



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NOS WEBSITES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE FLORIANÓPOLIS

Rosane Maria Kreuch

Florianópolis – SC, BRASIL
2008

ROSANE MARIA KREUCH

**A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NOS WEBSITES
DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE FLORIANÓPOLIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, na linha “Educação e Comunicação”, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

ORIENTADORA: PROF^a DR^a GILKA ELVIRA PONZI GIRARDELLO

Florianópolis – SC, BRASIL
2008



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**"A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NOS WEBSITES DAS ESCOLAS
MUNICIPAIS DE FLORIANÓPOLIS"**

Dissertação submetida ao Colegiado do
Curso de Mestrado em Educação do
Centro de Ciências da Educação em
cumprimento parcial para a obtenção
do título de Mestre em Educação

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 20/06/2008

Dra. Gilka Elvira Ponzi Girardello (CED/UFSC-Orientadora)

Gilka Girardello

Dra. Maria Isabel Orofino (UDESC/SC-Examinadora)

M. I. Orofino

Dra. Jucirema Quinteiro (CED/UFSC-Examinadora)

Jucirema Quinteiro

Dra. Mônica Fantin (CED/UFSC-Suplente)

Prof. João José da Silva Filho
Coordenador do Programa de
Pós-Graduação em Educação - UFSC

ROSANE MARIA KREUCH

Este estudo é dedicado especialmente às crianças da Escola Batista Pereira, que
escreveram comigo estas páginas.

À minha querida orientadora *Gilka Girardello*, que me permitiu crescer com segurança e muita imaginação, pela paciência, sabedoria e amizade com a qual conduziu essa tarefa de me orientar; também pelos biscoitos, pelos abraços e pela magia, pois “Na nossa imaginação ela entrava voando pela sala (como um anjo) e tinha estrelas no lugar do olhar. Tinha voz e gesto de sereia e vento o tempo todo nos cabelos (na nossa imaginação). Seu rosto era solto como um passarinho. Ela era uma professora inimaginável”. (Ziraldo, Uma professora muito maluquinha). Por tudo isso, danke!

Aos profissionais do Núcleo de Tecnologia Educacional, Cíntia, Lucíflia, Luciana, Maristela, Patrícia, Sylvio, Stela, e especialmente à Suleica, pelas informações preciosas sobre a produção dos websites institucionais.

A todos os participantes do *NICA* (Núcleo de pesquisa Infância, Comunicação e Arte), que me acolheram com seus saberes, energias, olhares e sorrisos.

Às professoras Ingrid Wiggers e Monica Fantin e aos demais mestres da casa, pelos conhecimentos transmitidos ao longo desta jornada do mestrado; Às professoras Bebel Orofino e Jucirema Quinteiro, pelas orientações desde a qualificação do projeto; Ao professor Píer Cesare Rivoltella por ouvir e orientar as idéias iniciais da pesquisa.

Aos companheiros da linha de pesquisa Educação e Comunicação, *Charles, Fabiana, Ingrid, Rosivaldo e, de modo muito especial, ao amigo Silvio*, pelas muitas horas compartilhadas com divagações, perplexidades e descobertas.

A toda a comunidade “Osmar Cunha”, minha escola de atuação nos últimos anos, pela partilha de saberes e modos de luta, que constituem grande parte da autoria deste estudo.

Aos *coordenadores das salas informatizadas*, companheiros nos dilemas e encantamentos do trabalho com as mídias nas escolas.

“E aprendi que se depende sempre de tanta, muita, diferente gente. Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas”
(Gonzaguinha)

Agradeço às inúmeras pessoas que, em diversos tempos e lugares, me acompanharam **neste caminho que se faz caminhando**. Penso aqui nas professoras que tive ao longo da minha formação, nos colegas das escolas em que trabalhei, nos amigos...

Aos professores em geral, por meio do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis (SINTRASEM), que cito aqui para representar todos os trabalhadores que continuam lutando pela permanência de conquistas históricas, como o direito a licença para mestrado, entre outras, que possibilitam melhorias na qualidade da educação pública;

À Secretaria Municipal de Educação, pela licença de liberação do trabalho.

Agradeço...

A *Celma Pereira*, que literalmente entregou meu projeto de pesquisa, pela amizade; a *Fátima Menoncin*, pelas preciosas trocas no trabalho com as crianças; ao *Carlos Muller*, pelo apoio tão importante nos percalços do caminho; a *Roberta Fantin*, pela preciosa interlocução, na pesquisa e na vida.

À *Lara*, primeiramente por não ter cumprido a promessa, tantas vezes feita, de ‘deletar’ todos os meus textos do mestrado; também por que me ajudou muito na definição de alguns termos específicos da área de jogos e de tantos diálogos deste mundo conectado que eu desconhecia; e, por fim, por ter aprendido, a duras penas, que uma dissertação pode equivaler a um irmãozinho mais novo... Vamos ter mais tempo agora!

À *tia Clea*, que aos 81 anos me fascina com suas peripécias no uso das mídias atuais, pelo constante incentivo, desde minha infância, para estudar sempre; A toda a *minha família*, pelo apoio.

A todos os profissionais da *EBM Batista Pereira*, que forneceram importantes informações para a pesquisa e encontros fundamentais para que eu ficasse mais sensível ao complexo mundo escolar, especialmente:

Ao diretor *Miguel João Laureano*;
A coordenadora da sala informatizada *Sandra Maria Pereira*;
À coordenadora da Sala Multimeios *Cristiana Erthal*;
Ao professor de LIBRAS *Renato Chagas*;
À intérprete de LIBRAS *Aline Olin*;
Às professoras *Maria Lúcia* da quarta série, *Claudia*, da quinta série, e *Ana Marta*;
Às supervisoras *Cleuza e Bianca*.

Lista de siglas

ACT – Admitidos em Caráter Temporário
CDC – Convenção dos Direitos das Crianças
CED – Centro de Ciências da Educação
CIC – Centro Integrado de Cultura
DMC - Departamento de Mídia e Conhecimento
EBM – Escola Básica Municipal
GEPIEE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infância, Educação e Escola
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
MEN – Departamento de Metodologia de Ensino
NICA - Núcleo de Pesquisa, Infância, Comunicação e Arte
NTE - Núcleo de Tecnologia Educacional
PMF - Prefeitura Municipal de Florianópolis
ONG – Organização não Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PMF - Prefeitura Municipal de Florianópolis
PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
RME – Rede Municipal de Ensino
SI - Sala Informatizada
SME - Secretaria Municipal de Educação
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

RESUMO

KREUCH, Rosane Maria. **A participação das crianças nos websites das escolas municipais de Florianópolis.** Florianópolis, 2008. 260 p. Dissertação de mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina.

O trabalho procura compreender a relação das crianças com o site institucional da própria Escola, relação essa entendida como possibilidade de produção de sentidos. Considerando que as crianças são receptores potenciais do site, o foco do estudo é o modo como as crianças atribuem sentido à sua participação na escola, e, mais especificamente, no site ali produzido. O trabalho incluiu uma pesquisa de recepção realizada com crianças de quarta e de quinta série de uma escola pública municipal de Florianópolis/SC. Foram usados questionários, discussões em grupos focais com as crianças, além de entrevistas com profissionais e ex-estudantes que participaram da produção do site. A partir dos depoimentos das crianças, ficou claro que a participação ainda é, na maioria das situações, tutelada e didatizada. No caso da participação no site, as crianças atribuem importância ao sentimento de pertencimento, por um lado, e, por outro, questionam seu endereçamento e interatividade. Com essa atenção ao sentido que as próprias crianças dão à sua participação na produção midiática, a pesquisa procura contribuir para a discussão acerca da relevância de se inserirem aspectos da mídia-educação no contexto escolar, como coadjuvantes no processo de formação de pessoas capazes tanto de fazer uma leitura crítica das mídias quanto de participarem ativamente da sua produção.

Palavras-chave:

Websites; Participação; Infância; Mídia-Educação; Escola.

ABSTRACT

KREUCH, Rosane Maria. **The participation of children in the production of websites at municipal schools of Florianópolis.** Florianópolis, 2008. 260 p. Masters Dissertation – Graduate Program in Education – Federal University at Santa Catarina.

This study analyzes the relationship of children with the institutional website of their own school. This relationship is understood as a possibility for the production of meanings. Considering that the children are potential receptors of the site, the study focuses on the way that the children attribute meaning to their participation in the school, and more specifically, in the site produced there. A reception study was conducted with fourth and fifth grade children from a municipal public school in Florianópolis, SC. Questionnaires were used as well as discussions in focus groups with the children and interviews with professionals and former students who participated in the site production. Based on the children's statements it is clear that the participation is in most cases still supervised and taught. In the case of participation in the site, the children attribute importance to the feeling of belonging, on one hand, and on the other, question its direction and interactivity. With this attention to meaning that the children themselves give to their participation in the media production, the study sought to contribute to the discussion about the importance of inserting aspects of media-education in the school context, to assist in the process of educating people capable of both conducting a critical reading of the media and of participating actively in its production.

Key words:

Websites; Participation; Childhood; Media Education; School.

