo e os desafetos, no lugar surge o respeito e a consideração pelo outro, a competitividade diminui e os vínculos se fortalecem.

A pesquisa de campo conseguiu observar o início desse letramento digital com as crianças, mas com mais tempo de oficina, poderão participar mais da construção do ciberespaço.

A pesquisa realizada ainda nos desafia a outras possibilidades de pesquisa: Se o diálogo literário acontecesse na escola, essas crianças teriam mais liberdade para se expressar nas oficinas? Quais os outros conhecimentos que acontecem na oficina, além da apropriação das tecnologias em rede? Como a participação nas oficinas do Mutirão pela Inclusão Digital repercutem nos outros ambientes em que as crianças convivem?

A dificuldade em realizar essa pesquisa foi conciliar durante as oficinas três funções: a de colaboradora da oficina, a de orientadora dos monitores e de pesquisadora. Tratando-se de monitores iniciantes no projeto eles não imaginavam que as crianças chegariam nos encontros com pouco conhecimento das oficinas, o que causou certa inquietação neles no primeiro encontro, e ainda, no decorrer demoraram a compreender que a apropriação das tecnologias, bem como a aprendizagem são processos de construção do conhecimento e isso ocorre em tempos diferentes para cada indivíduo.

Quanto à pesquisa, ao constatar que as crianças não estavam lendo como eu imaginava preocupei-me, pois pensei que se lembrariam de outros textos literários e não somente de contos de fada, percebi que havia pouca aproximação com a literatura, então se a pesquisa fosse agora, realizaria a prática de leitura, antes da oficina, em outro dia da semana. Assim, no dia da oficina do Mutirão pela Inclusão Digital teria um contato maior com as tecnologias, pois se tivéssemos mais tempo ou um maior número de encontros poderíamos ter utilizado mais recursos com as crianças. Entretanto, não desvincularia as oficinas da parte literária, pois o diálogo sobre as obras impulsionaram as conversas dentro do laboratório e a partir delas as crianças começaram a produzir, a colaborar com outros e a conversar sobre outros assuntos.

As situações da pesquisa trouxeram elementos identificados nos protocolos: diálogo social, autonomia na busca de informações, reconhecimento do potencial comunicacional da internet, troca dos pólos de emissão, leitura fragmentada e hipertextual, participação ativa, autoria na rede e criação coletiva. Essas características sustentam o que entendemos por leitor-autor que são as pessoas que possuem autonomia de interagir, estabelecem seus hipertextos sem estarem condicionados a um ambiente ou pessoa, que encontram sentido em leituras que realizam, manifestam vontade de participar, comunicam-se e compartilham suas produções. As crianças, durante a pesquisa, assumiram essa condição de leitores-autores na sua essência. Participavam por interesse próprio porque se sentiam à vontade de exercerem a autoria. Apropriaram-se das tecnologias de rede, reconhecendo as possibilidades de se comunicarem e as utilizarem com esse intuito.

A inclusão digital não propiciou somente o contato com a tecnologia, propiciou liberdade a essas crianças de terem autonomia em suas interações e criarem uma rede de colaboração, aspecto extremamente aderente aos propósitos do mutirão pela inclusão digital. Talvez, se elas estivessem mais tempo semanal na rede, estabeleceriam contato com outras pessoas, leriam mais e produziriam mais porque elas começaram a construir essa dinâmica durante as oficinas. O primeiro passo foi dado na oficina, a continuidade poderia ser feita pela professora contribuindo para que a formação de leitor-autor se concretizasse. Poderíamos utilizar as palavras de Mario Prata para descrever esses indivíduos incluídos digitalmente e que assumiram uma condição de leitor-autor:

se ele fica seis horas por dia ali, ou ele está lendo ou escrevendo. E mais: conhecendo pessoas. E amando essas pessoas.

Jamais, em tempo algum, o brasileiro escreveu tanto. E se comunicou tanto. E leu tanto. E amou tanto. No caso do amor ali nascido, a feitura, o peso, a cor, a idade ou a nacionalidade não importam. O que é mais importante é o texto. O texto é a causa do amor. (2001, p.16)

A leitura propiciou o diálogo. As tecnologias de rede potencializaram as interações. As crianças criaram um vínculo afetivo e de respeito e elas se tornaram colaboradoras de uma rede que continua se reconfigurando e depende delas para se expandir.

## BIBLIOGRAFIA

ALLIEZ, E.; DELEUZE. *Deleuze filosofia virtual*. São Paulo : Ed. 34, 1996.

