

Universidade Federal de Minas Gerais
Mônica Daisy Vieira Araújo

Formas e condições de apropriação da cultura escrita
digital por crianças de camadas médias

Belo Horizonte
2007

Mônica Daisy Vieira Araújo

Formas e condições de apropriação da cultura escrita digital por crianças de camadas médias

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora Prof^a Dr^a. Isabel Cristina Alves da Silva Frade

Faculdade de Educação da UFMG

Co-Orientadora Prof^a Dr^a. Juliane Corrêa

Faculdade de Educação da UFMG

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2007

Deus quer.
O homem sonha.
A obra nasce.

Fernando Pessoa

AGRADECIMENTOS

Agradecer... essa palavra tem muito significado após dois anos e meio de estudos e pesquisas no curso de Mestrado. No entanto, as pessoas mais próximas sabem que o estudo e a pesquisa antecederam a entrada no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG. Por isso começo a agradecer,

A Deus por ter sempre estado ao meu lado nos momentos de dificuldades para ingressar no programa e após a entrada, os contratempos enfrentados para finalizar a dissertação.

A Isabel pela confiança dada ao aceitar-me como orientanda e por estar sempre ao meu lado mesmo estando em Paris.

A Juliane que no final do processo esteve ao meu lado para me organizar e me passar mais segurança.

A Cidinha pelas orientações e indicações bibliográficas durante a construção do pré-projeto.

A escola, as mães, professoras e em especial as crianças que me receberam tão bem para que realizássemos a pesquisa de campo.

A minha mãe pelo incentivo e apoio.

Aos amigos Drika, Josi, Simone, Agnaldo, Marta, Igor, Vinicius, Eduardo por entender as várias ausências e pelo apoio.

Aos anjos que cruzaram o meu caminho nos momentos que eu mais precisei Zé Maria, Daniela Perri, Alex, Zé Adailton e Rosana.

Ao Marlon, pela motivação e apoio que em muitos momentos precisei.

A todos que torceram por mim...

Obrigada!

RESUMO

O Objetivo desta pesquisa foi compreender as formas e condições de apropriação da cultura escrita digital por crianças de camadas médias, consideradas com alto nível de letramento digital, que possuem fácil acesso a computadores e Internet no espaço doméstico e escolar. Nessa perspectiva, nos valem dos estudos sobre a história da cultura escrita realizados por Roger Chartier e Eric Havelock, da sociologia da família, mediante contribuições de Pierre Bourdieu, François de Singly e Bernard Lahire, e das discussões de Magda Soares, Carla Coscarelli e Isabel Frade sobre alfabetização e letramento digital. Partindo de uma perspectiva qualitativa, desenvolvemos a pesquisa de campo com oito crianças de sete a dez anos de idade. Realizamos observações da aula de informática da escola, anotações no caderno de campo e entrevistas semi-estruturadas com as crianças, suas mães, professores regentes e professora de informática. A partir dos dados coletados, destacamos que as formas de apropriação da cultura escrita digital têm suas especificidades conforme o espaço no qual é transmitida e que as práticas de um espaço e de outro se entrecruzam, compondo um tipo de letramento digital múltiplo.

Palavras-chave: Cultura escrita digital, Capital cultural, cultura digital.

ABSTRACT

The objective of this research was to understand the forms and conditions of digital culture appropriation, by children of medium classes, with high levels of digital literacy skills, and which have easy access to computers and Internet, in the domestic and school environment. In this perspective, studies were used about the history of the written culture and the sociology of the family, accomplished by Roger Chartier and Eric Havelock, by the contributions of Pierre Bourdieu, François de Singly and Bernard Lahire, and of the discussions of Magda Soares, Carla Coscarelli and Isabel Frade, about literacy teaching and digital literacy. Focusing the subject from a qualitative perspective, the field research was developed with eight children, from seven to ten years of age. Observations of their school's computer science classes were carried out, along with annotations in the field notebook, and semi-structured interviews with the children, their mothers, school teachers, and computer science teachers. It was concluded that the forms of digital culture appropriation have their specificities, according to the transmission environment, and that the practices of an environment and another may intersect, composing a kind of multiple digital literacy.

Key words: Digital written culture, cultural capital, digital culture.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 - FORMULANDO O PROBLEMA	13
1.1 Contextualizando o objeto da pesquisa	13
1.2 A emergência do campo de estudo	15
1.3 As mudanças de suporte e a leitura e escrita digital	20
1.4 As disposições: Escolares e Familiares	21
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA	24
2.1 A escola pesquisada	24
2.2 Os sujeitos da pesquisa: especificidades	26
2.3 Instrumentos metodológicos	29
CAPÍTULO 3 - REFERENCIAL TEÓRICO - CONCEITOS FUNDANTES	37
3.1 Mudanças na cultura escrita: uma perspectiva histórica	37
3.2 Alfabetização e Letramento digital	42
3.3 O papel da escola e da família na transmissão da cultura escrita digital	45
CAPÍTULO 4 - CULTURA ESCRITA DIGITAL – PRÁTICAS VIVENCIADAS EM CASA E NA ESCOLA	52
4.1 Cultura escrita digital vivenciada na escola	52
4.1.1 Práticas no laboratório de informática	52
4.1.2 Gestos da cultura escrita digital	60
4.1.3 Usos na sala de aula: pontos de vista das professoras	64
4.2 Cultura escrita digital vivenciada em casa	69
4.2.1 Realizando as tarefas escolares	69
4.2.2 Preocupações recorrentes dos pais	71
4.2.3 Formas de controle do uso do computador	73
4.2.4 Emergência e consolidação de algumas práticas: mediadores e formas de transmissão	79
4.3 Escrita manuscrita, impressa e digital: formas de ler na escola e em casa	85
CAPÍTULO 5 - FORMAS E CONDIÇÕES SÓCIO-CULTURAIS DE APROPRIAÇÃO DA CULTURA ESCRITA DIGITAL	90
5.1 Relações de interdependências familiares e escolares	90
5.2 Formas de transmissão e condições de apropriação da cultura escrita	100
5.3 A visão das crianças sobre a transmissão da cultura escrita digital	116
5.3.1 Controle das práticas da cultura escrita digital no espaço escolar	116

5.3.2	Controle das práticas da cultura escrita digital no espaço doméstico _____	121
5.3.3	Percepções das crianças sobre as práticas nos dois espaços _____	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS _____		127
REFERÊNCIAS _____		132
BIBLIOGRAFIA _____		137
ANEXO 1 _____		138
ANEXO 2 _____		139
ANEXO 3 _____		140
ANEXO 4 _____		141
ANEXO 5 _____		142
ANEXO 6 _____		143
ANEXO 7 _____		144
ANEXO 8 _____		145

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre novas tecnologias e educação têm duas facetas. Uma com tendência mais positiva, relacionada às possibilidades de simulação de educação à distância e ao fácil acesso a uma quantidade enorme de informações. A outra tendência é mais negativa, pois está relacionada à qualidade da informação veiculada na Internet, à relação custo/benefício e à formação deficitária do professor para o uso do computador. Essas duas tendências se entrecruzam e instigam os pesquisadores a investigar esse campo de estudo ainda emergente.

A sociedade contemporânea vive um momento onde a quantidade de informações não acompanha a sua qualidade. Isto acontece por vários motivos, dentre eles, a facilidade em se criar um *site* e de disponibilizá-lo na Internet. Outro fator negativo, relacionado à educação, são os custos para aquisição e manutenção destes computadores para escola e seus reais benefícios para as crianças. Conforme Armstrong e Casement (2001, p. 39) “Custos de instalação, manutenção e atualização não são a única preocupação. Se a tendência atual prosseguir, apenas a soma dos custos de segurança dos equipamentos já se tornará elevada demais para as escolas”.

Estes questionamentos em relação ao custo/benefício se relacionam com a formação deficitária do professor, pois a maioria não está capacitada a trabalhar com as novas tecnologias. Assim, alguns estudos questionam o sentido de disponibilizarmos computadores para as escolas não tendo profissionais preparados para usá-los.

Armstrong e Casement (2001, p.40) acrescentam que os professores quando sabem usá-los “[...] ainda necessitam de suporte constante para atualizarem seus conhecimentos e suas habilidades e para se manterem informados sobre os avanços tecnológicos”. Logo, o investimento com equipamentos e formação é muito alto e permanente, mas se a escola não

tiver professores capacitados e um projeto pedagógico adequado, estes altos custos pouco acrescentarão à formação da criança.

Por outro lado, sabemos que com a modernização dos computadores, das redes telefônicas e da Internet, um número cada vez maior da população terá acesso a este “mar de informações” que a Internet nos disponibiliza. Esta população inclui professores, alunos e toda a comunidade escolar que deverá se apropriar da cultura digital para responder as demandas sociais de leitura e escrita envolvida neste contexto de uso.

No entanto, ainda é preciso fazer indagações sobre como está ocorrendo o processo de apropriação destas diferentes tecnologias pelas várias camadas sociais. Entre elas, as camadas médias que têm fácil acesso a computadores e à Internet. Como será que os alunos das escolas que atendem as camadas médias estão vivendo esta apropriação no espaço doméstico e escolar? Como a apropriação das crianças se dá na socialização primária e secundária?

Esta pesquisa visa focalizar uma faceta mais relacionada à tendência positiva. Tal faceta lança luzes sobre as práticas escolares e domésticas e as formas e condições sócio-culturais de apropriação da cultura escrita digital por crianças de camadas médias. Para alcançarmos tais objetivos realizamos a pesquisa com crianças de sete a 10 anos de idade consideradas com alto nível de letramento digital e que tivessem fácil acesso a Internet em casa e na escola. Como detalharemos mais no capítulo de metodologia deste trabalho, utilizamos procedimentos metodológicos como observação da aula de informática da escola que os sujeitos freqüentavam e entrevistas com os sujeitos selecionados, suas mães e professoras. A escolha de uma escola particular que atendesse a uma clientela de camadas médias se justifica devido ao fato de ser nesse espaço que encontramos crianças de um nível sócio-econômico que possibilita a elas fácil acesso à cultura escrita digital.

Organizamos o texto da dissertação em cinco capítulos. No capítulo 1, apresentamos a construção do objeto de pesquisa a partir das novas possibilidades de leitura e escrita que a cultura digital inaugura, as transformações ocorridas no novo suporte, o computador, e as disposições familiares e escolares que interferem na apropriação desse novo objeto cultural, dialogando com as pesquisas realizadas no programa de pós-graduação da FaE/UFMG.

No capítulo 2, definimos o referencial teórico-metodológico utilizado, bem como, os aspectos relevantes da escola pesquisada que nos ajudam a analisar melhor as práticas da cultura escrita digital vivenciadas pelas crianças e as especificidades dos sujeitos que participaram da pesquisa de campo.

No capítulo 3, tratamos dos principais conceitos teóricos que sustentam a análise. Dessa forma, buscamos os estudos da história da cultura escrita de Roger Chartier e Eric Havelok. Francois de Singly contribuiu nas análises das formas de transmissão da cultura digital e sobre como ela é percebida pelos herdeiros. Para tratarmos da perspectiva da sociologia da família, buscamos contribuições de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire e dos estudos referentes à alfabetização e letramento digital de Magda Soares, Carla Coscarelli e Isabel Frade.

No capítulo 4, descrevemos e analisamos os dados referentes às práticas da cultura escrita digital vivenciadas pelas crianças no espaço doméstico e escolar e as formas de interação com essa cultura a partir das ações dos agentes de transmissão - pais e professores. Assim, identificamos as mudanças de gestos, comportamentos e modos de agir da leitura e escrita na cultura digital.

No capítulo 5, buscamos responder através dos dados quais são as formas e condições sócio-culturais de apropriação da cultura escrita digital por crianças de camadas médias.

Por fim, apresentamos nossas considerações finais, retomando os pontos centrais das análises dos dados para ancorarmos nossas recomendações acerca do objeto da pesquisa e fomentarmos outras discussões pertinentes ao campo de estudo.

CAPÍTULO 1 - FORMULANDO O PROBLEMA

1.1 Contextualizando o objeto da pesquisa

As invenções tecnológicas sempre ensejaram mudanças significativas nos sistemas educacionais. Desde a invenção do rádio no século XIX até os dias de hoje, com a Internet, estas invenções cada vez mais presentes nas escolas vêm acompanhadas tanto de perspectivas positivas quanto de dúvidas e inseguranças referentes à otimização dos processos pedagógicos.

A Internet, que conquistou o mundo na década de 90, inaugurou um novo período de mudanças nos sistemas educacionais. Ela possibilitou transmitir todo e qualquer tipo de informação às pessoas, não somente nas escolas, mas principalmente em suas casas e no trabalho, com muita facilidade e rapidez. Com apenas um clique podemos ir a museus, bibliotecas e cidades; além de podermos ler livros, jornais e revistas de qualquer lugar do mundo.

Neste contexto, as escolas têm investido nos recursos que estas novas tecnologias¹ podem oferecer aos seus alunos. As possibilidades e os objetivos de uso do computador e da Internet são diversos: conversar com pessoas nos *chats*², nos grupos de discussão e através de softwares de comunicação instantânea; construir um *blog*³; buscar informações através de leituras variadas, divertir-se com jogos, ouvir música, entre outros.

¹ O termo novas tecnologias em nossa pesquisa será utilizado para caracterizar os computadores e a Internet.

² Bate papo virtual, onde várias pessoas conversam ao mesmo tempo.

³ Diário virtual.

Dentro das novas possibilidades que a cultura digital inaugura, destacamos uma reorganização das práticas de leitura e escrita até então condicionadas para uma leitura e escrita no texto impresso. A leitura na tela do computador caracteriza-se como uma forma diferenciada de leitura. Se antes, no texto impresso, somente podíamos, por exemplo, escolher um livro e deitar na nossa cama para lê-lo folheando suas páginas, hoje no hipertexto digital⁴ nossos gestos são diferenciados, pois temos que ligar o computador, acessar um *site*, clicar no *link* de um texto desejado e mover a barra de rolagem do computador para fazer a leitura.

Sabemos através de alguns estudos sobre a história do livro e da leitura⁵ que usar a barra de rolagem do hipertexto digital é um gesto que se assemelha à leitura feita no *volumen*, no qual o leitor tinha que segurar as réguas de madeira nas quais se firmavam o papel, e assim desenrolar o texto para ser lido, o que o impedia de escrever enquanto lia. Logo, alguns gestos de leitura presentes nos suportes digitais não são totalmente novos. Muitos guardam semelhanças com diversos suportes textuais que são inventados ao longo dos séculos.

Estas mudanças nos suportes textuais que geram práticas escolares e não-escolares de leituras diferenciadas nos levam a questionar: como as crianças até meados do século XX construíram a relação com a cultura escrita, tendo em vista que esta foi até este século predominantemente impressa?

Usaremos em nossa pesquisa o termo cultura escrita de uma forma mais ampla que contemple todas as suas manifestações em nossa sociedade, ou seja, a cultura manuscrita, a impressa e a digital. Desta forma usaremos o termo cultura escrita para designarmos todas as formas de linguagem escrita, seus diversos suportes e modos de sociabilidade.

⁴ Hipertexto digital em nossa pesquisa será usado para designar textos em *sites* e *E-mails* veiculados na Internet.

⁵ Ver Chartier, 1999.

1.2 A emergência do campo de estudo

Pretendemos neste momento relacionar pesquisas anteriores, referentes ao campo de conhecimento no qual se insere nossa pesquisa, por acreditarmos assim como Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p.145) que:

[...] “o conhecimento científico é resultante de um processo de construção coletiva” [...] e que [...] “está cada vez mais ausente, nos projetos e relatos de pesquisa, a preocupação de situar o problema proposto no contexto mais amplo da discussão acadêmica sobre o tema focalizado. Isto se verifica, tanto pela falta de uma introdução que proporcione um “pano de fundo” às questões levantadas na pesquisa, quanto pela ausência de comparações entre os resultados obtidos e aqueles originados por outras pesquisas relacionadas ao tema”.

Dessa forma, fizemos um levantamento bibliográfico no Portal da Capes⁶ no âmbito da temática na qual nossa pesquisa se insere, para vislumbrar como vem sendo construído pelos pesquisadores este campo temático ainda emergente. Encontramos vinte e duas teses e dissertações que investigam a cultura digital a partir de discussões sobre: sociabilidade, interação, alfabetização digital de adultos, escrita e leitura digital, usabilidade, o uso do computador como facilitador do conhecimento e hipertextualidade.

Dentre as pesquisas dos Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais, encontramos uma da FALE e três da FaE. Dentre as teses e dissertações de programas de pós-graduação de outros estados brasileiros, destacamos a pesquisa de Dantas (2006) da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, que buscou compreender as novas práticas de leitura e escrita mediadas pelas novas tecnologias digitais, em especial o computador e a Internet, com crianças de 4ª série do ensino fundamental. Essa pesquisa se relaciona à nossa por ser um dos nossos objetivos analisar as práticas da cultura escrita digital.

⁶ < <http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 10 abril 2007.

No entanto, tivemos acesso apenas aos resumos das teses e dissertações no Portal da Capes e selecionamos as três pesquisas do programa de Pós-Graduação da FaE, para fazermos uma interlocução mais verticalizada.

O estudo de Cordeiro (2001) analisou as práticas de leitura na Internet com sujeitos que faziam o uso do ciberespaço com o objetivo de socialização e interação com o outro, ou ainda leitura de revistas, jornais e pesquisas na rede. A pesquisa teve como objetivo analisar estas práticas de leitura na Internet sob a ótica da sociologia e da história da leitura.

Um ponto inovador do estudo se refere à metodologia de coleta dos dados. Foram usados instrumentos virtuais, isto é, entrevistas por *E-mails*⁷ e *chats*. A autora utilizou o *bookmark*⁸ para saber as páginas visitadas pelos sujeitos, além de construir um *site* que continha informações sobre a pesquisa, trabalhos relacionados ao tema, *links*,⁹ e um questionário que, ao ser preenchido, gerava dados sobre os visitantes.

Cordeiro (2001) expõe vários aspectos negativos da Internet: acesso desigual à rede, invasão de privacidade, qualidade de comunicação e transmissão de informação e predominância do inglês, dificultando o acesso por pessoas que não dominam esta língua. Além disso, questiona a qualidade e a consistência da informação veiculada na Internet, pois estas informações são disponibilizadas por variados agentes e “[...] Nem sempre esses agentes submetem essas informações a padrões compartilhados de tratamento: o usuário pode encontrar páginas que não apresentam indicadores de confiabilidade como referências bibliográficas e fontes que não foram submetidas a um processo editorial [...]” Cordeiro (2001, p.21).

⁷ Mensagens enviadas via Internet através de um endereço eletrônico.

⁸ Programa usado para gravar os *sites* visitados por um internauta.

⁹ Link – “Linkar, ligar, vincular. Em comunicações, uma linha, um canal ou um circuito nos quais os dados são transmitidos” (FREEDMAN, 1995, p.290).

A pesquisadora concluiu que a leitura na Internet demanda tempos de usos e espaços diferenciados na vida cotidiana, envolvendo além da escrita, imagens em movimento e sons. A autora afirma que a leitura na Internet é antes uma forma de sociabilidade e de interação com o outro. Logo, a Internet é usada pelos sujeitos da pesquisa, conforme a autora, para conhecer pessoas e manter relações de amizade em sua maioria virtuais. Do ponto de vista de nossa investigação, cabe perguntar se o interesse dos sujeitos da nossa pesquisa em se apropriar da cultura digital teve ou tem relação com a possibilidade desta socialização virtual que acontece na rede.

Outra pesquisa relacionada com o tema foi realizada por Bandeira (2003), que pesquisou a relação entre leitor/linguagem e Internet, no contexto do letramento para verificar como se dão as práticas de leitura na Internet. Um outro objetivo da pesquisadora foi observar traços de outro letramento que vem se constituindo com o uso da Internet, configurando assim uma outra linguagem, que contribui para a formação de um outro tipo de leitor, denominado pela autora como leitor múltiplo. Bandeira (2003) pesquisou adolescentes da 7ª e 8ª série do Ensino Fundamental de uma escola particular tradicional de Belo Horizonte, em momentos de uso livre da Internet sem o direcionamento de professores para fazerem alguma atividade escolar.

Do ponto de vista de nossa pesquisa, analisamos quais são as práticas relacionadas à cultura escrita vivenciada na Internet no espaço doméstico e escolar, mas focalizando crianças de sete a dez anos de idade. As crianças têm autonomia nestas práticas de leitura e escrita em casa e na escola? Se têm, como lidam com ela? Existe intencionalidade nestas leituras ou são aleatórias?

Bandeira (2003) considera que os adolescentes navegam na rede em busca de novidades, de leituras que satisfaçam a sua vontade de aprender, de saber, ou simplesmente de

se divertir. E acrescenta, referindo-se a autonomia desta busca de leituras, que “o próprio adolescente escolhe para onde ir, em que *site* visitar [e] troca informações com outros navegantes da rede [...]” Bandeira (2003, p.22).

Podemos concluir a partir da pesquisa de Cordeiro (2001) e Bandeira (2003), que tanto adultos como adolescentes buscam a Internet para práticas de leituras que contribuam para a apropriação de conhecimentos, mas também para poderem interagir com outras pessoas.

Bandeira (2003) conclui sua pesquisa, afirmando que as práticas no novo suporte são eventos de um novo letramento, o letramento digital. Com relação a uma nova linguagem, a autora pontua aspectos como: termos em língua inglesa, ausência de acentos gráficos, letras do alfabeto não usadas em palavras da língua portuguesa, palavras específicas do ciberespaço, palavras abreviadas, rapidez na escrita e a troca de letras com o mesmo som nas palavras, que caracterizam esta nova linguagem como “[...] uma linguagem híbrida, sem limites entre as habilidades cognitivas, sem regras ainda legítimas.” Bandeira (2003, p.79). Esta linguagem diferenciada da linguagem da cultura escrita impressa nos faz questionar: de que forma as crianças lidam com este tipo de linguagem? Será que essa nova linguagem surge nas práticas familiares e escolares de forma a marcar as diferenças da cultura escrita impressa e a cultura escrita digital?

Tratando do uso de práticas escolares de leitura e escrita de alunos entre 11 e 17 anos, Gloria (2004) fez sua pesquisa com sujeitos oriundos das classes populares inseridos em escolas públicas e que, portanto, têm difícil acesso à Internet. Os sujeitos de sua pesquisa estavam aprendendo as técnicas de uso dos textos digitais, termos usado pela pesquisadora para definir textos nos programas *Paint*, *Word*, *Power Point* e *Internet Explorer*.

Conforme Gloria (2004, p.166) “[...] os gestos e comportamentos por nós relacionados nessa pesquisa refletiram todo esse estranhamento inicial de quem não conhecia muito o computador”, pois “ao mesmo tempo em que realizavam as práticas de leitura e escrita na tela, aprendiam também a lidar com os recursos presentes no computador”. (p.11)

A pesquisadora elaborou três problemáticas chaves que nortearam sua pesquisa: o acesso e frequência do uso dos computadores dentro das escolas; os modos e comportamentos assumidos pelo aluno ao interagir com esse novo tipo de texto; e as estratégias das quais os alunos/usuários se apropriavam para processar, selecionar, recuperar e produzir informações na tela do computador. Sobre esta última problemática nos questionamos: as estratégias de apropriação da cultura escrita digital mudam conforme a faixa etária dos sujeitos? De que forma os sujeitos que já dominam gestos e comportamentos típicos desta cultura se apropriam dela?

A pesquisadora constata que apesar das dificuldades de acesso às novas tecnologias, os sujeitos da pesquisa conseguiram ter práticas de letramento escolar “[...] mesmo que essas práticas sejam por vezes reduzidas mais a uma alfabetização digital do que a um letramento digital” Gloria (2004, p.164). Apesar desse letramento ter sido adquirido na escola, a autora afirma que os conhecimentos e habilidades aprendidos com o computador da escola influenciarão suas práticas externas à instituição.

Com relação aos gestos e comportamentos, Gloria analisa que após um estranhamento inicial de quem não conhecia o computador, os alunos/usuários - conforme termo usado pela autora - associaram os gêneros em suporte impresso com os gêneros no computador, facilitando as práticas escolares da escrita digital.

Assim, estas pesquisas apontam para problemáticas diferenciadas, mas que nos ajudam a entender as novas configurações da cultura escrita na modernidade, com sujeitos de camadas sociais e faixas etárias diferentes.

1.3 As mudanças de suporte e a leitura e escrita digital

As transformações ocorridas, ao longo dos séculos, nos suportes textuais provocaram verdadeiras revoluções na história da cultura escrita. Primeiro com a criação da escrita, onde houve todo um questionamento baseado na perda da memória das pessoas, pois até aquele momento a cultura era totalmente oral. Em seguida os livros impressos também provocaram mudanças que trouxeram preocupações referentes ao que as pessoas estavam lendo e o que iriam fazer com a leitura, devido à quantidade de material impresso disponível. Segundo Chartier (1994, p.100):

[...] Na segunda metade do século XVIII uma “revolução da leitura”, e de seus suportes foram bem observados na Inglaterra, na Alemanha e na França: assim, o crescimento da produção do livro, a multiplicação e a transformação dos jornais, o sucesso dos pequenos formatos, a redução do preço do livro, graças às cópias, a proliferação das sociedades de leitura como as bibliotecas de empréstimo. Foram descritos como um perigo para a ordem política [...].

E por último a Internet, onde toda a informação é veiculada através de hipertextos digitais, nos quais o leitor faz a leitura conforme as regras deste gênero e suporte, e assim constrói o texto. Conforme diz Soares (2002, p.154):

O hipertexto é construído pelo leitor no ato mesmo da leitura: optando entre várias alternativas propostas, é ele que define o texto, sua estrutura e seu sentido.

Esta liberdade na leitura suscitou questionamentos relacionados ao entendimento central do texto e a receios referentes ao afastamento do qualquer material impresso pelo leitor. Assim, percebemos que seguido de uma mudança na tecnologia da leitura sempre haverá conflitos e questionamentos quanto à aceitação ou não da tecnologia. Percebemos que a cada mudança nos suportes textuais mudam-se gestos, comportamentos, hábitos e toda uma prática da leitura e da escrita. Estas mudanças por sua vez provocam formas diferenciadas de transmissão e de apropriação da cultura escrita.

Nesta perspectiva, o estudo proposto sobre as formas e condições sócio-culturais de apropriação da cultura escrita digital por crianças que tem fácil acesso a Internet, configura-se como um novo objeto de pesquisa. A tentativa é contribuir para a problemática que gira em torno de como as novas tecnologias demandam formas diferentes de leitura e escrita e de apropriação da cultura escrita.

1.4 As disposições: Escolares e Familiares

Sabemos que o tempo é um fator importante nos processos de mudanças culturais, pois estamos sempre procurando fazer nossas tarefas consumindo-o o mínimo possível, de modo a aproveitá-lo ao máximo. Neste processo podemos, até erroneamente, perder em qualidade de ações para ganharmos em quantidade. Nessa lógica do tempo, a Internet ganhou um espaço privilegiado na cultura escrita.

Assim, se uma criança tem acesso às mais variadas leituras na Internet, onde em um minuto terá uma quantidade enorme de hipertextos digitais em suas mãos, por que ela buscaria um livro impresso ou iria até a biblioteca da escola para fazer a leitura desejada? Esta resposta provavelmente estará pautada na relação que a criança construiu em seus poucos

anos de vida com a cultura escrita impressa e a cultura escrita digital e com os tipos de disposições que a escola e a própria família constroem nas intervenções com estas culturas.

Os sujeitos da pesquisa são crianças de camadas médias com fácil acesso à Internet, em casa e na escola, possibilitando-lhes maiores condições sócio-culturais de apropriação da cultura escrita digital e afinidade com a nova tecnologia. Dessa forma, nos perguntamos: com que frequência essas crianças acessam a Internet? Quais são seus objetivos? Quais são os contextos sociais e os espaços de uso? Como elas se relacionam com a cultura escrita? Como a criança se relaciona com a cultura digital?

Buscamos tratar a cultura digital de modo a abarcar diferentes linguagens: a oralidade, a escrita, a leitura, o som e a imagem. Dessa forma, a cultura digital configura-se em torno de várias manifestações e possui características específicas. Dentre uma dessas manifestações, destacamos em nossa pesquisa, a cultura escrita digital, considerada um tipo de cultura escrita presente na cultura digital. Logo, cultura escrita digital se refere às práticas de leitura e escrita no suporte computador e cultura digital se refere a diferentes linguagens e práticas, inclusive de leitura e escrita.

Sabemos que a criança passa boa parte de sua vida dentro da escola e que por isso tende a absorver a cultura da instituição na qual está inserida. Assim, uma escola que atenda a uma clientela mais favorecida, que invista em novas tecnologias propiciando aos seus alunos acesso à Internet tanto em atividades dirigidas quanto livres, provavelmente provocará em seus alunos uma relação diferenciada com a cultura escrita digital. Sobre esta questão indagamos: como a criança percebe esta transmissão¹⁰? Para ela, qual é o papel da escola em sua inserção na cultura escrita digital? Quais são os *sites* ou programas mais visitados neste ambiente?

¹⁰ O termo transmissão será utilizado para nos remetermos aos processos de ensino da cultura digital em situações formais ou não formais. Temos como pressuposto a idéia de que há apropriações diferentes mesmo quando há condições de herança cultural semelhantes.

Ao colocarmos o olhar sobre a herança da criança numa família pertencente a camadas médias, e que tem em casa acesso fácil à rede mundial de computadores, podemos supor que ela provavelmente constrói uma relação com a cultura escrita digital diferenciada de uma família de classe popular, pois estes têm dificuldades de acesso aos materiais impressos e principalmente aos digitais.

Sabemos, conforme Bourdieu (1975), que a família possui um capital cultural que é herdado pela criança de uma forma subliminar e que é transmitido através dos modos e valores nos quais as crianças internalizam e externalizam este capital cultural em forma de ações e gestos. Desta forma, estes herdeiros poderão criar representações, disposições e interagir com a cultura escrita conforme sua família.

Nesta pesquisa buscamos responder a algumas dessas indagações para que possamos compreender as formas e condições de apropriação da cultura escrita digital por crianças herdeiras dessa cultura, com idades entre sete a 10 anos, oriundas das camadas médias. Este objetivo se desdobrou em outros: a) analisar quais são as condições sócio-culturais de apropriação do hipertexto digital, quais são os usos e as disposições adquiridas/construídas na cultura escrita digital por um grupo de crianças participantes deste processo; b) descrever e analisar qual é a relação que a criança mantém na escola e em casa com a cultura escrita digital; c) compreender quais são as formas de transmissão da cultura escrita digital pela família e pela escola e qual é o papel dessa transmissão na apropriação realizada pela criança.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

Neste capítulo, esclareceremos os motivos da escolha do espaço pesquisado e dos sujeitos para compreendermos a opção teórico-metodológica adotada nessa pesquisa. Realizamos a pesquisa numa perspectiva qualitativa, na qual o olhar observador da pesquisadora nas falas, nos gestos e no comportamento das crianças no laboratório de informática e durante as entrevistas possibilitou coletar dados que somente através desta interação com os sujeitos se faz possível. Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p.131) *apud* Patton (1986) definem que a principal característica das pesquisas qualitativas:

[...] é o fato de que estas seguem a tradição “compreensiva” ou interpretativa. Isto significa que essas pesquisas partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado. Dessa posição decorrem três características essenciais aos estudos qualitativos: visão holística, abordagem indutiva e investigação naturalística.

2.1 A escola pesquisada

Para que conseguíssemos alcançar os objetivos da pesquisa, o espaço a ser selecionado deveria ser uma escola que atendesse a uma clientela das camadas médias e que tivesse em sua estrutura curricular aulas de informática. Partindo desses critérios, elencamos algumas escolas particulares de Belo Horizonte que poderiam atender as demandas para a efetivação da pesquisa.

O contato com a primeira escola particular foi fácil. Conversamos inicialmente por *E-mail* com a coordenadora de informática da Instituição, em meados de 2005, e a enviei a proposta da pesquisa para que fizesse uma análise junto com a direção. Após alguns dias a

coordenadora me disse que poderíamos realizar a pesquisa no Colégio em fevereiro de 2006. No entanto, chegado o início do ano letivo de 2006, a coordenadora de informática relatou a resposta negativa da direção da escola quanto à realização da pesquisa.

Após esse movimento, decidimos procurar o Colégio **X**¹¹, por termos recebido boas indicações da receptividade a pesquisadores na escola. Entrei em contato, por telefone, com o coordenador geral de informática do Colégio que se mostrou receptivo. Ele me disse que iria conversar com a direção, com a coordenação pedagógica e com a professora de informática do “Colejinho” - referindo-se ao prédio das séries iniciais do Ensino Fundamental do Colégio que fica separado do restante da escola. Em seguida, marcamos um momento para que pudéssemos explicar pessoalmente a proposta da pesquisa. Poucos dias depois a pesquisa foi aprovada.