SUMÁRIO

[roteiro de caminhante]

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1.	16
<i>MÍDIA ↔ EDUCAÇÃO ↔ PARTICIPAÇÃO</i>	16
1.1. Mídia-Educação: contornos teórico-metodológicos	18
1.2. Mídia-Educação no contexto de Florianópolis: encontros entre a Universidade Federal e a Rede Municipal de Ensino	25
1.3. Participação das crianças na escola e nas mídias	36
1.3.1. Sobre o conceito de participação	39
1.3.2. Dimensões da participação na escola	45
1.3.3. Dimensões da participação na produção midiática	52
1.4. Participação, letramento midiático e <i>web 2.0</i>	55
CAPÍTULO 2.	63
<i>O CONTEXTO DA PESQUISA</i>	63
2.1. Escolhas preliminares	63
2.1.1. Pressupostos e objetivos	64
2.1.2. Trâmites, contexto e participantes	68
2.1.3. Instrumentos e procedimentos de coleta	75
2.1.4. Seleção e procedimentos de análise	76
2.2. O ambiente empírico da pesquisa	78
2.2.1. A Escola Batista Pereira: entre tijolos e <i>bytes</i>	78
2.2.1.1. A Escola em sua dimensão convencional	81
2.2.1.2. A Escola em sua dimensão <i>on-line</i>	85
2.2.2. O site institucional	87
2.2.2.1. Contextualização da produção	89
2.2.2.2. Forma e Conteúdo	94
2.2.2.2.1. Aspectos de forma	94
2.2.2.2.2. Aspectos de conteúdo	95
CAPÍTULO 3.	104
<i>A PESQUISA DE CAMPO</i>	104
3.1. Primeira aproximação: o questionário	105
3.1.1. Dinâmica e contexto da aplicação.....	106
3.2. O grupo focal: sentidos da participação em foco.....	109
3.2.1. Constituição dos grupos focais	114
3.2.2. Conversas sobre mídia, educação e participação.....	118
3.2.2.1. No espaço-tempo da Escola.....	120
3.2.2.2. No espaço-tempo da <i>lan house</i>	122
3.2.3. Os Participantes dos grupos focais	126
3.2.3.1. Grupo focal com os estudantes surdos.....	131
3.2.3.1.1. Planejamento e dinâmica	135
3.2.3.1.2. Participantes surdos.....	138
3.2.3.1.3 Análise e interpretação do grupo focal com os estudantes surdos	139
3.2.4. Considerações a partir dos encontros de grupos focais	140
3.3. A entrevista	141
3.3.1. Dinâmica da entrevista com os adultos e adolescentes	143

CAPÍTULO 4.	146
<i>PRÁTICAS CULTURAIS E PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA ESCOLA E NAS MÍDIAS</i>	146
4.1. Principais resultados a partir dos questionários	147
4.1.1. Acesso e equipamentos de mídias	148
4.1.2. Programas e emissoras de TV preferidos	151
4.1.3. Usos do computador e da internet pelas crianças e seus familiares	153
4.1.4. Atividades preferidas	155
4.1.5. A Escola, a sala informatizada e o site da Escola na fala das crianças	156
4.2. Principais resultados a partir dos grupos focais	165
4.2.1. Grupo S14 ^a	165
4.2.2. Grupo S24 ^a	175
4.2.3. Grupo NNR4 ^a	186
4.2.4. Grupo S5 ^a	192
4.2.5. Grupo N5 ^a	201
4.2.6. Grupo NRNS5 ^a	207
4.2.7. Grupo ES	214
CONSIDERAÇÕES FINAIS	226
<i>O QUE SE PODE DIZER A PARTIR DO QUE OS ESTUDANTES DISSERAM</i> ..	226
Se esse site fosse nosso... ..	229
Considerações complementares	232
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	236
APÊNDICES	243
APÊNDICE A - Questionário sobre práticas culturais, consumo de mídias e participação	244
APÊNDICE B - Roteiro do primeiro encontro focal	246
APÊNDICE C - Roteiro do segundo encontro focal	247
APÊNDICE D - Roteiro do encontro focal com estudantes surdos	248
APÊNDICE E - Termo de autorização para identificação do nome da instituição	249
ANEXOS	250
ANEXO A - Carta de Florianópolis para a Mídia-Educação	251
ANEXO B - Relação das Escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, que possuem sala informatizada, acesso a internet e site institucional	253

INTRODUÇÃO

Tem dicas. Tem bate-papo. Tem meu jogo preferido (...). Professora, eu acho que a Escola devia botar [no site institucional] uns jogos: Jogos de SA – BE – DO – RI – A!

(fala do “006”, pseudônimo de um menino da quinta série, ao relatar o que lhe atrai no seu site preferido, durante uma conversa em grupo focal)

Na fala do menino “006”, que apresentamos na epígrafe, é perceptível o entusiasmo pela vivência de atividades interativas como conversar e jogar *on-line*. Embora nem todas as crianças vivenciem uma cultura digital, esse é um discurso bastante representativo de que muitas crianças apreciam movimento, interação, enfim, um mundo menos apático do que a escola, muitas vezes, lhes possibilita vivenciar. Nem por isso as crianças que ouvi durante este estudo disseram não gostar da escola ou do site ali produzido; ao contrário, a maioria demonstrou apreço por essa instituição e por seu website, apesar de indicar que muitas das atividades a que são submetidas no cotidiano escolar não estão baseadas no direito de participação. Ao dizer, por exemplo, que participar “*é quando o professor convida pra fazer alguma coisa e a gente aceita. A gente aceita e a gente vai lá e faz*”, o estudante “Pink” pode estar indicando o quanto a participação na escola tem caráter tutelado. Ou ainda quando a menina “Chris Brown” afirma que seu entendimento de participação é “fazer o que o professor manda”, o caráter tutelado e didatizado do direito à participação parece tomar uma dimensão ainda mais desconcertante: às crianças está garantido o direito de obedecer.

Ao falarmos a partir de uma posição de professora, cabe um olhar e uma escuta mais atentos à função da escola como socializadora dos conhecimentos e das culturas, sem desconsiderar as novas demandas que as mídias digitais produzem na vida das crianças e jovens. Deste modo, torna-se imperativo observar a necessidade imprescindível de uma outra alfabetização adequada à complexidade do mundo contemporâneo que, ao mesmo tempo em que constitui, é constituído pelas mídias. Esta nova alfabetização, cujo conceito procuramos desenvolver ao longo das páginas seguintes, surge no contexto deste estudo como uma possibilidade potencial de acesso e de fruição das mídias, sendo também tema recorrente no debate acerca do significado da cidadania nos dias atuais. Trata-se de um processo, portanto, que

precisa fazer parte do fazer pedagógico, pois perpassa as salas de aula nas diferentes apropriações que fazemos das possibilidades semióticas dos celulares, da internet, dos vídeos, dos jornais, das revistas, dos programas televisivos e dos sites, entre outros. Mas atravessa também a vida de qualquer pessoa por meio da ‘simples convivência’, com os serviços bancários pela internet, caixas eletrônicos, compras *on-line*, entre outras implicações das mídias digitais na vida cotidiana.

Essas são questões que procuramos abordar ao longo deste texto em que apresentamos um pouco dos usos e apropriações da tecnologia digital nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, principalmente nas chamadas salas informatizadas¹ (SIs) em sua relação com a cultura digital. Quanto a essa relação da educação com as mídias, podemos perguntar: em que medida a disponibilização de tecnologias de ponta pode dialogar com metodologias de ensino que ainda são, em grande medida, arcaicas? Neste sentido, a internet, e o site produzido numa escola municipal são o tema central desta pesquisa por dois motivos principais: por um lado, por tratar-se de um dos **formatos de mídia que mais recentemente foi incorporado às escolas**, sendo necessário compreender melhor **a influência que ele tem na vida das crianças** ali matriculadas; por outro lado, e de acordo com Buckingham (2002)², o acesso crescente à tecnologia de produção digital oferece **possibilidades significativas**, bem como coloca **novos desafios**, entre os quais a promessa de democratização e o risco da privatização, ou seja, “de que a produção se torne uma questão do encontro do indivíduo com a tela, ao invés de um processo de negociação e diálogo do grupo” (BUCKINGHAM, 2002, p. 258-259).