ALAVA, S. *Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?* Porto Alegre: ARTMED, 2002.

AMADEU, S. Diversidade Digital e Cultura. *Brasília*: Convenção sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, da UNESCO, aprovada em 20 de outubro de 2005. Disponível em [www.cultura.gov.br/site/2007/06/20/diversidade-digital-e-cultura-por-sergio-amadeu-e-associados/](http://www.cultura.gov.br/site/2007/06/20/diversidade-digital-e-cultura-por-sergio-amadeu-e-associados/). Acesso em: 20 de junho de 2010.

ARGYLE, Michael. *A interação social: relações interpessoais e comportamento social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

BARBOSA FILHO, A.; CASTRO, C. A inclusão digital como forma de inclusão social. In.: BARBOSA FILHO, André; CASTRO, Cosette; TOME, Takashi (Coord.) *Mídias digitais: convergência tecnológica e inclusão social*. São Paulo: Paulinas, 2005.

BONILLA, Maria Helena Silveira. *Escola aprendente: para além da sociedade da informação*. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

BORGES, Jorge Luis. *Obras completas*. São Paulo: Globo, 1998.

BRITTO, L.PL. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In.: RIBEIRO, V.M.(Org). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

BRUNER, Jerome S. *A cultura da educação*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

CAPRA, F.. *As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável*. São Paulo: Cultrix, 2002.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. *Metodologia científica*. São Paulo: Makron Books, 1996.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP, 1999.

\_\_\_\_\_. A escrita na tela: ordem do discurso, ordem dos livros e maneiras de ler. In.: RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker; RETTENMAIER, Miguel (Coord.). *Questões de leitura no hipertexto*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2007.

DEMO, P. *Textos discutíveis – 6: Aprender, Conhecer – Brasil, 2010*. Disponível em <http://pedrodemo.sites.uol.com.br/textos/td6.html>. Acesso 18 de maio de 2010.

EXTRA-CLASSE. *Entrevista com Mario Prata: enquanto a unha não cresce*. Porto Alegre: Jornal Extra Classe. Ano 6, nº54, Agosto de 2001.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 11.ed. São Paulo: Cortez, 1985.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GIL, A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

\_\_\_\_\_. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.  
GIBSON, W. *Neuromancer*. São Paulo: Aleph, 2003.

GOSCIOLA, V. *Roteiro para as novas mídias: do cinema às mídias interativas*. 2. ed. São Paulo: Senac São Paulo, 2008.

GODOY, A. S. *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades*. In: Revista de Administração de Empresas. São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63, abril 1995.

GUATTARI, F. *Caosmose: um novo paradigma estético*. São Paulo: 34, 2000.

KATO, M. A. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, A.B. (Coord.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A.B. Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor – teorias de leitura e ensino. In.: RÖSING, T.M.K.; BECKER, P; KLEIMAN, A.B. (Coord.). *Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca*. 2. ed. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1998.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In.: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, T.M.K.; SILVA, E.T.da (Coord.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

LANDRY, P. O sistema educativo rejeitará a internet? Ou as condições para uma boa integração das mídias nos dispositivos. In.: ALAVA, Séraphin.(Org) *Ciberespaço e formações abertas: Rumo a novas práticas educacionais?*. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

LE MOS, A. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Olhares sobre a cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: 34, 1993.

\_\_\_\_\_. *O que é virtual*. São Paulo: ED.34, 1996.

\_\_\_\_\_. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

\_\_\_\_\_. A revolução contemporânea em matéria de comunicação. In: MARTINS, F. M. e SILVA, J. M. (org.). *Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura*. POA: Sulina/Edipuc RS, 2000.

\_\_\_\_\_. *A conexão planetária: o mercado, o ciberespaço, a consciência*. São Paulo: Ed.34, 2001.

\_\_\_\_\_. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 4.ed. São Paulo: Loyola, 2003.

\_\_\_\_\_. Diálogo com Pierre Lévy: a memória como processo no tempo presente. In.:CASALEGNO, F. *Memória cotidiana: comunidades e comunicação na era das redes*. Porto Alegre: Sulina, 2006.

LIPOVETSKY, G. *O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

\_\_\_\_\_.-.; CHARLES, S. *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Bacarolla, 2004.

MARCUSCHI, L.A. *Coerência no hipertexto*. Recife: Universidade Federal De Pernambuco, 2000. Disponível em:

<[http://74.125.93.132/search?q=cache:TLdC16kjl\\_4J:bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/Marcuschicoerhtx.doc+A+coer%C3%Aancia+no+hipertexto.&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-a](http://74.125.93.132/search?q=cache:TLdC16kjl_4J:bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/Marcuschicoerhtx.doc+A+coer%C3%Aancia+no+hipertexto.&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-a)> . Acesso em 18 de novembro de 2009.