O Colégio **X** localiza-se em um bairro da zona sul de Belo Horizonte e atende uma clientela de camadas médias. As quatro séries iniciais do Ensino Fundamental do Colégio funcionam em um prédio separado do atendimento às séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Assim, na escola todos se referem ao prédio das séries iniciais como “Colejinho” e o outro como “Colejão”.

O prédio do “Colejinho”, onde realizamos a pesquisa, têm três andares, no segundo andar localiza-se a sala de informática. Essa fica disponível aos professores caso queiram realizar alguma proposta pedagógica com os computadores e os alunos somente têm acesso a este espaço nas aulas. A aula de informática encontra-se classificada como disciplina e os alunos têm aula uma vez por semana com uma professora que tem formação em pedagogia e especialização em informática na educação.

¹¹ Utilizaremos a letra **X**, em negrito, para preservar a identidade da escola pesquisada.

A professora de informática **R** nos disse sobre a justificativa dada pela direção da escola quanto a escolha do perfil do professor que a escola desejava para ministrar as aulas no laboratório de informática. “[...] Eles (a direção da Escola) falaram que precisavam de alguém com o meu perfil, que não tivesse vício de informática, isso há dez anos atrás. Não queriam alguém que soubesse digitar, precisavam de uma pedagoga. Precisavam de alguém que tivesse a formação que eu tinha para poder dar essas aulas [...]”.

O perfil dessa profissional nos indica uma concepção de informática educativa. Essa não se relaciona somente com a alfabetização digital, pois conforme a professora de informática **R** “se colocar um técnico de informática [...] ele vai ensinar o quê? Só a navegar, ele não vai trabalhar com projetos, se não for direcionado. [...]”. Logo, a aula de informática no Colégio **X** tem como objetivos a “aquisição de conhecimento através da informática, o saber pesquisar, saber usar alguns programas [...]”, ela não é apenas uma aula da técnica do uso do computador.

A informática na Escola não tem um currículo pré-estabelecido, a professora de Informática tem um programa organizado junto com o coordenador geral de informática do colégio. “[...] Mas de um modo geral, os meninos têm que sair da quinta série sabendo *Power Point*, sabendo *Word*, que é o que eles vão precisar lá no “Colejão” e saber navegar. Saber a diferença de *sites* confiáveis ou não, de onde que tirou, se eles não souberem, pra perguntar, pra não ir acreditando em tudo que tá escrito.”

2.2 Os sujeitos da pesquisa: especificidades

Os sujeitos selecionados possuem computador em casa e fácil acesso a rede mundial de computadores. Escolhemos alunos da 2ª a 5ª série do Ensino Fundamental, antigamente chamada de 1ª a 4ª série, que possuíam entre sete a 10 anos de idade (ANEXO 1). Essa

diferença de idade nos exigiu um olhar diferenciado sobre os dados coletados, pois os sujeitos possuem níveis de letramento digital também diferenciados.

Após o período de observação e aproximação com os alunos, selecionamos as crianças, que ao serem convidadas pela pesquisadora ficavam eufóricas. Selecionamos duas crianças por série, sendo que somente **J** e **V** são da mesma sala: **A** e **G** de sete anos de idade estudam na 2ª série, **Ar** e **B** de oito anos estudam na 3ª série, **L** e **An** de nove anos de idade estudam na 4ª série e **J** e **V** de 10 anos de idade estudam na 5ª série.

As práticas da cultura digital desses sujeitos são bastante diversificadas, dentre os usos mais citados estão os *sites* de jogos, de pesquisa, jogos de *CD ROM*, *sites* de desenho de televisão e o MSN *messenger*, que é uma das práticas da cultura escrita digital de uso freqüente da maioria dos sujeitos:

P - Quais são os *sites* que você mais entra na Internet?

L (4ª série/ 9 anos)¹² - Os *sites* que eu mais entro na Internet é o *Orkut*, *iguinho* e *cartoon network*. Mexo no MSN e jogo alguns joguinhos que já tão no computador, como *Fifa*! E também trabalho, eu procuro no Google os trabalhos que eu tenho que fazer!¹³

A (2ª série/ 7anos) - Turma da Mônica e Elefantinho. Seninha, deixa eu ver, MSN, [...]

J (5ª série/ 10 anos) - Eu uso a Google para fazer pesquisa, às vezes eu uso um *site* que chama Wikipédia que também ajuda a fazer pesquisa. O *iguinho* que eu entro de vez em quando e *site* de mortadela que a **Ri** pediu para gente poder pegar charge aí eu entrei nele. Sempre que eu entro na Internet ou é para entrar no *iguinho* ou para entrar no MSN.

Ar (3ª série/ 8 anos) - Os *sites* que eu mais gosto é *Cartoon*, o *site* www.cartoon.com.br, charges que é um *site* de piada política, muito legal. Tem vários ... *Jetix* também é bom. www.com.br .

¹² Todas as crianças serão identificadas com a idade e a série em que estudam, para que possa ser feita uma melhor análise dos dados.

¹³Para melhor analisarmos os dados, optamos pela transcrição da fala de todos os sujeitos da pesquisa devido a especificidade e riqueza de cada uma delas.

G (2ª série/ 7 anos) – Nicklodeon, iguinho, da Mônica e um tantão outros...

V (5ª série – 10 anos) - *Orkut* haaa... que mais ... às vezes *sites* de jogos de flash às vezes... os *sites* do... para pegar informações de jogos e game spai e uol jogos, que dão dica de jogo ... mánhas de jogo de play station, de computador, de várias coisas. [...] Quando tem jogo de computador *on-line*, às vezes eu olho pra pesquisar, às vezes pra entrar, tipo assim, no MSN, [...]

An (4ª série/ 9 anos) - O do iguinho, na arenaig, o do cartoon, da nik tem alguns jogos que são bonitinhos e os *site* da hello kite. Minha amigas do MSN me dão uns *sites* bons que a mãe dela deixa passar [...]

B (3ª série/ 9 anos) – iguinho, Barbie, eu entro muito no MSN e no *Orkut* e o da turma da Mônica.

Percebemos que a relação que as crianças mantêm com a cultura digital está estreitamente vinculada aos momentos de diversão e de busca de informações aleatórias e direcionadas através dos *sites* de busca.

An (4ª série/ 9 anos) - [...] Eu entro no Google pra pesquisar *sites* bons de crianças... eu digito *sites* bons para crianças, *sites* legais, *sites* de diversão. Às vezes não dá! Fala, você quer dizer o quê? Aí eu vou pedir ajuda pra minha mãe.

No entanto, existem especificidades dos usos da cultura escrita digital conforme a idade dos sujeitos. A cada nova turma que entrava no laboratório de informática, observamos e anotamos no nosso diário de campo as mudanças de comportamento, de nível de alfabetização e letramento digital e as mudanças no tratamento dado aos alunos pela professora de informática **R**. Os alunos das turmas da 2ª série tinham menos desenvoltura com o computador, jogavam com menos rapidez e chamavam a professora com mais frequência para serem ajudados a fazer a navegação orientada nos *sites* do projeto desenvolvido na aula. Transcrevemos um trecho da entrevista com a professora de informática **R** que diz respeito às mudanças na sua didática conforme a turma:

P - Você muda sua didática com os alunos da 5ª série?

R - Sem dúvida! Com os alunos menores você tem que dar uma explicação maior, você tem que explicar de novo. Os alunos de segunda série, por exemplo, alguns têm dificuldade pra colocar o *site*. Se eles não acham na lista, no histórico, eles têm dificuldade. A quinta faz isso direto, tranquilo! Então, é mais tranquilo nesse sentido, deles já saberem fazer. Agora eu tenho que ficar mais de olho pra eles não entrarem em *sites* não indicados por mim.

P - Qual a diferença entre a segunda série e a quinta série?

R - A segunda série, por exemplo, entrar no *site*, tem dificuldade. A segunda série tem pouquíssimos *sites* que eles entram em casa, a quinta série já é uma imensidão. A segunda série, poucas crianças têm *blog*, na quinta um tanto tem *E-mail*. *E-mail*, eu faço inclusive com crianças de quarta e quinta série. Quinta série eu repito porque tem alunos novatos, tem alunos que perderam o *E-mail*. Mas eu já faço *E-mail* com eles pra eles postarem e receberem mensagem e tal. Então, a quinta série já tem *E-mail*, já corresponde, usa em casa o *E-mail*. A segunda série, raramente.

2.3 Instrumentos metodológicos

Iniciei a pesquisa de campo no final de março de 2006 após um período de investimento teórico e organização dos instrumentos metodológicos. Devido à complexidade do objeto de pesquisa e pelo fato de existirem, nesse campo de estudo da cultura digital, ainda poucas pesquisas, escolhemos a pesquisa qualitativa por acreditarmos que esse tipo de pesquisa favorece a aproximação do pesquisador com o objeto pesquisado possibilitando a verticalização do estudo proposto.

Iríamos aplicar um questionário com todos os alunos de 2ª a 5ª série do Ensino Fundamental da escola para escolhermos os sujeitos que iriam participar da pesquisa. No entanto, percebemos que este procedimento metodológico não seria viável pelo alto custo para aplicá-lo a todos os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental e pelo tempo que precisaríamos para que os dados fossem tabulados e analisados.

Optamos pela observação participante das aulas no laboratório de informática. Este procedimento nos ajudou a conhecer melhor os *sites* mais visitados, os jogos preferidos, a desenvoltura com o computador e assim pudemos escolher sujeitos que tinham um alto nível de letramento digital. Desta forma a observação tinha o objetivo de “registrar as particularidades concretas” Graue e Walsh, (2003, p.130) das aulas de informática da escola e dos sujeitos envolvidos nestas aulas.

Durante os três meses de observação no laboratório de informática do “Colejinho”, observei as aulas de quase todas as turmas da 2ª a 5ª série do Ensino Fundamental, antiga 1ª a 4ª série do turno da tarde. Conversei com quase todos os alunos durante as navegações na Internet. Nas primeiras aulas com essas turmas, a professora de informática me apresentava como pesquisadora da UFMG e os explicava que eu estava fazendo uma pesquisa na escola, que iria fazer algumas perguntas a eles durante a aula e que depois de um tempo eu escolheria algumas crianças para participar da pesquisa.

Fiquei um pouco receosa de como seria a recepção dos alunos depois da fala da professora, mas as crianças me receberam muito bem e durante as aulas sempre me chamavam curiosas para saber sobre a pesquisa, para saber sobre o que eu escrevia no caderno de campo, para pedir ajuda e para mostrar o que estavam fazendo na Internet. Conforme Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p.166), na observação participante, o pesquisador se torna parte da situação observada, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação.

Em um dos dias de observação, uma aluna disse-me que queria mostrar a sua “filha”, referindo-se a seu bichinho virtual e disse “Olha a cara dela, ela está muito doente!”, então perguntei o que iria fazer com ela e logo me respondeu: “Vou dar um banho, pois ela está

rachada!”. Muitas crianças pediam para que eu às escolhessem como sujeitos da pesquisa, ficaram muito entusiasmadas em participar, mas eu sempre dizia que depois iria escolher.

Com o passar do tempo fui ficando muito próxima dos alunos. Criou-se uma relação de cumplicidade que nos ajudou a conhecer melhor as crianças e suas rotinas com a cultura escrita digital no espaço da escola e doméstico. Tinha uma preocupação de não interferir nas aulas e nas práticas escolares da cultura escrita digital dos alunos para não provocar mudanças na rotina dessas aulas. Portanto, sempre perguntava a professora de informática **R** se não estava de alguma forma chamando muita atenção dos alunos.

Optamos como forma de contato com os pais das crianças que fossem selecionadas a entrega de um envelope, que o sujeito selecionado levaria para a casa, contendo uma carta da escola apresentando a pesquisadora; a carta de apresentação da pesquisa (ANEXO 2) com informações dos objetivos e proposta de trabalho; um formulário para os pais (ANEXO 3) preencherem com informações sobre o melhor horário e local para entrevista e o telefone de contato; além do termo de livre consentimento (ANEXO 4), exigência do Comitê de Ética da Universidade Federal de Minas Gerais para a realização de pesquisas com seres humanos. O formulário e o termo de livre consentimento deveriam ser devolvidos à pesquisadora devidamente preenchido e assinado, respectivamente, pelo responsável da criança caso os pais aceitassem participar da pesquisa.

Após o período de observação, foram pré-selecionados sessenta e dois sujeitos de turmas e faixas-etárias diferenciadas que consideramos atender aos critérios estabelecidos *a priori* para realizarmos as entrevistas e assim coletarmos dados que nos dessem indícios do processo de apropriação da cultura escrita digital por estas crianças. Resgatamos dados sobre as disposições e as formas de apropriação dessa cultura e sobre como vêm a cultura escrita neste processo de apropriação da cultura escrita digital. Das sessenta e seis crianças,

selecionamos dois sujeitos de cada série, sendo que desses um era menino e o outro era menina.

Inicialmente convidaríamos um número maior de alunos para conseguirmos o número de sujeitos que desejávamos. No entanto, ao conversar com a coordenadora do “Colejinho”, ela me sugeriu que enviássemos o envelope, inicialmente, para dez crianças e caso os pais não aceitassem convidaríamos outros pais. Essa sugestão foi dada, pois caso todos os pais convidados aceitassem participar não seria elegante, disse a coordenadora, dizer-lhes que não precisávamos mais da sua participação. Como o nosso sujeito de pesquisa era a criança, ela era a primeira a ser convidada a participar da pesquisa.

Recebemos a resposta de nove pais que aceitaram que seus filhos participassem. Como precisávamos de oito crianças excluímos um sujeito aleatoriamente. Esse aceite pela maioria dos pais convidados inicialmente nos surpreendeu, pois esperávamos uma maior negativa. Acreditamos que a receptividade dos pais deve-se ao respaldo do Comitê de Ética da Universidade Federal de Minas Gerais através da submissão do nosso projeto de pesquisa e a confiança dada à pesquisadora pelo Colégio X.

Para realizarmos as entrevistas com as crianças, foi fundamental fazermos combinados, explicando como seria e se por acaso tivessem dúvidas poderiam perguntar para a pesquisadora. Conforme Graue e Walsh (2003, p.139), [...] “o primeiro passo para se entrevistar uma criança é negociar o processo, dizendo do que se trata e como se faz.”

Quando a criança não entendia a pergunta, em especial as mais novas, era necessário refazê-la de forma que déssemos um exemplo concreto para que conseguisse visualizar a situação e lembrar se já tinha ocorrido com ela. Escolhemos um trecho de uma entrevista com a A no qual a pesquisadora pergunta a ela por quê sua mãe não a deixa entrar nos *sites* favoritos dela:

P – Por que você acha que ela não deixa?

A (2ª série/ 7anos) - Não sei!

P - Não! Pensa assim! Minha mãe não deixa porque isso, isso e isso...!

A (2ª série/ 7anos) - Eu acho que ela não deixa porque senão tem algumas coisas que são perigosas aí pode estragar o computador.

Podemos perceber pela primeira resposta do sujeito que se a pesquisadora não tivesse atenta às características da fase de desenvolvimento de crianças nessa faixa etária, na qual “a lógica infantil está, ainda, muito dependente da manipulação concreta de objetos” conforme Coutinho e Moreira, (2001, p.104) provavelmente não conseguiríamos a segunda resposta dada pela **A**.

As entrevistas com o responsável pelo sujeito, pai ou mãe, foram todas realizadas com as mães, pois os pais não se disponibilizaram a fazê-las. Essas aconteceram na casa de cinco das famílias pesquisadas e as outras três mães optaram por realizá-las na escola que nos cedeu um espaço para a realização das entrevistas.

As entrevistas com as mães tiveram como objetivo analisar as relações mantidas pela criança em casa com a cultura escrita digital e compreender quais são as disposições da família frente a essa cultura. Analisamos como acontece a transmissão dessa cultura para seus filhos e como os pais se percebem como mediadores desta relação, visto que suas posturas e comportamentos frente à cultura escrita têm um papel importante na construção das formas e condições de apropriação da cultura escrita digital de seus filhos.

As visitas à casa dos sujeitos para a entrevista com as mães foram momentos de apreensão pela pesquisadora, por não sabermos como seria a receptividade às perguntas e à pesquisadora. A mesma receptividade que tivemos das mães ao aceitar a participação da pesquisa foi dada nos momentos das entrevistas. Senti que as mães ficaram bem à vontade

durante a entrevista, favorecendo a pesquisadora a fazer as perguntas sem receio de invadir a privacidade da família.

Realizamos também entrevistas com a professora de informática **R** e as seis professoras regentes dos sujeitos selecionados, para compreendermos como acontece a transmissão desta cultura para estas crianças, as preferências de leitura na tela e no papel, como lêem e o que lêem na Internet, e como se apropriam da cultura escrita digital transmitida na escola.

O convite às professoras a participarem era feito após o aceite dos pais a participação dos seus filhos na pesquisa. Conversávamos com as professoras e explicávamos a pesquisa, enfatizando que o foco da entrevista eram as práticas da cultura escrita digital do aluno. Esse esclarecimento foi necessário devido à preocupação de algumas delas ao serem convidadas dizendo não saber nada sobre computador.

As entrevistas com as professoras regentes foram realizadas na própria escola nos horários no qual suas turmas tinham aula especializada. Percebemos após a coleta dos dados que as práticas profissional e pessoal da cultura digital variavam muito de uma professora para outra. Logo, se a professora faz usos domésticos de práticas da cultura digital ela trará para a sua prática pedagógica em sala de aula essa cultura com maior frequência. Transcrevemos um trecho da entrevista com a professora **V** e **S** que demonstram exatamente essa relação profissional e pessoal:

V – Eu tenho o costume de passar pra eles alguns *sites* infantis que eu acho bacana [...] Eu faço isto porque também faz parte do universo dos meus filhos, eu tenho dois meninos um de oito, outro de cinco, então é uma coisa que eles curtem. Então pra eles terem acesso eu verifico antes né... quando eu tenho reuniões com mães com pais por exemplo, eles me perguntam “ haa dá uma sugestão de livro de literatura?” Eu dou sugestão de livro de literatura, mas eu dou sugestão de *sites* legais que eles vão encontrar jogos educativos, jogos interessantes, cd’s de jogos para computador [...]

S – [...] Eu acho também que como eu mexo muito pouco, eu entendo muito pouco! Então nesse caso eu acabo deixando a desejar! Às vezes os meninos falam coisas que eu falo, será que é eu que tô precisando estudar pra poder aprender? Se você acha que você sabe, eles sabem o dobro!

Essa diferença de usos da cultura digital pelas professoras regentes foi considerada ao analisarmos os dados. Sabemos que as condições sócio-culturais de apropriação da cultura escrita digital dos sujeitos da pesquisa sofrerão alterações conforme as formas de transmissão dessa cultura nos espaços escolares e domésticos.

Iríamos realizar uma entrevista de grupo com os sujeitos selecionados, por acreditarmos que as perguntas diretas e individuais às crianças sobre seu processo de apropriação da cultura escrita digital pudessem gerar constrangimentos, e a situação de grupo poderia quebrar esta tensão, tornando a entrevista mais produtiva. Conforme, Flick (2004, p.125):

[...] Entre as principais vantagens das entrevistas de grupo, estão o seu baixo custo e a sua riqueza de dados, o fato de estimularem os respondentes (auxiliando-os a lembrarem-se de acontecimentos) e a capacidade de ultrapassarem os limites das respostas de um único entrevistado.

No entanto, fomos surpreendidos e percebemos no decorrer das entrevistas individuais a riqueza dos dados coletados nesse procedimento. Mesmo não acontecendo diante do computador, as crianças ao serem entrevistadas, em sua maioria na escola, não se sentiram constrangidas e lembraram com facilidade de suas práticas da cultura escrita digital e das condições de apropriação dessa cultura. Outro ponto relevante de não realizarmos a entrevista em grupo foi a diferença de idade dos sujeitos da pesquisa. Analisamos que os sujeitos mais novos poderiam se sentir constrangidos frente à desenvoltura da fala e das práticas da cultura digital dos sujeitos mais velhos.

Dessa forma, concordamos com Alvez-Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p.146) que “[...] o planejamento de estudos qualitativos não é fácil. Em primeiro lugar porque, ao contrário do que ocorre com as pesquisas quantitativas, as investigações qualitativas, por sua diversidade e flexibilidade, não admitem regras precisas, aplicáveis a uma ampla gama de casos.”.

CAPÍTULO 3 - REFERENCIAL TEÓRICO - CONCEITOS FUNDANTES

3.1 Mudanças na cultura escrita: uma perspectiva histórica

Este estudo aborda uma das facetas da cultura escrita, considerada por Havelock (2002, p.17) como [...] “condição social e estágio mental, com seus próprios níveis de linguagem e de conhecimento expressos por meio da grafia”. Com essa definição o autor não contemplou o conceito de suporte, essencial para entendermos melhor a cultura escrita na modernidade, pois ela nos possibilita usar a grafia em vários suportes. Hoje, dentro do conceito de cultura escrita existem outras culturas, a cultura do manuscrito, a cultura impressa e a cultura escrita digital.

Para que possamos entender as transformações ocorridas com o advento da cultura escrita digital se faz necessário compreendermos a história da cultura escrita, suas invenções e suas crises.

Segundo Havelock (2002), o advento da cultura escrita é marcado pela introdução de sistemas de escritas, tais como o alfabeto grego que utiliza sons para representar letras, diferenciando-se assim do alfabeto fenício. Essa nova invenção gerou condições para que o letramento se tornasse popular, pois a população passou a ter mais possibilidades de aprender e ter acesso a textos até então difundidos oralmente. Esse processo foi lento na sociedade grega, devido à falta de suportes materiais e de uma pedagogia voltada ao ensino. Desse modo, o alfabeto ficou até meados do século V, sendo utilizado apenas por governos, leis e atividades econômicas.

Passado este momento inicial de conhecimento e aprendizado da técnica, surgiu a cultura do manuscrito que possibilitou a documentação dos textos embora fosse muito caro fazer uma cópia de um texto. Somente no século XV com a invenção da imprensa por Gutemberg a cópia se tornou menos dispendiosa e de mais fácil execução, provocando uma verdadeira revolução na cultura escrita. Marshall (1972, p.133) discorre sobre a passagem do manuscrito para o texto impresso:

A diferença entre o homem da palavra imprensa e o da palavra manuscrita é quase tão grande quanto a que existe entre o não-alfabetizado e o alfabetizado. Os elementos constitutivos da tecnologia de Gutemberg não eram novos. Mas ao se conjugarem no século quinze pela invenção da imprensa, produziram tal aceleração de ação social e pessoal, que se pode comparar à do “take off”, no sentido em que W. W. Rostow desenvolve esse conceito em *The Stages of Economic Growth*: “ O take off é aquele momento decisivo na história de uma sociedade em que deflagra o seu desenvolvimento este se torna sua condição normal.

Chartier (1999) explicita essas transformações ocorridas na cultura escrita a partir da história do livro, em que as transições a cada novo suporte de leitura causaram desconfiças e críticas pessimistas em relação aos textos que estavam sendo veiculados. O autor discorre sobre essas transições:

No início da era cristã, os leitores do códex, tiveram que se desligar da tradição do livro em rolo. Isso não fora fácil, sem dúvida. A transição foi igualmente difícil, em toda uma parte da Europa do século XVIII, quando foi necessário adaptar-se a uma circulação, muito mais efervescente e efêmera do impresso. Esses leitores defrontavam-se com um objeto novo, que lhe permitia novos pensamentos, mas que, ao mesmo tempo, supunha o domínio de uma forma imprevista, implicando técnicas de escrita ou de leituras inéditas.(CHARTIER.1999, p.93).

Do mesmo modo neste século, o novo suporte de leitura, o computador, tem causado temores, devido às várias transformações, dentre elas as advindas da leitura e da escrita que são provocadas pela criação do hipertexto digital que, conforme Coscarelli (2002, p.66), “contam ou podem contar com a presença de imagens, ícones, outras marcas, como os *hiperlinks*, as barras de rolamento, diferentes formas de mostrar que um botão está ou não ativado, sons, gráficos, animações, vídeos, entre outros.”.

Podemos perceber que ao leitor atual é disponibilizada uma ampla possibilidade de criação de texto, de leitura, de gestos e modos de comportamento na cultura escrita. Para Chartier (2002, p.22):

É essa ordem dos discursos que se transforma profundamente com a textualidade eletrônica. É agora um único aparelho, o computador, que faz surgir diante do leitor os diversos tipos de textos tradicionalmente distribuídos entre objetos diferentes. Todos os textos, sejam eles de qualquer gênero, são lidos em um mesmo suporte (a tela do computador) e nas mesmas formas [...].

Atualmente, dentre as várias discussões em torno do hipertexto digital, encontram-se aquelas relacionadas à leitura. Os questionamentos dos pesquisadores se relacionam à existência ou não de diferença na leitura do hipertexto digital e no texto impresso, à idéia da leitura do hipertexto digital ser ou não mais difícil que a leitura do texto impresso e se questiona também a existência de texto e leitura linear. Essas e outras discussões permeiam o advento da cultura escrita digital ainda pouco estudado pelos pesquisadores.

Encontramos autores como (SOARES, 2002; CHARTIER, 2002) que afirmam a existência de diferenças entre o texto impresso e o hipertexto digital. Para Soares (2002, p.150), “o texto no papel é escrito e é lido linearmente, sequencialmente – da esquerda para a direita, de cima para baixo, uma página após a outra; o texto na tela – o hipertexto – é escrito

e lido de forma multi-linear, multi-sequencial acionando-se *links* ou nós que vão trazendo telas numa multiplicidade de possibilidades sem que haja uma ordem pré-definida.”.

Do mesmo modo, Chartier (2002, p.31) define o texto eletrônico, conforme termo usado pelo autor, como um texto móvel, aberto e maleável que possibilita “uma leitura descontínua, segmentada, fragmentada [...]”. Mas para Chartier (2002, p.107) “o mais importante para as próximas décadas é a coexistência, que não será forçosamente pacífica, entre as duas formas do livro e os três modos de inscrição e de comunicação dos textos: a escrita manuscrita, a publicação impressa, a textualidade eletrônica” [...].

Já Coscarelli (2004, p.1) defende que “a idéia de que não há muita novidade na leitura de hipertextos digitais se sustenta em dois pilares: um deles é o de que não há textos lineares; o outro é o de que não há leitura linear”. Para a autora, não existe texto linear devido às inúmeras marcas textuais que definem uma hierarquia entre seus elementos constituintes, como títulos e subtítulos.

No entanto, Coscarelli (2002, p.75), esclarece que “o texto convencional é tido como linear porque as palavras vêm umas depois das outras, assim como os parágrafos, os capítulos e assim por diante. Isso não significa que todos os textos são lidos na seqüência proposta pelo autor, e há muitos textos que estimulam a leitura não-linear.”.

Dessa forma, para a autora e muitos teóricos da cognição e da linguagem, não podemos considerar nenhuma leitura linear, pois no ato da leitura o leitor precisa “relacionar proposições de partes diferentes do texto e de textos diferentes, precisa ir e voltar no texto, deve considerar seus objetivos de leitura e monitorar a construção de sentido, entre muitas operações que nada têm de linear e que são cruciais para a efetivação da leitura.” Coscarelli (2004, p.2).

Outra mudança importante na história da cultura escrita gerada pelas mudanças no suporte dos textos foram os gestos e comportamentos de leitura e escrita. Do rolo ao computador os gestos de leitura e escrita foram ampliando-se e estabelecendo entre o leitor e a obra relações inéditas. Chartier (2002, p.106) discorre sobre essas mudanças do rolo ao códex:

O códex, isto é, um livro composto de folhas dobradas, reunidas encadernadas, suplantou progressiva, mas inelutavelmente os rolos que até então haviam carregado a cultura escrita. Com a nova materialidade do livro, gestos impossíveis tornavam-se comum. Assim, escrever enquanto se lê, folhear uma obra, encontrar um dado trecho. Os dispositivos próprios do códex transformaram profundamente os usos dos textos.

Com o advento da cultura digital, os gestos como encontrar um dado trecho de um texto ficou mais fácil que no códex. Basta o leitor acionar um dispositivo de busca no teclado do computador para localizar uma das palavras do trecho e assim rapidamente o encontrará. Ribeiro (2003, p.7) afirma que “um novo suporte de escrita e leitura surge com a leitura em tela e o leitor vê, novamente, às voltas com a construção da história de uma nova prática de leitura e com uma nova relação entre o corpo e o objeto”.

Logo, rolar a barra de rolagem para passar as páginas do texto, ligar e desligar o computador para acessar o texto que se deseja ler, escrever digitando nas teclas do teclado, cortar um trecho que não deseja mais e colar um outro, clicar em uma palavra que te leva a um outro texto, esses e outros gestos e comportamentos são inéditos da cultura escrita digital. Frade (2005, p.67) afirma que “[...] para cada alteração nas tecnologias de escrita, deveríamos pensar em novos gestos e possibilidades cognitivas [...]”

3.2 Alfabetização e Letramento digital

Para que a criança consiga responder ao uso social de leitura e escrita em hipertextos digitais, primeiramente é necessária a apropriação da tecnologia, entendida como o conhecimento do uso do teclado, do *mouse*, da forma de ligar a máquina, do uso dos diversos aplicativos e de todos os recursos presentes no computador e na Internet, para saber, por exemplo, como acessar um *site*, como receber e enviar *E-mails*, como clicar num *link* e em seguida voltar ao texto anterior. Essas e outras habilidades relacionadas à apropriação da técnica podem ser denominadas como alfabetização digital.

O conceito de alfabetização digital conforme entendido hoje foi originado do termo alfabetização tecnológica admitido por Andrew Molnar, ex-diretor do Office of Computing Actives, da Nacional Science Foundation, em 1972. Tal termo foi definido naquele período como o aprendizado das técnicas de uso de aplicativos como planilhas eletrônicas e editores de textos.

Hoje a mudança do termo tecnológico para digital amplia o conceito, pois neste caso, passa a ser definido, como veremos, não somente como o aprendizado de aplicativos, mas também como o aprendizado de todas as técnicas que envolvem o uso de mídias digitais, e de computadores, inclusive escrever e ler textos neste suporte.

Frade (2005, p.74) conceitua o termo alfabetização digital, afirmando que “a aprendizagem dos gestos desta nova escrita é uma forma de “alfabetização” necessária para que o escritor/leitor se torne um usuário efetivo da tecnologia. Para isto é preciso garantir o aprendizado de algumas formas de uso da máquina, ensinando alguns códigos deste novo artefato: é necessário que se aprenda o que é um *mouse*, o funcionamento do teclado, os códigos para inicialização, gravação e término da tarefa, entre outras habilidades”.

Referindo-se ao analfabetismo digital, neste caso, visto como aquele que não é alfabetizado, a autora acrescenta:

[...] o termo analfabetismo digital, poderia ser utilizado para já alfabetizados que não alcançaram o domínio dos códigos que permitem acessar a máquina, manuseá-la e que, portanto, não podem utilizar seus comandos para práticas efetivas de digitação de texto, leitura e produção de mensagens para efeitos de interação à distância ou para uma leitura de informação ou mesmo de leitura e escrita de outras linguagens (visuais, por exemplo).(FRADE.2005,p. 74)

No entanto, o aprendizado de outras linguagens que envolvem sons, imagens, e outras mídias, é necessário para que a criança consiga utilizar a máquina e ser considerada alfabetizada digitalmente. Dessa forma, a alfabetização audiovisual precede a alfabetização digital. Frade (2005, p.62) conceitua a alfabetização audiovisual “[...] para o aprendizado de outras linguagens, tais como as que envolvem o som, imagens fixas e em movimento. Nessa perspectiva, para alguns autores, (TYNER, 1996; FRADE, 2001) os códigos a serem desvendados possuem linguagens específicas (iconicidade, sonoridades, etc.) que precisam ser decifradas.”.

Saber interagir de formas diferentes com a cultura escrita digital requer também que a criança desenvolva e responda a estas novas demandas sociais de leitura e escrita que o hipertexto digital exige. Mas quais serão as práticas de leitura e escrita destas crianças na Internet?

Caracterizamos estas novas práticas como um novo processo de letramento que se diferencia pelo fato do hipertexto digital possuir algumas particularidades de leitura e escrita tais como: a informalidade do texto escrito através de símbolos chamados *smileys* ou

*emoticons*¹⁴, abreviaturas e mistura de palavras e uma interconexão entre vários textos nos quais cada navegação é única sendo na maioria das vezes impossível de se reconstituir.

Chartier A. (2000, p.168) discute sobre essa mudança nas práticas da cultura escrita digital:

[...] Quienes piensan que em las sociedades que escriben la conciencia del lenguaje (oral y escrito) está estructurada por el sistema de escritura, pueden comprender los mecanismos inéditos subyacentes em las invenciones lúdicas de los adolescentes. Son los que buscan y encuentran equivalencias escritas para los signos «suprasegmentales» que contribuyen tan fuertemente a la comprensión de la oralidad (fruncir el seño, guiños, bajar la voz, subir el tono). Las representaciones de caras, tipo *smileys*, *emoticons* o *frimousses*, que los lingüistas denominam «topogramas», permitem puntuar el discurso com signos amigables como: -) ☺ = sonrisa, o ;-)
= guiño.