Sob estas perspectivas, nosso interesse focou-se nos sentidos que as crianças atribuem à sua participação nessa produção midiática, que é o site da Escola Batista Pereira. Partimos, para isso,

¹ Nas Salas Informatizadas das escolas do município são disponibilizadas, em média, 16 computadores, duas impressoras, máquina fotográfica digital, filmadora, scanner, webcam, além de diversos softwares educacionais. Na parte de formação continuada, os professores responsáveis pelo trabalho neste ambiente participam de formação sistemática, tanto no nível de aprendizagem de uso das novas ferramentas e ambientes digitais quanto em metodologias inovadoras para o trabalho pedagógico. Os demais professores também podem participar de formações específicas para o uso das ferramentas, softwares, entre outros, caracterizados como cursos, oficinas e seminários, promovidos pelo Núcleo de Tecnologia Educacional. De acordo com o NTE, “Atualmente, todas as 25 escolas básicas (1ª a 8ª série), 03 escolas desdobradas (1ª a 4ª série) 01 Espaço Multimídia Infantil - EMI (crianças de zero a seis anos) e o Núcleo Centro de Educação de Jovens e Adultos da RME contam com uma sala informatizada” Fonte: http://www.pmf.sc.gov.br/nte/salas_informatizadas.html Acesso em 21/04/2007

² BUCKINGHAM, David. A Educação para a Mídia e a Produção de Mídia pelos Jovens no Reino Unido. In: CARLSSON, Ulla e FEILITZEN, Cecilia von. (orgs.) A Criança e a Mídia: Imagem, Educação, Participação. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001278/127896POR.pdf>. Acesso em 21/02/2008

das seguintes questões exploratórias: Como as crianças participam no site da Escola? A existência do site pode provocar novos comportamentos nesses estudantes, relacionados a sua participação na Escola e em outras instâncias de suas vidas? Ou seja, o estudo teve a preocupação de buscar compreender um pouco melhor os modos como os estudantes atribuem sentidos ao site e à sua participação nele.

A idéia desta pesquisa se construiu em meio ao ‘turbilhão’ de novas leituras com que me deparava no dia-a-dia, no trabalho de coordenação da sala informatizada de uma escola municipal de Florianópolis. Ao longo dos quatro anos em que atuei nessa função, pude participar do planejamento, execução e avaliação dos mais diversos projetos de uso das mídias na educação, pois, ao serem planejados em parceria, os projetos envolviam e resultavam das aspirações do professor regente, do representante da equipe pedagógica³, dos estudantes⁴ e das minhas próprias. Com isso, cada projeto carregava um misto de entendimentos, prevalecendo, naquele contexto, o uso instrumental das mídias disponíveis, sendo inexistentes trabalhos que tivessem as mídias como objeto de estudo, e raros aqueles em que as mídias eram usadas para expressão, de qualquer natureza, dos estudantes ou professores.

Todo esse movimento me trouxe para o mestrado, com o intuito de conhecer um pouco melhor as teorias do campo da educação e de me aproximar do campo da comunicação. Pois, de modo ainda intuitivo, encontrei na Linha Educação e Comunicação um possível caminho para, no mínimo, dialogar sobre tantas questões novas que as mídias trazem para a sala de aula. O mestrado, neste sentido, significou também um momento de “parar” um pouco, ou melhor, mudar um pouco o rumo da minha caminhada, da prática do meu trabalho de professora, para ler, discutir e ouvir os professores e colegas na pós-graduação em Educação. Assim, o olhar que posso lançar às questões que se colocam para a escola, e cujo cenário ajudamos a compor, está constituído também de muitos outros olhares que tive a oportunidade de experienciar: o olhar da estudante que fui, da professora de séries iniciais, da coordenadora de SI (trabalhando com professores e estudantes de 1ª a 8ª série), da diretora de escola municipal, da professora de Educação Física.

³ Embora não fosse uma presença garantida, por razões inúmeras e que não poderemos discutir neste trabalho, tínhamos a prerrogativa de envolver um profissional da equipe pedagógica no planejamento dos trabalhos realizados na sala informatizada.

⁴ Os estudantes não participavam da etapa inicial do planejamento, em muitos casos; entretanto, o professor indicava que a temática dos trabalhos contemplava o interesse dos mesmos. Geralmente, os estudantes planejavam as etapas referentes ao próprio grupo de trabalho, a uma etapa específica e não na concepção geral do mesmo.

Foram, portanto, conciliadas várias abordagens nesta busca por aprimoramento teórico a partir das indagações que me acompanhavam no trabalho cotidiano junto a crianças e mídias. Sob esse ponto de vista, a pesquisa teria pouco valor para o meu próprio crescimento profissional, se eu não conseguisse relacionar as teorias com tudo aquilo que eu vivenciava na prática da escola em que trabalhava, e vice-versa. Nesse sentido, foi no diálogo com autores intimamente envolvidos com questões concretas da prática cotidiana de trabalho e pesquisa com crianças e mídias, que pude confirmar a importância crucial de se levar em conta a relação entre teoria e prática também no desenvolvimento da pesquisa. Assim, os métodos e procedimentos práticos adotados no desenvolvimento do estudo foram baseados nas perspectivas teóricas e metodológicas do pesquisador britânico David Buckingham, do havaiano Joseph Tobin e do italiano Pier Cesare Rivoltella, das pesquisadoras brasileiras Maria Luiza Belloni, Sônia Kramer, Gilka Girardello, Maria Isabel Orofino e Jucirema Quinteiro, entre outros; A maioria destes autores desenvolve pesquisas exploratórias, baseadas principalmente em grupos de discussão com crianças e jovens. Outra referência importante foi o pesquisador espanhol radicado na América Latina Jesus Martin-Barbero.

Na pesquisa de campo, que se estendeu por mais de seis meses, foram usados questionários, encontros com grupos focais e entrevistas com adultos. Além de encontrar muitas respostas importantes, na medida em que ouvia as pessoas diretamente envolvidas com o site e com a Escola, novas indagações agregaram-se àquelas que eu tinha inicialmente. Em especial, pude conversar com crianças surdas, estudantes da Escola em que a parte empírica da pesquisa foi desenvolvida, suscitando questões tais como: algumas diferenças, não só com relação à surdez, ainda produzem desigualdades na participação no contexto escolar? Existem diferenças relevantes nos sentidos atribuídos à participação por crianças surdas e ouvintes? Sem respostas definitivas ou conclusivas, estas perguntas balizaram muito o caminho percorrido, que passo a sinalizar a seguir.

No primeiro capítulo, busco apresentar contornos teóricos e metodológicos do campo resultante do encontro entre mídia e educação, em especial o que vem sendo denominado mídia-educação. As principais referências para esta configuração do campo são as obras de Maria Luiza Belloni, Pier Cesare Rivoltella e David Buckingham; a seguir, busco situar algumas experiências de trabalho nesse campo no contexto de Florianópolis e, por fim, suscitar reflexões a respeito da

participação e do letramento midiático, entendendo-os como fundamentais para uma educação emancipatória na contemporaneidade.

No segundo capítulo, dedicado à descrição do contexto da pesquisa empírica, relato as escolhas preliminares⁵ para a sua realização e apresento a Escola Batista Pereira. Ressalto que, para dar visibilidade ao site produzido pela instituição, divido a apresentação da Escola Batista Pereira em duas dimensões: ‘convencional’ e ‘*on-line*’.

No terceiro capítulo, dedico-me a relatar a entrada no campo. São apresentados os instrumentos utilizados, bem como suas dinâmicas e contextos de aplicação. Nesse capítulo apresento também as crianças que participaram comigo da caminhada e algumas considerações sobre o uso de cada instrumento na especificidade dessa pesquisa.

No quarto capítulo, em que privilegio o relato dos dados construídos no campo, são apresentadas as práticas culturais das crianças participantes da pesquisa e um pouco do que dizem sobre sua participação na Escola e na produção do site institucional. Por uma escolha organizativa, distingo a descrição dos resultados por temáticas, no caso dos questionários, e por grupos, no caso dos grupos focais. As descrições desta etapa são bem detalhadas e ao final de cada seção são apresentadas breves conclusões.

No quinto capítulo, busco traçar algumas considerações a respeito da participação das crianças na produção midiática, destacando as possibilidades potenciais das mídias digitais, apreendidas justamente no que as crianças disseram sobre sua participação. Nessa perspectiva, tomo a liberdade de dizer o que haveria no site “Se o site fosse nosso...”, e, por fim, apresento algumas considerações acerca do que pude apreender ao longo deste estudo.

Procurando desse modo contribuir para a reflexão sobre as implicações das mídias na constituição das subjetividades e também sobre possíveis atitudes para superar o imobilismo que muitas vezes é atribuído à escola, e que as potencialidades da internet poderiam contribuir para superar. Assim, tomando o conceito de mídia-educação como parâmetro, espero dar conta, ainda que provisoriamente, de explicitar como o site institucional foi produzido e como produz sentidos para as crianças da Escola.

⁵ Como queríamos dar visibilidade à produção do website da Escola e, também, autoria aos participantes da pesquisa empreendemos algumas conversas com a coordenadora da sala informatizada, com o diretor e com outros profissionais da Escola visando garantir transparência no desenvolvimento das etapas do estudo. Ao final da escrita deste texto dissertativo tivemos ainda mais um encontro com os profissionais, no qual apresentamos os resultados da pesquisa e tomamos sua autorização para a divulgação e menção ao nome da Escola na dissertação, com base no que foi produzido. Com as crianças, nos comprometemos a apresentar a pesquisa num momento oportunamente marcado e por meio de um texto especialmente produzido para elas.

CAPÍTULO 1.