\_\_\_\_\_. *O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula*. Linguagem & Ensino, Vol. 4, No. 1, 2001 (79-111). Disponível em:

[http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v4n1/f\\_marcuschi.pdf](http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v4n1/f_marcuschi.pdf)> . Acesso em 18 de novembro de 2009.

MARZANO, S. *Diálogo com Stefano Marzano: Memória: entre a experiência vivida e Genius Loci*. In.:CASALEGNO, Federico. *Memória cotidiana: comunidades e comunicação na era das redes*. Porto Alegre: Sulina, 2006.

MORIN, E. *O método 5: a humanidade da humanidade*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

\_\_\_\_\_. *A cabeça bem-feita*. 7.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002a.

\_\_\_\_\_. *Os sete saberes necessário à educação do futuro*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2002b.

\_\_\_\_\_. *Diálogo com Edgar Morin: partilhar uma memória para a existência poética*. In.:CASALEGNO, Federico. *Memória cotidiana: comunidades e comunicação na era das redes*. Porto Alegre: Sulina, 2006.

NUÑEZ, E. Espaços de leitura- projetos, conteúdos e animação cultural. In.: RÖSING, T.M.K.; BECKER, P.; KLEIMAN, A. B. (Coord.). *Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca*. 2. ed. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005.

ORLANDI, E.P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996

\_\_\_\_\_. (Coord.) *A leitura e os leitores*. São Paulo: Pontes, 1998.

PAULINO, G.; OSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In.: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T.M.K.; SILVA, E.T.(Coord.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura*. São Paulo: Ed. 34, 2008.

POZO, J. I. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

PRATA, M. *Minhas tudo*. São Paulo: Planeta, 2001.

PRETTO, N. *Linguagens e Tecnologias na Educação*. In Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender, organizado por Vera Candau, pela DP&A, paginas161-182

\_\_\_\_\_. *Globalização. Da economia à Cultura*. Artigo publicado na Gazeta Mercantil de 13.11.97. p. 02 . Disponível em: < <http://www2.ufba.br/~pretto/globalizacao.htm>> . Acesso em 22 de novembro de 2009.

\_\_\_\_\_. *Comunicar para educar*. Jornal A Tarde, Caderno Cultural, 10/05/2008, p. 12. Disponível em: < <http://twiki.ufba.br/twiki/bin/view/Pretto/EducaComunica>>

\_\_\_\_\_. *Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder* / Nelson De Luca Pretto, Sérgio Amadeu da Silveira : organizadores. – Salvador: EDUFBA, 2008. Disponível em: < <http://rn.softwarelivre.org/alemdasredes/wpcontent/uploads/2008/08/livroalemdasredes.pdf> > . Acesso em 18 de novembro de 2009.

PRIMO, A. *Quão interativo é o hipertexto? Da interface potencial à escrita coletiva*. Fronteiras: Estudos Midiáticos, São Leopoldo, v. 5, n. 2, p. 125-142, 2003

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTAELLA, L. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 12.ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SELLTIZ. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: EPU, 1975.

SILVA, M. *Sala de aula interativa*. 2.ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

TEIXEIRA, A. C. *Inclusão digital: novas perspectivas para a informática educativa*. Ijuí/RS: Editora Unijuí, 2010.

TERZI, S.B. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In.: KLEIMAN, A. B. (Coord.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VEEN, W.; VRAKKING, B. *Homo zappiens: educando na era digital*. Porto Alegre: ARTMED, 2009.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

\_\_\_\_\_. *A construção do pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

WARSCHAUER, Mark. *Tecnologia e inclusão social: a exclusão digital em debate*. São Paulo: Senac São Paulo, 2006.

XAVIER, A.C. Hiperleitura e interatividade na Web 2.0. In.: RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker; RETTENMAIER, Miguel (Coord.). *Questões de leitura no hipertexto*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2007.

ZARTARIAN, V., NÖEL, E. *Cibermundos: Que futuro*. Porto: Ambar, 2002.

ZILBERMAN, R. A leitura no mundo digital. In.: RÖSING, T.M.K.; RETTENMAIER, M. (Coord.). *Questões de leitura no hipertexto*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2007.

## **OBRAS UTILIZADAS NAS OFICINAS**

### **Obras indicadas nas propostas:**

ALVES, R. *A princesinha que falava sapos*. São Paulo: Paulus, 2005.