Todos esses aspectos formam uma nova linguagem e, portanto, um novo processo de letramento. O termo letramento originou-se da palavra inglesa *literacy* que vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *cy* que denota qualidade, condição, estado, fato de ser. Logo, *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever, Soares (1999, p.17) explica que “do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita - tem conseqüências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos”.

Desta forma, letramento é o exercício de práticas de leitura e escrita de quem aprendeu a ler e escrever, apesar de sabermos que um sujeito que não adquiriu a tecnologia de ler e escrever, pode ser considerado com um nível de letramento, se de alguma forma ele responde as demandas sociais de leitura e escrita. Soares (2002, p.151) afirma que “as mudanças

¹⁴ Desenhos feitos a partir das teclas do teclado para caracterizar um sentimento ou uma expressão facial.

referentes aos processos cognitivos envolvidos na escrita e na leitura de hipertextos configuram um letramento digital, isto é, um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”.

3.3 O papel da escola e da família na transmissão da cultura escrita digital

A cada nova mudança na cultura escrita, mudam-se também as formas e condições de apropriação desta cultura. Isso se deve ao fato de que formas diferentes de suporte e de práticas de leitura e escrita demandam, primeiramente, formas de transmissão diferenciadas e que por sua vez geram condições sócio-culturais de apropriação distintas. Dessa forma:

“Hoje, com as novas possibilidades oferecidas pelo texto eletrônico, sempre maleável e aberto a reescritas múltiplas, são os próprios fundamentos da apropriação individual dos textos que se vêem colocados em questão”. (CHARTIER 1999, p.49)

Nossa pesquisa se ateve a essa faceta, a das formas e condições sócio-culturais de apropriação da cultura escrita digital por crianças herdeiras de uma cultura escrita digital desde a família. Para conseguirmos alcançar tais objetivos se faz necessário compreendermos as formas de transmissão desta cultura escrita digital. Pois conforme Singly (1996, p.163),

“Pour comprendre l’appropriation de l’heritage par l’heritier, il faut prêter attention aux formes de la transmission et aux manières dont elles sont perçues par les heritiers”.

Sabemos que o meio familiar e a escola compreendem, por excelência, lugares de transmissão de todo e qualquer objeto, inclusive da cultura escrita digital. Para Lahire (2004, p.17), [...] “o mais íntimo, o mais particular ou singular dos traços da personalidade ou do comportamento de uma pessoa só pode ser entendido se reconstituirmos o “tecido de imbricações sociais com os outros.””.

Logo, compreender as formas de transmissão da cultura escrita digital pela escola e pela família é essencial para entendermos como as crianças se apropriam e se apropriaram dessa cultura. Assim poderemos analisar se para cada forma de transmissão e apropriação da cultura escrita digital, haverá diferentes formas de usos e interações com esta cultura.

Nessa perspectiva, as relações de interdependência familiar e escolar se integram proporcionando condições sócio-culturais favoráveis à apropriação da cultura escrita digital. Mas para que isso ocorra a cultura familiar deverá estar em consonância com a cultura escolar. No caso das escolas que atendem uma clientela de famílias de camadas médias existe uma exigência das famílias para que a escola de seus filhos atenda as mais altas demandas educativas e culturais existentes na sociedade.

Dessa forma, a escola tem que proporcionar as crianças este espaço de apropriação e de interação de um capital cultural escolar das camadas médias. Para além do capital cultural escolar, a escola é um espaço privilegiado para as crianças interagirem com seus pares, principalmente aquelas oriundas das camadas médias que são em sua maioria limitadas a brincarem dentro do espaço doméstico ou somente no espaço dos condomínios fechados em que moram, restringindo maiores possibilidades de interação com outras crianças de sua idade.

Nessa perspectiva, a escola torna-se o espaço de trocas de informações sobre a cultura digital ou um espaço de apropriação inicial dessa cultura? Qual é o papel da escola e da família na apropriação da cultura escrita digital pelas crianças?

Sabemos que, nos primeiros anos de vida da criança, a família tem um papel importante na transmissão de qualquer cultura, inclusive, da cultura digital, mas nos últimos anos as crianças têm se tornado, cada vez mais cedo, independentes e autônomas em relação a diversos conhecimentos, inclusive sobre os artefatos tecnológicos. A apropriação da cultura escrita digital é oriunda da família? Qual é o papel da família na construção da relação da criança com a cultura escrita digital?

A família, como objeto de pesquisa, foi tratada de forma diferenciada nos estudos da sociologia da educação a partir dos anos 80, devido uma reformulação do campo de pesquisa no qual até essa década tinha um olhar nas macro-estruturas sociais e nos resultados das grandes pesquisas estatísticas que relacionavam a posição social dos pais às performances escolares dos filhos, como o relatório Coleman¹⁵ nos Estados Unidos e na França o INED¹⁶. A família, nesse período, era analisada somente pelo ponto de vista das categorias sócio-econômicas de pertencimento de classe.

Este enfoque possibilitava aos sociólogos apenas conhecer os efeitos que cada classe provocava no desempenho escolar das crianças sem aprofundar nos possíveis fatores internos da família. Assim Nogueira (1998, p.92) afirma:

A família ficava dissolvida na variável “categoria sócio-econômica” de pertencimento. Conhecia-se sem dúvida, seus efeitos sobre o desempenho escolar, mas os processos domésticos e cotidianos pelos

¹⁵ Realizado em 1966 com uma amostra de 3.100 escolas num total de 645.000 alunos.

¹⁶ O Instituto Nacional d’Estudes Démographiques desenvolveu uma pesquisa longitudinal que acompanhou a trajetória escolar de 17.461 alunos entre os anos de 1962 a 1972.

quais projetos e estratégias familiares são elaborados e postos em prática, permaneciam na penumbra.

Assim, nos anos 80, a sociologia começou a analisar os processos intra-familiares, as aspirações, as condutas, a relação que esta instituição mantinha com a escola e as práticas educativas familiares. Associadas a esta mudança no enfoque dado pelas pesquisas, aconteciam mudanças no contexto social. A família passou a ver os filhos com um valor educativo e afetivo, dando-lhes assim mais importância; e a escola inicia mudanças nos processos de escolarização, tais como, mudanças curriculares, extensão da escolaridade obrigatória, evoluções nos processos pedagógicos praticados. Quanto a estas mudanças Singly (1998, p.275) afirma que:

[...]la valeur sociale de la famille est définie, progressivement par la valeur scolaire de chacun de ses membres. Dans le patrimoine familial, le capital scolaire tend à prendre la place du capital économique. Les fils n'occupe plus directement la place du père dans l'espace social; il doit passer par l'école pour faire valider sa valeur, en partie – héritée.

Desde 1960 a valorização dos filhos pela família foi aumentando gradativamente. Hoje, as famílias investem no potencial educativo dos filhos desde pequenos, com aulas de esportes, línguas estrangeiras, intercâmbio, viagens culturais, aulas de informática, dentre outros investimentos. No entanto, sabemos que este capital cultural será proporcional à camada social na qual a criança está inserida.

Assim, crianças oriundas das camadas médias têm acesso tanto a altos investimentos culturais, como também a um capital cultural herdado. Este é incorporado no seio da família desde seus primeiros anos de vida e é mais significativo na vida do sujeito, pois ficará arraigado nos processos mentais da criança, influenciando diretamente seu modo de agir, pensar e fazer. Conforme Bourdieu (1975, p.74) afirma:

“O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um *habitus*.”.

O autor subdivide o conceito em capital cultural herdado e capital cultural adquirido, sendo este último caracterizado pela socialização secundária oriunda do grupo em que a criança vive e pela aprendizagem efetuada no percurso escolar.

Em nossa pesquisa com crianças oriundas das camadas médias, pode-se considerar que elas provavelmente interagem com a cultura escrita digital de forma mais desenvolvida, uma vez que se apropriam de um capital cultural que é herdado do meio familiar.

Nossos sujeitos têm acesso à Internet não somente na escola, mas principalmente em casa, onde crescem vendo os pais e irmãos fazendo uso com frequência de tais recursos. Desta forma, possivelmente elas dominam as habilidades do meio, desde ligar o computador, abrir um aplicativo, ter desenvoltura com o teclado, acessar a Internet, dentre outras técnicas.

As crianças das camadas médias têm outra relação com a cibercultura¹⁷, devido ao capital cultural herdado, ao contrário das crianças do meio popular, que terão acesso a esta forma de capital cultural de modo tardio. No entanto, conforme Lahire (2004, p.338), “[...] não basta, para a criança, estar cercada ou envolvida de objetos culturais ou de pessoas com disposições culturais determinadas para chegar a construir competências culturais [...]”. É necessário também uma mobilização do herdeiro para que ele herde o capital cultural familiar.

Provavelmente a apropriação da cultura digital pela criança variará conforme o nível cultural da família, sua relação com esta cultura e pelo *ethos* da criança, definido por Bourdieu (2003, p.42) como um:

¹⁷ Segundo Lévy (1999,17) *cibercultura* designa “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” Segundo este autor, *ciberespaço* é “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores.”

[...] sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados que contribui para definir entre outras coisas, atitudes face ao capital cultural e a instituição escolar.

Logo, tanto a criança pode partilhar valores comuns dos pais na relação com a cultura escrita digital quanto poderá ter valores diferenciados relacionados à sua família e assim construir uma relação com a cultura escrita digital também diferenciada. Em nossa pesquisa os sujeitos estão em uma fase de idade em que a família exerce uma maior influência sobre os seus comportamentos e conhecimentos. Assim, possivelmente, o *ethos* da criança relacionar-se-á ao capital cultural herdado da família.

Lahire (2004, p.17) discorre sobre a relação existente entre as ações e comportamentos familiares e as ações e comportamentos dos herdeiros:

A personalidade da criança, seus “raciocínios”, seus comportamentos, suas ações e reações são incompreensíveis fora das relações sociais que se tecem, inicialmente, entre ela e os outros membros da constelação familiar, em um universo de objetos ligados às formas de relações sociais intrafamiliares. [...] ela não “reproduz”, necessariamente e de maneira direta, as formas de agir de sua família, mas encontra sua própria modalidade de comportamento em função da configuração das relações de interdependência no seio da qual está inserida. Suas ações são reações que “se apóiam” relacionalmente nas ações dos adultos que, sem sabê-lo, desenham, traçam espaços de comportamento e de representações possíveis para ela.

Assim, poderemos investigar se o fato da família da criança ter o hábito de usar a Internet com frequência ou o fato dela presenciar mais tempo de uso de hipertextos digitais do que de textos impressos contribui para algum tipo de mobilização que favoreça a apropriação da cultura escrita digital. Ou seja, se haverá nesse caso uma influência do capital cultural herdado e do *habitus*.

O *habitus* é um conjunto de disposições e pré-disposições no qual o sujeito vive, sendo exteriorizado através de suas ações. Nogueira e Nogueira (2004, p.104) afirmam que no conceito de *habitus* definido por Bourdieu:

[...] os agentes sociais não seriam conduzidos de forma mecânica nem pelas condições objetivas nas quais ele foram originalmente socializados, nem pelas condições atuais nas quais eles agem. Por um lado, embora o *habitus* seja formado e reflita o universo social no qual o indivíduo foi originalmente socializado, ele não constituiria um conjunto de regras fixas que determinariam, a partir do passado, as ações atuais do indivíduo. Ao contrário, ele funcionaria como um princípio flexível (um senso de jogo) que permitiria ao indivíduo se adaptar ou mesmo improvisar, dentro de certos limites, diante de cada nova situação. Por outro lado, o conceito indicaria, também que os indivíduos não são completamente determinados pelas condições objetivas, presentes no contexto social.

Nessa perspectiva, buscamos analisar as configurações sociais das crianças para compreendermos o papel dos agentes sociais do espaço doméstico e escolar que transmitem a cultura escrita digital, pois, “[...] os traços [da cultura digital] não aparecem em um vácuo de relações sociais: são, sim, o produto de uma socialização passada, e também das formas das relações sociais através das quais estes traços se atualizam, são mobilizados [...]”. Lahire (2004, p.17)

CAPÍTULO 4 - CULTURA ESCRITA DIGITAL – PRÁTICAS VIVENCIADAS EM CASA E NA ESCOLA

Neste capítulo, descrevemos as práticas da cultura escrita digital vivenciadas pelas crianças no espaço doméstico e no espaço escolar de modo a analisarmos os comportamentos, os gestos e as formas de apropriação da cultura escrita digital.

As práticas da cultura escrita digital das crianças são variadas e mudam conforme o espaço no qual estão sendo praticadas. Dessa forma cria-se a cultura escrita digital escolar e a uma cultura escrita digital doméstica com práticas “pré-estabelecidas” para as crianças para cada espaço. Em circunstâncias diferentes - casa e escola - há determinados ordenamentos que os sujeitos seguem ou subvertem.

4.1 Cultura escrita digital vivenciada na escola

4.1.1 Práticas no laboratório de informática

Neste tópico trabalharemos experiências observadas no espaço destinado ao ensino direto da tecnologia, com presença garantida de suportes e outras técnicas que possibilitam que os alunos possam usar as novas tecnologias sem limite na materialidade. A seguir descreveremos algumas práticas observadas no laboratório de informática.

Os alunos entravam no laboratório de informática muito agitados e conversando bastante. Logo sentavam no chão de frente para a professora que se posicionava sentada em um banco. Nesse momento conversavam sobre o projeto que desenvolviam retomando as informações que foram lidas nas páginas acessadas na aula anterior e dando continuidade

sobre o conteúdo das páginas que iriam acessar naquele dia. As crianças faziam perguntas e alguns traziam curiosidades de casa. Esse momento era marcado pelas trocas entre as crianças, entre elas e a professora e pela retomada das informações pesquisadas até aquele momento do projeto.

O projeto desenvolvido na aula de informática no período da pesquisa de campo tinha como tema a Copa do Mundo 2006, que iria iniciar-se em junho, na Alemanha. Em uma das aulas observadas, a professora de informática **R** foi até um dos computadores para acessar o *site* que estava indicado no quadro. Disse aos alunos para clicarem nos *links* de apenas dois estádios onde iriam ser realizados os jogos da copa do mundo. “[...] Vocês vão dar uma olhada aqui [rolou a barra de rolagem mostrando o conteúdo da página que deveriam ler] e vão clicar em estádios!”

Como no projeto estavam pesquisando também sobre as cidades da Alemanha, nesse dia a professora indicou os *links* de duas cidades e falou um pouco sobre elas. **R** foi indicando todos os passos que as crianças deveriam seguir. “[...] Cliquem na setinha verde [botão de retorno], depois cliquem em “sede” [link do *site* pesquisado que contem as cidades que sediaram a copa do mundo] e depois que vocês olharem tudo podem entrar nos jogos, mas só depois que olharem tudo!” e em alguns momentos fazia a leitura em voz alta de partes do texto do *site*.

Percebemos que a professora de informática **R** explicava detalhadamente aos alunos o que deveriam acessar e como deveriam acessar. No entanto, conforme evidenciado no capítulo de metodologia, a didática da professora mudava conforme o nível de alfabetização e letramento digital das turmas. Observamos e anotamos em nosso caderno de campo que se em uma turma ela indicava passo a passo o acesso aos *sites*, em outra a explicação era feita, mas com maior rapidez e com menos detalhes.

As conversas iniciais aconteciam em um pequeno espaço de tempo da aula, pois as turmas, em sua maioria, ficavam muito agitadas. Dessa forma, após as orientações as crianças corriam para os computadores, sempre em dupla e em algumas salas em trio dependendo do número de alunos. A motivação para usar o computador e navegar na Internet era percebida pela euforia das crianças e pelas conversas entre elas nos momentos de acesso aos *sites*. Em muitos momentos quando a professora de informática **R** tentava fazer alguma intervenção durante as navegações encontrava dificuldades, necessitando dizer “[...] enquanto tiverem lendo as coisas sobre a copa podem conversar, mas quando eu falar “atenção”, têm que ficar em silêncio!”.

Percebemos na fala da professora de informática a mudança na forma de escolarização da leitura, em que é permitido às crianças lerem e navegarem ao mesmo tempo em que conversam. Se anteriormente, nos suportes impressos, a escola exigia a leitura silenciosa e as crianças não podiam fazer comentários sobre o que liam, hoje com o novo suporte computador, mudam-se os gestos, comportamentos e as maneiras de ler. Podemos dizer, assim como Chartier (1994, p.101), que a cultura escrita digital, traz em seu seio “novas maneiras de ler, novas relações com a escrita, novas técnicas intelectuais. [...] a revolução iniciada é, antes de tudo, uma revolução dos suportes e formas que transmitem o escrito”.

Para evidenciar a proposta de trabalho realizada no laboratório de informática e a rotina das aulas, vamos lançar mão de um trecho da entrevista com a professora de informática **R**:

P - Explique mais detalhadamente como é o trabalho aqui na aula de informática?

R - Ela tem aula uma vez por semana. Então, por exemplo, a copa. A copa, a idéia inicial... era a gente separar por turma, aí cada um ia pegar uma sala, só que já estava acontecendo um projeto em sala de aula. E como eu cheguei de licença maternidade... eu comecei uma coisa que já começou. Mas se não tivesse começado na sala de aula, cada um ficaria com um país, aí cada um estudaria um país, como aconteceu com os Lusíadas, o ano passado, pra

você ter uma idéia. Eles pediram pra continuar o trabalho sobre deuses, deuses gregos. Eles amaram! Eles pegaram livros... E o que eu faço? É um projeto. Eu faço um projeto, determinando o tema que eles vão estudar. Provavelmente, o segundo semestre, eu vou iniciar com eleições, pra exercer a cidadania, vou questionar o problema da segurança, problema do cotidiano, porque que acontece, porque tá acontecendo tanta violência, essa questão terrível que tá acontecendo no congresso, que eles sabem! Têm acesso à informação, e aí eu vou questionar isso. Então é tudo dentro do projeto. E a gente vai desenvolvendo aqui na informática.

P - Como é esse desenvolvimento? Você escolheu um projeto, monta um tema...

R - Vamos falar das eleições. Escolho um tema, a gente vai falar do cotidiano: por que, o que é eleição, o que cada representante faz, o que ele tem feito, então a gente vai questionar o que cada representante faz, o que é obrigação dele, a gente vai pesquisar se ele tem feito isso, e o que a gente pode fazer pra melhorar o dia-a-dia.

P - Como isso é feito aqui no laboratório? Cada passo? Como acontece?

R - Sempre conversa no início da aula, a gente senta, conversa. Então eu vou conversar, vou direcionar, eu vou montar esse projeto. Então, eu vou falar de cotidiano, cada aula, porque não dá para falar em uma aula o que todos... vão fazer. Mas perguntar se eles já sabem, pra fazer pesquisa em casa, perguntar pro pai, perguntar pra mãe, fazer pesquisa na Internet, aí faz pesquisa. Na próxima aula, a gente vai voltar novamente no tema. Perguntar o que o presidente faz, qual é a obrigação do presidente, aí eles vão saber, vão falar, a gente vai questionar. O que deputado tem obrigação de fazer, vai fazer de novo, vai conversar o que tem feito, o que tem acontecido no congresso. Então, agente vai questionar coisas do dia-a-dia e vai acessar na Internet páginas afins.

P - Você procura os *sites* antes de indicá-los?

R - Eu procuro antes! Eu tive já a experiência de deixá-los procurar e não foi boa. Porque tem muita coisa... Informações erradas, equivocadas e até eu ver todos os computadores o que todos estão lendo, fica muito complicado. De repente eles estão lendo informações incorretas, né? Dou informação pra eles fazerem pesquisa sozinhos, em casa, mas aqui é direcionado.

P - Como é isso? Eles entram no *site*...

R - Entra no *site*, faz a pesquisa, a gente vai estudar cada presidenciável, porque no caso do deputado não dá pra gente fazer isso. Mas cada presidenciável o que eles estão falando em fazer, o que foi falado, no caso do Lula que coincidiu que vai ser candidato novamente, o que ele prometeu da outra vez, se ele cumpriu. Geralmente, tem uma conversa, não chega a ser um debate, porque o debate eles costumam fazer na sala de aula. Porque aqui é uma vez só por semana, então fica complicado. Aí pra finalizar tem a

eleição. Aí eles votam nos candidatos reais, e tem a resposta antes da eleição. Geralmente bate, porque eles votam, a gente já procurou saber isso... eles votam no que os pais vão votar. Então fecha em cima!

P - Eles fazem a leitura do *site* indicado naquela aula e depois eles fazem o quê?

R - Depois a gente vai fazer a pesquisa em casa também. A gente volta com essa mesma conversa.

P - Eles entram em outros *sites*?

R - Depois eles entram em outros *sites*.

P - Quais *sites*?

R - Outros *sites* de jogos educativos. Tem *sites* que tem inglês, português, matemática, e eles vão fazendo os joguinhos. Mas geralmente, quando a gente tem que fazer essa leitura maior dá uns dez, quinze minutos de jogos.

As aulas são planejadas de modo que a professora de informática tenha o total controle da navegação das crianças, pois a diversidade de hipertextos digitais provoca uma “insegurança” na professora que necessita direcionar ao máximo o acesso, indicando o *site* e as páginas que deverão ser lidas naquela aula, didatizando a navegação dos alunos.

No laboratório existe uma pequena lista no quadro com os nomes dos *sites* de jogos considerados educativos que os alunos podem acessar. Esse acesso é permitido pela professora de informática **R** após a realização de todas as atividades propostas para aquela aula. Essa prática contém uma espécie de emulação e prêmio que assemelha-se com uma educação meritocrática e a criança ganha, em troca, uma recompensa, ao realizar todas as atividades propostas pela escola.

Percebemos durante as observações das aulas de informática e na análise das entrevistas com as crianças que o momento da aula no qual eram acessados os *sites* relacionados com o tema do projeto, Copa do Mundo 2006, não provocava muito interesse na maioria dos alunos,

P - O que você não gosta de fazer na Internet aqui na escola?

B (3ª série/ 9 anos) - Ficar naquele *site* da copa. Porque eu acho sem graça!

A (2ª série/ 7anos) - Eu gosto de tudo!

Ar (3ª série/ 8 anos) - Quando a Rogéria manda o computador para pesquisar alguma coisa. Tipo se ela manda pesquisar das arenas de futebol, sabe essas coisas... eu não gosto muito não porque é documentário das arenas¹⁸.

V (5ª série – 10 anos) - Ummm... um saco! Porque já te falei jogo educacional não gosto! É só copa e jogo educacional, isso pra mim é a coisa mais intediante do mundo!

An (4ª série/ 9 anos) - Eu acho que são legais os *sites* que ela dá, o que eu não gosto da aula dela é que não pode entrar na arena ig. Mas eu gosto!

L (4ª série/ 9 anos) - Ver os estádios... as sedes dos estádios, as fotos da cidade! Isso é que eu não gosto!

J (5ª série/ 10 anos) - Entrar nos *sites* para poder olhar os estádios!

G (2ª série/ 7 anos) - Escrever texto igual eu escrevi ano passado!¹⁹

As crianças faziam as leituras nos *sites* do projeto indicados pela professora de informática **R** de forma rápida e em muitos casos não liam, somente viam as imagens apresentadas nos *sites* e logo perguntavam a **R** se podiam acessar os *sites* de jogos. Eles também utilizavam de estratégias variadas para dar conta do tipo de compreensão que era esperada pela professora. A extensão dos textos, o interesse pelo tema e uma certa pressa para fazer a atividade preferida também condicionavam a leitura:

P - Como você faz a leitura dos *sites* quando a **R** pede?

An (4ª série/ 9 anos) - Quando a **R** manda a gente entrar no *site* da copa, depois pode entrar no *site* de jogo. Eu bato o olho! Pronto! Olho as fotos e entro! Aí quando ela fala que vai fazer pergunta, eu leio palavra por palavra pra não esquecer nada que ela falou! Pergunta a capital da Alemanha, aí eu ficava lá roendo as unhas. Aí depois estava escrito no quadro e eu não vi aí eu leio direitinho.

G (2ª série/ 7 anos) - Isso aí eu já passo direto pra ir rapidinho pro jogo.

¹⁸ Hipertextos sobre os estádios de futebol que iriam ser realizados os jogos da Copa do Mundo 2006

¹⁹ **G** escrevia textos no computador nas aulas de informática da escola de Educação Infantil que freqüentou.

V (5ª série – 10 anos) - As copas eu só fico lendo sobre cidades, pra mim não vai me acrescentar nada saber cidade da Alemã. Assim ...pra mim só fala da história da cidade alemã aí eu acho ... aí eu finjo que leio!

Ar (3ª série/ 8 anos) - Quando o documentário é pequeno eu leio. Quando ele tem letras pequenas e é grande eu não leio não.

J (5ª série/ 10 anos) - Porque cansa. A gente tem preguiça de ficar olhando os estádios. Ao invés de pensar que ta conhecendo coisas novas. Dá preguiça de ficar olhando! Tem um texto grande a gente nunca lê o texto. A gente vai na foto e vê e tchau e vai pro iguinho.

A (2ª série/ 7anos) - Só quando a **R** pede que eu leio!

B (3ª série/ 9 anos) - Leio! Eu leio bem rápido, eu leio tudo, mas eu leio bem rápido!

Esse desinteresse aparente pelos *sites* do projeto ocorre por vários motivos. Inicialmente, pelas crianças saberem que após esse primeiro momento da aula eles poderão acessar os *sites* de jogos considerados educativos que são seus favoritos, desestimulando a busca de maiores informações nos *sites* do projeto.

Outro motivo é pelo fato da grande maioria das crianças não gostarem de fazer leitura na Internet, preferem os livros e os suportes impressos. Essa preferência pode ser decorrente do fato de que ao ler na tela reclamam de dor nos olhos e que as letras dos textos são pequenas ou mesmo pela preferência da leitura em suportes impressos:

P - Você gosta de ler na tela ou você prefere em livros?

B (3ª série/ 9 anos) - Eu prefiro em livro e papel porque na Internet, normalmente meu olho dói um pouco.

A (2ª série/ 7anos) - Eu leio [na Internet], mas eu não gosto muito não.

Ar (3ª série/ 8 anos) – Não! Eu peço a minha mãe pra ler porque as letrinhas são muito pequenas.

V (5ª série – 10 anos) - Não! Muito não! Também acho o livro mais divertido pra você ler!

G (2ª série/ 7 anos) - Não! Leio livro, mas na Internet não!

J (5ª série/ 10 anos) - Eu leio um pouco e é só de vez em quando, porque eu tenho preguiça de ler. Eu fico cansada. Ah, meu olho começa arder e fico com preguiça.

An (4ª série/ 9 anos) - De vez em quando é mais comum eu ler em livros, Barsa! Porque dá dor de cabeça, porque a luz da tela dá dor de cabeça.

L (4ª série/ 9 anos) – Não! Não gosto [de livros]! Porque eu acho muito grande! Os livros são muito grandes! É porque nos *sites* tem coisas mais interessantes pra ler [...]. É por isso que eu não leio!

É importante ressaltar, assim como Furtado (2006, p.108), que “a leitura em tela é frequentemente descrita como uma leitura rápida, de superfície, de exploração, de referenciação”. Mas será que existe diferença em ler hipertextos digitais e ler texto impresso? Será que a leitura é rápida porque existem várias informações que podem ser acessadas e várias tarefas a serem realizadas pela criança, fazendo com que ela queira ler o mais rápido possível?

Na aula de informática as crianças podem buscar informações e se divertirem com os jogos pré-estabelecidos pela professora. No entanto, ao serem questionadas, pela pesquisadora, sobre as preferências de práticas da cultura digital escolar, os jogos dos *sites* do iguinho são os mais citados:

P - O que você mais gosta de fazer na Internet na escola?

B (3ª série/ 9 anos) - Eu gosto de ir no *site* do iguinho.

L (4ª série/ 9 anos) - Provavelmente jogar os *sites* do iguinho que podem, tirando arena ig!

An (4ª série/ 9 anos) - Eu gosto muito do *site* do iguinho, tem muita variedade de jogos!

G (2ª série/ 7 anos) – [...] Eu gosto mais é de jogar e ver as fotos!

Ar (3ª série/ 8 anos) - Entrar no *site* do iguinho.

J (5ª série/ 10 anos) - Lá na escola? Entrar no iguinho.

A (2ª série/ 7anos) - Entrar na turma da Mônica, porque lá tem o splash.

V (5ª série – 10 anos) - Nada ué! Não tem nada pra... só tem jogo eeee... Olhar a copa eee ... e eu não gosto de nenhum desses joguinhos idiotas aí, joguinhos estúpidos. Porque eu já revirei estes jogos todos os quatro anos. Pra mim eu não tenho ... eu não gosto de mais nada aqui no colégio nessa aula de informática.

Percebemos na fala de **V** que a aula de informática não provoca mais seu interesse, isso ocorre devido ao fato de essa criança ter um alto nível de letramento digital. Logo, a escola deve estar atenta aos vários níveis de apropriação da cultura por seus alunos, propondo práticas que estimulem tanto os alunos com maior desenvoltura com o computador quanto os alunos que tem menor desenvoltura.

4.1.2 Gestos da cultura escrita digital

As mudanças nos suportes textuais geram mudanças nos gestos de leitura e escrita. Verificamos durante as observações e nas entrevistas com as crianças a existências de gestos e comportamentos inéditos, que somente são possíveis na cultura escrita digital e outros que se assemelham com a cultura escrita impressa.

O uso dos computadores na aula é feito em dupla, as crianças estabelecem regras entre elas para que todas possam ter a oportunidade de manusearem o *mouse*, o teclado, ler o que deseja e jogarem seu jogo preferido:

B (3ª série/ 9 anos) - A gente tá sentado no chão, aí quem chegar primeiro fica com o *mouse*. Aí na hora que a gente vai nos jogos, a gente vai dando o *mouse* uma pra outra pra poder jogar.

An (4ª série/ 9 anos) - Quem fica no *mouse* sou eu! A gente fala que quem senta primeiro ficou! Se chegou bem, se não chegou amém! Ai geralmente eu sento primeiro, eu sento do lado do *mouse* aí é só levantar e sentar.

V (5ª série – 10 anos) - Às vezes tipo assim... um dia um fico no teclado um dia fica no *mouse*, cada dia!

G (2ª série/ 7 anos) - Não... tinha! Cada aula de informática, um dia um ficava no teclado e no outro dia na aula de informática essa pessoa fica no *mouse*!

Ar (3ª série/ 8 anos) - Não. Cada hora é um que joga!

J (5ª série/ 10 anos) - Porque cansa. Aí agente troca, uma aula, uma mexe no *mouse* a outra no teclado. Mas na hora de jogar ela mexe, a pessoa mexe, mas na hora de cada aula a gente troca, vai variando.

A (2ª série/ 7anos) - O combinado é que eu fico no *mouse* e ela no teclado.

L (4ª série/ 9 anos) - A gente tira no par ou ímpar e cada um joga! Cada dia um mexe no *mouse* e um mexe no teclado. Aí nós vamos trocando! Cada dia de informática a gente troca.

Esse comportamento só existe porque para jogar, navegar na Internet, ler na tela ou escrever nesse suporte existem dois instrumentos: o teclado e o *mouse*. Isso possibilita que o uso do suporte seja feito por duas pessoas ao mesmo tempo.

Durante o período de observação, percebemos várias formas de organização das duplas para o uso do computador. Uma delas estava jogando um jogo que utilizava as teclas do computador para fazer os movimentos do jogo. Decidiram jogar junto o mesmo jogo, dessa forma, enquanto uma clicava nas em duas teclas a outra clicava em outras duas. Conforme Frade (2005, p.67),

[...] para cada alteração nas tecnologias de escrita, deveríamos pensar em novos gestos e possibilidades cognitivas e, por extensão, em novas pedagogias. Isto porque estes instrumentos alteram os modos de relacionamento com a cultura escrita e, em outra instância, com o próprio conhecimento e com uma instituição encarregada de transmiti-lo, a escola.

Esses novos gestos e comportamentos da cultura escrita digital são percebidos e explicitados por algumas crianças durante as entrevistas. Ao serem perguntadas sobre as diferenças de leitura no texto impresso e no hipertexto digital as crianças remetem as diferenças entre os gestos e comportamentos de leitura nos dois suportes:

P – Como você faz pra fazer leitura na Internet?

L (4ª série/ 9 anos) - Fazer leitura? Provavelmente é só apertar no que está em baixo na tela do computador.

P - Mas como você faz pra ler?

L (4ª série/ 9 anos) – Eu aperto na reportagem e aparece o produto e os escritos que eu leio!

P – Você acha que tem diferença em ler livros do que ler na Internet?