MÍDIA ↔ EDUCAÇÃO ↔ PARTICIPAÇÃO

“Cada um de nós se encontra na fronteira do mundo que vê”.
(Jobim e Souza, 2003, p. 83)

É difícil contestar, e em algumas situações, é até importante celebrar o fato de que a realidade sociocultural da sociedade da comunicação configure novas demandas para a escola, unindo educação e mídia⁶ num campo interdiscursivo e interdisciplinar. Atentos a estas demandas, pautadas pelo entrecruzamento de educação e mídia, alguns países já incluem a educação para as mídias em seus currículos oficiais, desde o final da década de 80 (FANTIN, 2006, p.60), sendo que este movimento parece ter sido desencadeado a partir da acepção que a UNESCO⁷ propõe. Na perspectiva desta organização (1984 apud Belloni 1999a, p. 3), a noção de educação para as mídias abrange, “todas as maneiras de estudar, de aprender e de ensinar em todos os níveis e em todas as circunstâncias, a história, a criação, a utilização e a avaliação das mídias enquanto artes plásticas e técnicas (...)”. Além disso, segundo Maria Luiza Belloni, desde a década de 70, alguns especialistas da UNESCO já discutem a idéia de que a educação para a mídia representa também uma condição para a cidadania.

A partir destas perspectivas, portanto, é possível avaliar que apenas ensinar *sobre* as mídias não seria suficiente para o exercício da cidadania. Está evidenciada, portanto, a necessidade de educação *para* as mídias, destacando seu impacto social, que tanto participa da construção do modo de percepção das pessoas frente à realidade, como o modifica. Por isso, Belloni (2001),

⁶ No Brasil, a palavra mídia, importada para a nossa língua, via inglês, significa *meios* em português. Para o conceito de mídia, entretanto, ainda não existe um consenso: a predominância usual é relacioná-la ao conjunto de meios de comunicação: jornal, telefone, rádio, televisão, internet, cinema; ou ainda, no mesmo sentido de imprensa, jornalismo, publicidade, marketing, entre outros. Pode também relacionar-se aos suportes físicos: fitas magnéticas, disquetes, discos ópticos, cds, dvds, pen drivers. Neste estudo, usaremos a concepção de mídia na sua acepção mais usual no âmbito das escolas municipais, ou seja, referimo-nos a todas as ferramentas tecnológicas e a todos os textos produzidos, sistematizados e veiculados por meio delas.

⁷ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

defende uma perspectiva educacional, que considere as mídias como ‘ferramentas pedagógicas e objeto de estudos’, essenciais para as práticas educacionais em prol da cidadania.

O pesquisador Jesús Martín-Barbero, entretanto, entende que o sistema educativo ainda não está conseguindo trabalhar com a questão da cultura midiática. Para ele, a própria UNESCO não tem sabido enfrentar este problema ao deixar prevalecer, em muitos documentos, uma concepção instrumental das mídias. O autor faz uma caricatura com relação a esta questão ao dizer que se usa “os meios televisivos para que mais gente possa estudar, porém estudar sempre a mesma coisa, ou seja, permitir, por exemplo, que os alunos vejam uma ameiba numa tela gigantesca” (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 56). Deste modo, para o autor, parece não ser suficiente esta concepção de uso das mídias na educação, diante da complexidade e dinâmica cultural contemporânea. Neste sentido, a promoção do acesso, o conhecimento das técnicas envolvidas e o desenvolvimento de uma perspectiva crítica sobre a mídia, que entenda a emergência de uma outra cultura, um “ecossistema comunicativo” (MARTÍN-BARBERO, 2000), são os caminhos da mídia-educação necessária no currículo escolar.

No contexto brasileiro, e especificamente no âmbito das escolas municipais de Florianópolis, o estudo das mídias e suas supostas influências ainda não estão incluídos oficialmente no currículo escolar, porém, a sua inserção ocorre inevitavelmente, bem como seu uso, impondo importantes demandas por mídia-educação. Esta inserção se dá, por um lado, porque as mídias fazem parte da cultura, do cotidiano de crianças e jovens dos diferentes segmentos sociais; por outro, e de modo mais sistematizado, a partir do trabalho dos coordenadores das salas informatizadas e do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) nas escolas. Parece ter sido, inclusive, a partir da entrada dos computadores na educação, que o sentido do termo *tecnologia educacional* se tornou mais tangível e, a partir daí, muitas experiências de usos de mídias passaram a ser realizadas nas escolas municipais⁸, tanto numa perspectiva instrumental como de leitura crítica, e também numa perspectiva de produção de mídia. Por não querer reduzir estas experiências, visto que não é nosso foco de análise⁹, nos limitamos a defender que a educação não pode ficar *à mercê* do acaso, ou seja, de escolhas aleatórias entre trabalhar ou não com as mídias, ou ainda, de trabalhar com elas

⁸ Embora cientes de que grande número de experiências sejam realizadas por ONGs e outras iniciativas autônomas, bem como, nas escolas estaduais e privadas, não entraremos em outros contextos além da educação formal realizada no âmbito municipal, neste estudo.

⁹ Para conhecer melhor as ênfases dadas aos trabalhos com mídias realizadas em Florianópolis, indicamos a pesquisa de Mestrado de Costa Pereira (2008, fotocopiado), que faz um mapeamento crítico mais aprofundado dos usos das mídias nas escolas de ensino fundamental, na cidade, abrangendo as instituições municipais, estaduais e privadas.

sem objetivos claramente definidos. Pois, como alerta Feilitzen (2002), as questões de educação para a mídia e participação das crianças estão relacionadas, basicamente, aos direitos da criança, não só com relação à mídia, mas também com relação à sociedade de modo geral, ou seja, trata-se de direitos que são fundamentais para ampliar a democracia. Este parece ser um dos motivos para a insistência de Belloni (2001), na responsabilidade da escola de difundir constantes discussões sobre mídia, com vistas a contribuir para a formação de um espectador ativo, que possa compreender o sentido explícito e implícito das informações veiculadas nos meios de comunicação.

É a esta problemática central que se refere este capítulo, ou seja, àquilo que os estudantes aprendem sobre mídias nas escolas, especialmente sobre a internet, a partir das propostas educativas promovidas por seus professores. Para isto, tomamos por referência as ações formativas direcionadas aos profissionais da educação da rede municipal de Florianópolis, entendendo-as como mediadoras, como falas multilaterais, que levam “para dentro” das escolas conceitos para usos e apropriações das mídias na educação. Sendo assim, os objetivos aos quais nos propusemos neste capítulo são, primeiramente, apresentar uma breve contextualização teórica e metodológica deste campo interdisciplinar, buscando, para isso, amparo em correntes européias e latino-americanas, que estudam a relação educação, mídia e infância; em seguida, situar algumas experiências realizadas na cidade, descrevendo eventos de socialização de experiências e pesquisas referentes às mídias, promovidos pelo Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE)¹⁰, bem como, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)¹¹ e, por fim, refletir sobre a centralidade da participação, do letramento midiático e das possibilidades da *web 2.0*, quando se pensa em mídia-educação numa perspectiva emancipatória.

1.1. Mídia-Educação: contornos teórico-metodológicos

Cientes das diferenças conceituais, teóricas e práticas existentes no campo da mídia-educação, consideramos necessário situar algumas das idéias fundamentais, na perspectiva dos autores aos quais nos associamos teoricamente e que convencionaram mídia-educação como “um

¹⁰ O NTE como responsável pela formação continuada dos profissionais da educação em mídias.

¹¹ A UFSC como agência formadora inicial (curso de pedagogia).

campo interdisciplinar em construção, na fronteira entre a Educação, a Comunicação, a Cultura e a Arte, voltado à reflexão, à pesquisa e à intervenção no sentido da apropriação crítica e criativa das mídias e da construção de cidadania” (CARTA DE FLORIANÓPOLIS SOBRE MÍDIA, INFÂNCIA E JUVENTUDE, 2006)¹²

As perspectivas de mídia-educação que apresentamos a seguir estão, de certo modo, contidas nas dimensões que o pesquisador italiano Píer Cesare Rivoltella¹³ discute. Para ele, trabalhar com os meios, sobre os meios e através dos meios são as perspectivas que mobilizam educadores, pais, pesquisadores e legisladores atualmente. Rivoltella (2006)¹⁴, diz que o binômio mídia-educação precisa ser entendido como um campo de pesquisa e de ação que extrapola a escola e que, portanto, merece estudo e atenção. Ainda segundo o mesmo pesquisador, este campo inicialmente era entendido apenas como um movimento que incentivava o uso das mídias nas escolas, mas hoje, o conceito se abre e pode ser situado nas três dimensões citadas anteriormente (RIVOLTELLA, 2006). Deste modo, entendemos que os profissionais da educação, campo do qual falamos, precisam entender que as mídias são mais do que apenas ferramentas opcionais para facilitar ou ilustrar o trabalho pedagógico, mas constituem-se em importantes mediadores na formação e socialização¹⁵ das crianças e jovens.