DAVIS, J. *Garfield e seus amigos*. Porto Alegre: L&PM, 2007.

DAVIS, J. *Garfield: toneladas de diversão*. Porto Alegre: L&PM, 2007.

KUPSTAS, M. *9 coisas @s e-mail que eu odeio em você*. São Paulo: FTD, 2001.

NEVES, A. *Maria Mole*. São Paulo: Paulus, 2002.

Quino. *Mafalda 7*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Quino. *Mafalda 8*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

SANTOS, J. R. dos. *Quando eu voltei tive uma surpresa*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SAVAGET, L. Não gosto, não quero: a história da menina que descobriu o esconderijo das cores. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

SOUSA, M. Princesas e contos de fadas. São Paulo: Girassol, 2009.

SSÓ, E. No escuro: a aula da bruxa. São Paulo: Paulinas, 2005.

TATIT, P; DERDYK, E.; RAMOS, E. Rato. São Paulo: Cosac & Naif, 2003.

TORIYAMA, A. *Dragonball*: edição definitiva. São Paulo: Conrad editora do Brasil, 2005.

WATTERSON, B. *Os dez anos de Calvin e Haroldo*. São Paulo: Best, 1996.

ZIRALDO. *As melhores tiradas do menino maluquinho*. São Paulo: Melhoramentos, 2000.

#### **Obras mencionadas pelas crianças:**

BANDEIRA, P. *O fantástico mistério de Feiúrinha*. São Paulo: FTD, 1998.

BEAUMONT, L. de. *A bela e a fera*. São Paulo: Scipione, 1997.

Constanza. *Joãozinho e o pé de feijão*. Belo Horizonte: Villa Rica, 1993.

GRIMM, J. *A bela adormecida e outras histórias*. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GRIMM, J. *Chapeuzinho vermelho*. Porto Alegre: Kuarup, 1986.

GRIMM, J. *Cinderela*. Porto Alegre: Kuarup, 1996.

MACHADO, A. M. *Os três porquinhos*. São Paulo: FTD, 1996.

MACHADO, A. M. *Menina bonita do laço de fita*. 3.ed. São Paulo: Ática, 1999.

PERRAULT, C. *A bela adormecida no bosque*. Porto Alegre: Kuarup, 1993.

PERRAULT, C. *O chapeuzinho vermelho*. Porto Alegre: Kuarup, 1993.

ROCHA, R. *Joãozinho e o pé de feijão*. São Paulo: FTD, 1996.

## Anexo 1

	<b>UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO</b>
	<b>Mutirão pela Inclusão Digital: relacionando teoria e prática</b>
<b>PROTOCOLOS DE OBSERVAÇÃO</b>	

**(a) ações dos alunos no ambiente a na sua apropriação das atividades propostas:**

**Quem observa:** Aluno voluntário da Curso Ciência da Computação e pesquisadora

**Quando observa:** Durante os encontros presenciais no LCI - UPF

**O quê observa/objetiva:**

- As atividades realizadas nos encontros;
- Interações presenciais no laboratório de informática;
- Interações no ciberespaço;
- Manifestações verbais dos alunos acerca: da experiência vivenciada; da participação dos colegas; do potencial das tecnologias;
  - Nível de envolvimento com as atividades realizadas;
  - A atividade realizada incentivou ações dos alunos na rede;
  - Dificuldades em relação à apropriação do uso das tecnologias;
  - Se há apropriação das tecnologias;
  - Como ocorre a apropriação; fatos; ações; manifestações verbais;
  - Atitudes e/ou acontecimentos que possam constituir um processo de aprendizagem colaborativa;
- Ações e/ ou interações que demonstrem a possibilidade da formação de coletivos inteligentes;
- A postura dos alunos ao utilizarem o ciberespaço (dependência, autonomia, dificuldade, interesse, liberdade...)
- Elementos que ilustrem a autoria dos beneficiários no ciberespaço;
- **Lembrando que:**
- Os atos – são as ações de um encontro. os fatos, as reações, interesses que ocorrerem no encontro.
- As atividades – são as sequências de propostas sugeridas e desenvolvidas pelos alunos com o auxílio dos monitores durante o período 2 meses e meio (10 encontros). Neste item também será observado a continuidade e o interesse pelas atividades.