L (4ª série/ 9 anos) - É que na Internet é algo digital! Na Internet o pessoal mexe com *mouse*, no livro você tem que ficar lendo um tempão, passando página toda hora.

P – E na leitura tem alguma diferença?

L (4ª série/ 9 anos) - Porque na Internet você pode ir baixando, livro você tem que mudar a página e isso demora um pouquinho!

P - A leitura que você faz no livro, no papel, na revista, é diferente da que você faz na tela do computador?

J (5ª série/ 10 anos) - Eu acho que sim! Porque quando eu começo a ler no computador meu olho não arde muito, mas quando eu começo a lê no livro que tem aquelas letras assim, mais ou menos do tamanho que tem no computador! Mas quando tem aquelas letras assim igual tá no livro, meu olho começa a arder, principalmente de noite. De dia até que não arde muito não, mas de noite arde muito.

P – Faz diferença a leitura quando você faz na Internet e no livro?

G (2ª série/ 7 anos) - Pra mim, não! Eu leio baixo ... eu leio baixo toda hora na Internet e fora!

P – Você acha que não tem nenhuma diferença entre livros, *sites* e revistas?

G (2ª série/ 7 anos) - Tem! Que livro é mais duro, revista é feita de papel e o computador ...é feito de plástico duro!

P - Você acha, assim como sua mãe, que não é bom pesquisar na Internet?

An (4ª série/ 9 anos)– Pra mim a Internet é mais legal do que pegar um livro olhar folha por folha até você encontrar a pesquisa

P – Você vê alguma diferença de ler em livros pra ler no computador, na tela?

V (5ª série – 10 anos) - Toda! Há... por que em livro você pode ler em qualquer posição, pode levar em qualquer lugar na maior facilidade, computador, até se for lap top, o lap top é pesado, pesado não é meio desconfortável pra colocar e tem que conectar fio na Internet! Livro não! Livro já tá lá é só você sentar pegar do bolso ou da bolsa e ler. Em qualquer ângulo, em qualquer posição, deitado ou em pé.

P - Só isso que é diferente? E a forma de você ler?

V (5ª série – 10 anos) - Tem ué! É menos cansativo! O livro tipo assim... também quando você quer dormir ou parar é só fechar o livro e marcar. O computador não, você tem que adicionar aos favoritos e desligar. Aí quando você quiser ligar de novo o computador, você tem que ligar o computador, chamar o *site*, entrar na Internet e tudo. Livro não, se só você abrir, já tá na página!

Passar páginas, baixar a barra de rolagem, ligar o computador, abrir o livro, ler em qualquer posição, ler sentado. Essas e outras diferenças de gestos e comportamentos da leitura na cultura escrita digital citadas pelas crianças evidenciam mais um processo de mudanças da história da cultura escrita. Chartier (1994, p.102) assinala as mudanças de gestos de leitura ocorridas do rolo para o codéx:

[...] Para ser desenrolado e lido, um rolo tinha que ser segurado com as duas mãos [...] era impossível para o leitor escrever ao mesmo tempo em que lia, daí a importância do ditado em voz alta. É com o codéx que o leitor conquista a liberdade: pousado sobre uma mesa ou escrivaninha, o livro em cadernos não exige mais a total mobilização do corpo.

No entanto, nota-se que a percepção das diferenças de suportes pelos alunos e as conseqüentes formas de escrever ou ler que eles potencializam não são unânimes. Há percepções das modalidades de ler em voz alta e silenciosa, sobre a conveniência de fechar o

livro e saber onde se parou, em vez de desligar o computador e marcar em favoritos, sobre os materiais com os quais são fabricados e parece que passar as páginas começa a parecer, para alguns, um gesto mais penoso.

4.1.3 Usos na sala de aula: pontos de vista das professoras

Neste tópico, analisamos as práticas escolares da cultura escrita digital a partir do ponto de vista das professoras regentes, de forma a compreendermos a interação com essa cultura dentro da sala de aula.

Uma das práticas da cultura escrita digital muito utilizada pelas crianças e estimulada pela escola é a pesquisa em *sites* de busca na Internet. As crianças fazem uso de *sites* de busca freqüentemente, ora estimulados por suas professoras que indicam com freqüência, ora com menos incentivo de outras. Transcrevemos abaixo trechos de entrevistas com as professoras regentes que evidenciam a intencionalidade em direcionar seus alunos para determinados usos relacionados com a cultura digital:

P - Vocês indicam *sites*?

Cr - Também! Até hoje mesmo a gente tava trabalhando folclore e... a gente fez uma indicação de um *site* que tem parlendas, que tem trava-línguas tem tudo que eles possam olhar pra completar o trabalho. Sim, é um outro momento! Hoje mesmo a gente trabalhou então... um momento que assim ... há... onde eu vou procurar?... Tem livros? Há tem! Mas entra neste *site* que é bacana, você vocês vão ver que tem um tanto de trava-línguas, de provérbios. Então vocês vão achar lá... vai ser legal! Se alguém achar um outro bacana traz pra gente poder olhar! Então a gente olha com a **R** se é possível a gente colocar lá pra gente poder ver.

Ro - Tenho! A gente procurar dar dependendo do assunto que a gente ta... a gente dá vários *sites* pra eles pra eles poderem terem de consulta pra eles poderem olhar a gente ta sempre pedindo pra eles pesquisar alguma coisa pra poderem trazer alguma curiosidades dos assuntos que a gente ta vendo pra eles poderem trazer

C - Indicamos! Geralmente ééé... a gente coloca a Barsa, a gente coloca o *site* da Barsa, colocamos pra eles sobre Atlas, cartografia, sabe? A gente passou! Sobre cartografia, eles fizeram um trabalho sobre éé.. os países americanos. Então a gente deu pra eles olharem mapas, consultarem, né?

V - Quando eles vão fazer uma pesquisa a gente determina o tema da pesquisa, a gente indica os *sites* onde eles podem encontrar porque a gente já faz uma prévia, nós mesmo as professoras, equipe da série, já faz uma seleção dos *sites* que a gente encontrou o recurso material para direcionar.

Podemos perceber que é prática das professoras regentes a indicação de *sites* para os alunos fazerem as pesquisas indicadas ou mesmo para servir como mais uma fonte de temas estudados em sala de aula. No entanto, outras duas professoras regentes não os indicam por preferirem a leitura de livros ou mesmo por acreditar que é função da professora de informática **R**.

S - Não! Porque geralmente a **R** já faz na aula dela. Então o quê que acontece com a gente. A gente tem muito tempo, muito tempo que eu digo assim, a gente tem um conteúdo a vencer e você tem que chegar ao final do ano e tem que estar com ele vencidos. São oito salas de segunda série, então o planejamento tem que está todo andando no mesmo nível, tem que ta andando junto, porque são as mesmas provas. Então o quê que acontece, se eu der muita ênfase numa coisa que ta sendo muito importante, eu eles tão pedindo, tão querendo aquilo, eu vou ficar pra trás nas outras coisas e quando chegar a prova meus meninos... a sala não vai ta... [...] Eu acho assim que o excesso de conteúdo atrapalha um pouco esta parte.

Ri - Não! Nunca indiquei! Sabe por que também? Ah... eu indico teatro, indico livro, *site* não. Porque *site* pra ficar em Internet direto? Não vou ficar ajudando a cultura do *site* não. Melhor o livro. Então eu indico o livro, indico o teatro, mas *sites* não.

Podemos nos perguntar qual é a influência da professora regente nas práticas da cultura digital desenvolvidas pela criança. Analisando os dados coletados na entrevista com as crianças e suas mães, percebemos que **A**, **V** e **J**, alunos das professoras **S** e **Ri**, são crianças que fazem grande uso da cultura digital, exceto a aluna **J**, que tem um uso limitado pelos pais, mas que mesmo assim tem um alto nível de letramento digital.

Logo, pode-se dizer que por estes alunos terem outras possibilidades de acesso, uma vez que dispõe em casa de condições de uso da leitura e escrita no suporte computador e no papel e também na própria escola, com a aula de informática e com o que aprendem com os colegas de sala, a despeito de alguns de seus professores que não incentivam o uso desta tecnologia.

As professoras regentes direcionam as pesquisas escolares dos alunos de forma que tragam para a escola não o hipertexto impresso, na forma encontrada na Internet, mas uma produção escrita da criança, com seu próprio punho, feita a partir da leitura do hipertexto digital. Essas orientações do uso da cultura escrita digital são enfatizadas por todas as professoras que justificam essa prática devido à grande quantidade de alunos que muitas vezes trazem várias folhas impressas de casa sem terem lido o hipertexto digital:

V - Sempre que eles fazem alguma pesquisa eu peço muito que eles não simplesmente copiem o que ta na Internet né... que ta no computador ou no *site* que eles pesquisaram. Eles tiram aquele material como fonte de pesquisa, fazem a leitura e redigem o texto de acordo com que eles aprenderam daquele material ali. Então a cópia pura e simples daquele material não serve. Nenhuma pesquisa feita aqui eles podem trazer simplesmente uma coisa que eles copiaram do computador e colocarem no caderno. Eles sempre vão fazer uma leitura, tirar as partes mais importantes, o que eles entenderam daquilo que foi lido e depois eles redigem uma produção própria, uma adaptação, as informações encontradas como itens, mas o texto puro e copiado não, não serve.

C - [...] Eles ééé...apontam o assunto mas a gente tem que estar ainda olhando bem esta parte, porque se não eles colam as coisas todas e aí eles se perdem no meio de todas, todas aquelas ... aquele conteúdo todo que eles mandaram imprimir e eles acham bonito aquele tanto de folhas. Na verdade eles não sabem onde é que realmente está o ponto que interessa.

Ri - Vêm os blocos, agora pára e tira uma frase ou uma palavra desse bloco grampeado. Aí eles levam pra casa e voltam. Depois eles perguntam: e o que a gente vai fazer com esse bloco? E eu falo: eu não mandei trazer esse bloco todo! Eles ficam sem saber o que fazem. Realmente não tem. Depois que você assimilou a informação pra mim o que vão fazer com aquele papel, colar no caderno, jogar fora! O importante é a informação. Não é o que ta lá no papel, a assimilação da informação. É essa a idéia que a gente tem que bancar.

Cr - [...] então a gente orienta que eles não precisam copiar páginas e páginas então que ele pode dentro daquilo que ele encontrou, ele vai ler pra

ver o que é importante pra ele poder escrever. Então quando esta pesquisa vem a gente abre uma discussão: o que você encontrou, o que você achou né... enriquecendo a resposta pra poder chegar num consenso ... em algo comum da sala.

Ro - A gente dá alguns temas e em cima desses temas eles vão pesquisar e eles trazem aquilo... a gente não pede nada grande, agente pede um parágrafo, um textinho pequeno, alguma coisa em cima daquilo que a gente pede [...]

S - Geralmente a gente pede “pode ser pesquisa do computador, mas você deve escrever com suas palavras”. Porque aí a gente sabe se ele entendeu, se ele leu ou não.

A quantidade de informação sobre um mesmo tema e a diversidade de *sites* disponíveis na Internet provoca nas crianças uma dificuldade de selecionar a informação mais adequada para a pesquisa escolar. As professoras em contrapartida demandam dos alunos um exercício de compreensão dos hipertextos digitais lidos e esperam que eles realmente demonstrem que leram e o que entenderam sobre o tema estudado.

É importante ressaltar que a dificuldade de fazer pesquisa ocorre não por estarem lendo um hipertexto digital, mas devido à quantidade de informações disponíveis na Internet e pelo fato de as crianças ainda não terem consolidado competências de leitura necessárias para identificar elementos no texto que marcam a hierarquia de seus componentes e que auxiliam a leitura de textos. Pois conforme afirma Coscarelli (2004, p.2):

Ao lidar com o texto o leitor precisa considerar esses elementos e ativar outras leituras outros conhecimentos, precisa relacionar proposições de partes diferentes do texto e de textos diferentes, precisa ir e voltar no texto, deve considerar seus objetivos de leitura e monitorar a construção de sentido, entre muitas operações que nada têm de linear e que são cruciais para a efetivação da leitura [...].

Dessa forma, as professoras regentes proporcionam às crianças atividades pedagógicas utilizando leitura e escrita em suporte digital. Transcrevemos abaixo trechos de entrevistas de cinco professoras regentes que declaram proporcionar essas práticas em suas aulas. Em contrapartida, somente uma professora entrevistada não faz uso dessas práticas:

C - É! A gente tem feito, por exemplo, alguns assuntos de matemática, a gente tem levado pro computador, frações, a gente tem feito aula no computador, é a parte de geografia que é muito importante também. História eles vêem, por exemplo, a história do Brasil em quadrinhos através do computador, sabe? É importante, mas não é a principal... digamos assim, a minha estratégia. Sabe? Não é a principal.

Ri - Proporciono. Por exemplo, essa tecnologia eu trago. Então de alguma forma eu não estou me omitindo. Mas falar assim que é de forma exagerada, não. [...] O ganho para os meninos, o valor, a projeção, era uma projeção de quatro minutos, oito telas do Miro, dá trabalho descer levar pra sala, oito minutos só. Mas aí eu pedi pra descer o material, coloquei. Eu mesma consegui fazer a projeção com a ajuda dos meninos. Antigamente, tinha que ser uma pessoa pra poder...

Ro - A gente procura colocar alguns jogos interativos a gente trabalhou com as constelações então a gente tinha um programa que tinha mostrando as constelações pra eles poderem e então dependendo do assunto a gente vê o que tem né... pra criar alguma possibilidade... têm alguns cd-rom que tem de assuntos interessante que a gente tá vendo agora a gente vai entrar com Belo Horizonte tem algumas coisas interessante então a gente passa algumas aulas lá.

Cr - Não! Que eu me lembre agora não! Tem sim, uns joguinhos de ortografia, né... que usa o computador! Tem uns joguinhos sim o ortografando, tem uns joguinhos de matemática, de fatos que eles usam. [...] Este ano foi muito pouco, a gente já usou mais com estudo de Belo Horizonte com um cd multimídia que tinha saído, né... este ano foi muito pouco.

V - Acho que é fundamental! A gente não usa mais realmente por pouca disponibilidade de tempo e de espaço físico pra usar isso. Porque muitas vezes a gente precisa montar telão né... juntar turma. Nós não temos computador em sala, só na sala de informática. Agora por exemplo, nós estamos fazendo o estudo da história de Belo Horizonte, queremos passar pros meninos um cd, que a gente comprou lá na igreja da Pampulha, que vêm com uma seqüência de fotos e fatos contando a história de Belo Horizonte. Então o quê que a gente vai fazer, a gente vai usar a aula de informática e um outro horário que não seja da aula de informática, mas que a sala não esteja ocupada pra gente poder passar pra todos os meninos simultaneamente.

Podemos distinguir três formas de uso da tecnologia em sala de aula: pesquisa e compilação, uso de imagens e jogos. Todas essas atividades proporcionam às crianças, de uma forma escolarizada, a apropriação da cultura escrita digital.

4.2 Cultura escrita digital vivenciada em casa

As práticas da cultura escrita digital vivenciadas no espaço doméstico da criança se concretizam especialmente por algumas condições: elas podem ter mais tempo de acesso e mais liberdade de escolha, lêem e escrevem em outras situações de uso e contam com outros mediadores. Esses fatores se associam ao uso individualizado do computador em casa, que oportuniza o desenvolvimento de um maior nível de letramento digital.

4.2.1 Realizando as tarefas escolares

O uso do computador pelas crianças é permitido pelos pais dos sujeitos da pesquisa, após eles cumprirem uma seqüência de atividades, e as crianças sabem dessa rotina pré-estabelecida pela família. As crianças, ao serem perguntadas pela pesquisadora o que fazem antes de acessarem a Internet, respondem rapidamente:

L (4ª série/ 9 anos) - Antes eu tenho que fazer para casa, tomar banho e lanchar! Aí eu posso entrar no computador!

A (2ª série/ 7anos) - Um dia eu faço para-casa, outro dia eu brinco de boneca, outro dia eu escovo os dentes.

J (5ª série/ 10 anos) - Ah... quando eu termino de fazer o meu para casa quando eu não tenho nada para fazer. Ou então às vezes quando eu não tenho nada para fazer eu acordo tomo café vejo um pouco de tv aí quando eu canso da tv, eu vou pro computador. Depois eu tomo banho e vou para aula.

B (3ª série/ 9 anos) - Para casa!

A (2ª série/ 7anos) - Ah... eu não tenho muito tempo pra entrar na Internet, mas antes eu entrava ó! Muito. Aí eu faço para casa, eu vejo tv, faço um tantão de coisa, também. Várias coisas.

G (2ª série/ 7anos) - Tiro a roupa da escola pra lavar, ponho roupa e entro na Internet!

V (5ª série – 10 anos) - Há... Antes eu tenho que fazer meu dever, minhas obrigações!

An (4ª série/ 9 anos) - Primeiro eu chego do colégio ponho minha mochila lá dentro, vejo se tem algum para casa, aí eu ligo o computador e enquanto está ligando eu troco de roupa e vou lanchar, aí na hora que liga eu entro na Internet e deixo no *site* que eu quero. Aí vou tomar banho aí eu fico de pijama e vou usar a Internet.

Percebemos dentre as obrigações mais citadas pelas crianças que o para casa é uma atividade *sine qua non* que deve ser cumprida pelos sujeitos para que seus pais permitam o uso do computador. As mães confirmam essa exigência:

Ân - Se ele tá com o para casa todo pronto aí ele liga, se não ele não liga não aí ele vai acabar o para casa. Mas quando a gente chega da aula, à tarde com certeza se o computador não tiver ligado ele já vai ser ligado. (Mãe do L)

AL - É! “Já fez o para casa?” Aí pode continuar no computador. É a prioridade. Pra mim é a prioridade, é o primeiro de tudo. Depois vai fazer outra coisa. Vai descer pra brincar se der tempo, vai ficar brincando de alguma coisa ali dentro de casa, vai pintar, vai desenhar. Mas antes de tudo é o para casa. Tem que fazer tudo todos os dias. (Mãe da A)

Ju - Então essa é uma regra que tem mesmo! Então não se acessa a Internet, não vai brincar no computador. Mas aí não é só o computador também não né... sê não vai brincar do que quer que seja antes de terminar as suas obrigações. As suas obrigações depois pode brincar do que quiser. (Mãe da J)

MC - Às vezes quando ele me cansa pra deixar aí eu acabo deixando. Mas eu evito porque ele tem que estudar, tem um dia cheio. Eu evito. (Mãe do Ar)

Jo - Quando não tem uma atividade da escola pra ser feita eu... deixo livre , então as vezes ele usa o computador nesse horário. [...] Depois ele faz as atividades de escola de dever de casa se ele terminou muito tarde aí eu não deixo ele ir pra televisão, ele já vai preparar pra dormir, ler um livro. Se ele terminou mais cedo normalmente ele tem uma brecha pra usar o computador, ele usa ééé’...nas terças e quintas pela manhã são horários mais liberados pra ele não deixar nenhuma atividade, pra ele ter calma pra fazer o dever de casa, pra ele poder descer pra brincar, ... as vezes assistir desenhos na televisão. (Mãe do G)

A - Aí o dever termina a sobra que vai, em vez de brincar de outra coisa ele entra na Internet. À noite eu tô pondo limite! Ele ficava quando chegava, mais aí eu já to deixando assim mais uma meia horinha, uma coisa assim! (Mãe do **V**)

C - Se tiver prova não liga o computador. Se tiver prova na segunda ou for a semana que vem de prova não pode não. Então o quê que a **An** faz quando ela está comigo, ela entra no computador de manhã e joga *decimens*, muito *decimens*. Ela tem uma pausa, ou ela faz o para casa porque no **X** não tem para casa na sexta-feira, isso até dificulta um pouco de tirar também porque não tem para casa pra fazer. (Mãe da **An**)

M – [...] o que acontece é o seguinte! Quando ela acessa o computador, normalmente nós estamos em casa. Porque de manhã quando eu não estou em casa ela ta comigo no meu trabalho, porque eu sou coordenadora de uma escola de inglês e ela faz inglês nos mesmos horários que eu trabalho pela manhã, os outros dias eu tô com eles em casa e à noite to eu e meu marido, então tem sempre alguém pra monitorar eles. (Mãe da **B**)

A exigência de fazer as atividades escolares é umas das formas encontradas pelos pais de limitar o uso do computador pelas crianças que também têm que cumprir atividades de esportes, aulas extra-escolares e há dias e horários pré-estabelecidos para os usos. Dessa forma, buscam assegurar que seus filhos façam uma diversidade de atividades durante a semana, para que não façam muito uso do computador. Mas, talvez para conveniência dos pais ou pela quantidade de tarefas pedidas pela instituição escolar, parece que a escola penetra no interior das casas, determinando alguns ritmos.

4.2.2 Preocupações recorrentes dos pais

Percebemos que nem sempre os sujeitos que fazem parte do mesmo grupo social adquirem as mesmas disposições e compreensões sobre a cultura digital. Isso ocorre a partir do controle que os pais fazem dos usos de práticas dessa cultura. Assim, as crianças que participam menos, não têm o mesmo nível de desenvoltura com a cultura escrita digital de

seus pares, conforme depoimento da **C** mãe de **An**, referindo-se a escrita que a filha tenta produzir no *MSN*:

[...] a queixa dela é o seguinte: “as minhas amigas escrevem mais rápido do que eu porque elas escrevem por símbolos”! Então, às vezes ela cansa porque como ela não pode escrever por símbolos, a pessoa também cansa dela, porque não tem o símbolo. Então acaba que aquilo vai ficando secundário, secundário e ela na maioria das vezes desiste, ou fala pouco. [...]

A escrita no *MSN*, nos *chats* e todas as formas de conversa *on-line* são feitas rapidamente pelos usuários, obrigando-os a digitar as palavras abreviadas para que se tenha uma interação mais real. Santos (2005, p.56) afirma que “na IOL (interações *on-line*), o processo de produção e o modo de processamento do texto trazem características, tanto da conversação face a face, quanto da escrita”, criando-se uma proximidade da oralidade com a construção da escrita.

A mãe **C** proíbe sua filha de escrever abreviadamente por acreditar “[...] que a escrita nessa idade já é complicada, já não é muito certa. Então eu imaginei! A base pra você escrever bem é você ler bem! Você lê no computador uma escrita errada, vai ficar mais difícil ainda ela ter uma escrita melhor. Então eu aboli terminantemente!”. Fica evidente a posição de **C** frente às duas escritas concorrentes, a digital e a impressa, e a mãe espera que a filha estabilize primeiro uma leitura e escrita considerada correta.

Resultados de pesquisa com adolescentes que supomos terem relativamente estabilizado a norma são apresentados por Santos (2005). Ao discorrer sobre os resultados de sua pesquisa sobre a influência do uso dos *chats* na escrita de adolescentes, a autora afirma que eles conseguem adequar a linguagem a ser utilizada ao gênero solicitado e não utilizam os símbolos em textos formais. Santos (2005, p.181) conclui dizendo que:

[...] a norma vai sofrendo alterações na medida do possível. Sem perder de vista o aspecto semântico, o usuário da língua vai subvertendo a ordem e misturando registros e o chat instaura-se como gênero que mescla duas modalidades da língua: escrita e fala. Sem professor para vigiar, sem ninguém para dizer que isso é certo ou errado, sem policiamento das normas – muito pelo contrário: a tônica é quebrá-la, subvertê-la ao máximo - a liberdade de expressão é total e irrestrita, corroborada pelo anonimato, quando assim deseja [...].

Considerando os argumentos da mãe, podemos fazer indagações para futuras pesquisas: será que as crianças por estarem se apropriando da cultura escrita impressa ao mesmo tempo em que se apropriam da cultura escrita digital escreverão de forma “errada” textos formais? Será que a criança precisa estabilizar uma escrita para depois se apropriar da outra?

4.2.3 Formas de controle do uso do computador

Existem várias estratégias dos pais para limitarem as práticas da cultura digital de seus filhos, uma delas é explicitada pelas mães das crianças de sete anos, **A** e **G**. Elas criaram uma pasta com os *sites* dos filhos para que possam acessar com facilidade e conseqüentemente poderem controlá-los. Ao serem perguntados pela pesquisadora como fazem para voltar aos *sites* que acessam com mais freqüência as crianças respondem:

A (2ª série/ 7anos) - Tem um lugarzinho que eu guardo os *sites* meus e do meu irmão, aí eu clico lá e aparecem todos os meus *sites*, aí eu desligo. [...] Porque tem um só dela e um do meu pai, então ela não deixa eu entrar nos *sites* dela.

G (2ª série/ 7anos) - Eu já sei! Não guardo não! Eu guardo no computador e volto!

A **Jo** explica como é feita essa pasta de *sites* para seu filho **G**.

Jo - Ele... igual eu te falei! Eu não tenho um programa hoje, um filtro ééé... pra *sites* do computador porque eu acho que ele ainda não tem interesse nem habilidade pra tá fazendo algumas outras coisas não! mas ele tem... à medida que ele vai éé... tendo interesse em alguns assuntos a gente vai criando uma lista de *sites* no favoritos, uma pastinha dele. Que ele acessa aquilo ali. [...] Normalmente ele usa muito mais essa lista de favoritos do que a Internet aberta pra buscar alguma coisa! Entendeu, então é uma construção gradativa, sabe? Então ele sabe que tem o nome dele e que na hora que ele entra no nome dele se ele acessa a lista tem todos os *sites*, de jogos, de pesquisa, tudo que ele já acessou tá ali! Então ele usa... é como se fosse uma intranet dele! Entendeu?

Outra maneira dos pais limitarem as práticas de leitura e escrita digital é provocarem nos filhos uma insegurança de navegarem sozinhos, desmotivando-os para o uso. A relação que a criança **J** tem com computador expressa essa desmotivação. “[...] Eu sempre mexo nos *sites* que eu conheço. Eu não tenho vontade de ficar descobrindo *sites*”.

Da mesma forma, **J** fala de sua insegurança em fazer pesquisa nos *sites* de busca na Internet e justifica-se dizendo “Eu não sei mexer em computador pra poder fazer pesquisa, essas coisas. Eu não sei os *sites* interessantes que têm pesquisas. Quando eu acho o site, eu não sei onde eu entro, tem aquele monte de coisa escrita na tela aí eu não sei onde eu entro, onde eu clico, o que eu faço!”. Sua mãe **Ju** confirma as falas de sua filha ao expressar a necessidade de que esteja sempre com ela ao fazer pesquisa, remetendo-se às expressões usadas pela filha, “Foi por isso que eu faço com a mamãe porque a mamãe sabe dessas... desse tanto de opções que é bom entrar ou não!”.

Ao analisarmos as relações que **V**, da mesma idade de **J**, tem com a cultura escrita digital e os outros sujeitos da pesquisa que são mais novos, cujos pais incentivam o uso do computador, fica evidente a relação existente entre o nível de controle dos pais e o nível de desenvoltura com a cultura digital dos filhos. É importante ressaltar que a diferença de idade entre os sujeitos da pesquisa também define os diferentes níveis de letramento digital.

Transcrevemos trechos de entrevistas com as mães das crianças pesquisadas que expressam a rotina do uso do computador pelos filhos, evidenciando o limite dado a esses usos por cada família:

C - Bom! Quando ela fica comigo no final de semana, o que acontece [...] na sexta-feira é o dia que libera o computador. Libera como? Ela chega, ela lancha, não tem para casa, toma banho põe pijama e vai pro computador. [...] Aí ela fica, por exemplo, até umas dez horas da noite, eu libero, porque eu sou muito rígida durante a semana questão de horário. [...] Levanta no domingo, toma café da manhã, fica na casa, entra no computador *decimens* e eu vou fazer as coisas da casa mesmo, né? Na verdade não tem um horário, ela fica de tanto a tanto.” (Mãe de **An**)

A – Olha! Por exemplo, negócio de nota na escola! Eu não tenho que me preocupar que realmente lá ele... isso que me atrapalha é isso se ele fizesse nota ruim eu poderia dar um castigo pra ele “não, não vai usar!” Só que ele não me apresenta, aí eu fico assim, gente ... vai estudar! Ele estuda sozinho eu não preciso ficar acompanhando. As notas são as melhores e eu fico porque que eu vou não to vendo que tá atrapalhando! Ele satisfaz com isso! Ele tem as amizades, faz o esporte, faz o inglês tem uma vida normal de criança, só que... aliado a isso, só o que ele curte mesmo é o computador, entendeu? Ele não curte outra coisa! Eu fico... as vezes compro uns joguinhos aqui pra interagir com outras crianças, mas ele gosta é de lá! E ele tá feliz aí eu deixo!(Mãe do **V**)

M - Ela mexe no computador praticamente todos os dias, mas não é uma coisa assim, que ela é viciada no computador que fica ... tem que ligar, tem que mexer, não é nada disso. Ela não deixa de fazer nada porque tem que ficar no computador não. Ela Lê, ela brinca, ela sai. Então assim, acredito que ela fique no computador no máximo uma hora por dia, tem dias que não chega nem a isso. As vezes ela fica uma meia horinha de manhã, uma meia hora à noite. E como tem horário de dormir e horário de escola ela não fica muito tempo não! (Mãe da **B**)

Jo - Tem limite de dia e tem limite de horário. Ele tem horários pré-estabelecidos para atividades de escola, pra atividades de lazer, nada muito rígido, mas tem sido uma rotina! Inclusive do computador. Tanto pra uso da escola quanto pra uso de lazer! Nos fins de semana o horário é flexível, mas também não passa o dia inteiro usando isso, né? Porque a gente prioriza outras atividades também e no meio de semana por ser uma rotina mais apertada também tem... não deixo muito tarde da noite porque eu sei que atrapalha a questão de sono dele. Então um horário razoável entre ele chegar do horário da escola, lancha, usar o computador mais parar um pouquinho pra ler antes de dormir. Então existe uma limitação de dia e de horário assim. Então se você não tiver uma outra atividade num sábado pra ele, ele vai entrar no computador e vai ficar. Ele gosta! (Mãe do **G**)

MC - Durante a semana, por exemplo, a **D** que cuida do **Ar**, eu trabalho o dia inteirinho. Encontro com o **Ar** de manhã, na hora do almoço eu consigo levá-lo e a noite eu chego mais cedo. Normalmente eu chego mais cedo um pouco [...] “mamãe deixa eu brincar no computador um pouco!” Aí eu falo “Meu filho uma hora só no máximo!” Então, são sete horas da noite, eu vou demorar um pouco pra chegar, então de sete às oito você pode brincar. **D** você fica de olho! Deu oito horas você manda desligar. Aí ele desliga. Às vezes, eu fico “**Ar**, agora você vai desligar!”. “mais um pouquinho deixa eu terminar isso aqui. Só mais um pouquinho!” “Olha meu filho mais cinco minutos, tá!”. “Mas agora chega senão não tá cumprindo a palavra. Agora desliga.” Então eu controlo aqui dessa forma. (Mãe do **Ar**)

AL - Eu li uma vez que a criança deve se socializar e então o perfil da **A** não aquele de ficar, de achar que o mundo é o computador. Então por isso, eu não limito o uso dela. É claro que se eu começar ver que ela tá exageradamente no computador, eu vou tentar “ah... vamos descer pra brincar lá embaixo!” Aí eu vou estimular outra coisa. Mas por não ter essa fixação dela por computador, eu deixo a hora que ela quer! (Mãe da **A**)

Ân - Dentro do possível eu limito [...] Assim ó, segunda, quarta e sexta ele tem futebol, então ele deve ficar um pouco no computador, um pouquinho, porque segunda eu não tô em casa de manhã, sexta ele deve ficar um pouquinho. Terça e quinta tem a psicopedagoga que vai então assim ... não fica a manhã inteira né... eu acho que ele deve ficar em torno de uma , no máximo uma hora e meia ... é dia de semana, final de semana fica mais. [...] Ainda é um limite assim ... não é um limite. (Mãe do **L**)

Ju - Porque ele [Internet discada] não deixa de ser um regulador! Porque eu acredito que o acesso à Internet ele tem que ser... eu não gosto eu não acho que tem que ser vigiado, não gosto disso, tem que ser educado mesmo. E como eu trabalho oito horas por dia cinco dias por semana, portanto boa parte do momento que ela teria pra ter esse acesso pra tá passeando pela Internet boa parte desses momentos eu não estaria aqui então é uma desculpa que eu tenho pra regular pra garantir ou pra tentar conduzir esse acesso dela pros momentos que eu estou aqui com ela. [...] Então a história do acesso discado ser mais um auxílio pra regular esse acesso à Internet é nessa medida. Porque eu acho... eu penso isso a respeito a acesso a Internet. Eu falei! Eu acho que a Internet é um mundo muito interessante oferece possibilidades muito interessantes, mas ao mesmo tempo é um balaio de gato. Não tem uma organização muito clara é amplo demais, não tem uma organização da estruturação universal, globalizada.(Mãe da **J**)

Percebemos que as famílias tentam fazer o controle do uso do computador de várias formas, usando as obrigações escolares como condição para o uso, criando pastas com os *sites* dos filhos, desmobilizando-os a vivenciar práticas da cultura digital, estimulando a prática de

diversas atividades e, por último, como evidenciado nos trechos transcritos acima, a rotina estabelecida pelas famílias impõe um limite “natural” aos usos do computador no espaço doméstico.