Foi a partir dos anos 80, de acordo com Fischer (1984), que alguns pesquisadores brasileiros, tendo como referência as críticas à indústria cultural¹⁶, passaram a dedicar-se ao estudo das relações existentes entre a educação e os veículos de comunicação de massa, tendo a televisão

¹² Documento produzido por professores, grupos de pesquisa, estudantes e outras instituições que trabalham com Mídia-Educação na cidade de Florianópolis e no estado de Santa Catarina, por ocasião da IV Jornada de Debates sobre Mídia e Imaginário Infantil e do Primeiro Seminário de Pesquisa em Mídia-Educação, realizados em Florianópolis, nos dias 13 e 14 de novembro de 2006. O Evento foi promovido pelo Núcleo Infância, Comunicação e Arte (NICA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

¹³ Pesquisador dirigente do Centro de Pesquisa sobre Educação, Mídia, Informação e Tecnologia (CREMIT) - Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano - Itália

¹⁴ Notas pessoais a partir da Conferência "Mídia-Educação e Cidadania", ministrada por Píer Cesare Rivoltella durante a IV Jornada de Debates Mídia e Imaginário Infantil e o I Seminário de Pesquisa em Mídia-Educação. Local Universidade Federal de Santa Catarina, novembro de 2006.

¹⁵ Entendemos a socialização como um processo complexo de interesses e aspirações individuais e coletivas, cuja função a escola não cumpre sozinha. Outras instâncias como a família e as mídias participam intensamente deste processo, mas é a escola que se organiza por meio de ações educativas visando construir um determinado sujeito. Queremos abdicar, entretanto, de uma compreensão da escola como apenas socializadora e entendê-la como responsável pelo processo de criação, inovação e reconstrução da cultura historicamente produzida. Dessa forma, as práticas e ações que a organizam devem ser eminentemente educativas, de forma a atingir esses objetivos: formar sujeitos participativos, críticos e criativos.

¹⁶ Indústria Cultural expressão criada na década de 40, por Theodor Adorno, para definir o avanço do processo de industrialização e massificação da produção cultural, voltado para o atendimento das necessidades do mercado. ADORNO, Theodor. Indústria Cultural e Sociedade. Editora Paz e Terra. São Paulo, 2002.

como principal objeto de pesquisa. O nome do educador Paulo Freire pode ser associado às importantes reflexões sobre mídia no período, pois, como diz Meditsch e Faraco (2003), embora Paulo Freire não tratasse teoricamente a questão da mídia em sua obra, “ela [a mídia] o interessava dentro do horizonte geral da teoria do conhecimento que desenvolvia em seus trabalhos sobre educação”. Freire dedicava atenção às questões da comunicação social e das mídias em geral, embora elas não fossem centrais em seus estudos, percebendo, já naquele contexto, que a televisão, por exemplo, continha uma dinâmica de interpelação muito mais sutil e sedutora que o jornal impresso, como observam Meditsch e Faraco¹⁷. Sobre isto dizia Freire que

de um lado, portanto, está a força do próprio aparelho, a força da imagem que aparece no vídeo, que não é palpável e que, portanto, sugere algo que é e não é. (...) está perto e ao mesmo tempo está longe; vejo e ouço, mas não pego (...) Mas, além disso tudo, ou pondo tudo isso de lado, há um elemento que, em certo sentido, reforça, assusta, apavora o telespectador: é que, quando tu apareces lá, o que está cá, mesmo sem fazer uma reflexão sobre, lá no mais fundo dele mesmo, se sente entre milhões diante de ti. No fundo, tu estás e não estás só e o que está aqui, está e não está só. Há um elo misterioso, e é talvez essa “misteriosidade” que me dá a perceber uma veracidade no discurso de lá. É que, no fundo, está havendo, assim, uma espécie de solidariedade invisível entre milhões que estão ouvindo e vendo aquilo... diante do meu exemplar da Folha de São Paulo, em casa, não tenho de maneira nenhuma a sensação de que há milhares de pessoas, também, com aquele jornal. E, no entanto, a Folha tem uma enorme circulação. Mas o jornal já não me provoca essa sensação de solidariedade que a televisão provoca. (FREIRE & GUIMARÃES, 1984, p. 37 e 38 apud MEDITSCH E FARACO, 2003).

Rivoltella também destaca o valor do pensamento de Freire no campo da mídia-educação, pois este educador, segundo ele, atribuiu importância central à comunicação nos pressupostos de sua obra. Para Rivoltella, estes pressupostos se manifestam:

“no estilo e presença do educador, cujo pensamento está em comunicação com a realidade; como espaço em que acontece o diálogo educativo; como materiais (fotografia, filmes, cartazes, etc.) através dos quais acontece a intervenção educativa que propicia a reflexão sobre a codificação-decodificação, análoga à semiótica e aos estudos culturais; e como instrumento de libertação do sujeito na medida em que técnicas de comunicação da leitura e escrita propiciam um novo acesso ao mundo”. (RIVOLTELLA, 2002, p.114 apud FANTIN, 2005, p. 7-8)

¹⁷ O artigo “O pensamento de Paulo Freire sobre Jornalismo e Mídia”, de Eduardo Meditsch e Mariana Bittencourt Faraco, é resultado parcial da pesquisa “A prática cognitiva na atividade jornalística e a concepção de ato gnosiológico em Paulo Freire” e reúne as idéias de Paulo Freire a respeito da mídia e do jornalismo dispersas em sua produção bibliográfica e recuperadas em entrevistas. Disponível em http://www.infoamerica.org/teoria_articulos/freire2.htm Acesso em 27/03/2008.

Outro nome importante para os estudos sobre o campo da mídia-educação, com forte influência no contexto local, é o de Maria Luiza Belloni¹⁸ que também na década de 1980 desenvolvia importantes pesquisas no campo da educação e comunicação. A pesquisadora propunha, já nesta década, a discussão sobre a TV Educativa, como pode ser visto no artigo intitulado “Televisão Educativa: Luxo ou necessidade?”, publicado em 1983, pela Secretaria de Educação e Cultura da Bahia. Belloni também coordenou vários projetos de pesquisa sobre crianças e adolescentes e suas relações com as mídias de massa (1984/85; 1987/88) influenciando significativamente os estudos neste campo na cidade de Florianópolis, onde começou a atuar no início dos anos 90 como professora na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Já na década de 1990 o pensamento teórico sobre a comunicação, que passou a incluir também a internet, motivou investigações que abordam algumas questões muito específicas desta mídia. De tal modo, interação neste contexto contemporâneo tanto estas novas mídias digitais, com linguagens e sentidos ainda por conhecer, quanto uma nova infância, que produz e é produzida no âmbito destas mídias, também ainda desconhecida em muitos aspectos. Neste contexto de mudanças, diz o pesquisador inglês David Buckingham¹⁹, está renascendo o interesse pelos direitos das crianças, o que fez com que alguns países modificassem as leis de regulamentação dos comerciais da TV e da internet. Isto porque, na programação comercial das mídias, as crianças ainda são vistas apenas em termos de direitos de consumo, quando são também sujeitos de direitos políticos e sociais. (BUCKINGHAM, 2007, p. 112 e 113).

No âmbito das produções teóricas realizadas neste período (década de 1990), destacamos localmente o material pedagógico: “Formação do Telespectador”²⁰ e a criação do Laboratório de Novas Tecnologias (Lantec)²¹, no curso de pedagogia, em 1995. No ano de 1999, foi criada a linha

¹⁸ Esta pesquisadora vem trabalhando desde os anos 70 sobre as inter-relações mídias e processos educacionais, tendo realizado várias pesquisas sobre estes temas. Tem experiência nas áreas de Educação e da Sociologia, com ênfase em Sociologia da Educação e da Infância, atuando principalmente nos seguintes temas: mídia-educação, infância e mídias, educação à distância, comunicação educacional. Atualmente é professora aposentada da Universidade Federal de Santa Catarina.

¹⁹ David Buckingham é um dos maiores especialistas europeus no campo da relação Comunicação e Infância e coordena o Projeto de Educação para a Televisão no Instituto de Educação da Universidade de Londres. Este pesquisador esteve no Brasil, em 2002, como será visto mais adiante, para participar da III Jornada de Mídia e Imaginário Infantil, no CED-UFSC.

²⁰ BELLONI, M. L. **Formação do Telespectador**. In: BECKER, M. E OUTROS. (Org.). Escola Básica. Campinas: Papyrus, 1992

²¹ O Laboratório de Novas Tecnologias foi criado para promover o ensino integrado às novas tecnologias de comunicação e informação. Desde 2007, o laboratório conta com um estúdio de vídeo e televisão, que permite

de pesquisa "Educação e Comunicação"²², no Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC e o Núcleo de Pesquisa: Infância, Comunicação e Arte (NICA)²³. A coordenação destes eventos e produções foi realizada pelas pesquisadoras Maria Luiza Belloni, já referida anteriormente, e Gilka Girardello, professora do curso de pedagogia e da pós-graduação em Educação, da UFSC.

Ainda situando a produção da década de 90, no âmbito dos eventos relacionados à temática, foi realizada a “**Primeira Conferência Mundial sobre Televisão e Crianças**”, em 1995²⁴. Um dos resultados deste evento internacional foi a produção da “Carta sobre a Televisão Infantil”²⁵, cujos pressupostos indicam que as crianças devem ter garantidos os direitos de ouvir, ver e expressar a si próprias através da programação da televisão, [e não só da televisão] que deve ser variada. Esta carta, adaptada à realidade dos vários países, contendo direitos básicos das crianças em relação às mídias é corroborada por David Buckingham (2002)²⁶, ao afirmar que a infância deve ser protegida, pois hoje em dia "mais e mais crianças têm acesso a mídias que não são feitas para elas”.