- Os significados – são manifestações que demonstram a atribuição de novas significações às tecnologias.
- A participação – é o envolvimento dos sujeitos no grupo e com as tecnologias, bem como a sua postura frente ao uso das tecnologias de rede. Como é esse navegador? Se busca ser um leitor-autor, e de que forma.
- As relações – como eles estabelecem as interações com os outros quando estão na rede
- A situação – situações em que assumem a postura de leitor – autor

**Posturas de observação:**

- **Aluno de CCC:** realizará um processo de observação do tipo não participante com o intuito de coletar dados referente as ações e interações dos indivíduos durante a oficina. Objetiva-se detectar gestos, manifestações verbais e atividades realizadas pelos indivíduos que identifiquem o seu perfil. Estar atento se há apropriação das tecnologias de rede e como ocorrem.
- **Pesquisador:** uma vez que estará atuando diretamente com os alunos, deverá realizar uma observação do tipo participante a fim de poder, além de realizar o acompanhamento das atividades, incentivar os indivíduos a utilizarem as tecnologias numa dinâmica de autoria.

**Registro da observação:** As observações serão realizadas semanalmente durante as oficinas. No término o grupo de voluntários da oficina, observador e pesquisadora avaliam a atividade e informam possíveis atitudes e manifestações verbais não observadas no protocolo.

**OBJETIVO DA PESQUISA**

Verificar se as oficinas propostas no projeto Mutirão pela Inclusão Digital conseguem viabilizar a apropriação das tecnologias de rede no sentido de potencializar no indivíduo uma condição de leitor-autor.



<b>PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DO OBSERVADOR E DO PESQUISADOR</b>
---

<b>Registro da observação em campo</b>	
<b>Descrição de atitudes, situações e manifestações verbais</b>	
Observador:	Escola: Fundação Educacional do Menor <b>Local da oficina:</b> Laboratório de Central de Informática - UPF
No. do registro:	<b>Data do registro:</b> <b>Horário de início e fim do registro:</b> <b>Tipo de atividade:</b>
<b>Síntese do registro da observação em campo</b> (Realizada ao final do encontro):	
<b>Registro da observação</b>	
<b>Antecedentes e precedentes</b> (situações que se apresentam antes e/ou depois de utilizar o computador)	
<b>Observação detalhada.</b> O registro deve se ater preferencialmente aos fatos que o observador presencia no momento.	
<b>Registro da observação</b>	<b>Impressões</b>
<b>Quais foram as maiores dificuldades observadas:</b>	
Alunos	
<b>Comentários do pesquisador:</b>	
<b>Comentários do observador:</b>	

## Anexo 2



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Mutirão pela Inclusão Digital: relacionando teoria e prática

<b>Registro da observação em campo dos monitores da oficina</b>
---

<b>Análise e avaliação</b>
----------------------------

Observador:	Escola:
-------------	---------

No. do registro a qual se refere esta avaliação:
--

**Após o término da observação é importante destacar:**

**1. Qual o nível de domínio das tecnologias pelos alunos para a atividade proposta?**

muito boa  boa  insatisfatória  não sei responder

Comentários:

**2. Principais conceitos trabalhados na atividade:**

**3. Interação da pesquisadora com os alunos**

muito boa  boa  insatisfatória  não sei responder

Comentários:

**4. Interação dos alunos entre si utilizando a tecnologia**

muito boa  boa  insatisfatória  não sei responder

Comentários:

**5. Interação dos alunos entre si sem a tecnologia**

muito boa  boa  insatisfatória  não sei responder

Comentários:

**7. Interesse dos alunos pela atividade**

muito boa  boa  insatisfatória  não sei responder

**8. Grau de autonomia dos indivíduos durante a navegação?**

muito boa  boa  insatisfatória  não sei responder

Comentários:

**9. Existiram situações durante a oficina que os indivíduos demonstram autoria?**

não  sim Quais?

**10. Existiram momentos que indicaram um potencial para a criação de coletivos inteligentes?**

não  sim Quais?

**11. Sugira outras questões a serem incluídas neste protocolo:**

CIP – Catalogação na Publicação

---

M527m Mello, Elisângela de Fátima Fernandes de  
Mutirão pela inclusão digital: relacionando teoria e prática /  
Elisângela de Fátima Fernandes de Mello. – 2010.  
132 f. : il. ; 30 cm.

Orientação: Prof. Dr. Adriano Canabarro Teixeira.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de  
Passo Fundo, 2010.

1. Tecnologia educacional. 2. Inovações educacionais. 3. Inclusão  
digital. 4. Inovações tecnológicas. 5. Cibercultura e educação. I.  
Teixeira, Adriano Canabarro, orientador. II. Título.

CDU : 304

37:004

---

Catálogo: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569