As famílias procuram impor limites às práticas da cultura digital dos seus filhos, mas será que os pais sabem quais são as práticas que seus filhos têm no computador? Ao serem perguntadas sobre o que acham que seus filhos fazem na Internet e como descobrem essas práticas, as mães respondem:

C – Da Internet? Bom! MSN! Acho que precisa de Internet, não é? Então é o único uso que ela faz! Ela tem primos, por exemplo, no exterior, né? A comunicação dela com primos, com *web cam*, isso existe. É mais essa coisa de bate papo e tem um joguinho que é o *decimens*, que é de construir casa, de construir cozinha, esse joguinho ela brinca! Mas assim, dificilmente eu vejo ela pegando uma pesquisa na Internet pra estudo, eu nunca vi! [...] Sei porque a gente entra até no tempo e dá pra ver na Internet o quê que entrou! E nada, nunca teve nada disso! (Mãe da **An**)

M – Hááá’... a gente vai lá de vez em quando dá uma olhadinha, vê o quê que ta vendo né... vê... as vezes ta no MSN com uma amiguinha, essas coisas de *orkut* e tudo mais a gente dá uma olhada, e orienta mesmo “olha isso não tá legal, este tipo de informação você não deve colocar no *orkut* porque isso é uma coisa complicada”. As vezes já aconteceu, chega lá ta conversando com uma amiguinho, e outro dia o amigo ensinou um palavirão pra ela no MSN, nós conversamos e colocamos do outro lado pro amigo “olha, a gente ta aqui, a gente ta vendo isso que você tá falando e isso não é legal”! Então a gente monitora mesmo, e ela sabe que é uma coisa assim, não é que a gente fica pegando no pé não, mas que ela sabe que tem que ter um certo controle. E é feita de uma maneira muito tranqüila, não é assim tem que ficar ali do lado toda hora, não é nada disso, só de vez em quando dá uma olhadinha! (Mãe da **B**)

AL - No início quando ela começou a entrar, ficava tudo aberto né! Não tinha senha, a gente deixava tudo aberto. [...] Então eu comecei a colocar senha no computador, até por causa de vírus, né! [...] Antigamente eu não sabia nem a hora que ela tava entrando na Internet. Ela entrava, resolvia a vida dela lá, criava bichinhos, dava comida pra ele. E agora não. Agora eu to tendo essa preocupação de ta olhando, saber a hora que ela ta entrando, esse fim de semana ela entrou lá no iguinho eu vi o que era, como é que é, cadastro. Procuro... eu descobri isso! (Mãe da **A**)

MC - Eu vou um pouco na confiança dele. Depois eu vou lá olhar. [eu] pergunto “meu filho você brincou?” Às vezes quando não entra na Internet e brinca com esses joguinhos que ele ta com mania de brincar, esse aí de guerra, por exemplo, “ah...brinquei só com joguinho!” “Ah então ta!” Aí, por exemplo, quando eu entrei vi esse que eu não gostei. É uma charge, assim grosseira, muita grosseira, violenta, entendeu? A cabeça caía. Era charge, era desenho, mas era violento e grosseiro. A piada era grosseira. Aí eu falei **Ar** não quero que você mexa nisso. “ah, por que não?” “meu filho isso é grosseiro, olha que feio isso aqui. Olha como é que trata! Olha que coisa grosseira!” (Mãe do **Ar**)

Ân - A gente vê o quê que ele ta entrando, mas normalmente ele ainda ta entrando em coisa mais light estas coisas de jogo mesmo! [...] Olhando e às vezes a gente entra lá no histórico lá da Internet pra vê que *site* que entrou. (Mãe do **L**)

Ju - Aqui em casa que é onde eu vejo e acompanho mais de perto eu percebo que bom ... só tem um ano e pouco que ela ganhou o computador! Então desde o início era mais... a curiosidade de uso de jogos e tal mas ela gosta muito de brincar em mundos de fantasia: consultório médico, lojinha, coisas assim... e apesar de não ter irmãos ela prefere isso a uma brincadeira com jogos no computador. Então ela usa muito o computador pra brincar como ela vê os profissionais usando por aí! Então ela brinca de médico, o computador ela faz a agenda do médico. Ela brinca de lojinha, põe a tabela de preço, as vendas, valores, coisas desse tipo!. Mas assim... ela usa eventualmente pra acessar o MSN [e] pra pesquisa. (Mãe da **J**)

A - Esse joguinho último que ele comprou ele joga *on-line*, né? E tem as vezes que eu encontro ele no Google, [...], ele entra no MSN também tem os amigos dele. [...]Eu deixo a vontade (risos). Mas assim ele sabe até onde ele pode ir! Eu acho que ele sabe! (Mãe do **V**)

Percebemos que as mães buscam estratégias para descobrirem as práticas de seus filhos na cultura digital, verificando o histórico, olhando o que fazem durante os acessos, colocando senha no computador e até mesmo perguntando a eles. Dessa forma, percebem o que seus filhos fazem, mas de uma forma parcial.

4.2.4 Emergência e consolidação de algumas práticas: mediadores e formas de transmissão

Ao analisarmos as práticas da cultura digital das crianças e a desenvoltura delas no meio digital, no espaço doméstico, as crianças enfatizam que os usos são diferenciados e percebem o motivo da amplitude de práticas em casa. Por meio das falas nas entrevistas, identificamos as práticas da cultura escrita digital que vem se constituindo com o uso do novo suporte:

B (3ª série/ 9 anos) - Iguinho, Barbie, eu entro muito no MSN e no *orkut* e o da turma da Mônica [...] da Poly!

An (4ª série/ 9 anos)- Na arenaig, da nik tem alguns jogos que são bonitinhos e os *site* da hello kite. [...] da Barbie, do iguinho, da Mônica, o do cartoon, baixaKi, que baixa imagens pra colocar no MSN, mensbrasil.com.br que baixa imagem, desenho, zuzubalandia, o do seninha. Todo *site* que me dá eu entro. [...]tem um jogo que chama *decimens*, você monta uma casa a família. Tem os CDs de computador.

V (5ª série – 10 anos) - *Orkut* haaa... que mais ... as vezes *sites* de jogos de flash as vezes... os *sites* do para pegar informações de jogos e *game spai* e uol jogos que dão dica de jogo ... manhas de jogo de play staton, de computador, de várias coisas. [...]Háaa eu gosto de usar pra jogos *on-line*. Quando tem jogo de computador *on-line*, as vezes eu olho pra pesquisa as vezes pra entrar tipo assim no MSN, as vezes no *orkut* pra conversar com as outras pessoas pra olhar coisas assim... tipo jogos, olhar coisas assim... tirar dúvidas dos jogos com outras pessoas no *orkut* as vezes

G (2ª série/ 7 anos) - Nicklodeon, iguinho, da Mônica e um tantão outros... [...] cartoon network e os jetix! Eu não uso só a Internet eu uso joguinho também!Pondo cd pra ouvir música porque eu não tenho som, eu vou comprar éé... deixo ver... e só!

Ar (3ª série/ 8 anos) - Os *sites* que eu mais gosto é Cartoon, o *site* www.cartoon.com.br, charges que é um *site* de piada política, muito legal. Tem vários... Jetix também é bom www.com.br . [...] Tem vários *sites* que eu conheço. [...] Na minha casa eu posso entrar na arena ig, então eu vou lá... [...] E jogar o meu CD ROM de guerra.

J (5ª série/ 10 anos) - Eu uso a Google para fazer pesquisa às vezes eu uso um *site* que chama wikipédia que também ajuda a fazer pesquisa. O iguinho que eu entro de vez em quando e *site* de humortadela que a **Ri** pediu para gente poder pegar charge aí eu entrei nele. [...] Muito eu não entro não aqui em casa. Eu só entro mesmo na aula de informática porque tem que entrar e

quando eu não tenho muita coisa pra fazer. [...] As vezes não tenho muito o que fazer aí eu gosto de digitar. Aí eu entro e fico digitando no word!

A (2ª série/ 7anos) - Turma da Mônica e Elefantinho. [...] Seninha, deixa eu ver, MSN, só. [...] Têm mais de vinte *sites*, eu entro em todos.

L (4ª série/ 9 anos) - Os *sites* que eu mais entro na Internet é o *orkut*, *iguinho* e *cartoon network* [...]Uaaa... *Jetix* ... [...] *mundo nick*, meus E-mails do yahoo... chovê mais aqui... e eu vejo alguns *sites* no Google. [...] mexo no MSN e jogo alguns joguinhos que já tãõ no computador, como *Fifa*. [...] Eu entro em todos que eu acho legal! O que eu tenho vontade de entrar na hora!

A diversidade de práticas de leitura e escrita digital explicitada pelas crianças demonstra a riqueza de usos da cultura escrita digital. Os usos vão desde *sites* de pesquisa, jogos, relacionamento, charges, desenhos animados até usos de CD ROMs de jogos e aplicativos do *Windows Explorer*.

As crianças realizam práticas de leitura quando jogam um jogo e precisam ler as instruções antes de jogá-lo, quando lêem as mensagens dos seus *E-mails*, quando lêem as mensagens enviadas por colegas nos *sites* de relacionamento e conversas *on-line* e quando fazem busca de informações em *sites* de pesquisa, dentre outras práticas. Como a leitura no caso do uso da tecnologia digital é indissociável da escrita, umas das práticas mais freqüentes de escrita das crianças são quando elas respondem os *E-mails*, deixam recados nos *sites* de relacionamento e conversam com os colegas nos bate-papos *on-line*.

Outra prática no espaço doméstico, muito citada pelas crianças é a de pesquisa nos *sites* de busca. Essas pesquisas são realizadas de forma espontâneas ou direcionadas. As práticas espontâneas de pesquisa acontecem quando as crianças desejam saber informações diversas e acessam os *sites* de busca. As direcionadas são aquelas exigidas pela escola com um tema pré-determinado e que as crianças fazem, em sua maioria, com a ajuda dos pais em casa.

L (4ª série/ 9 anos) - Eu ponho no Google e ponho tipo assim Harry Potter e aparece as opções do *site* do Harry Potter. Aí eu entro no *site* do Harry Potter e vejo o quê que tem de jogos e fico brincando! [...] E também trabalho, eu procuro no Google os trabalhos que eu tenho que fazer!

J (5ª série/ 10 anos) - Bem, algumas vezes eu faço na enciclopédia, tem outras vezes que eu faço no hotmail, hotmail não desculpa na wikipedia ou então minha mãe procura na Google ou outro *site* que ela conhece.

Ar (3ª série/ 8 anos) - Eu pesquiso quando eu tenho que pesquisar alguma coisa pra aula eu pesquiso, sem problema. [...]Eu vou lá no Google. [...]Aí eu digito o que eu quero aí aparece um tantão de coisa sobre aquilo. Aí eu clico num deles aí aparece tipo documentário, entendeu?

V (5ª série/ 10 anos) - Sei lá eu preciso dela [Internet], porque ela é interessante! Tudo que eu quero eu acho nela. Ficar procurando às vezes tô precisando de um negócio... ficar procurando em livro... que coisa mais chata... tem vez que tem uma coisinha deste “tamãzinho” ééé.. pequenininha no livro, numa enciclopédia aí quando eu vejo na Internet tem mais de setenta mil resultados.

An (4ª série/ 9 anos) - Muito! Quando eu entro no computador eu entro muito no Google e aí e coloco *sites* legais, não é bem *sites* legais. Eu entro no Google pra pesquisar *sites* bons de crianças... eu digito *sites* bons para crianças, *sites* legais, *sites* de diversão. Às vezes não dá fala você quer dizer o quê? Aí eu vou pedir ajuda pra minha mãe.

B (3ª série/ 9 anos) - A gente não faz pesquisa aqui na aula de informática a gente só faz em casa. Eu digito o nome da coisa que eu preciso saber no Google e dou *enter* aí eu vejo. [...] Geralmente eu entro no primeiro *site* [...] porque normalmente o primeiro *site* é o que tem mais informações.

Somente a criança **An** não faz pesquisa escolar na Internet, mas sim na Barsa por ser uma exigência de sua mãe que diz “...eu não deixo ela usar o cd-room eu quero a Barsa livro impresso, ela procura, lê e é assim... você procura um parágrafo vê o que entende e escreve...”. Percebemos que a maioria dos pais não mencionam a possibilidade de pesquisa em livros e bibliotecas, mas sim direcionam seus filhos a realizarem a busca na Internet. Ao perguntarmos como são realizadas as pesquisas em casa as mães respondem:

Ân - Ele entra ou então quando ele está com dificuldades eu ou meu marido e mesmo a irmã dele. Ou ele ou ela entra ou alguém que está em casa entra e ajuda ele na pesquisa. (Mãe do **L**)

AL - É difícil assim. Primeiro ano é complicado eu acho, né! Eu sento, ela senta do meu lado. Ela dispersa muito, eu vou sempre no Google, coloco a palavra chave. (Mãe da **A**)

Ju - Faz muito da forma que eu te falei, comigo e eu direcionando a pesquisa dela. Como o tempo é curto eu entro e direciono. Vou fazendo com ela do meu lado, mas vou eu conduzir pra gente conseguir cumprir o prazo e ela fazer a pesquisa com uma qualidade razoável! (Mãe da **J**)

A - Ééé...a pouco tempo atrás minha mãe comprou uma Barsa aquela enciclopédia veio o CD ROM. E é uma bobagem comprar aquele trem daquele tamanho, né? Então tudo dele é o CD ROM! Vai lá no CD ROM, usa tudo ali mesmo! Uso o Google, tudo! (Mãe do **V**)

M - Normalmente sou eu ou meu marido ajudando. A gente tenta entrar no Google que é o mais fácil de todos. Que a gente tenta ajudar então assim né... acessa o Google e vai procurando e quando acha alguma coisa e isso vai servir pra pesquisa dela aí a gente chama ela pro computador “olha a gente achou isso, o que você acha disso aqui?” Aí ela olha e tudo mais! Mas sempre eu ou meu marido ajudando! (Mãe da **B**)

Jo - Determinado assunto lá “x”, então eu vou num *site* de busca com ele e a gente joga esse assunto, mostro pra ele os *sites* que ele poderia tá acessando que seriam interessantes. (Mãe do **G**)

Os pais acompanham a busca de informação de um determinado tema pelos seus filhos quando a pesquisa é direcionada pela escola. Esse acompanhamento é justificado pelas mães por acreditarem que seus filhos não sabem fazer de forma eficiente ou mesmo porque os filhos não têm paciência para fazer a busca. Percebemos que esse momento propicia a transmissão da cultura escrita digital, pois a família ao mesmo tempo em que conduz a prática, ensina como fazer a pesquisa.

A transmissão da cultura escrita digital acontece de forma diversificada. A família, a escolas e os amigos exercem um papel importante na disseminação das práticas. Verificamos que as trocas, entre os amigos, primos, tios e colegas de sala, assim como o que vêm na televisão, são as estratégias mais frequentes.

L (4ª série/ 9 anos) - Provavelmente na aula de informática e pela tv.

J (5ª série/ 10 anos) - O iguinho eu acho que eu descobri na aula de informática. Que tava lá no quadro aí eu entrei e vi que era legal. E a Google eu acho que ouvi falar, não lembro. Hotmail até que eu não entrava muito não, mas quando minha colega fez o MSN pra mim eu comecei a entrar no MSN mais... entrar no MSN não! É! Comecei a entrar no MSN, porque eu não tinha MSN. E esse doll eu acho que foi na casa da minha prima. Porque não sei como é que ela descobriu, ela entrou e eu achei legal, aí eu anotei num papel, aí eu entro, de vez em quando.

Ar (3ª série/ 8 anos) - O *site* do charges, quando eu tinha uns cinco anos meu pai entrava, descobriu essa piada e começou a entrar comigo. Aí uns dois anos depois eu não lembro quando foi eu fui lá ... cliquei nas coisas aí eu descobri uma piada. Aí eu descobri que era uma das piadinhas que meu pai me mostrava na Internet. Aí o que que eu li? No fim da piada tinha lá www.charges.com.br aí eu entrei no *site* e comecei a ver um tantão de piadinhas aí eu acostumei. O do iguinho foi na informática. O do cartoon é porque tem um negócio chamado cartoo network aí mostra o *site*, tipo o da Turma da Mônica foi na aula de informática e tem vários que foi na aula de informática. Tem um jetix que meu primo me contou tinha um canal jetix que eu assisto, mas eu nunca tive de vontade de entrar.. [...] o Google foi a minha mãe me falando que aquele *site* era pra pesquisar. [...] O fliperama é todo mundo falava fliperama, fliperama aí eu comecei a entrar nesse, gostei. [...] Tem outro jeito. Na aula de informática eu vi o *site* e acessei

A (2ª série/ 7anos) – Assim, quando eu vejo minha televisão muito aí eu invento uns.

G (2ª série/ 7anos) - Assistindo tv! Aí passava na propaganda que tinha *site* aí eu aprendi que tinha e fiquei entrando! [...] Eu vi o desenho e tentei por no *site*. Só que eu não sabia que tinha www. [...] Só pus o nome do canal! Aí depois que mostrava a propaganda falando ai eu aprendia! Que uma hora eu sempre achei que era impossível que eu não pus www nem o ponto com ponto br. [...] aí eu esperei escrever no da televisão no *site* ai na propaganda mostrou o *site* aí eu aprendi. [...] só fiquei vendo televisão até que um dia mostrou o *site*!

V (5ª série – 10 anos) - No Google, pelo amigos, pelo MSN busca ééé.. háhá ... também vários... tem o *orkut* informação lá as vezes, pelo próprio como que fala ...há quando abre aquela mini janelinha da propaganda assim e só!

An (4ª série/ 9 anos) - Minhas amigas do MSN me dão uns *sites* bons que a mãe delas deixa passar, alguns *sites* que a gente manda baixar no MSN, só *sites* que a gente baixa desenho em quadrinhos, muito *sites*. [...] Muitas vezes a minha melhor amiga que me indica, a **M**, e nos livros de português tem uns *sites* bons atrás.[...] As professoras do colégio, a **R**, a **MC** que substituiu a **R** quando tava grávida, a **Re**, a **C** [professora] e a **Ca**

[professora de artes]. [...] revistas, os canais de televisão, meu pai mesmo fala, minha mãe fala um monte, minha vó. Às vezes os E-mails que ela manda! Minha vó, ela geralmente escreve um *site* embaixo bom.

B (3ª série/ 9 anos) - Eu entro no *site* de pesquisa da Google... aí eu digito lá o nome aí eu dô enter aí aparece um tanto de *site* com a palavra que eu digitei, aí eu vejo qual que eu quero entrar aí eu entro. Eu não gostei eu volto e entro em outro. [...]As vezes meu pai me fala as vezes minhas amigas me falam. [...]as vezes eu vou no yahoo as vezes eu digito lá naquele espaço mesmo. [...] tem um espaço lá de digitar o endereço quando a gente sabe... aí as vezes eu ...um dia minha mãe tava procurando um *site* que é panelinha ponto com, aí eu fui lá no Google e escrevi panelinha não deu aí depois eu fui lá e digitei panelinha ponto com.

Podemos observar nas falas das crianças o uso de palavras como “setinha verde”, “naquele espaço”, “minijanelinha” para se referirem ao uso de uma forma não técnica. A tentativa de encontrar o que desejam na Internet faz com que eles brinquem com nomes de desenhos assistidos na televisão e buscam em fonte de leitura impressa, como o livro didático, nomes de *sites* citados no final dos textos. Nessas falas fica evidente a importância dos mediadores nesse processo de apropriação da cultura escrita digital.

No entanto, em outros momentos, remetem aos usos do computador e da Internet através de termos técnicos, evidenciando um alto nível de letramento digital. Transcrevemos partes da entrevista com cinco crianças na qual usam determinadas palavras para falar de suas práticas, que demonstra a desenvoltura que somente pessoas que já se apropriaram da cultura digital revelariam:

L (4ª série/ 9 anos) - Eu gosto de jogar e não de instalar! Fazer download eu não gosto mais! [...] é um arquivo pra você baixar ... é o que você baixa os arquivos assim.

Ar (3ª série/ 8 anos) - Menos do vírus que aparece, assim do nada, lá dos hackers. Sabe o programa kazar?

G (2ª série/ 7anos) - Um laptop e um computador!

V (5ª série/ 10 anos) - É tipo assim ... eu tenho que participar de uma comunidade aí eu posso criar tipo um tópico, aí eu coloco um título e digo o que eu preciso, aí várias pessoas podem colocar seu comentário lá e me ajudar.

An (4ª série/ 9 anos) - Quando a gente abre a Internet no *site* aparecem uns quadrinhos pequenininhos, aí ou é bobagem o que está escrito ou é um cachorrinho lá... eu fico doida pra comprar o cachorrinho e não pode, umas carinhas que a gente manda no MSN e não pode baixar que é vírus, as vezes aparece uma viagem eu tô louca pra viajar, não pode comprar a viagem que é vírus. É difícil aqueles quadrinhos eu detesto aqueles quadrinhos na Internet!

4.3 Escrita manuscrita, impressa e digital: formas de ler na escola e em casa

Discutiremos neste tópico, a partir da análise das práticas de leitura de hipertextos digitais no espaço doméstico e escolar, o que os diferentes suportes de escrita - papel e tela - modificam nas práticas de leitura e escrita das crianças.

A entrada da cultura escrita digital na escola confronta-se com anos de permanência da cultura manuscrita e impressa nas práticas escolares praticadas mediante as exigências de letras arredondadas, bordas nos cadernos, cópia de palavras, frases e textos, escrita de textos passados no quadro negro, xérox de exercícios, leitura de enciclopédia para a pesquisa, leitura de livros e textos para as provas.

Todas essas práticas encontram-se hoje ampliadas com o advento da cultura digital. Mas será que as crianças que são expostas frequentemente a estas tecnologias mantêm uma relação diferenciada com a cultura escrita?

Destacamos trechos de entrevistas com algumas crianças, em que discorrem sobre as diferenças do modo de leitura em textos impressos e hipertextos digitais. No entanto evidenciam que não existe diferença no modo de leitura entre os dois suportes, mas sim diferenças entre a leitura de gêneros diversificados e objetivos de leitura:

P - O quê você lê na Internet?

L (4ª série/ 9 anos) - Haaa... as notícias do dia!

P - Você entra em jornal? Qual?

L (4ª série/ 9 anos) – Uai! Eu vejo as notícias no uai!

P – E como você faz a leitura?

L (4ª série/ 9 anos) - É... as partes mais importantes que eu leio!

P - E como você sabe que são as partes mais importantes?

L (4ª série/ 9 anos) - Uai! Primeiro eu leio tudo aí eu vou revisando e leio de novo o mais importante

L faz leituras aleatórias na Internet quando está em casa, mas percebemos que a diferença explicitada pela criança não se refere ao suporte computador mas sim ao gênero jornal e sendo ele impresso ou digital, o leitor pode fazer a leitura conforme seu interesse.

P - Existe diferença da leitura na tela e no livro?

J (5ª série/ 10 anos) - Tem [diferença] porque na tela eu leio um pouco, aí eu começo achar que não tá muito interessante, aí eu leio mais embaixo, pra ver se já mudou alguma coisa se já ficou mais interessante. No livro não, no livro eu leio tudo porque eu entendo a história. Quando eu leio livro!

A leitura como fonte de informação é realizada, na maioria das vezes, na Internet, já a leitura de histórias literárias é realizada, em sua maioria, em livros. Logo, a diferença de leitura nos dois suportes, citada por **J**, é marcada pelo objetivo da leitura. Para ler histórias literárias é necessário seguir um determinado contrato de leitura mais seqüencial, mas para ler informações o contrato de leitura se modifica, sendo permitido fazer uma leitura aleatória sem que prejudique a compreensão.

P – Como você faz leitura na Internet?

Ar (2ª série/ 7anos) - Leio do começo ao fim. Quando eu tenho que ler eu leio do começo ao fim.

P - É mesmo? Lê tudo?

Ar (2ª série/ 7anos) - Não. Não precisa não.

P - Por quê?

Ar (2ª série/ 7anos) - De vez em quando eu entro aqui na minha casa quando tipo na leitura do Napoleão. Eu vejo “Napoleão”, aí entro lá para pesquisar sobre Napoleão. Se a leitura for muito grande eu leio só alguns pedaços.

P - E como é que você escolhe esses pedaços?

Ar (2ª série/ 7anos) - Ah... sei lá, talvez pelo título que me interessa.

Ar reafirma, assim como **J**, o modo de leitura quando o objetivo é buscar informações.

Podemos nos perguntar se a mesma estratégia de leitura seria usada se as crianças fossem ler uma enciclopédia impressa.

P - O que você lê na Internet?

V(5ª série – 10 anos) - Eu leio pesquisa, as vezes quadrinhos na Internet, só! Leio o que eu tenho que ler, MSN, *orkut*, as mensagens do *orkut*!

P - E a leitura na tela é diferente da leitura no livro? Por quê?

V (5ª série – 10 anos) - É diferente! Há, porque a letra é maior, mais apropriada pra ler o livro inteiro!

V acredita ser melhor a leitura no livro por que nele as letras são maiores possibilitando uma leitura do livro todo.

P - Você lê livros e revistas no papel igual você lê na Internet?

An (4ª série/ 9 anos) - Não! Quando é alguma coisa na Internet eu leio direito, mas quando é alguma coisa que não me interessa eu bato olho vi tudo as letrinhas são muito bonitinhas e quando eu vejo uma manchete no jornal ou numa revista[impressa], falando assim é... Lula não sei o quê

investe não sei o quê no Brasil. Aí se me interessar eu vou lá leio tudo direitinho [...]

P - Mas o que é ler direitinho?

An (3ª série/ 8 anos) – Lá [*site* do projeto da copa] você já viu que aparece a foto da cidade o que ela fala em baixo o que ela é! Aí ela [professora de informática] fala “gente lê e depois pode entrar no jogo”. Quando ela fala lê e pode entrar no jogo eu vejo as letrinhas, pronto bonitinhas demais, entro nas fotos vejo as fotos da cidade aí eu falo acabei de ler! Aí ela fala, “acabou?”, “Acabei!”. Aí ela deixa entrar nos jogos! Ler direitinho é ler todo o parágrafo. Ler toda a frase completa e continuar lendo.

A estratégia de leitura é escolhida conforme objetivo da leitura, assim como evidenciado por **J**. Se a leitura é obrigatória ou interessante, a criança lê todo o texto, “direitinho”, se não existe nenhum comando de um adulto a leitura é rápida. **B**, no trecho abaixo também discorre sobre a leitura rápida:

P - Como você faz a leitura dos *sites* quando a **R** pede? Você lê aqueles *sites*?

B (3ª série/ 9 anos) - Leio! Eu leio bem rápido, eu leio tudo, mas eu leio bem rápido.

As crianças evidenciam em suas falas a possibilidade da leitura de hipertextos digitais ser feita de forma não linear, demonstrando que naquele tipo de texto é natural pular os parágrafos, as páginas e os capítulos. No entanto, não percebemos que as crianças sentem essa mesma liberdade na leitura em textos impressos, em especial os textos literários, porque o contrato de leitura ensinado pela escola não permite a subversão. Talvez o próprio gênero também não permita esta subversão.

Coscarelli (2004, p.2) salienta que todo texto é hipertextual e “que a hipertextualidade é um fenômeno que se manifesta em textos de diversos gêneros, e que se faz presente em textos literários”. No entanto, o próprio leitor, a finalidade e o gênero são também determinantes da forma com que cada um se apropria do texto. Mas a escolarização da leitura parece ainda

formatar o modo da leitura dos alunos, exigindo que a criança faça uma leitura linear de alguns textos. Coscarelli (2004, p.7) defende que,

[...] o hipertexto digital, visto como uma exteriorização de como deve ser nosso processamento mental, não precisa ser considerado um fator dificultador da leitura, já que não apresenta para o leitor elementos tão novos e desconhecidos para ele.

Dessa forma, novas dimensões pedagógicas para o ensino da leitura precisam ser consolidadas e a leitura em suporte digital pode ser uma forma de explicitar e intensificar algumas destas condições inerentes a vários tipos de textos.

CAPÍTULO 5 - FORMAS E CONDIÇÕES SÓCIO-CULTURAIS DE APROPRIAÇÃO DA CULTURA ESCRITA DIGITAL

Professora:

- Não acho que foi construída, eles nasceram com ela. Já nasceram dentro desse mundo virtual, desse mundo tecnológico.

(Mãe do V)

- É natural, porque ele sempre gostou dessas coisas, de computador, de carro e cresceu vendo o pai dele, né? Tendo acesso a isso! E ainda o M quando viaja ele liga e fala “entra no não sei o quê”, ele se sente importante. Acho que isso, sabe? “há que eu acho meu pai tal”! Isso pro ego dele é legal! Então eu deixo! [...] meu marido trabalha muito com climatempo, tudo dele porque ele é fazendeiro, tudo ele tem que acessar, bolsa de valores, climatempo. Então esse acesso de ver o pai toda hora, porque eu acho que o filho imita um pouco o pai, né? Ele vê tudo que o pai... se o boi subiu ou se caiu o V fica lá na expectativa, aí o M liga lá da fazenda “Olha aí entra no BOVESPA aí vê como é que tá aí a curva aí do gráfico se tá em alta, queda, quer dizer! Aí o V “é pai subiu dez centavos!”.

Neste capítulo, iremos discutir como os espaços doméstico e escolar e seus agentes - pais, irmãos, professores e colegas - proporcionam às crianças condições sócio-culturais para se apropriarem da cultura escrita digital. Nossa intenção é contribuir com a reflexão sobre o papel dos agentes e espaços de transmissão de determinada cultura a ser incorporada, sobretudo aquela que é herdada.

5.1 Relações de interdependências familiares e escolares

Alguns trabalhos (CORDEIRO, 2001; GLÓRIA, 2004) abordam determinados usos e condições de aprendizagem da cultura digital focalizando, respectivamente, práticas não escolares de jovens e adultos e práticas escolares de crianças de escolas públicas. Estes

estudos fornecem elementos que permitem refletir sobre como o nível de alfabetização digital dos sujeitos oportunizam práticas de leitura e escrita diferenciadas.

No entanto, o trabalho de Gloria aborda as condições escolares de apropriação da técnica e de alguns usos e não há uma abordagem das condições de apropriação em outros espaços sociais, uma vez que o aprendizado da tecnologia e a manutenção de seu uso se faz prioritariamente e somente na escola, para muitas crianças e adolescentes da escola pública pesquisada.

Nossa pesquisa lida com elementos diferenciados, pois o processo de apropriação da cultura escrita digital das crianças pesquisadas iniciou-se quando eram bem mais novas. O espaço doméstico e o espaço escolar de Educação Infantil, que freqüentaram antes de entrarem no Ensino Fundamental, ofereceram oportunidades de utilização da cultura digital. Dessa forma, no período da pesquisa de campo, as práticas da cultura digital dessas crianças encontravam-se bem desenvolvidas e em processo de intensificação, como foi evidenciado no capítulo Cultura escrita digital – práticas vivenciadas em casa e na escola.

As crianças pesquisadas afirmam que a aula de informática do Colégio X não foi o espaço inicial de inserção na cultura digital por terem tido oportunidades *a priori* de serem alfabetizadas digitalmente. No entanto, algumas delas consideram que a aula de informática contribuiu de alguma forma em seus conhecimentos sobre computador, desde a aquisição dos gestos iniciais até a utilização de técnicas mais sofisticadas de uso.

Ar – (3ª série/ 8 anos) - Eu acho que eu já sabia mexer no *mouse* quando eu entrei pra lá [escola]. [...] Mas eu aprendi muita coisa lá também.

J - (5ª série/ 10 anos) - Muito não. [...] Um pouco.

A – (2ª série/ 7anos) - Eu aprendi a entrar na Internet, que eu ainda não sabia. [...] Aprendi a escrever o nome dos *sites*, que eu ainda não sabia, e só. [...] Aprendi como ligar o computador que eu não sabia.

L - (4ª série/ 9 anos) - Eu acho que ajudou! Porque eu aprendi a fazer coisas novas no computador de entrar em novos *sites* diferentes!

An – (4ª série/ 9 anos) Aí eu fui jogando... com o ensino das aulas de informática e com ele[o pai] eu fui aprendendo a mexer no computador!

Outras crianças, entretanto, consideram que a aula de informática não agregou muito conhecimento sobre computador, pois já sabiam, demonstrando uma familiaridade como se, desde sempre, tivessem aprendido.

B - (3ª série/ 9 anos) - Não porque eu já sabia muito de computador, meu pai ele me ajuda muito quando eu preciso e na escola que eu estudava antes de estudar aqui também tinha aula de informática.

V - (5ª série – 10 anos) - Não! [...] Eu sabia desde criança!