Os primeiros direitos prescritos nesta ‘carta de intenções’ são os de proteção²⁷ e que, por estarem relacionados ao controle de conteúdos considerados perniciosos para as crianças e jovens como o estímulo ao consumismo, a exacerbação da sexualidade precoce e a violência, são os mais badalados, ou seja, são os mais facilmente mobilizados pois causam agitação social. O segundo tipo de direito é o de provisão, ou seja, as crianças e jovens tem direito à mídia de qualidade. De

ampliar as atividades de ensino a distância. Fonte: <http://www.agecom.ufsc.br/index.php?secao=arq&id=5666> Acesso em 30/03/2008.

²² Ementa da linha: “Estudos e pesquisas sobre os processos de comunicação na produção da existência humana e da educação, em especial sobre as mediações das tecnologias atuais da informação e da comunicação na ação pedagógica”. Fonte: http://www.ppge.ufsc.br/linhaspesquisa_educacao_comunicacao.php?mem=1 Acesso em 12/02/2008.

²³ Este Núcleo de Pesquisa (<http://www.aurora.ufsc.br/nica.htm>), criado em 1999, procura qualificar as discussões locais através de um intercâmbio regular com outros pesquisadores nacionais e internacionais. Atualmente é coordenado pela professora e pesquisadora Gilka Girardello em parceria com a pesquisadora Telma Anita Piacentini,

²⁴ Este evento integra o Movimento de Cúpula Mundial sobre crianças e mídias e começou em Melbourne (Austrália), em 1995, quando 670 pessoas de 72 países reuniram-se para discutir as mudanças da programação de TV para crianças, que estava sob ameaça em diversos aspectos. Posteriormente, as Cúpulas Mundiais aconteceram em Londres (Inglaterra), em 1998, Thessaloniki (Grécia), em 2001, no Rio de Janeiro (Brasil), em 2004 e, em Joanesburgo (África do Sul), em 2007.

²⁵ Para acessar ao conteúdo integral da Carta ver: CARLSSON e FEILITZEN, 2002.

²⁶ III Jornada de Debates sobre Mídia e Imaginário Infantil: David Buckingham defende a participação das crianças na produção das mídias, por Estephani Zavarise. Disponível em: http://www.aurora.ufsc.br/eventos/3a_jornada_palestra_buckingham.htm Acesso em 25/03/2008.

²⁷ A distinção dos tipos de direitos das crianças (proteção, provisão e participação) é feita por Bob e Annie Franklin, de acordo com Buckingham (2007, p. 285).

acordo com Girardello (2006)²⁸, qualificar a produção midiática oferecida às crianças, no entanto, não é tarefa simples: é um trabalho que rema na contracorrente do mercado, do lucro, cujos interesses não são os mesmos da educação.

O terceiro direito é o de participação. Embora haja inter-relação deste com os anteriores, o direito à participação precisa ser mais bem estudado e praticado, pois, na perspectiva da mídia-educação, tanto a participação no processo quanto no produto são importantes: o produto tem valor em si, como no que representa para o grupo que o produziu; e o processo no que diz respeito à aprendizagem que, ao mesmo tempo em que produz, alfabetiza os participantes. Ou seja, ao conhecer os diferentes ‘alfabetos midiáticos’, as pessoas podem fazer melhor uso social daquela linguagem, seja produzindo, seja analisando criticamente o que é produzido.

De acordo com Buckingham (2007), o exercício de todos esses direitos depende da educação, pois se ensinarmos as crianças a serem críticas com as mídias, elas aprenderão a serem críticas na vida real. O argumento de Buckingham sobre o papel da educação parece pertinente, pois, segundo ele, as instituições educacionais podem desenvolver nas crianças as habilidades de “articular um entendimento muito mais profundo das questões ligadas às mídias do que jamais se poderá conseguir nos breves encontros em tribunal, ou no pequeno espaço que lhes permitiria um conselho de consumidores dominado por adultos”. (2007, p. 292).

Passando ao âmbito das iniciativas governamentais, além de ser um dos signatários da Carta sobre a Televisão Infantil, podemos citar algumas iniciativas do governo brasileiro, ocorridas ainda na década de 1990, entre as quais a criação do programa Salto para o Futuro²⁹, do ProInfo³⁰, e do TV Escola³¹, que buscaram tratar da formação inicial e, principalmente, da formação em

²⁸ Notas pessoais da palestra proferida por Girardello no evento “Se essa mídia fosse minha...” O vídeo da apresentação pode ser conferido em <http://video.google.com/googleplayer.swf?docId=6057471601718105530>

²⁹ O programa *Salto para o Futuro* teve início em 1991, em fase experimental, como "Jornal da Educação - Edição do Professor", concebido e produzido pela Fundação Roquette-Pinto, hoje Associação de Comunicação Educativa Roquette-Pinto (ACERP) para atender às diretrizes políticas do Governo Federal, a fim de fomentar programas de Educação a Distância, com o financiamento do FNDE. Em 1992, já com abrangência nacional, passou a chamar-se *Um Salto para o Futuro*. Em 1995, denominando-se *Salto para o Futuro*, foi incorporado à grade da TV Escola (canal educativo da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação), ocupando uma das faixas da programação do canal. Fonte: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/> Acesso em 25/03/2008

³⁰ O Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) é um programa educacional criado pela Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997, pelo Ministério da Educação, para promover o uso pedagógico da informática na rede pública de ensino fundamental e médio. Esta iniciativa conta com a parceria dos governos estaduais, representados por suas respectivas Secretarias de Educação. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=136&Itemid=273> Acesso em 26/03/2008.

³¹ TV Escola é um canal de televisão do Ministério da Educação que capacita, aperfeiçoa e atualiza educadores da rede pública desde 1996. A proposta do TV Escola é proporcionar ao educador acesso ao canal e estimular a

serviço dos profissionais da área da Educação, visando a apropriação das mídias em sala de aula. Dentre estes programas, que continuam em plena atividade, destacamos especialmente o ProInfo, cujas premissas orientam o trabalho com mídias na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RME)³² e por ter um foco maior nas tecnologias da comunicação digital, diretamente relacionadas ao foco desta pesquisa.

Apresentada esta breve contextualização teórica de algumas dimensões da mídia-educação, passamos à apresentação de eventos que, em nossa avaliação, têm contribuído para a constituição/sistematização do campo, mais especificamente para a sua configuração local/regional. A descrição comentada, que se refere a alguns eventos promovidos pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no âmbito do Centro de Educação (CED), e pela Secretaria Municipal de Educação (SME), no âmbito do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), não será organizada cronologicamente, e sim de acordo com a agência promotora. O período de abrangência desta contextualização inicia-se no ano de 1999, após o primeiro ano de trabalhos desenvolvidos pelo NTE³³ nas escolas municipais, com a realização do “I Encontro Municipal de Novas Tecnologias Educacionais”, e com a “I Jornada de Debates: Mídia e Imaginação Infantil”, realizada na Universidade (UFSC)³⁴. Sendo assim, destacamos também que não partimos da delimitação de um ‘início’, mas apenas situamos alguns ‘encontros’ que parecem ter contribuído para um diálogo entre educação e mídia, e entre universidade e escola, pois não é objetivo deste estudo retratar todos os eventos e iniciativas relacionadas a este campo. Podemos adiantar que, ao dimensionar a contextualização local, percebemos a importância destas “conversas” entre instituições (universidade e escolas), como uma relação alteritária em que, de ambas as partes, há consciência de que sabe-se muito pouco sobre a relação educação e mídias.

utilização de seus programas, contribuindo para a melhoria da educação construída nas escolas. Sua programação exibe, durante 24 horas diárias, séries e documentários estrangeiros, produções da própria TV Escola, e é dividida em faixas: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Salto Para o Futuro e Escola Aberta. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=69&Itemid=> Acesso em 25/03/2008.

³² O processo de implantação da informática educativa na SME de Florianópolis teve início em 1991 e visava melhorar o gerenciamento de dados e informações nas instituições. Somente a partir de 1998 foi incorporada ao ProInfo, passando a atuar mais na formação e usos pedagógicos das tecnologias. Para conhecer melhor o trabalho com mídias na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, indicamos os trabalhos de SHUÍ (2003) e IPIRANGA (2006).