G - (2ª série/ 7 anos) - Hummmm ... nada!!!

A desenvoltura que as crianças das camadas médias possuem no uso do computador não se inicia na socialização secundária, mas sim paralelo a um capital cultural herdado no meio familiar. No entanto, percebemos que algumas crianças consideram importante em seu processo de apropriação da cultura digital a socialização secundária como espaço de aprimoramento do uso das novas tecnologias.

Ao analisarmos o conteúdo das entrevistas com as professoras regentes, quando discorrem sobre o espaço de apropriação inicial da cultura digital dos seus alunos, constatamos que elas acreditam que o processo teve início em casa, mas com a influência da escola. Dessa forma, confirmam as considerações feitas pelas crianças sobre seus processos iniciais de alfabetização digital. Ao serem perguntadas como seus alunos construíram a familiaridade com o computador as professoras respondem:

C – Olha é difícil! Porque eles têm acesso aqui na escola, mas hoje ééé...eu posso dizer que nas minhas duas salas eu acho que ninguém éé... nenhuma casa ééé... esteja sem computador, sabe? Então assim, eles passam muito tempo da vida deles, do tempo do dia deles no computador. Eu não sei se as aulas daqui também têm essa influencia, mas não é só as aulas daqui, né? Mas eles já vêm sabendo de casa. Acho que as duas coisas! Sabe?

S – Eu acho que veio de casa com os pais eu acredito que sim, mas, por exemplo, as escolinhas infantis já tem esse acesso a computador.

Ri - Todos têm computador em casa. A Internet... os pais precisam dela pra facilitar a vida deles nessa questão das pesquisas escolares. Então nessa abertura, a facilidade do computador, a Internet entra dentro de casa, aí libera tudo!

Ro - De forma geral ela vem da escola. A escola ela motiva, mas a familiaridade vem de casa porque ele lá que ele vai ter mais tempo pra ter direto o acesso. Na escola a gente ainda não tem esta disponibilidade pra criança fora do horário da aula dele. Às vezes a gente cria aulas lá no laboratório, mas são aulas já mais dirigidas, onde lê, vai olhar né... a gente dá a chama, mas acho que a familiaridade em si vem com a prática e esta prática maior eles vão adquirindo em casa no dia-a-dia.

V – Não acho que foi construída, eles nasceram com ela. Já nasceram dentre desse mundo virtual, desse mundo tecnológico. Então eles já nasceram nesse meio, eles vivem dentro disso, eles trocam esta informação desde a educação infantil.

Cri – Eu acho que a princípio a família.

R – Em casa! Sem dúvida! Os pais mexem no computador, tem computador e já ensinam. Tanto que eles vinham aprender aqui. Hoje eles não vêm aprender. Eles vêm aprender outras coisas. Mas a maioria já sabe mexer no computador, já sabe entrar na Internet, entendeu? Elas já vêm informatizadas, vamos falar assim, 99% dos meus alunos têm acesso à informática, a Internet em casa. [...] Hoje em dia eu vou falar de *mouse* eles ficam êh... Eu tenho que explicar pra todos porque eu tenho aluno que não sabe. Quem não sabe não tem problema, mas atenção! Eu vou explico pra todos, tudo novamente, qual que é o *backspace*, como é que apaga e tal. Mas a maioria já sabe.

Este último depoimento revela que, para algumas crianças, a escola pode ter cumprido o papel de iniciação, mas que para muitos não faz mais sentido que esta transmissão ocorra no espaço escolar. Podemos observar pelas falas das professoras que os alunos chegam à escola de Ensino Fundamental alfabetizadas digitalmente. E para muitos a impressão é a de que já

nasceram com ela. Essa familiaridade precoce possibilita que as professoras construam atividades que demandam dos alunos grande desenvoltura com a tecnologia digital, embora a escola ainda tenha que recapitular gestos, os mais simples, pois pode ser que haja algum iniciante.

Constatamos essa demanda da escola, quando as professoras regentes indicam *sites* para aprofundamento de um trabalho de sala ou mesmo para uma pesquisa que deverá ser realizada pelos alunos e pelo tempo dado pela professora de informática para fazerem leituras de hipertextos digitais na aula de informática.

Dessa forma, as práticas pedagógicas da escola referentes à leitura e à escrita estimulam os alunos às práticas da cultura digital, propiciando cada vez mais um ambiente favorável à apropriação dessa cultura. As crianças que possuem menos desenvoltura que seus pares são instigadas a criarem melhores condições de apropriação da tecnologia para atenderem as demandas da escola e percebe-se que a escola propicia para alguns uma certa intensificação dos usos. **Ju** mãe da **J** confirma essa exigência ao falar sobre as mudanças do uso do computador pela filha:

Ju - [...] O que mudou mais neste último ano, que é o período que a gente tem o computador! Um ano, um ano e meio! É agora a necessidade que vem crescendo de fazer pesquisa. [...] Então... e aí ela chegou em uma idade que ela precisa usar mais, a escola tem requisitado mais busca de informações, tem exigido mais busca de informações.[...]

Nessa perspectiva o ambiente escolar freqüentado pelas crianças pesquisadas torna-se também um espaço de trocas informais e não sistematizadas de conhecimentos entre seus pares sobre jogos, *sites*, *E-mails*, comportamentos e modos de agir na cultura escrita digital e não um espaço inicial de alfabetização digital. Estes são saberes partilhados e que fazem

sentido na vida cotidiana das crianças. Dentro da sala de aula a maioria das professoras percebe esses momentos de intercâmbio de informações entre as crianças.

C - Eles contam o que eles fazem em casa, os joguinhos que eles fazem e... que mais? Éééé... eu acho que é o material que eles trazem pra gente!

S – Nessa fase eu acho que eles estão mais interessados nos jogos. Você vê porque fica assim “Há eu tenho o CD ROM desse jogo! Você tem esse?” Então assim, eles ficam trocando informações mais a respeito de jogos do que de outras coisas [...]

Ro - Eu acho que no retorno do que eles têm trazido de curiosidades... de assuntos as vezes de coisas que a gente não pede eles trazem procurando na Internet[...]

Cri - Eu acho que eles conversam muito entre eles, quando a conversa é livre entre eles, é joguinhos, joguinhos de computador. Eu sei que muitas vezes eles falam “há meu pai pegou esse num lugar tal!”. Eu sei que teve acesso, mas não eu não sei até que ponto ele participou deste processo. Mas da brincadeira em si, do jogo em si.

V - Vejo, por exemplo, ele trocando informações por E-mail, eles já têm E-mail, eles se comunicam por E-mail! Muitas vezes eles vêm e me pedem o meu E-mail pra me transmitir um recado ou uma informação que eu pedi.

Somente a professora **Ri** diz não perceber essas trocas:

Ri – Nada! Na minha aula não tem tempo. Eu tenho, por exemplo, é uma aula de literatura, que é a hora de conversar sobre livros. Uma aula de português que é mil coisas enxertadas. Não tem uma hora pra você falar assim e ficar esse vazio na aula. Eles estão sempre fazendo alguma coisa, falando, pensando outras coisas. Isso fica muito no círculo de amizades deles.

Sobre este último depoimento, parece que se trava uma tensão entre o livro e o computador. Sabemos que a professora **Ri** tem um discurso específico de defesa do livro e uma recusa à “cultura do *site*”. Diante desta afirmação poderíamos indagar se o papel da escola não seria prioritariamente transmitir saberes que correm o risco de não serem conhecidos de uma geração a outra, ou seja, transmitir um patrimônio cultural, envolvido aí o uso do livro?

Hébrard (2000) afirma que a escola deve fazer uma interlocução entre a cultura da nova geração com a transmissão do patrimônio cultural. Para Hébrard (2000, p.10), “o fracasso da escola é a sua incapacidade de trabalhar, de uma maneira escolar, a “cultura estranha”.” Podemos dizer que isto vale para pensar que a cultura estranha aos alunos talvez seja aquela do manuscrito e do impresso. Para a professora **Ri** a “cultura do *site*”, como menciona em sua entrevista referindo-se a cultura escrita digital, é uma cultura das crianças e não uma cultura escolar, portanto uma “cultura estranha”.

Podemos perceber a riqueza das trocas entre as crianças, percebida pela maioria das professoras regentes durante poucos minutos de conversas de seus alunos em suas aulas. E esse intercâmbio de informações, gestos e modos de agir na cultura escrita digital é intensificado nas aulas no laboratório de informática.

Em vários momentos durante essas aulas observamos as crianças ajudando umas às outras a acessarem um *site*, a jogar um jogo, explicando ao colega como fazer para acessar em casa, mostrando como localizar um *link* indicado pela professora, explicando como voltar à página que estavam lendo anteriormente e indicando como localizar um *site* que já foi acessado.

O espaço escolar de uso da tecnologia digital parece ter um caráter “informal, favorecendo mais as interações”, como foi constatado por Gloria (2004). A escola se constitui então num lugar especial para o ensino/aprendizado entre os pares em torno dos conteúdos que não estão por demais escolarizados e cujo saber do professor se mistura com aqueles já dominados pelos alunos.

Para explicitar essas trocas, lançaremos mão de um desses momentos observados no laboratório de informática, em uma turma de 2ª série no qual uma dupla estava criando um bichinho virtual no *site* da *Turma da Mônica*. Uma das crianças não sabia o que fazer com o bichinho, então perguntou a **A**, que estava ao lado, em outro computador, o que tinha que

fazer. **A** respondeu com muita desenvoltura onde a colega deveria clicar para dar comida ao bichinho, como dar o nome a ele e outras orientações.

Fica evidente que o espaço escolar, que as crianças freqüentam, é um espaço para elas aprimorarem suas práticas da cultura escrita digital que não são do processo inicial da alfabetização digital. Então, como inicia esse processo? Sabemos que o espaço doméstico favorece outras práticas. Mas que disposições culturais existentes nesse espaço favoreceriam a apropriação da cultura escrita digital?

As mães das crianças detalham as ações e condições de apropriação de seus filhos no espaço doméstico e na escola de educação infantil que freqüentaram. Assim como o papel dos agentes dessa transmissão, desde quando seus filhos eram bem pequenos.

AL - Começou com o software educativo que nós tivemos contato que é o “coelho sabido”. E minha irmã tinha comprado a maioria deles, que era maternal, pré-escolar, primeira série, pré-primário e segunda série também. Aí eu copieei e a **A** começou a mexer. E o meu filho também. Foi tudo rapidinho por causa disso. Não começou na Internet, começou com esse software educativo. Depois eu acabei comprando umas revistinhas da Disney que têm algumas atividades da Pequena Sereia, dos Dálmatas, que além de colorir, ainda tem história, tem aquela parte interativa de quem e o que acontece. Foi dessa forma que ela começou. (Mãe da **A**)

A – Olha meu marido sempre se interessou com isso, esse tipo de informática. Tem ... logo que iniciou o computador ele já tinha esse interesse. E o **V** foi crescendo junto com isso, né? E foi interessando! Mas o **V** nunca foi uma criança de jogar bola nem carrinho não, ele gostava sempre dessas coisas mais diferentes tipo com carro, que não são próprias pra idade dele. E ele vendo meu marido tendo acesso a Internet, ele entende mais do que qualquer um hoje em dia. (Mãe do **V**)

MC – [...] Ele tava na Casa da Gente, então uns dois anos atrás! Lá não tinha essa coisa de computação nem nada não, mas já começou nessa época, lá na Casa da Gente. Mas por causa dos primos, né? Do meu irmão. Eu coloquei computador, tinha, mas tava péssimo. Eu mandei arrumar o computador direito e tudo mais pra ele começar a mexer. E depois na escola, né? No **X**²⁰ quando ele foi! Ele começou ano passado no **X**. Tem aula de computação ele acha maravilhoso! Ele acha ótimo! E na casa do pai. Eu sou

²⁰ Neste caso a mãe se refere à escola que se constituiu no espaço de pesquisa

separada. Também o pai não é muito tecnológico, mas tem lá o computador também. (Mãe do **Ar**)

Jo – Ele deve ter começado por volta de três anos de idade com programas já voltados pra essa faixa etária! Na minha casa, no computador de casa ééé... normalmente a gente comprava *CD ROM* e ele foi descobrindo e usando. Na casa dos meus pais ele também usava um pouco, mas ele usava bastante na minha casa. Na verdade, especificamente, tem uma série que se chama Coelho Sabido, né? Que começa no maternal. Então, no maternal apesar dele não ter informática na escola pra faixa etária, ele usava *CD ROM*, tinha interesse e foi desenvolvendo a partir daí!(Mãe do **G**)

M - Foi vendo a gente usar o computador né... aí assistia os canais tipo Discovery kids que aí tem o *site* aí ficou interessada. Aí acabou querendo começar a mexer no computador e acabou aprendendo! (Mãe da **B**)

Conforme os relatos de três mães entrevistadas, as aulas de informática que seus filhos tiveram na educação infantil também contribuíram para a apropriação da cultura digital.

Ân - Na verdade, ele começou a mexer no computador na escolinha, e como eu tenho uma filha mais velha, que ela mexia no computador com mais frequência e mais né... desenvoltura aí começou a vê-la e meu marido mexe muito na Internet, aí ele começou a vê, a aprender aí... foi desenvolvendo naturalmente.(Mãe do **L**)

Ju – Começou a usar porque na própria escola, no jardim de infância mesmo, hoje em dia eles já colocam aula de informática, né? Então ela tem aula de informática desde os dois anos, que ela tá na escola desde um ano e quatro meses e lá no jardim eu acho que começou por volta de ... ainda no maternal ou no primeiro período. Então era menina mesmo, quatro, cinco anos de idade, ela já tinha contato com o computador lá! Eu trabalhei... nesta época eu trabalhava com suporte de computador, na área de suporte de informática. Então não era nada intencional, mas certamente via comentar sobre isto ou sobre aquilo e tal, então já tinha um contato verbal assim né... de saber da existência também! (Mãe do **J**)

C – Bom! Na verdade a **An** passou pelo Balão Vermelho onde ela não tinha muita noção de informática porque ela era muito criança. Ela começou a administrar esta aula de informática foi no Instituto La Fontaine, se não me engano, tinha uma aula específica pra criança de Internet e é o único curso. Ela nunca fez curso nenhum e o resto ela foi aprendendo com coleguinha, com o pai, né? Que usa muito o computador por ter uma agência de turismo, no mais foi aprendendo com coleguinha mesmo. Mas a influência maior foi da escola. (Mãe da **An**)

Percebemos que há um grande investimento das famílias na aquisição de artefatos digitais que possam dar suporte ao processo de alfabetização digital de seus filhos, de forma a adequar os conhecimentos que acreditam serem necessários que eles aprendam na faixa etária na qual se encontram. Nesse sentido, os CD ROMS direcionados para crianças são um dos artefatos mais comprados pelos pais, por terem como eixo a interatividade e a ludicidade, por apresentarem os personagens preferidos dos seus filhos e talvez por uma promessa de uma utilização mais educativa e pedagógica que sempre aparece nos CD ROMS. Além disso, outras mídias, como revistas digitais que precisam do apoio do computador para serem acessadas e a introdução desta cultura nos programas de TV a cabo pagas parecem completar o ambiente.

Devemos considerar também que o fato da maioria dos pais fazerem uso constante da leitura e da escrita em suporte digital em casa cria uma espécie de ambiência. Além disso, as escolas de educação infantil que freqüentaram também apresentaram propostas pedagógicas que contemplaram a alfabetização digital. Estes ambientes geram nas crianças interesse que as motivam a fazer um uso freqüente da cultura escrita digital, desde muito pequenas.

Percebemos que a cultura escolar está em consonância com a cultura familiar, dessa forma, as crianças encontram nesses espaços uma harmonia de valores, comportamentos e interesses de transmissão que são favoráveis à cultura digital, pois conforme Lahire (2004, p.104),

Dado que o “capital cultural” está condenado, de um lado, a viver em estado incorporado, sua “transmissão” ou sua “herança” depende da situação de seus portadores: de sua relação com o filho, de sua capacidade, (socialmente constituída) de cuidar de sua educação, de sua presença ao seu lado, ou, finalmente, de sua disponibilidade de transmitir a criança certas disposições culturais ou acompanhá-la na construção dessas disposições.

Logo, os professores e os pais das crianças, em sua maioria, se encontram voltados para as práticas da cultura escrita digital. Essa disponibilidade dos adultos, que nem sempre é consciente, mobiliza as crianças a construírem esse objeto cultural desde pequenas.

Sabemos que a criança “não “reproduz” necessariamente e de maneira direta, as formas de agir de sua família, mas encontra sua própria modalidade de comportamento em função da configuração das relações de interdependência no seio das quais está inserida. Suas ações são reações que “se apóiam” relacionalmente nas ações dos adultos que, sem sabê-lo, desenham, traçam espaços de comportamento e de representações possíveis para ela.” (Lahire, 2004, p.17)

5.2 Formas de transmissão e condições de apropriação da cultura escrita digital

O processo de apropriação da cultura escrita digital das crianças pesquisadas ocorreu paralelo à alfabetização no impresso e parece que o que a alfabetização faz é ajudar a transformar o que antes era audível e visível em legível, como evidenciado pela mãe do **G**.

Ju - Esses CD ROM como são por faixa etária, né? Os primeiros CD ROM que não são pra crianças alfabetizadas eles tem toda a instrução via áudio, né? Então ele aprendeu a mexer com o *mouse*, ele aprendeu algumas teclas pela questão do áudio e aos pouquinhos à medida que ele foi sendo alfabetizado ele foi transformando estas instruções por áudio por escrito. Então ele conseguia ler e seguir estas instruções. Então foi uma aprendizagem gradativa até hoje ele consegue programas mais complexos, instruções mais complexas. Mais como foi gradativo e foi quase que um processo concomitante a alfabetização dele, né? [...] (Mãe do **G**)

Frade (2005, p.74) afirma que “para crianças, o aprendizado que garante esta usabilidade é favorecido pelo nível de iconicidade presente na tela que, muitas vezes, passa ao largo de um conhecimento prévio da escrita. Isto aproxima a alfabetização via computador de

um tipo de alfabetização audiovisual”. Assim, podemos afirmar que as crianças ao mesmo tempo em que compreendem os usos, operam com a tecnologia da escrita e podem aprender o conceito de representação da escrita.

Dessa forma, podemos afirmar que a alfabetização audiovisual é condição *si ne qua nom* para a aquisição da alfabetização digital das crianças. Verificamos que as vivências familiares com outras linguagens, como por exemplo, som e imagens em movimento, indiretamente mobilizaram-nas a se inserirem no mundo das tecnologias digitais. Frade (2005, p.62) conceitua o aprendizado dessas outras linguagens como alfabetização audiovisual no qual “os códigos a serem desvendados possuem linguagens específicas (iconicidade, sonoridades, etc.) que precisam ser decifradas”.

Nessa perspectiva, as crianças pesquisadas, em sua maioria, construíram essa alfabetização audiovisual através de brinquedos digitais que ganharam dos pais, entre eles, estão o *video game* e o próprio computador.

Jo – No início não, né? Com três anos de idade o que era digital mesmo na vida dele era o computador né... que era na parte de informática mas foram brinquedos manuais. Agora na medida que ele foi crescendo ele teve alguns joguinhos tipo vídeo game né? Com uso mediano, nunca usou demais. Hoje ele faz uso de vídeo game, de computador. Ele gosta muito, tem muito interesse pelos jogos todos mas ele tem horário determinado para jogar ambos, a gente não deixa usar... mas a partir dos cinco anos ele já usava tanto brinquedos digitais que a gente deu quanto computador. (Mãe **do G**)

A – Igual eu tô te falando quando meu marido abria... ai tinha um técnico de computador. Aí ele ia lá, desmontava o computador. Ele ficava encantado com aquelas coisas todas lá dentro e ele acompanhava! Ele pergunta, então desde pequenininho é o meu marido que incentiva isso! Aí vai lá na Leitura e tem lá a parte de informática, lá, né? E fica lá na Leitura com **M**, meu marido e procura saber e conversa com o técnico lá! Tem um rapaz sempre na Leitura que orienta, né? Os jogos que podem, não podem! E ele pergunta... e eu acho até engraçado porque tem gente que vai comprar lá ele mesmo fala “ Há não dá eu comprei um joguinho assim e não entrou no computador!” ele tem essa noção e é dele! Então...o interesse igual eu to te falando ele nunca foi uma criança de carrinho ele gostava de ganhar é ferramenta, desmontar, montar essas coisas. E essas partes que toda vez que o Marcos desmontava o computador, aquelas placas mãe, aquelas coisas todas

lá que eu não entendo nada. Ele procura saber pra quê que serve, desde menininho! (Mãe do **V**)

C – [...] Nossa aqui dentro de casa ela ganhou um CD ROM de bichinho, de montar quebra cabeça, de repetir o sons, ela tinha que escrever que som que era e levar o *mouse*, essas coisas! Jogos interativos! Isso ela teve quando criança. (Mãe da **An**)

Ân – Tinha um CD ROM lá ... e eu não sei te falar qual que era não! Mas tinha alguns que meu marido comprava pra ele. E fora isso ele tinha *game boy*, *play station* estas coisas que ajudava né... (Mãe do **L**)

MC – Olha! Eu dei pro **Ar**, como eu não sou não é uma coisa que sempre me despertou. Playstation. [...] tinha um menorzinho, vagabundinho, de tênis, futebol, sei lá o que era. [...] é pra ficar pépééééé’...isso tinha. Nada muito tecnológico, mais assim não. Que eu lembre era mais ou menos isso. Jogo, livro, brinquedinho pra desenhar, carrinho que anda com controle remoto, avião, brinquedo eletrônico, né. Isso teve normal! (Mãe do **Ar**)

Outras mães dizem que seus filhos não se mobilizaram para pedir brinquedos digitais ou se mobilizaram, em algum momento, os pais não se dispuseram a comprar por motivos como o alto custo do brinquedo ou pelo fato de preferirem os brinquedos artesanais.

AL - Uma época ela pediu um laptop, e a gente falou com ela que não. “Vamos ver o que você gosta mais, se você realmente gosta de brincar no laptop”, se eu visse que ela era uma criança que adorasse o computador, que fosse aquela coooooiiiisa. Ela usa de forma muito comum, uma coisa a mais. Ela não é aquela loucura com computador, não. Quando ela me pediu o laptop, agente falou assim: “o que você gosta mais de brincar?” “Oh, mamãe! Eu gosto mais de brincar de boneca.” Eu falei depois: “ah, de atividade, assim, pique pega”. “E depois?”, “Por último jogos.” “Eu falei: ta vendo!” Eu vou te dar um laptop e você vai ter um computador inteiro que você pode variar os jogos, e vou te dar uma coisa cara pra você não ter como jogar! Então eu nunca dei. Então o digital lá em casa, que eu me lembre é só o computador, mesmo!(Mãe da **A**)

M - Olha! Se eu te disser que é nenhum, porque nunca teve! Aqui em casa não tem vídeo game ééé’... a única coisa mais assim foi aquele tapete mais dançante que ela ganhou, brincou uma semana e nunca mais! É até ao contrário, aqui em casa os brinquedos são assim... é letrinha de madeira, estes brinquedos pra desenvolver coordenação motora, tudo muito simples mesmo de madeira, de metal, brinca muito de boneca. Não teve nada disso, nem estes joguinhos eletrônicos assim ... as vezes ganha um numa festinha uma coisa ou outras mas nada disso, não teve nenhum estímulo neste

sentido pra ela começa a mexer no computador, não! Foi realmente de ver a gente e de na televisão eles fazerem propaganda dos *sites* que interessam, tipo da Barbie, da Poly aí ela resolveu mexer. (Mãe da **B**)

Ju – Não! Não porque não somos nem eu nem o pai, partidários do.. do... brinquedo virtual, dos avanços... não é que a gente acredite que ela não tem que ter contato, que a gente não queira que ela tenha contato com isso! A gente só é da opinião de que é preciso ter contato com isso também, mas sem deixar de ter contato com as outras coisas. Então apresentávamos outros brinquedos ee... em função de preço também! O custo desse tipo de brinquedo é bastante alto! Então foi dessa forma ela foi ganhando brinquedos tradicionais! Tinha contato sim, na casa de primos, com os próprios colegas ééé... os contatos que tínhamos com amigos, com crianças mais ou menos da mesma idade! Como ela nunca mostrou interesse, então foi ficando a gente comprava outros brinquedos, e os outros brinquedos era brinquedos tradicionais era os brinquedos que a divertiam, os brinquedos que prendiam a atenção dela. E uma ou outra coisinha, aquele tapetinho que é aquele brinquedo que tem em loja de Rotzone da vida que tem aquelas setinhas, aí tem um tapetinho e você liga na tv e reproduz aquilo ali... umas três ou quatro vezes e o tapetinho foi guardado. Então nunca mostrou tanto interesse, não que a gente tivesse intencionalmente escondido. Não houve em momento algum a preocupação, a intenção de... de ... permitir que ela tivesse contato com este tipo de coisa e sim podia ter era saudável que tenha também e tal afinal nós tamos nesse mundo! Agora como ela não mostrou muito interesse, ela nunca pediu e aí a gente investiu em brinquedo que geralmente era mais caro que não desperta o interesse, vai ta no canto, não justifica, e foi naturalmente caminhando dessa forma! (Mãe da **J**)

No entanto, para que esse aprendizado inicial da técnica ocorra de forma que as crianças construam competências culturais relacionadas a esse objeto, é necessário que os adultos criem condições sócio-culturais adequadas para que os herdeiros herdem. Pois, como explicita Lahire (2004, p.152), “a presença objetiva de um capital cultural familiar só tem sentido se esse capital for colocado em condições que tornem possível sua “transmissão”.”

Percebemos que a maioria dos pais das crianças, de alguma forma, criaram situações de ensino no espaço doméstico que favoreceram a aquisição de habilidades como usar o *mouse*, ligar e desligar o computador, abrir um aplicativo, ter desenvoltura com o teclado, acessar a Internet, dentre outras técnicas.

Ju – [...] Ele precisava aprender o básico pra começar a se virar. Então eu não uso muito o computador em casa hoje, mais no serviço, mas a gente acaba utilizando uma vez ou outra mais com ele, mais esses CD ROM a gente senta perto e ensina como usar, um *site* de busca, como é que você faz? O uso do *mouse*, como é que você aperta pra direita, como se aperta pra esquerda o que você quer buscar no computador. Então essas regras gerais a gente procurou ensinar desde cedo! (Mãe do **G**)

AL - Eu não ficava assim o tempo inteiro, não. Eu sou assim, eu ensino, eu falo assim: ó **A**, quando mudar o cursor é porque tem alguma coisa. Mas eu não vou lá ficar o tempo inteiro com ela, do lado dela mostrando passo a passo não! Ta vendo que mudou, tocou uma música você viu? Pra ela ficar atenta as coisas que estão mudando, ao cursor que ta mudando, a musiquinha que fez, o xizinho, as vezes a ponta do cursor vira um xizinho. Eu dou mais a dica assim. Agora se vira! Ao invés de ficar sentada, agora vamos fazer isso! Agora vamos aqui! E ela entende, ela desenrola bem! Ela vai bem!(Mãe da **A**)

M - Meu marido! Meu marido ensinou para ela como ligava o computador. Como é que acessava os *sites* e tudo mais! Foi ele quem ensinou pra ela. (Mãe da **B**)

MC - Foi meu irmão. Foi meu irmão que ensinou mais. Eu ensinei o básico né. Mexer, acessar a Internet, isso fui eu que ensinei. Mas ele teve mais com meu irmão que é mais voltado pra essa coisa tecnológica. Fui eu que iniciei a mexer. (Mãe do **Ar**)

Ân – Os primeiros contatos com três anos né... mas que ele começou a mexer com Internet já tinha mais idade, acho que talvez uns 6... talvez uns 5 anos. Ele pedia, quando ele não sabia ele pedia minha filha pra entrar na Internet aí ele mexia. [...] (Mãe do **L**)

C - Então nunca eu sentei com ela e disse vou te ensinar Internet, nunca! Da minha parte não! Do pai eu já não sei, do pai ... eu acredito até que sim porque ele gosta muito de computador e tudo dele é computador. Mas aqui em casa em momento algum eu me lembro de ter sentado com ela de ter falando isso aqui é assim que faz, você cola aqui! Nunca! Porque inciramente também não sei! Não sei! Então aqui em casa eu nunca sentei com ela pra falar nada de computador. (Mãe da **An**)

Percebemos que a família tem um papel importante na alfabetização digital das crianças, mas não basta a mobilização dos pais, pois deverá existir também a mobilização das crianças para que sejam adquiridos os traços da cultura digital. As crianças, em sua maioria, lembraram como foi o início do processo de apropriação da cultura escrita digital.

Criança G (2ª série/ 7 anos):

P - Você entra na Internet e no computador desde quando? Faz muito tempo?

G – Desde três ou quatro anos.!

P – E como você foi aprendendo?

G - Minha mãe me ajudava!

P - Como que sua mãe fazia pra te ensinar?

G – Ela me mostrava onde que é onde que é pra usar no teclado... é pra clicar quando comandava no *mouse*, só!

G – Meu avô dava aula de computador!

P - Aí você aprendeu com ele?

G – Haram!!

P – Quem mais te ensinou?

G – Só ele! Ele era o único que deu!

P - Você ia todo dia?

G – Não! Eu ia no sábado e no domingo! Todo sábado e domingo de cada semana eu vou! Então eu aprendi a cada dia da semana com ele!

Criança V (5ª série – 10 anos):

P – Como que você aprendeu a usar o computador?

V– Pelo meu pai, desde uns três anos!

P – Como foi? Como ele te ensinava?

V - Ele me ensinava a ligar o computador, mexer na Internet, olhar as configurações do computador, a desligar o computador!

Criança B (3ª série/ 9 anos):

P - Quem te ensinou a mexer no computador?

B - Meu pai!

P - Quando era pequenininha?

B - Mais ou menos.

Criança **Ar** – (3ª série/ 7anos):

P - E você lembra qual a primeira vez que você mexeu no computador?

Ar – Não! Isso é muito tempo. Já faz dois anos que eu mexo nesse tal de computador.

P - Você mexia na escola antes de você entrar no Colégio?

Ar – Não!

P - Você lembra quem te deu seu primeiro CD ROM?

Ar - Meu primeiro CD ROM... foi minha mãe

P - E quem te ensinou então?

Ar - Eu fui aprendendo aos poucos. Minha mãe foi me ensinando, meu pai foi me ensinando, aí eu aprendi.

P - Teve mais alguém tio, primo, que te ajudou?

Ar - Sim.

P - Alguém te ensinou mais alguma coisa?

Ar - Meu primo me ensinou a jogar meu CD ROM de guerra. Meu tio instalou o antivírus para minha mãe.

P - Qual a outra escola que você estudou?

Ar - Casa da gente!

P - E lá tinha computador?

Ar - Tinha só que não era pra criança mexer não. Tinha lá na secretaria.

P - E vocês não mexia não?

Ar - Não.

Criança An (3º série/ 8 anos):

An – Eu comecei a aula de informática no 1º ou no 2º período aí eu não sabia fazer nada no computador [...] Aí a professora chamava **T** primeiro ela ensinou a pegar o *mouse* eu não sabia que botão fazia o quê, onde que apertava, nem sabia pra que servia o *site* pra mim era pra enfeitar o computador [...] Aí depois que a gente entrava nos *sites* ela dava um programa pra gente daquele *Paint* que você pode desenhar, ela deixava a gente desenhar eu ficava só olhando porque eu não sabia, aí a minha dupla já sabia. [...] Aí depois eu fui acostumando mais aí no 3º período que eu mudei de colégio deram um cd pra gente jogar no colégio que até passa no *discoverkids* um desenho do *klifort* eram cinco etapas, a gente chegava em uma etapa em cada aula. [...] Também o meu pai quando eu tava aprendendo a mexer no 2º período ele comprava um monte de jogo do *piu-piu*, quebra a cabeça do computador, de colorir. [...] Aí quando eu não tinha computador em casa eu ia no trabalho dele ele punha o cd lá, eu podia jogar. [...] Aí eu ia lá ele me ensinava a jogar, falava que era pra clicar aqui, que era umas bolinhas de várias cores, eu ficava perguntando pra quê que serve isso pra quê que serve aquilo, o quê que eu faço com isso, aí ele falou que era pra mim aprender a mexer no computador. Aí eu perguntei pra quê aí ele falou que um dia eu ia ter que mexer no computador! Aí eu fui jogando... com o ensino das aulas de informática e com ele eu fui aprendendo a mexer no computador!

Logo, as crianças das camadas médias interagem com a cultura escrita digital de forma mais desenvolvida uma vez que se apropriam de um capital cultural que é herdado no meio familiar, tornando-se um *habitus*. Nogueira e Nogueira (2004, p.104) ressaltam que “embora o *habitus* seja formado e reflita o universo social no qual o indivíduo foi originalmente socializado, ele não constituiria um conjunto de regras fixas que determinariam, a partir do passado, as ações atuais do indivíduo”. Além disso, em alguns casos sempre há a possibilidade de um ensino direto e muito se pode aprender com os pares, pois se observa que muitos colegas fazem um uso ainda mais precoce da tecnologia.