³³ A implantação e implementação do Núcleo de Tecnologias da Prefeitura de Florianópolis foram realizadas através do Convênio: 058/98 – PROINFO/MEC/SEED, em Outubro de 1998. Fonte: Relatório do Núcleo de Tecnologia Educacional de Florianópolis, 1999. mimeo)

³⁴ Evento promovido em parceria entre o Centro de Educação (CED) e o Centro de Comunicação e Expressão (CCE)

1.2. Mídia-Educação no contexto de Florianópolis: encontros entre a Universidade Federal e a Rede Municipal de Ensino

Na esteira das discussões que ocorriam na esfera internacional e também nacionalmente, sobre as políticas de televisão para crianças e adolescentes, foi realizada em Florianópolis, no âmbito institucional da Universidade Federal de Santa Catarina, a **“I Jornada de Debates: Mídia e Imaginação Infantil”** no dia 30 de julho de 1999. Este evento, organizado por pesquisadores hoje integrantes do Núcleo de Pesquisas em Infância, Comunicação e Arte (NICA-UFSC), por jornalistas e estudantes de jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina (CCE-UFSC) e por pesquisadores do Núcleo de Estudos de Mídia, Educação e Subjetividade (NEMES), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), buscava dar visibilidade aos estudos sobre a relação entre as mídias e as crianças.

Consideramos importante destacar, mais uma vez, que este evento aconteceu no mesmo ano em que o NTE municipal promovia também o seu primeiro evento de socialização dos trabalhos que os professores, ainda timidamente, começavam a produzir com os alunos das escolas municipais. Destacamos também que no mesmo período estava em fase de conclusão a produção do site **“Ateliê da Aurora”**³⁵ que foi lançado oficialmente durante a Jornada de Debates. A proposta deste site (www.aurora.ufsc.br), que é um projeto de extensão da UFSC, é servir como “um espaço de convergência, informação e apoio à discussão social sobre as relações entre Criança e Mídia”³⁶.

Parece ser evidente que a partir daí, trabalhos teóricos e práticos com, para e sobre as mídias na educação passaram a ser mais referenciados no contexto regional (2000 em diante). Um exemplo é a publicação, em 2001, do livro “O que é mídia-educação”, da pesquisadora Maria Luiza Belloni, bem como de pesquisas e muitos artigos discutindo a relação crianças, mídias, educação. Entre as pesquisas, podemos citar a realização de uma pesquisa de recepção com crianças³⁷, pelas pesquisadoras Maria Isabel Orofino³⁸ e Gilka Girardello que buscava, a partir da

³⁵ O site foi idealizado e produzido por Laura Tuyama, como produto de sua pesquisa de mestrado, e está disponível no endereço: www.aurora.ufsc.br ou na biblioteca central da UFSC: TUYAMA, Laura. **Ateliê da Aurora criança, mídia e imaginação uma proposta de metodologia para construção de uma publicação na internet**. Florianópolis, 2000. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico.

³⁶ Fonte: <http://www.aurora.ufsc.br/aurora.htm>. Acesso em 20/12/2007

³⁷ Um artigo, baseado na pesquisa, realizada em 2001, pode ser consultado em: GIRARDELLO, G. e OROFINO, Maria Isabel: A pesquisa de recepção com crianças. Anais da XII Compós, Rio de Janeiro, 2002.

compreensão dos sentidos que as crianças da cidade de Florianópolis atribuem as mídias, propor estratégias político-pedagógicas de formação de educadores para a mídia-educação. Esta pesquisa de recepção foi realizada junto a cerca de 100 crianças de primeira-série em quatro diferentes contextos sócio-culturais da cidade de Florianópolis: uma escola de favela, uma escola de comunidade pesqueira, uma grande escola pública do centro e uma escola particular de elite. O objetivo era compreender a recepção das mídias dentro dos contextos em que ocorre, mapeando as atividades cotidianas das crianças, o papel das mídias no dia-a-dia e as imagens e narrativas presentes no discurso produzido pelas crianças sobre os meios de comunicação.

Assim, a temática dos estudos começa a tomar consistência nas pesquisas e produções acadêmicas, configurando paralelamente a criação de vários canais de discussão e reflexões teóricas e metodológicas sobre a relação entre mídia e educação. Além das publicações, a produção de eventos que permitam tanto a socialização de experiências quanto de pesquisas teóricas foram fundamentais para esta construção do campo.

No ano de 2002³⁹, foi realizada a **“III Jornada de Debates Mídia e Imaginário Infantil. O Imaginário Infantil e as Mídias em Florianópolis”**, na UFSC. O professor David Buckingham, do Instituto de Educação da Universidade de Londres, fez a abertura do evento, com a palestra ‘Os direitos da criança na era das mídias’. Estavam também presentes no evento: a presidente da Agência de Notícias dos Direitos da Criança (ANDI), a jornalista Âmbar de Barros (DF); a socióloga Maria Luiza Belloni (SC), na época professora do curso de Pós-Graduação em Educação (UFSC); o professor Ismar de Oliveira Soares (SP), da Escola de Comunicações e Artes (USP), coordenador do Núcleo Comunicação e Educação da USP e do projeto "Educomunicadores nas Ondas do Rádio"; a professora Rosa Maria Bueno Fischer (RS), da Faculdade de Educação (UFRGS), autora do livro “Televisão e Educação: fruir e pensar a TV” e coordenadora do NEMES; Roselene Gurski (RS), então integrante do Núcleo de Pesquisas Mídia e Infância (UFRGS), autora de pesquisas sobre os desenhos animados e o imaginário infantil; e a

³⁸ Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (2002), é professora do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e pesquisadora dos seguintes grupos: Poéticas do Urbano - CEART-UDESC e do NICA: Grupo Infância, Comunicação, Cultura e Arte da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atua na área de Televisão e Tecnologia, principalmente nos seguintes temas: produção audiovisual, mídia e educação, cultura, educação intercultural e mediações. Na época deste evento, atuava também no Laboratório de Ensino à Distância (LED/UFSC). graduada em Comunicação Social: habilitação em Jornalismo pela Universidade Federal de Santa

³⁹ Neste ano, a pesquisadora Gilka Girardello ministra um minicurso na ANPED (GT Educação Infantil), intitulado: “Crianças, Mídia, Cultura e Imaginação”.

jornalista e roteirista Maria Isabel Orofino (SC), hoje professora da UDESC, doutora em Comunicação e autora de pesquisas sobre Adolescentes e Televisão e do livro “Mídia e Mediação Escolar” além de Gilka Girardello, já citada. O evento foi coordenado por Gilka Girardello e Maria Isabel Orofino.

No ano de 2003, novas publicações e importantes estudos desenvolvidos no âmbito da Universidade, trazem mais consistência ao campo.⁴⁰

No ano de 2004, a Universidade se fez representar na **“IV Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes”**⁴¹, realizada no Rio de Janeiro, com a apresentação do website Ateliê da Aurora⁴², produzido e sediado na UFSC. Neste evento, empresas interessadas na produção de mídia, crianças e jovens, professores, repórteres, pesquisadores discutiram questões referentes à mídia de qualidade para os jovens. Com representantes de 70 países, adultos e crianças escreveram, respectivamente, cartas de intenções e propostas para melhorar a qualidade da mídia em todo o mundo.

Em 2005, é lançado o livro da pesquisadora Maria Isabel Orofino, “Mídias e Mediação Escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade”, dentro da programação da Mostra de Cinema Infantil⁴³, no Centro Integrado de Cultura.

⁴⁰ A pesquisadora Gilka Girardello, publica, a partir de seus estudos sobre comunicação, cultura, educação, infância, imaginação e narrativa, o artigo intitulado: “A quem se endereça a TV? - o caso do público infantil” Boletim Salto para o Futuro - TV Escola, Rio de Janeiro, p. 23-29, 2003. No mesmo ano, Maria Luiza Belloni publica, em parceria com outras pesquisadoras: “Os jovens e as tecnologias de informação e comunicação”. BELLONI, M. L; GOMES, Nilza Godoy; MAKOSKY, Jane; LIMA, Simone Pereira; SOUZA, Rose Aparecida. In: III SEPEX-UFSC, 2003, Florianópolis. Anais da III Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão. Florianópolis: UFSC, 2003.

⁴¹ Trata-se do mais importante fórum mundial de discussão e de ações voltadas para o desenvolvimento da mídia – televisão, cinema, rádio, internet e jogos eletrônicos – para crianças e adolescentes.

⁴² O Ateliê da Aurora foi um dos 89 trabalhos do mundo inteiro selecionados para participar da programação das Sessões Panorama Mundial da Cúpula. A apresentação fez parte da mesa “Mídia, globalização e diversidade cultural - Produções de mídia onde a diferença se faz presente”. Fonte: http://www.aurora.ufsc.br/eventos/eventos_index.htm Acesso em 23/03/2008

GIRARDELLO, G. Ateliê da Aurora: Criança+Mídia+Imaginação. In: IV Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes, 2004, Rio de Janeiro. Mídia de Todos, Mídia para Todos. Anais da IV Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes. 2004.

⁴³ Trata-se também de um importante evento que acontece na cidade, desde 2002, constituindo-se também num importante espaço de mídia-educação. Este evento possibilita às crianças da cidade, e principalmente aos estudantes das instituições de ensino público e privado, assistir a filmes de qualidade, e participar de outras atividades como oficinas e cursos. Em todas as edições da Mostra de Cinema, foi também proporcionado aos educadores da cidade - especialmente da Rede Municipal de Ensino, desde 2006 - participar de palestras, debates, oficinas e outras atividades que contribuem para a sua formação de leitores críticos e criativos de mídia. Em algumas edições, foi possível que os professores participassem da produção de mídia, como no caso da oficina coordenada por Rafael Baró, na 4ª Mostra, que ensinou um grupo de professores a produzir curtas-metragens ou a oficina “O que é um livro”, coordenada por Gilka Girardello, na 5ª Mostra, dedicada às crianças de uma comunidade da cidade.