De forma geral, parece que alguns pais, à moda da escola, precisam passar aos seus filhos um tipo de cultura geracional que, em alguns momentos, está em tensão com outras culturas infantis contemporâneas. Mas isto parece ser bem administrado.

Comprar ou não comprar brinquedos digitais, sentar ou não sentar ao lado do filho para alfabetizá-lo digitalmente, ter práticas ou não ter práticas familiares da cultura digital, incentivar ou não o uso de computadores nos indicia o *ethos* que permeia as famílias no que se refere à cultura escrita digital. Bourdieu (2003, p.42) conceitua *ethos* como um “sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados que contribui para definir entre outras coisas, atitudes face ao capital cultural e a instituição escolar”.

Como nossos sujeitos são crianças que estão em uma fase de idade em que a família exerce uma maior influência sobre o seu conhecimento, os valores das crianças se relacionam com os valores dos pais. Constatamos essa relação quando analisamos as disposições das famílias pesquisadas, no entanto duas famílias se destacaram, a família do **V** e a da **J**.

A família da **J** é a única que tem uma relação com a cultura digital bem tecnofóbica²¹, sua mãe **Ju** explicita em várias falas, inclusive nesta última acima transcrita, na qual diz, claramente, “não somos nem eu nem o pai, partidários do... do... brinquedo virtual, dos avanços...”. **J** também tem as mesmas disposições, pois durante toda a entrevista falou que não gosta muito de computadores. Em uma das falas de **J** sobre suas práticas da cultura digital ela diz “Então, eu não tenho muito tempo pra ficar entrando no computador. E eu não gosto muito de computador”.

Já a família do **V** é grande incentivadora dos usos das novas tecnologias pelo filho. Podemos considerá-los com uma tendência a serem tecnofílicos²². Os pais compram artefatos digitais, levam-no em *Lan House*²³ para que possam jogar jogos *on-line*. Nas falas da mãe **A** fica evidente essa mobilização: “Eu deixo à vontade (risos). Mas assim ele sabe até onde ele pode ir! Eu acho que ele sabe! [...] Então eu influencio dessa forma eu fico puxando meu marido “Ah, compra, paga”! e” da mesma forma **V** em todas as falas demonstra essa

²¹ Considera-se aquele sujeito que tem aversão ao uso das tecnologias.

²² Considera-se aquele sujeito que tem endeuçamento ao uso das tecnologias.

²³ Espaço comercial de uso de computadores cobrado por horas de uso.

mesma disposição às práticas da cultura digital e afirma em uma delas: “Sou viciado! Eu necessito do computador!” .

Como percebemos essas duas famílias têm traços marcantes da relação existente entre o *ethos* dos pais e o *ethos* dos filhos. No entanto, as outras seis crianças também demonstram partilhar os mesmos valores que seus pais, no que se refere à cultura digital. Fica evidente que o *ethos* foi criado em condições implícitas no espaço doméstico, pois ao perguntarmos as mães se consideravam serem incentivadoras do uso de computadores pelos filhos ou se acreditavam que o uso deles era natural, apenas **MC** e **AL** afirmam incentivar, como veremos nos depoimentos a seguir, mas é recorrente em vários depoimentos a idéia de desenvoltura, discutida por Pierre Bourdieu (1983, p.97):

[...] São dois modos de aquisição da cultura: o aprendizado total, precoce e insensível, efetuado desde a primeira infância no seio da família, o aprendizado tardio, metódico, acelerado, que uma ação pedagógica explícita e expressa assegura. O aprendizado quase natural [...] confere a certeza de si, correlativa à certeza de deter a legitimidade cultural, verdadeiro princípio do desembaraço ao qual identificamos a excelência; ele produz uma relação mais familiar, ao mesmo tempo mais próxima e mais desenvolta, com a cultura, espécie de bem de família que sempre conhecemos e do qual nos sentimos herdeiro legítimo [...].

À moda da professora que acha que o capital cultural de seus alunos não é uma construção social, mas uma consequência natural, as mães também afirmam que o uso é natural. Talvez as respostas sejam um efeito de sentido da pergunta, mas pode-se dizer que é recorrente em vários depoimentos a idéia de ser natural, portanto o uso da tecnologia digital é consequência de uma desenvoltura, aquela comum aos herdeiros. Ela não aparece para os pais como fruto de um incentivo, mas como resultado das condições sócio-culturais.

O termo natural também aparece ligado a uma espécie de motivação espontânea para o aprendizado, a uma necessidade e talvez como uma forma de mostrar a priorização de

aquisições, como aquela referida a uma cultura manuscrita, conforme vários depoimentos abaixo.

Jo – Não! Hoje ainda é um *uso natural*²⁴! Não é uma coisa que a gente se preocupa em ta incentivando não! A gente vê que ele usa numa medida razoável! O interesse dele é grande ééé... quando tem uma pesquisa, nas atividades de escola, tanto que hoje a gente usa muito mais... eu não tenho enciclopédias de empréstimo de casa, então eu uso... vou direto pro computador. Nessa hora eu incentivo muito a Internet, mas são atividades selecionadas. Então eu não sento e faço a pesquisa na Internet pra ele, eu sento com ele, explico como se faz como a gente já conversou anteriormente. Mas dentro de um processo meio natural. Então aquela atividade demandou isso, a gente incentiva naquela hora. Em outros momentos não! Eu não falo **G** você não quer ir pro computador agora? (Mãe do **G**)

Ân – Incentivado por mim não é não! Nem pelo meu marido. Meu marido usa muito. Então eu acho *que é mais natural mesmo* dele ver o dia-a-dia, da curiosidade dele mesmo. Vai as vezes na casa de alguém e vê um jogo lá e chega em casa e quer entrar no jogo. Ele viu minha filha entrando no *orkut* né... aí ele fez um pra ele e pediu pra ela ensinar. Teve uma época que ele quis muito brincado agora sim, ele não entra muito no *orkut* não, as vezes só que ele fala “vou entrar, vou conversar” mas não é o comum dele não, como ela entra todo dia. Mas assim, eu não incentivo não vai... tanto que eu não sou uma ... tanto que as vezes eu entro olho meus E-mails fico no máximo meia hora, uma, nem uma. Olho os E-mails pronto acabo. (Mãe do **L**)

AL - Eu acho que eu incentivo algumas coisas. Quando eu comprei, de certa forma, eu tava incentivando né! Quem não quer de jeito nenhum nem comprava. Então eu acho que eu incentivei. Acho bacana ela já ter um certo domínio. *Mas eu acho que as coisas têm que acontecer naturalmente.* Então, às vezes criança que bate texto no word, ela tem essa necessidade disso? Não. Eu acho que ela não tem isso. Eu acho que é bonitinho ela treinar a escrita dela. Ela ta na fase de treinar é a letra dela. A cursiva. Então, ao mesmo tempo, que eu estímulo eu não fico lá do lado dela: Vão bora **A**, senta aqui do meu lado, vou te ensinar no word. Você vai clicar aqui. Porque eu acho que nessa fase é muito mecânico ainda, né! A criança não sabe exatamente tudo no computador. Clica aqui, faz aqui, qualquer coisa que der errado ele vai chamar. Então, eu acho é legal estimular, mas eu acho que ela vai usar coisas conforme tiver necessidade. Ela teve a necessidade, já tem um amadurecimento, ela vai começar a usar. O word, quando ela tiver idade, “**A** bata uma carta para uma amiga sua.” Aí ela vai lá. “Mamãe como é que é... como é que dá tabulação...” Aí eu vou ensinar pra ela. (Mãe da **A**)

²⁴ Optamos por grifar as expressões para demonstrar sua recorrência nos depoimentos.

A – *É natural, porque ele sempre gostou* dessas coisas, de computador, de carro e cresceu vendo o pai dele, né? Tendo acesso a isso! E ainda o **M** quando viaja ele liga e fala entra no não sei o quê, ele se sente importante. Acho que isso, sabe? “Há que eu acho meu pai tal! Isso pro ego dele é legal! Então eu deixo! [...] meu marido trabalha muito com climatempo, tudo dele porque ele é fazendeiro, tudo ele tem que acessar, bolsa de valores, climatempo. Então esse acesso de ver o pai toda hora, porque eu acho que o filho imita um pouco o pai, né? Ele vê tudo que o pai... se o boi subiu ou se caiu o Victor fica lá na expectativa, aí o **M** liga lá da fazenda “Olha aí entra no BOVESPA aí vê como é que ta aí a curva aí do gráfico se ta em alta, queda, quer dizer! Aí o Victor “é pai subiu dez centavos!” (Mãe do **V**)

M – *Natural! É natural! E acho que é natural!* Não acho que é incentivado de forma alguma porque assim... quando eu to com eles o que eu incentivo é outras atividades, entendeu? Então eu vejo que ta no computador e é um horário que eu to em casa, como eu fico um pouco em casa eu prezo muito o horário de estar com eles então eu chamo “larga o computador e vem ficar com a mamãe? Vamos sair comigo? Vamos fazer compras depois a gente vai na pracinha ?” Alguma coisa assim! Então não é ... a gente não incentiva... eu não... desmotivado também não, eu sei que ela ta, que ela gosta, eu vejo que ta conversando com uma amiguinha. O pessoal do meu trabalho mesmo ela conversa muita mais pelo computador com eles do que eu faço. Mas é uma coisa que eu acho assim se ela tem aquele tempo e os pais tão em casa eu tento usufruir isso de uma outra maneira estando com ela e não incentivando este uso!(Mãe da **B**)

MC - *Eu acho que é natural do meio que vive.* Eu acho que tem um incentivo sim. Eu acho que tem um incentivo do meio e eu vou incentivar. Uma coisa que eu quero agora até botar numa aula, porque assim, mas sempre com limite. Eu vou incentivar porque eu acho que o mundo que ele vai viver é cada vez mais tecnológico. (Mãe do **Ar**)

Ju – *Sim! Não levo na cota de induzido, condicionado dessa forma não!* Eu acho que nós somos, como muitos pais de hoje, preocupados com o excesso que muitas vezes se vê nos usos desses jogos, dessas brincadeiras modernas. Então eu acho que isso é uma preocupação de todos pais! É menino que fica enfiado demais no computador, no jogo eletrônico tal! É preciso haver uma temperância aí, um equilíbrio entre o tradicional, o moderno, o livro, o computador essas coisas todas! Então não é que a gente tem uma resistência, a gente tem o receio, a gente teve né... em algum momento... ainda tem, um receio de medir um pouco isso, de não deixar caminhar pro exagero, né... não deixar! Eu não vou ficar chamando a atenção delas e fazendo... e insistindo pra que ela entre nesse mundo. Se ela tem interesse de entrar não haverá nenhuma contradição, pode haver algumas regras a serem seguidas mas proibição não! De forma alguma! Eu acho que tem que ter contato com tudo! Mas não serei eu a estimular ...a ficar estimulando e insistindo porque entendeu, eu acho que esse mergulho muitas vezes ele é profundo. (Mãe da **J**)

A representação do que seja um uso incentivado das novas tecnologias está vinculado, na maioria das falas das mães, a falas diretas para que o filho use o computador. Mas percebemos que em todas as famílias, umas mais que as outras, têm ações, falas e disposições frente aos filhos que tornam as crianças sensíveis à cultura escrita digital.

Analisando as falas das mães quando detalham os usos da cultura escrita digital que elas e seus maridos têm no espaço doméstico, fica evidente o capital cultural que é transmitido às crianças nas relações intrafamiliares que contribui implicitamente e explicitamente na construção dos valores, ações e comportamentos na cultura escrita digital.

Ân – Uso! Uso quando eu quero olhar isso aí eu vou olho aquilo e pronto. Ficar igual eles falam navegando, procurando a toa não tenho paciência. [...] Meu marido usa pra tudo: pra mandar E-mail, pra tudo que ele quer corresponder, pra pagar conta, pra todas as aulas que ele monta com slides, tudo no computador, então ele usa muito mesmo! [...] Ela [filha] usa muito pra fazer pesquisa e ficar no MSN, aliás não é *orkut* não, ela entra é no MSN todo dia e fica conversando com as amigas.(Mãe do **L**)

AL - Quando eu preciso, ele é uma ótima ferramenta. Quando eu preciso acessar um *site* de banco, acessar uma pesquisa, entregar uma contribuição de uma empregada doméstica lá no *site* da previdência, imposto de renda, então eu acho que a Internet bem usada, é fantástica. Mas é ali, usou, pegar uma música. Meu marido adora pegar música na Internet, canta, os meninos acompanham ele. Mas é aquilo ali! Terminou, terminou! Nunca lá em casa vai ser, porque não é meu perfil, nem do meu marido. A gente gosta de receber as pessoas, o contato, de ir a cinema. Então, o computador ta lá no quarto, a gente procura sempre fazer um *up grade* pra sempre ter um bom acesso, uma banda larga nós colocamos agora recentemente. Mas é um outro eletrodoméstico. Não é um...(Mãe da **A**)

A - Fim de semana ééé... meu marido entra... é assim cada um tem uma parte....tem horas pra entrar, né? [...] Eles respiram... eu é que não gosto! Mas quando o computador estraga então, nó! Muda a rotina! (Mãe do **V**)

MC - Normalmente pra pesquisar alguma coisa! Por exemplo, na Internet ou entro aqui e entro lá na agência pra aprovar uma campanha. Agora isso não é, faço disso um hábito não. Não é hábito. Isso acontece, eu sou sai da agência então me passa isso que eu vejo lá em casa. Aí já me passou, então entro e vejo ta lindo, ta ótimo, e faço isso porque preservo. E o outro que eu faço é muito no Google. É muito consulta. **Ar** eu botei ele na aula de aikido, que é a luta oriental. Eu fui na Internet pesquisar o que era aikido. Outro dia estudando com **Ar** aí tinha um calendário aí eu lembrei que tinha um *site*

que ele mesmo tava mexendo do uol que tinha um negócio de calendário. [...] então eu estudo com o Artur (Mãe do **Ar**)

M – Eu uso pra ler meus E-mails pessoais em casa, mas eu recebo pouquíssimo! Porque o quê que acontece, como eu demoro quinze dias pra ler ninguém me manda E-mail, entendeu! Porque no trabalho eu tenho... o meu forte é a correspondência eletrônica no trabalho, então eu acesso todos os dias. Mas aqui em casa, normalmente eu acesso coisa de amigo, família e tal não é nada de muito sério, não é nada de muito importante. [...] eu evito trazer trabalho pra casa. As poucas vezes que eu uso é pra fazer alguma pesquisa de trabalho ou um relatório que não deu tempo de acabar no escritório eu trago pra cá e acabo em casa ou como professora às vezes eu quero dar uma atividade diferente pros alunos aí eu pesquiso aqui em casa no final de semana e tudo mais, mas é muito pouco! Meu marido, quando não deu tempo de ver na loja ele quer ver aqui em casa. Então é a Veja que ele vê no sábado de manhã aqui em casa e as vezes ele assina... ele mexe com equipamento de som e ele assina muitas revistas estrangeiras. Então chega uma revista com uma informação nova aí ele logo quer acessar o *site* pra dar uma olhadinha! (Mãe da **B**).

Algumas mães fazem uso “esporádico” das novas tecnologias, nos espaços domésticos e para fins pessoais, entretanto é justamente porque fazem uso intensivo do computador em seu local de trabalho. Mas o fato de estarem imersas nesta cultura profissional pode favorecer também uma certa ambiência em relação ao uso para seus filhos.

Ju – Não! Pouquíssimo! Eu uso muito pouco! Tenho um E-mail pessoal que as mensagens somem lá! Porque eu acesso de vez em quando pra capturar porque eu tenho o E-mail do trabalho né/ mas eu não gosto de usar pra fins pessoais. As vezes eu até recebo alguma coisa pessoal no E-mail do trabalho mando pro E-mail pessoal . mas eu uso muito pouco em casa porque eu trabalho com computador. Então eu fico diante do computador das oito e meia da manhã as seis e meia da tarde. Então quando chega à noite não quero! (Mãe da **J**)

Outras mães usam pouco, mas seu depoimento parece revelar um certo constrangimento de não usar com a mesma intensidade que seus amigos.

C - De vez em quando eu olho uma receita, de vez em quando eu falo no MSN com o meu sobrinho que está na Inglaterra, dificilmente eu leio os meus hotmails porque eu não tenho o hábito e então derrepente vai tudo pro lixo, a minha caixa fica lotada, ninguém mais me manda! Então, hoje vou te falar eu acesso raramente as receitas, eu converso com meus sobrinhos que

ta na Inglaterra ou com algum parente meu só! A não, minto! Às vezes final de semana eu acesso o banco. (Mãe da **An**)

Essa mobilização da família em relação à cultura escrita digital fica evidente quando perguntamos às mães se tiveram alguma influência quanto à apropriação inicial da alfabetização digital. Seis mães acreditam que devido a certas atitudes influenciaram muito, e outras duas afirmam terem influenciado pouco ou nada suas filhas.

Jo – Acho que sim! Se você vai em busca de um CD ROM que é interessante, que vai ensinar uma série de coisas de habilidades de desenvolvimento de uma forma interativa e senta uma criança de três anos no seu colo e fala “Olha que legal!” Você tá incentivando! Então esse tipo de incentivo ele sempre teve, né? Mudando de acordo com a faixa etária dele, né? Mais ainda eventualmente a gente faz, compra CD ROM. Passa no Shopping tem um CD ROM legal, a gente leva ele usa, então esse tipo de incentivo a gente dá! [...] Porque faz parte do ambiente doméstico dele, desde cedo! Então isso é uma grande influencia. Antes de ir a escola e usar ele já usava em casa. (Mãe do **G**)

Ân – Acho que indiretamente sim, porque toda pesquisa que ele fala, “Tem que pesquisar isso!” eu falei “olha entra na Internet e pesquisa!”. Ele mesmo já ta sabendo pesquisar. Ele sabe pesquisar, ele não sabe é às vezes o quê que é o interessante pra ele pegar né... Porque você acha quinhentos artigos e tem que ver o que você vai pegar. [...]Eu acho que a influência que teve foi exatamente de existir este uso habitual dentro de casa. Por meu marido usar muito, minha filha mais velha já usar muito aí ele já foi habituando a usar de ver o ritmo da casa. (Mãe do **L**)

AL - Eu acho que influenciou porque o mundo é esse mesmo, não tem jeito. Eu acho que o potencial que ela vai ter dentro do computador é muito grande ainda. Ela ta assim, a ponta do iceberg! Aquela pontinha! A coisa é muito maior! No futuro é o que? Ela vai ficar conectada direto. [...]! Realmente ... eu estímulo. Eu acho que é por aí mesmo. Ela tem que usar. (Mãe da **A**)

A – Demais! Ela por causa da idade da turma, né? Que agora é geração computador e o **V** foi influenciado pelo pai mesmo! Desde o início! (Mãe do **V**)

MC - Eu acho que quem influenciou eu acho que foram os primos e meu irmão. E quem influencia hoje eu acho que são os colegas e hoje eu incentivo, com limite! Mas eu incentivo porque eu vejo uma necessidade muito grande no futuro dele ser atualizado nisso. Agora, por exemplo, essas

coisas *orkut*, essas coisas, eu não faço nem, eu não gosto muito dessas coisas também e não passo isso pra ele porque eu acho cedo. (Mãe do **Ar**)

M – Eu acho que até o pai influencia mais! O que é... eles são muito curiosos os dois meninos! Então assim tudo que eles querem saber de eee... que vê , ah papai eu ouvi falar que tem um *site* fulano de tal e meu marido na mesma hora liga o computador. Ele é mais disponível pra este tipo de coisa! Porque ele é uma pessoa que entende mais. O meu uso de computador é uma coisa muito limitada, no meu trabalho é uma coisa assim todo dia a mesma coisa, o dele não é uma coisa mais abrangente! Então eu acho que mais o uso dele é que influenciou o interesse dos meninos. [...] Porque a gente ta sempre conversando, tem sempre muita novidade. Hoje você pode fazer praticamente tudo pela Internet!(Mãe da **B**)

A mãe da **Jo** acredita ter influenciado sua filha a usar menos.

Ju – É!É! Esse pouco interesse, esse pouco tempo que a gente usa o computador eu acho muito provável que tenha ajudado pra que ela ... Contribuído pra que ela seja da forma que ela é hoje né? Pouco interessada pelo computador! Porque se fosse alguma coisa que nos seduzisse muito talvez a gente tivesse apresentado mais joguinhos eletrônicos pra ela, talvez a gente tivesse brincado, “ah, vem cá brincar no computador!” então não tem isso! Então a gente influencia nesta medida do pouco uso.

E a mãe da **An** disse não ter influenciado nada.

C - Não! Eu tenho a convicção de que eu não influenciei ela em nada na Internet. Nada! Muito pelo contrário. No principio os meninos acham que ta na quarta série e que tão indo quase pra quinta, né? Colégio! Há porque minha amiguinha tem paciência aqui não! A sua amiguinha na casa dela é assim, aqui nós vamos fazer assim.

Os depoimentos revelam uma idéia de mobilização para o futuro que parece justificar uma série de estratégias de uso. Outras falas revelam que parece haver ainda algum espaço para que a escola ensine determinadas competências que talvez possam ser acrescentadas ao conjunto de habilidades que as crianças já dispõem, como aquele menino que sabe pesquisar, mas “não sabe o que é interessante para ele pegar”. É interessante verificar que diferença a escola faz para as crianças cujos pais não incentivam.

Entretanto, de maneira geral, há uma série de condições de socialização primária e secundária favoráveis. Os traços da cultura escrita digital nas crianças são produtos de uma socialização passada que se mobiliza a todo o momento e em todos os espaços que as crianças freqüentam. Dessa forma, os agentes de transmissão - pais, irmãos, colegas e professores - em sua maioria, criam condições sócio-culturais favoráveis. Pois conforme Lahire (2004, p.104):

[...] o tempo de socialização é uma condição *sine qua non* para aquisição duradora dessas disposições, das maneiras de pensar e de agir, de um *habitus* de um objeto cultural.

5.3 A visão das crianças sobre a transmissão da cultura escrita digital

Neste tópico iremos discutir como as crianças vêem o processo de transmissão da cultura escrita digital a partir das práticas exercidas no espaço escolar e doméstico e como os agentes de transmissão professores e pais usam do controle de forma a mobilizar ou restringir seu uso.

5.3.1 Controle das práticas da cultura escrita digital no espaço escolar

A aula de informática é realizada de forma que a professora de informática tenha o maior controle do acesso das crianças aos *sites* disponibilizados para a pesquisa sobre o tema do projeto estudado e aos *sites* dos jogos considerados educativos que as crianças podem brincar ao final da aula. Diversas estratégias são utilizadas pela professora, como foram detalhadas no Capítulo 4 - Cultura escrita digital – Práticas vivenciadas em casa e na escola.

Dessa forma, perguntamos às crianças se a professora de informática **R** controla o acesso deles aos *sites* visitados durante a aula e como faz esse controle.

J (5ª série/ 10 anos) - Eu acho que controla. Não muito nem pouco. Acho que controla, determina os *sites* que a gente deve entrar. Provavelmente, ela deve saber o que tem nos *sites*, essas coisas assim, pra saber se é próprio pra idade da gente. Mas também ela não fica falando que não pode ficar muito tempo na Internet, porque o nosso trabalho é na Internet.

V (5ª série /10 anos) – Ah, se controla! É monitorando toda aula cinquenta minutos por aula! [...] proibindo *sites*, falando o que tem que fazer, tudo que tem que fazer. Não pode entrar em *site*, não pode entrar em certa área de tal *site*. Nó ela controla demais!

L (4ª série/ 9 anos) - Controla! Só deixa a gente entrar em alguns *sites*!

An (4ª série/ 9 anos) – Demais! A **R** põe três *sites*, se quiser entrar bem, se não quiser amém também, na escola é pior ainda, não tem esta liberdade.

G (2ª série/ 7 anos) - Acho! Pondo o *site*! Mostrando na tela que *site*! Põe o *site* que... quando a gente tá na Alemanha, mostra o nome da cidade até chegar na última que já chegou ontem! Pondo o *site* e se tiver indo na cidade de um país é... ela põe o nome da cidade que é pra ir!

B (3ª série/ 9 anos) – A **R**... tem dias que ela fica passando nas mesas pra ver o quê que estão fazendo pra ver se estão indo nos *sites* que podem.

Ar (3ª série/ 8 anos) - Ela fala os *sites* que pode. Ela fala o programa que não pode que é o arena ig... é assim.

As crianças sabem que existe um controle do acesso aos *sites* e explicitam, em sua maioria, a insatisfação gerada por esse limite considerado por eles “demais”. As estratégias de controle da professora de informática observadas pelas crianças, vão desde o limite de *sites* para pesquisa e jogos até caminhar pela sala observando se estão acessando os *sites* indicados por ela.

Estes limites impostos pela escola às práticas da cultura escrita digital são compreensíveis, visto que, a escola tem como objetivo principal a transmissão de conhecimentos. Logo, não seria condizente com seus objetivos e com a pedagogia escolar

deixar as crianças livres, assim como ficam em casa, para acessarem os *sites* que desejassem nas aulas de informática.

No entanto, sabemos que por trás de qualquer objetivo e pedagogia de transmissão de uma cultura no seio da escola, existem valores intrínsecos que permeiam essas práticas escolares. Dessa forma, a restrição ao uso de diversos *sites* através somente do que as crianças podem fazer tem como objetivo direcionar os usos somente para determinados tipos de *sites*: *sites* de pesquisa confiável, jogos que não tem violência e o uso da Internet para aprender a aprender. Conforme Lahire (2004, p.142):

É nas interações com os adultos que ajudam progressivamente as crianças a “definir situações”, a determinar aquilo que, nessas situações é significativo ou não, pertinente ou não, etc. Os estudos feitos por Jérôme S. Bruner, por exemplo, destacam o fato de a criança “aprender”, não conscientemente a voltar seu olhar para aquilo que o adulto à sua frente está olhando, a “fazer coincidir seu centro de atenção com o outro.

Nessa perspectiva do condicionamento do que a escola considera como prática da cultura escrita digital apropriada para seus alunos, destacamos o que as crianças acreditam ser o objetivo da aula de informática da escola.

V (5ª série – 10 anos) - Háá... pra quem não tem muito acesso ao computador, pra quem não tem vontade ter um pouco de vontade no computador e um pouco de acesso.

L (4ª série/ 9 anos) - Eu acho que ela serve pra educar os meninos, pra eles aprenderem a fazer aula de informática.

Ar (3ª série/ 8 anos) - Pra ensinar as criancinhas a mexerem no computador tipo, se alguém da segunda série não souber aí ensina a mexer no computador. [...] Também mostra umas opções legais de pesquisa.

An (4ª série/ 9 anos) – Pra não ter aula de matemática, a professora disse que se não tivesse aula de informática no 2º horário ia ter matemática, serve também pra ajudar a gente saber mais computador.

G (2ª série/ 7 anos) – Pra mostrar o jogo novo se você não souber, mostrar *sites* que você não pode saber, mostrar *sites* da cidade e do país do jogo da copa! Eee... é só isso!

É interessante que as crianças declaram que a aula de informática tem como objetivo ensinar a técnica, ou seja, alfabetizar digitalmente os alunos. No entanto, sabemos que eles afirmam que não aprenderam a técnica na escola, mas sim em casa. Então nos perguntamos: a escola atende às demandas desses alunos, que entram na escola de Ensino Fundamental com um alto nível de letramento digital?

Parece-nos que para as crianças as práticas da cultura digital vivenciadas na escola não atendem aos seus anseios. Percebemos no final da fala de **G**, acima transcrita, onde diz, “Eee... é só isso!”. Isto nos revela que para ele as aulas não atendem as suas expectativas.

O ideal para essas crianças seria a possibilidade de ter práticas com o mesmo nível de liberdade que tem no espaço doméstico. Assim, ao serem perguntadas quais os *sites* que não podem acessar na escola, as crianças citam os *sites* preferidos de acesso em casa.

P - Existe algum *site* que você não pode acessar na escola?

J (5ª série/ 10 anos) - MSN. Ela não deixa e é só de vez em quando que ela deixa agente entrar no E-mail pra poder ver as mensagens. Ela Só deixou uma vez. [...] No iguinho ela não deixa a gente entrar na arena ig.

V (5ª série/ 10 anos) - Tooodoos! Todos, todos, todos! Menos iguinho, arena ig e os *sites* da copa e turma da Mônica o resto é tudo, tudo , tudo, tudo!

L (4ª série/ 9 anos) - Provavelmente o cartoon network, jetix, são uns deles. Mundo nik, este não podem!

Ar (3ª série/ 8 anos) – Ah! São vários né! Só os *sites* que ela conhece que deixa.

A (2ª série/ 7anos) - Existe, MSN.

B (3ª série/ 9 anos) - Existe. O *orkut* a gente não pode a Barbie a gente não pode. A **R** não deixa.

An (4ª série/ 9 anos) – Existe! O do cartoon, o *site* da Miquelangelo. Cartoon e Miquelangelo são os canais de televisão de desenho. Tem uns *sites* que eu gosto muito que não pode entrar. Eu acho que são legais os *sites* que elas dão, o que eu não gosto da aula dela é que não pode entrar na arena ig. Mas eu gosto!

As crianças observam também o motivo pelo qual não podem acessar os *sites* que desejam.

P - Por que você acha que ela não deixa acessar outros *sites*?

J (5ª série/ 10 anos) - Porque isso é coisa pessoal, não é coisa de ficar olhando na escola. [no iguinho] Eu acho porque tem jogos violentos. Eu não sei por que eu não entrava muito. Deve ser que ela acha que é alguma coisa que não é própria pra gente. Pra nossa idade.

V (5ª série/ 10 anos) – Há porque tem violência, pode ver alguma coisa que não deve!

L (4ª série/ 9 anos) – Uai, Eu acho que a Rogéria... eu acho que dá vírus pro computador daqui, ou pior deve ter alguns jogos grandes... tipo assim que dão vírus. O meu computador nunca deu só no fliperama que deu!

Ar (3ª série/ 8 anos) - É por que ... é porque não sei. Não sei. É porque a gente só entra nos *sites* que ela documenta. Mas eu acho, eu acho que é porque os *sites* têm jogo de ... sabe? Então a maioria dos *sites* têm jogo de violência, que é o que as crianças gostam. A Rogéria não gosta de jogo de violência não eu acho que é por isso. Não tenho certeza não.

A (2ª série/ 7 anos) - Por que algumas vezes dá problema no computador.

B (3ª série/ 9 anos) – Não sei! Acho que talvez tem muita gente que não tem *orkut* né e também a Barbie ... se uma dupla é menino e menina, menina quer entrar e menino não quer e no *orkut* recebe vírus.

An (4ª série/ 9 anos) – Porque as vezes não são bem educativos igual o *site* da Mônica que tem quadrinhos. O *site* da Miquelangelo não é bem legal de entrar no colégio os jogos são bem agressivos. Não é que tem palavrão tem palavras feias que tem nos jogos. [...] Eu não acho que é educativo... na escola é um lugar de aprender ... aprender coisas boas não é chegar aqui em casa falando que jogou o joguinho do arrotto e a mãe vai ficar doida brigando com a professora.

Podemos observar que as justificativas dadas pelas crianças aos prováveis motivos que a professora de informática **R** não permite o acesso a alguns *sites*, vão desde a acharem não

serem *sites* apropriados para a idade deles, a possibilidade de baixar um vírus no acesso, a violência presente em vários jogos, até a diferença de práticas entre gêneros diferentes.

Um dos *sites* que não podem ser acessados na escola é o arena ig, que é um *link* de jogos do *site* do iguinho. Todas as crianças dizem que não pode acessar na escola, mas que acessam em casa. Destacamos um trecho da entrevista de **An** que expõe sua opinião sobre o *site* arena ig.

P – Você acha que os *sites* da arena ig são violentos?

An (4ª série/ 9 anos) – Tem alguns *sites* que é violento. Porque eu entro nos *sites* mais femininos tem alguns jogos que até que não, o ataque das berinjelas malucas até que vai.. a gente tem que ir com um cestinho pegar as berinjelas que estão caindo da árvore se não elas vão viram suco de uva.

Destacamos um trecho da entrevista de **J**, que reforça a concepção das crianças sobre a escolha que a professora de informática faz dos *sites* de jogos que eles podem acessar na aula.

P - Por que você acha que aqueles *sites* lá de jogos você pode entrar?

J (5ª série/ 10 anos) - Porque deve ser jogos mais legais, mais próprios pra nossa idade.

P - Você acha que foi por isso?

J (5ª série/ 10 anos) - Sim. E deve ser jogos que a gente ia gostar. Eu acho que ela deve ter pensado assim.

5.3.2 Controle das práticas da cultura escrita digital no espaço doméstico

No espaço doméstico as crianças ficam atentas ao controle que os pais tentam exercer sobre suas práticas da cultura escrita digital. A maioria das crianças afirma que seus pais controlam-nas, exceto **L** e **V**. As crianças sabem exatamente o que seus pais fazem para que usem menos o computador e a Internet.

J (5ª série/ 10 anos) - Ela fala que eu não posso ficar muito tempo no computador que vai gastar muito dinheiro porque tem que conectar, essas coisas assim. E que também é perigoso o que esses hackers ta fazendo igual no *orkut*. Não sei quem me disse que quem põe foto no *orkut* eles pegam a foto e fazem montagem.

Ar (3ª série/ 8 anos) - Eles marcam tempo pra eu ficar aí se eu ficar demais, aí mandam até parar porque falam que deixam burro. [...] De vez em quando volto das férias, quando eu faço alguma coisa errada eles me deixam uma semana sem mexer no computador.

An (4ª série/ 9 anos) - Eles falam os *sites* que não podem entrar, os jogos que não são bons pra minha idade quando tiver 12, talvez um ano mais velha, eu posso jogar aqueles jogos .

A (2ª série/ 7 anos) – [...] quando eu to entrando muito aí o computador já ta ficando quente, ta com cheiro de queimado, aí ela fala pra eu parar porque aí o computador estraga, aí ele tem que esfriar outra vez pra poder entrar.

B (3ª série/ 9 anos) - Controlam, minha mãe fica indo muito lá no escritório, porque a maioria das coisas dela fica lá aí ela tem que ficam pegando um tanto de coisas, o meu pai tem um projetor, aí o projetor fica lá no escritório dando pra sala de televisão aí ele esta controlando.

G (2ª série/ 7 anos) - Falando a hora que eu posso, a hora de fazer dever pra eu parar e na hora que tem que parar que vai sair pra comer ou pra ir na casa da minha vó!

Os pais utilizam várias estratégias de limite de usos que são explicitadas pelas crianças. Eles se justificam dizendo aos seus filhos que pode esquentar o computador se usarem muito, que o gasto com a Internet discada é alto, porque deixa burro se ficar muito tempo usando ou que os *hackers* podem invadir o computador. Outras estratégias citadas pelas crianças se referem ao tempo de uso, ao horário limitado, às freqüentes observações de seus pais ao que estão fazendo no computador. Mas será que as crianças sabem qual poderia ser o motivo desse controle?

Ao serem perguntadas sobre qual seria o motivo do controle dos pais algumas crianças respondem.

J (5ª série/ 10 anos) - Porque é perigoso, vírus, essas coisas assim.

Ar (3ª série/ 8 anos) - Porque ela não gosta. Acho que é porque é um tipo de coisa de violência, ela não gosta daquele tipo do Canibal que é de mau gosto. De violência, de mal gosto!

B (3ª série/ 9 anos) – Não sei!

An (4ª série/ 9 anos) – Porque ela acha que eu tenho que estudar.

As crianças ainda não entendem muito bem o motivo do limite imposto pelos pais, a pesar de **Ar** e **J** identificarem nas suas falas possíveis indícios desse controle. Embora pareçam ter intenções diversas para este controle, revela-se que há um ordenamento para a transmissão. Lahire (2004, p.141) afirma que:

[...] é sempre através do controle do outro, através das formas sempre específicas do exercício do poder, que os conhecimentos e a técnica podem ser “transmitidos” ou construídos, de fato, para que a criança possa adquirir esses conhecimentos e essas técnicas gerais ou especializadas que farão dele um ser social adaptado às situações sócio-históricas determinadas, é necessário não somente a presença organizadora – embora a organização nem sempre seja evidentemente consciente - de adultos disponíveis, mas igualmente a capacidade de a criança tornar-se disponível, atenta, sensível à palavra e às ações dos adultos. É claro que, como em todos os círculos viciosos, são esses mesmos adultos que, através das relações de poder que exercem sobre a criança, levam-na a construir essa atenção ou essa disponibilidade.

V e **L** explicam o motivo pelo qual acreditam que seus pais os deixam livres para acessarem o que desejarem.

V(5ª série/ 10 anos) – Porque eu tenho que ter liberdade! Eles me dão liberdade! Pelo menos! Porque eles são ótimos graças a Deus! São ótimos! Não são aqueles pais nojentos! Pra eu não ser aquele menino certinho![...] Porque também eu não sei, eles são legais, não são aqueles pais chatos! Eu queria ter meu pai ou minha mãe como professor de informática, porque eu poderia entrar em qualquer *site*!

L (4ª série/ 9 anos) - Eles não são muito de falar isso não!

Observa-se no relato de **V** que ele acaba fazendo uma crítica às práticas de controle exercidas pela escola.

Destacamos um trecho da entrevista com **V**, no qual explicita a importância do incentivo de seus pais para que tenha práticas da cultura digital e como percebe esse incentivo.

P - Seu pai incentiva a usar o computador?

V(5ª série/ 10 anos) - Incentiva, ué! Ele vai põe o computador, ele diz “vamo lá na lan house você ta sem fazer nada, vão lá jogar contra outras pessoas?” Aí as vezes ele deixa e vai lá e fala “olha aqui este jogo Victor vamo comprar que não sei o quê!

P – Você acha que seus pais gostam que você mexa na Internet?

V (5ª série/ 10 anos) – Eu acho que gosta, viu! Porque se eles deixassem tanto assim, é que eles gostam, com certeza!

P – Você acha que o papel deles é importante pra você entrar na Internet?

V(5ª série/ 10 anos) – Haram! Influencia muito!

P – Porque?

V (5ª série/ 10 anos) – Porque se fosse pai que não deixasse não ia ter pouco contato, não ia muito... não ia ter tanto interesse assim não!

P – E seus colegas?

V (5ª série/ 10 anos) - Tem pai que não deixa muito e eles não têm tanto interesse!

P – E você acha que é porque os pais não deixam é que eles não têm interesse?

V (5ª série/ 10 anos) – Haaa, eu acho que também! Porque depende da pessoa se ela quiser ou não!

É importante ressaltar que o controle positivo determinado pela família através do incentivo dado aos filhos para que desenvolvam determinadas práticas se relaciona a possível identidade que os filhos possam ter com os pais e à possibilidade de manterem uma relação de proximidade com os filhos. Lahire (2004, p.20) discorre sobre esta relação:

O fato de ver os pais lendo jornais, revistas ou livros pode dar a esses atos um aspecto “natural” para a criança, cuja identidade social poderá construir-se sobretudo através deles(ser adulto como seu pai ou sua mãe, significa, naturalmente, ler livros[...].

5.3.3 Percepções das crianças sobre as práticas nos dois espaços

As práticas da cultura escrita digital vivenciadas pelas crianças são marcadas pelos espaços onde essas práticas são realizadas. O espaço doméstico e escolar possibilita práticas diferenciadas devido a vários motivos, dentre eles, o tempo disponível para o uso. Dessa forma, propomos neste tópico analisarmos a percepção das crianças das diferenças existentes de suas práticas da cultura escrita digital nos dois espaços.

Perguntamos às crianças se existia alguma diferença entre as práticas da cultura digital em casa e na escola.

J (5ª série/ 10 anos) - Aqui eu entro pra poder me divertir e não pra poder pesquisar. Pesquisar eu entro, mas também não pra poder ficar sabendo coisas igual ela manda a gente entrar lá pra ver o *site* da Copa. Porque lá [casa] os jogos são bem melhores porque eu posso entrar em qualquer *site*.

L (4ª série/ 9 anos) - Tem uma diferença! Porque os *sites* que eu entro na minha casa são os *sites* que eu mais gosto, aqui na escola são os *sites* mais preferidos que podem.

V (5ª série/ 10 anos) - Porque lá os jogos são bem melhores porque eu posso entrar em qualquer *site*.

Ar (3ª série/ 8 anos) - Sim, os *sites* de lá são meio assim... que não tem violência nem nada e os da minha casa tem um tanto de *site* assim, um tanto de programa, de coisa, de...jogo de pá, de tiro, de ...

An (4ª série/ 9 anos) – aqui [casa] porque tem mais liberdade... você tem mais variedade de jogos que você pode entrar, você entra no *site* que quiser não tem a Rogéria pra falar sim ou não tem sua mãe aí é pior. Na sexta-feira quando eu chego lá em casa eu corro pro iguinho na arenaig, não pode entrar no colégio, mas pode em casa

A (2ª série/ 7 anos) - Aqui eu não posso entrar no MSN, e lá na minha casa eu posso.

B (3ª série/ 9 anos) – Acho que não faz muita diferença porque a maioria dos *sites* que eu entro em casa e aqui [escola] são de jogos. Muda porque aqui na escola não pode entrar em alguns *sites* e em casa eu posso. Tem normalmente os *site* que eu entro em casa são os *sites* que não posso entrar aqui

Percebemos que fica explícita para as crianças a diferença das práticas no espaço escolar e doméstico. A escola para elas é o espaço para as práticas que se referem ao conhecimento. Já no espaço doméstico, são garantidas as práticas para diversão e interação com os colegas.

Conforme as falas das crianças, a liberdade do espaço doméstico proporciona acessarem seus *sites* preferidos. Logo, em sua maioria os *sites* que acessam em casa são os *sites* que não podem acessar na escola. Assim podemos estabelecer alguns questionamentos: as diferenças de práticas existem devido aos conteúdos dos *sites* ou seria porque a função que a Internet cumpre na escola não é a diversão?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos investigar nesta pesquisa as formas e condições de apropriação da cultura escrita digital de crianças oriundas das camadas médias, com idade entre sete a 10 anos e que possuem fácil acesso à Internet e a computadores em casa e na escola. Os dados nos possibilitaram perceber a existência de especificidades dos usos da cultura escrita digital conforme a idade dos sujeitos, o espaço no qual está sendo praticada e os mediadores presentes em cada um desses espaços, criando-se uma cultura escrita digital escolar e uma cultura escrita digital doméstica.

No espaço escolar as crianças mantêm uma relação com a cultura escrita digital relativamente restrita e ordenada por fatores de ordem escolar. Um primeiro fator refere-se ao tempo destinado às práticas relacionadas a essa cultura nesse espaço: as aulas ocorrem somente nos cinquenta minutos semanais na aula de informática. Um segundo fator relaciona-se ao tipo de direcionamento existente no uso, pois a aula é organizada pela professora de forma que ela tenha um maior controle da navegação das crianças.

No entanto, é na escola de Ensino Fundamental que freqüentam atualmente que as crianças têm maiores possibilidades de trocas de informações, de aprendizado de alguns gestos e comportamentos da cultura escrita digital, o que gera maior mobilização em torno de uma aquisição. Através dos colegas elas têm acesso a diversos tipos de *sites*, de jogos e os *E-mails* trocados implicam em um maior uso da cultura escrita digital. Para além dos colegas, as professoras regentes, em sua maioria, também exercem um papel importante nessa mobilização, indicando *sites* como fonte de informação para pesquisa e aprofundamento de temas estudados em sala de aula.

É no espaço doméstico que as práticas da cultura escrita digital vivenciadas pelas crianças se ampliam devido a fatores como o tempo de uso, liberdade de escolha, uso

individualizado de computadores e a oportunidade de escreverem e lerem em outras situações de uso.

Verificamos que as práticas das crianças estão condicionadas a alguns fatores: às especificidades de escrita e leitura, ao cumprimento de várias tarefas escolares, à preocupações dos pais sobre o uso da Internet e as formas de controle. Esse último fator se configura através de ações dos pais como a criação de pastas com os *sites* visitados pelos filhos, da desmobilização que acabam causando quando não incentivam algumas práticas da cultura digital e do estímulo à prática de diversas atividades de esporte e cultura. A rotina estabelecida pelas famílias impõe um limite “natural” aos usos do computador e Internet no espaço doméstico.

Nessa perspectiva, as formas de apropriação da cultura escrita digital no espaço escolar e doméstico têm características peculiares. Na escola, se dá através de procedimentos para realização de tarefas que são organizadas a partir de um objetivo pedagógico de uma aula específica, no caso a aula de informática, ou uma demanda de conhecimento que seja facilitada pelo uso das novas tecnologias. Dessa forma, a escola cumpre sua função de sistematização dos objetos culturais, no nosso caso, a cultura escrita digital, para que a apropriação dessa cultura não fique no conhecimento tácito.

Já no espaço doméstico as crianças pesquisadas tiveram a oportunidades de vivenciar desde muito pequenas situações de uso da cultura escrita digital com seus pais. Os pais e outros mediadores criam uma ambiência familiar para que a crianças se apropriem dessa cultura a partir de um modelo, pois conforme Lahire (2004, p.20) se “[...] ser adulto como meu pai ou sua mãe significa, naturalmente, ler livros [...]”, ser adulto como meus pais, significa fazer uso da cultura escrita digital. Dessa forma os pais têm o poder de direcionar o olhar dos herdeiros para o que eles estão praticando.

Além das vivências das crianças do capital cultura familiar, existem outras formas de os herdeiros se apropriarem da cultura escrita digital no espaço doméstico, a partir do ensaio e erro, utilizando sozinhos o computador ou com a ajuda dos pais mais diretamente. No entanto, não se transmite a cultura escrita digital no espaço doméstico de forma escolarizada, onde os pais têm horário para sentar com o filho em frente ao computador e ensinar como se deve mexer no *mouse*, rolar a barra de rolagem, acessar um *site* ou mesmo ligar o computador.

As mães relatam nas entrevistas, que tanto elas quanto seus maridos ensinaram seus filhos desde muito novos a usar o computador, mas de uma forma bem rápida e às vezes, até mesmo de longe, explicavam os procedimentos que seus filhos deveriam fazer para determinado uso. Mas as crianças sempre estavam por perto nos momentos em que seus pais estavam lendo revistas eletrônicas, acessando banco virtual, realizando trabalhos no computador, fazendo pesquisas na Internet, dentre outras práticas da cultura escrita digital.

O que antecedeu as formas de transmissão dessa cultura no espaço escolar e doméstico, foi a alfabetização audiovisual que as crianças construíram antes de serem alfabetizadas digitalmente através de brinquedos digitais que ganharam dos pais, entre eles, estão o *video game* e o próprio computador.

Os dados revelam que atrelado ao capital cultural familiar, os herdeiros tiveram oportunidades desde a Educação Infantil de se alfabetizarem digitalmente. Somente uma criança não teve aula de informática na escola de Educação Infantil que frequentou. Logo, perguntamos onde se inicia o processo de apropriação da cultura escrita digital, no espaço doméstico ou escolar? No caso das crianças pesquisadas, elas estão imersas em condições sócio-culturais na escola e em casa desde muito pequenas, gerando uma interdependência dos dois espaços para a apropriação da cultura escrita digital. Não poderíamos fazer as mesmas considerações se fôssemos analisar o papel da escola na transmissão dessa cultura para

crianças de camadas desfavorecidas, pois pode ser no espaço escolar a sua principal oportunidade de contato com as tecnologias.

Essa relação de interdependência provoca um tipo de realimentação das práticas ou um círculo “vicioso” entre escola e família no que diz respeito à cultura digital, pois a escola exige da família o cumprimento de uma grande demanda de tarefas que são realizadas com maior facilidade através das novas tecnologias e os pais por sua vez, para atender essas demandas, compram computadores mais potentes para atender as exigências da escola.

Dentro das novas possibilidades que a cultura digital inaugura, destacamos uma reorganização das práticas de leitura e escrita até então condicionadas para uma leitura e escrita no texto impresso. As crianças realizam práticas de leitura e escrita quando jogam um jogo e precisam ler as instruções antes de jogá-lo, quando lêem as mensagens dos seus *E-mails e enviam outras para os colegas*, quando lêem e respondem as mensagens enviadas por colegas nos *sites* de relacionamento e conversas *on-line* e quando fazem busca de informações em *sites* de pesquisa, dentre outras práticas.

Embora as crianças apontem para algumas diferenças na leitura na tela e no papel que nos remetem para questões de legibilidade e até aos aspectos físicos como o incômodo com a luminosidade, parece não existir diferenças muito marcantes nos modos de leitura em textos impressos e hipertextos digitais, mas sim diferenças relacionadas à leitura de variados gêneros e objetivos de leitura. Quanto ao objetivo de leitura, se ela é obrigatória ou interessante, a criança lê todo o texto, “direitinho”, se não existe nenhum comando de um adulto a leitura é rápida. Com relação à linearidade ou não da leitura para as crianças, parece que já se tornou internalizada a leitura não linear produzida no suporte computador, gerando nelas uma naturalidade em pular parágrafos, capítulos ou páginas.

Diante do hipertexto digital as crianças evidenciam a existência de uma grande mudança nos gestos e nos comportamentos frente a esse novo objeto. As mudanças referentes aos dois

suportes, impresso e digital, citadas pelas crianças vão desde passar páginas, baixar a barra de rolagem, ligar o computador, abrir o livro, ler em qualquer posição, ler sentado, dentre outros.

Sabemos que no futuro, espero que bem próximo, possamos universalizar o acesso às novas tecnologias. Nessa perspectiva, o estudo proposto lança luzes sobre as práticas de escrita e leitura digital de crianças em uma situação ideal de acesso a computadores e Internet, desde muito pequenas, o que promove um alto nível de letramento digital.

Dessa forma, podemos projetar, a partir da pesquisa, algumas formas e condições de apropriação da cultura digital em um contexto em que todas as crianças tenham acesso a computadores e Internet em casa e na escola, para que possamos ampliar as práticas da cultura escrita digital tanto escolares quanto domésticas.

Mas será que, em condições de fácil acesso às novas tecnologias a todas as famílias e escolas, as formas e condições de apropriação da cultura escrita digital pelas crianças irão modificar conforme as diferentes camadas sociais?

Esse e outros questionamentos nos instigam a continuar a investigação sobre a cultura escrita digital, ainda pouca estudada pelos pesquisadores.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2º ed. São Paulo: Pioneira Thomson, 1999. 203p.

ARMSTRONG, Alison; CASEMENT, Charles. *A criança e a máquina: como os computadores colocam a educação de nossos filhos em risco*. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2001. 248p.

BANDEIRA, Daniela Perri. *A influência do uso da Internet no processo de letramento de adolescentes*. 112P. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. In: Nogueira, Maria Alice; Catani, Afrânio.(Org.). *Escritos de Educação*. Trad. Aparecida J. Gouveia. 5ª edição. Petrópolis: Vozes. 2003. p.41-64.

_____. *Gostos de classe e estilos de vida*. In: *Sociologia*. (Org.) Renato Ortiz. São Paulo: Ática. 1983. v. 39, 191p. (Coleção grandes cientistas sociais).

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A Reprodução; elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2º ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982. 238p.

CHARTIER, Anne Marie. *La lectura – escritura de los informáticos a los internautas*. In: Chartier, Ane-Marie; Hébrard, Jean. *La lectura de un siglo a otro*. Barcelona: Gedisa Editorial. 2002.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Unesp/ Imprensa Oficial do Estado, 1999. 159p.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros. Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Universidade de Brasília, 1994. 111p.

_____. *As práticas da leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. 268p.

_____. *O desafio da escrita*. São Paulo: UNESP, 2002. 144p.

_____. *Formas e sentido - cultura escrita: entre distinção e apropriação*. Campinas: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003. 167p. (Coleção História da Leitura).

CORDEIRO, Luciana Zenha. *Leitura na tela: estudo exploratório de práticas de leitura na Internet*. 128p. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

CORRÊA, Juliane. *Do laboratório de informática às páginas web: ambientes virtuais e contextos escolares*. (Tese de Doutorado) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2005.

COSCARELLI Carla, Ana Elisa Ribeiro (Org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 248p.

COSCARELLI, Carla Viana (Org.). *Novas Tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 144p.

COSCARELLI, Carla Viana. *Leitura, literatura e hipertextualidade*. III Seminário Internacional Guimarães Rosa. Belo Horizonte, PUC-MG: 23 a 27 de agosto de 2004

COUTINHO, Maria Tereza da Cunha. *Psicologia da educação: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltados para a educação: ênfase na abordagem construtivista*. Belo Horizonte: Lê, 2001. 215p.

FLICK, Uwe. *Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa*. Trad. Sandra Netz 2ª. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004. 312p.

FRADE, Isabel Cristina A. da Silva. *Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com aprendizagem inicial do sistema de escrita*. In: Carla Coscarelli, Ana Elisa Riberio (org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 248p.

FRANÇA, Júnia Lessa; Vasconcelos, Ana Cristina. *Manual para normalização de publicações técnico-científica*. 8ª Ed. . Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007. 255p.

FURTADO, José Afonso. *O papel e o pixel – do impresso ao digital: continuidades e transformações*. Florianópolis: Escritório do livro, 2006. 208p.

GLORIA, Juliana Silva. *Letramento digital: estudo sobre práticas escolares de leitura e escritura no computador vivenciadas por alunos/usuários da rede pública de ensino*. 179p. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenfian, 2003. 313p.

HAVELOCK, Eric. *A equação oralidade-cultura: uma fórmula para a mente moderna*. In: OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy (Org.). *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995. 300p.

HÉBRARD, Jean. O Objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v6, nº. 33, p. 5-17, maio/jun. 2000.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: a razão do improvável*. São Paulo: Ática, 2004. 367p.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999. 206p.

MARSHALL, Mc Luhan. *A galáxia de Gutemberg: a formação do homem tipográfico*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972. 390p.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Ler na tela – novos suportes para velhas tecnologias*. 97p. (Dissertação Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

SANTOS, Else Martins dos. *Chat: E agora@? Novas regras – nova escrita*. In: COSCARELLI Carla, Ana Elisa Ribeiro (org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.248p.

SINGLY, François de. *L'Ecole et la Famille*. In.: Van ZANTEN, A. (org). *L'école – l'état des savoirs*. Paris: La découverte, 2000, p.271-279.

_____. *L'appropriation de l'heritage culturel*. *Revue Lien Social et Politiques – RIAC*, Montreal, v.35, p. 153-165. 1996.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 128p.

SOARES, Magda. *Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura*. *Educação e Sociedade: Revista de Ciência e Educação*. Campinas, v.23, p. 143-160, dez. 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. *Considerações Finais: O debate em torno da obra de Boudieu*. In: Nogueira, Maria Alice. *Bourdieu & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 149p.

NOGUEIRA, Maria Alice. Relação Família-Escola: Novo Objeto na Sociologia da Educação. Paidéia. *Cadernos de Psicologia e Educação*, Ribeirão Preto, v. 8, nº14/15, p.91-103, fev/agos, 1998.

BIBLIOGRAFIA

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Org.) *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 1998.

DOCTORS, Marcio (Org.) *A cultura do papel*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra Fundação Eva Klabin Rapaport, 1999. 192p.

GINZBURG, Carlo. *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*. In: GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. 2º ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. 281 p.

LÉVY, Pierre. *O que é virtual?* São Paulo: Editora 34, 1996. 160p.

_____. *As tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993. 203p.

MARINHO, Marildes (Org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado das Letras / Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2001. 236p. (coleção Leituras no Brasil).

RAMAL, Andréa Cecília. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002. 268p.

ANEXO 1 - Sujeitos da pesquisa

Criança	Idade	Gênero	Série	Mãe	Professora regente
A²⁵	7 anos	Feminino	2º	AL	S
G	7 anos	Masculino	2º	Jo	Cr
B	9 anos	Feminino	3º	M	V
Ar	8 anos	Masculino	3º	MC	Ro
An	9 anos	Feminino	4º	C	C
L	9 anos	Masculino	4º	Ân	C
J	10 anos	Feminino	5º	Ju	Ri
V	10 anos	Masculino	5º	A	Ri

²⁵ Utilizaremos as iniciais em negrito dos nomes de cada sujeito entrevistado.

ANEXO 2 – Carta de apresentação da pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Senhores Pais,

A pesquisa intitulada *A apropriação da cultura escrita digital por crianças leitoras* tem como pesquisadora, Mônica Daisy Vieira Araújo, aluna do curso de mestrado da Faculdade de Educação da UFMG e orientadora a Prf. Dra. Isabel Cristina A. Silva Frade. Esta pesquisa tem como objetivo principal compreender quais são as formas e condições de apropriação da cultura escrita digital por crianças de sete a 12 anos de idade, de classe média alta, que tem fácil acesso a Internet, tanto na escola, como em casa. A investigação na família, tem o objetivo de compreender às oportunidades dadas pelo contexto familiar para aprendizagem do uso da Internet e do computador.

A pesquisa já foi iniciada no Colégio X com observações das aulas de informática, mas para continuarmos, selecionaremos alguns alunos para fazermos entrevistas com eles, seus pais e professores.

Caso os senhores tenham alguma dúvida, poderão ligar para Comitê de Ética em pesquisa da UFMG. Este órgão é responsável pelo controle de todas as pesquisas com seres humanos da Universidade. O telefone de contato encontra-se na folha anexa *Termo de consentimentos livre*.

Este Termo será entregue ao Comitê de Ética e tem como objetivo, garantir a permissão e a consciência do entrevistado sobre a pesquisa a ser realizada com ele. Segue também, um formulário que deverá ser preenchido caso os senhores aceitem o convite.

Caso o Senhor prefira preservar tanto a sua identidade, como a de seu filho esta decisão será respeitada.

Agradeço a participação

A pesquisadora

Mônica Daisy Vieira Araújo

ANEXO 3 – Formulário para os pais

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Formulário para os pais

Responda as questões abaixo caso aceite participar da pesquisa.

1 - Você tem disponibilidade para a entrevista:

a) Quais dias da semana:

segunda-feira quinta-feira domingo
terça-feira sexta-feira
quarta-feira sábado

b) Qual horário _____

2 - Local preferido:

Casa Escola UFMG

3- Qualquer dúvida a pesquisadora poderá ligar para

4- Seu filho poderá conceder a entrevista

- a) Antes do horário de aula
- b) Após o horário de aula
- c) Nenhuma das opções acima

se tiverem dúvidas, você poderá entrar em contato com a pesquisadora através dos seguintes telefones.

Cel: 9911-9146

Residência: 3441-3773

Obs: As entrevistas não serão grandes e, portanto não ocuparão muito tempo.

ANEXO 4

FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa intitulada “A apropriação da cultura escrita digital por crianças leitoras” é realizada por Mônica Daisy Vieira Araújo, Mestranda em Educação pela UFMG. Tendo como orientadora do projeto a professora Dra. Isabel Cristina Alves da Silva Frade, professora da Faculdade de Educação da UFMG. A pesquisa visa contribuir para a problemática que gira em torno de como as novas tecnologias demandam formas diferentes de leitura e de apropriação da cultura escrita. utilizará de fontes tais como: observações, entrevista com alunos, pais e professores.

Os resultados serão analisados para a produção de artigos, de relatórios e de outros trabalhos a serem divulgados na comunidade científica.

Para efeitos de entrevista com alunos, professores e pais serão utilizados dados fornecidos voluntariamente pelos entrevistados. Os dados de entrevista serão levantados em situação de adesão voluntária ao projeto e os sujeitos contactados podem se recusar a participar, caso não sintam o desejo de fornecer as informações. Será garantida a confidencialidade, caso o entrevistado assim o queira, não havendo riscos ou desconfortos para quem participar da pesquisa. Caso o entrevistado queira nos procurar se surgirem problemas forneço, abaixo, meu endereço e o do Comitê de Ética da UFMG

Contatos com a pesquisadora: fone E-mail: [:mdvaraujo@yahoo.com.br](mailto:mdvaraujo@yahoo.com.br)
fone 34995333 e E-mail frade@dedalus.lcc.ufmg.br.

Contatos com o Comitê de Ética da UFMG: Av. Antonio Carlos, 6627- Campus Pampulha. Reitoria/ UFMG – 7º andar, sala 7018 – fone: 3499-4592, fax 4027, E-mail coep@reitoria.ufmg.br.

Esclareço que pela leitura deste termo estou ciente e tenho clareza das informações fornecidas pelo pesquisador, sentindo-me esclarecido(a) para participar da pesquisa.

Local e data

Assinatura do (a) entrevistado(a)

ANEXO 5 - Roteiro de entrevista – crianças

- 1- Quais são os *sites* mais visitados?
- 2- O que você faz antes de entrar na Internet?
- 3- Quais são os combinados da dupla para mexer no *mouse* a cada aula?
- 4- O que mais gostam de fazer na Internet na escola? O que não gostam?
- 5- O que mais gostam de fazer na Internet em casa? O que não gostam?
- 6- Porque não gostam de um determinado *site*?
- 7- O que você acha do trabalho com os computadores que a professora realizam com vocês aqui na escola?
- 8- Existe algum *site* que vocês não podem entrar aqui na escola e em casa?
- 9- Porque acham que não podem?
- 10- Qual a diferença dos *sites* que você entra na escola e em casa? Tem diferenças?
- 11- Vocês acham que falta alguma coisa na aula de informática? O quê?
- 12- Quais são *sites* que você só entra na escola?
- 13- Quais são *sites* que você só entra em casa?
- 14- A aula de informática o ajudou a mexer na Internet em casa?
- 15- Quais são as estratégias de leitura na escola e em casa?
- 16- Vocês lêem livros e revistas de papel assim como lêem *sites*?
- 17- Quais diferenças vocês vêem em ler livros, revista e *sites*?
- 18- Quais são as preferências e justificativas de como descobrem os *sites* que visitam?
- 19- Como descobrem os *sites* em casa?
- 20- Será que o sujeito percebe que ao entrar em um *site* indicado pelo Google tem consciência que está entrando em outro *site*? Depois este *site* vai fazer parte do seu repertório?
- 21- Como você acha que seus pais controlam o seu uso do computador?
- 22- Como você acha que a escola controla o seu uso do computador?
- 23- Qual é são os usos que você faz do computador em casa e na escola?
- 24- Você prefere jogar joguinho na escola ou em casa? Por quê?
- 25- Como você vê a leitura na Internet e no papel?
- 26- O que você acha bom de ler na tela e o que você acha bom de ler nos livros? Por quê?

ANEXO 6 - Roteiro de entrevista - pais

- 1- Seu filho já tinha alguma habilidade de usar o computador antes de entrar na escola?
- 2- Quais foram os brinquedos que você deu a ele que pode ter contribuído para um maior contato com meio digital?
- 3- Quais são os usos da leitura e escrita em sua casa?
- 4- Você limita ou não o seu filho a ter acesso ao computador? Por quê?
- 5- O uso é natural ou é incentivado?
- 6- Você usa computador e Internet?
- 7- Você acha que influenciou e/ou influência seu filho a usar a Internet? De que forma?

ANEXO 7 - Roteiro de entrevista – professoras regentes

- 1- Qual a sua percepção do uso digital e do uso de textos de livros, revistas e outras fontes pelos seus alunos?
- 2- Quais pontos negativos e positivos que você vê na apropriação de conhecimentos via computador?
- 3- Como você percebe a familiaridade que os seus alunos têm com o uso da tecnologia digital?
- 4- Onde você acha que é construída esta familiaridade?
- 5- Você observa alguma mudança na relação dos alunos com os textos que estão em suporte como revistas, livros e jornais?
- 6- Como é que a familiaridade com o computador aparece na sala de aula?
- 7- Você considera relevante para a escola e para a sua aula o uso do computador?
- 8- O que você tem proporcionado para promover a compreensão e o uso dos computadores por seus alunos?
- 9- Você utiliza alguma estratégia pedagógica com o computador?
- 10- Como são feitas as pesquisas de sala? Como você orienta-os a fazê-las? E como é avaliada?
- 11- Você acha que a forma que é ensinada ou é pedido à pesquisa em sua sala, influencia seus alunos no uso da Internet?
- 12- Qual é o objetivo da escola com a aula de informática?

ANEXO 8 - Roteiro de entrevista - professora de informática

- 1 - Qual a sua percepção do uso digital e do uso de textos de livros, revistas e outras fontes pelos alunos?
- 2- Quais pontos negativos e positivos que você vê na apropriação de conhecimentos via computador?
- 3 - O que você percebe com a familiaridade que os alunos manifestam com o uso da tecnologia digital?
- 4 - Onde você acha que é construída esta familiaridade?
- 5- Você observa alguma mudança na relação dos alunos com os textos que estão em suporte como revistas, livros e jornais?
- 6- Como é que a familiaridade com o computador aparece na sala de aula?
- 7- Como é o trabalho desenvolvido aqui na aula de informática?
- 8- Como você faz a escolha das duplas?
- 9- Qual é o objetivo da escola com a aula de informática?
- 10- Porque você escolheu estes *sites* de jogos para os alunos entrarem?
- 11- Porque eles não podem entrar no “arenaig”?
- 12- Qual a turma que você acha que tem mais habilidade com o computador e por quê?
- 13- Você muda de postura com esta turma?
- 14- O que você acha que a sua aula representa para os alunos quanto ao uso da Internet?
- 15- Como é o blog que a 5º série está fazendo. Como eles participam? E porque eles mesmo não escrevem?
- 16- Quais são práticas de leitura e de escrita que acontecem na sua aula?
- 17- Existe um currículo para a aula de informática?