Em continuidade ao movimento de reflexões regionais⁴⁴ sobre mídia-educação, no início de 2006, a pesquisadora Mônica Fantin⁴⁵ defende sua tese de doutorado intitulada: “Crianças, cinema e mídia-educação: olhares e experiências no Brasil e na Itália”, baseada em pesquisas realizadas em escolas da RME, já trabalhando especificamente com o conceito de mídia-educação. Nos dias 13 e 14 de novembro de 2006, foi realizado o evento **“IV Jornada de Debates Mídia e Imaginário Infantil / I Seminário de Pesquisa em Mídia-Educação”**, em Florianópolis, organizado pelo Núcleo de Pesquisa Infância, Comunicação e Arte (NICA). Este evento, aberto também aos professores da Rede Municipal de Ensino, contou com a participação do pesquisador italiano Pier Cesare Rivoltella, na mesa-redonda intitulada: Mídia-educação no Brasil e na Europa. Durante a Jornada, que possivelmente marcou mais intensamente a necessária interlocução entre Universidade e escola, pesquisadores e professores da Rede Pública produziram a **Carta de Florianópolis sobre mídia, infância e juventude**. Esta Carta (Anexo A) é também um importante passo na caminhada por consolidar a mídia-educação como campo de estudos e reflexões em nossa cidade. Durante esta Jornada, foi também realizado o lançamento do livro: “Mídia-educação: conceitos, experiências e diálogos Brasil”, da pesquisadora Monica Fantin.

Há um ano da produção desta Carta, quais os ‘frutos’ que podemos colher? Onde teria andado? Que abrangência e repercussões tiveram? Quais os desdobramentos possíveis? São algumas das perguntas feitas pelos pesquisadores do NICA durante a reunião de planejamento das atividades para este ano de 2008⁴⁶.

Como optamos por apresentar os eventos por agências promotoras e não cronologicamente, elencamos, a seguir, os trabalhos desenvolvidos por iniciativa do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE). Inicialmente, enfatizamos que mesmo sem possibilidade de uma definição abrangente, a educação para as mídias é praticada, ao mesmo tempo em que, gradativamente, pode

Pode-se dizer que a Mostra de Cinema, apesar de ser uma atividade que acontece apenas uma vez por ano, está consolidada como o principal evento cultural para as crianças da Grande Florianópolis. A Mostra atua significativamente no âmbito da provisão de mídia de qualidade – um dos direitos já destacados na “Primeira Conferência Mundial sobre Televisão e Crianças”, já que o apelo comercial das mídias é muito forte na cidade.

⁴⁴ A discussão da relação mídia e educação, fundamentada nas pesquisas regionais, foi também levada para o palco da 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), ainda no mesmo ano de 2004. As pesquisadoras Gilka Girardello (SC), Rosália Duarte (RJ) e Rosa Fischer (RS), apresentam e discutem “Perspectivas teórico-metodológicas da pesquisa em Educação e Comunicação”.

⁴⁵ Doutora em Educação. Professora do Departamento de Metodologia do Ensino no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Pesquisadora do Núcleo de Infância, Comunicação e Arte (NICA).

⁴⁶ A referida reunião ocorreu no dia 28/03/2008, na UFSC

passar a se constituir como objeto de estudo também nas escolas municipais. Deste modo, faz-se necessária a indagação acerca de como repercute, nas escolas da cidade, todo este movimento de reflexões sobre a relação das mídias com a educação, que busca fazer cruzamentos entre a teoria e a prática.

Com este horizonte, entendemos a importância deste campo interdisciplinar (mídia-educação) no nosso próprio lugar de atuação (escolas municipais de Florianópolis), ou seja, ao contarmos com bom número de equipamentos midiáticos nas escolas, principalmente no domínio das chamadas salas informatizadas, faz-se necessário um trabalho de reflexão e apropriação crítica das mídias além de seu uso instrumental. É nosso objetivo, neste sentido, instigar algumas reflexões sobre o trabalho com mídias desenvolvido nas escolas municipais de Florianópolis, partindo da apresentação dos eventos promovidos pelo Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), desde o início dos seus trabalhos no município.

O Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), além de promover a capacitação dos professores no uso das ferramentas midiáticas, por meio de cursos e oficinas, desenvolve também ações de intercâmbio entre educadores e instituições de ensino, com o objetivo de promover o aprofundamento das reflexões acerca do trabalho com mídias nas escolas. Estes eventos, cuja metodologia se dá pelo compartilhamento de experiências de trabalho com mídias nas escolas, podem propiciar um trabalho mais reflexivo e crítico com as mídias na educação. É perceptível, entretanto, a demanda por formação mais específica na intersecção mídia-educação, bem como a sistematização de uma base teórica consistente para se trabalhar aspectos como de leitura crítica, produção participativa e intervenção nas mídias.

A materialização dos eventos propriamente ditos teve início no ano de 1999, após o primeiro ano de implantação dos ambientes informatizados em algumas escolas do município. O público destes eventos era constituído principalmente por educadores e técnicos da Rede Municipal de Ensino⁴⁷. O primeiro destes eventos, como já destacamos no início desta seção denominou-se “**Encontro Municipal de Novas Tecnologias Educacionais**”. Este evento, realizado no mês de março daquele ano, foi aberto a todos os educadores da Rede Municipal de Ensino, porém as experiências que puderam ser relatadas se referiam apenas às escolas municipais que contavam

⁴⁷ As informações de datas e conteúdos dos eventos apresentados foram pesquisadas nos Relatórios Anuais do NTE, referentes aos anos de 1999, 2000, 2001, 2002 (mimeo), 2003, 2004, 2005 (disponíveis no site <http://www.pmf.sc.gov.br/nte/relatorio.html> acessado em 12/02/2008) e referentes a 2006 e 2007 referem-se a anotações pessoais da pesquisadora que participou dos eventos.

com salas informatizadas (denominados Laboratórios de Informática) até aquela data: EBM Acácio Garibaldi São Thiago, EBM Batista Pereira e EBM Beatriz de Souza Brito (todas com as salas instaladas desde abril de 1997). O evento teve como palestrantes os professores Francisco Antônio Pereira Fialho⁴⁸ e Maria Isabel Orofino. Foram também realizadas oficinas, coordenadas pela professora Maria Aparecida José Basso⁴⁹, para o conhecimento e aprendizagem da linguagem de programação LOGO, presente no Software de Autoria em Multimídia “MicroMundos”, que estava sendo proposto para ser trabalhado nas escolas.

Também no ano de 1999, foi realizado o **“I Encontro Municipal de Tecnologias e a Reorganização Didática Básica da PMF”**. Este evento, realizado no mês de novembro, buscava propiciar reflexões sobre as mídias na educação, desta vez, na esteira das discussões da reorganização didática que estava ocorrendo em todas as áreas da educação municipal. Nesta data, a EBM Osmar Cunha, que recebeu a sala informatizada em junho de 1999, passou a fazer parte do ainda pequeno número de escolas que contavam com a estrutura de uma sala informatizada. No evento, a professora Maria Aparecida José Basso fez uma palestra e também coordenou a discussão com os técnicos da Secretaria Municipal de Educação (SME) sobre a proposta das novas Tecnologias aplicadas à Educação e ao Movimento de Reorganização Didática.

No ano 2000, foi realizado o **“II Encontro Municipal de Tecnologias e a Reorganização Didática Básica da PMF”**. Nos meses de março a abril foram realizadas palestras e novas oficinas com Maria Aparecida José Basso, sobre os softwares utilizados nas escolas: Micromundos, Superlink e também de Internet, que havia sido disponibilizada numa escola da Rede. Em junho do mesmo ano, foi realizado o **“Forum sobre Mídia e Educação na Sociedade da Informação”**, que contou com a participação das pesquisadoras Gilka Girardello, Tamara Benakouche⁵⁰ e Maria Luiza Belloni (UFSC) e mediação de Maria Aparecida José Basso.

⁴⁸ Professor da pós-graduação em engenharia de produção, da Universidade Federal de Santa Catarina e atua nos seguintes temas: engenharia do conhecimento, mídias do conhecimento, eco-ergonomia, gestão do conhecimento e ergonomia cognitiva.

⁴⁹ Professora de Ensino Superior na Universidade Católica de Santos (UniSantos), atua em educação a distância pelo departamento de Mídias Interativas. Na época, coordenava o Programa Virtualizando - Formação em Mídia e Conhecimento para professores da Rede Municipal de Ensino (Projeto de implantação de e-learning na prefeitura municipal de Florianópolis).

⁵⁰ Professora do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

No período estabelecido entre os anos de 2001 a 2004, a equipe do NTE não conseguiu desenvolver ações e eventos de maior visibilidade ou abrangência. De acordo com os relatórios produzidos, em 2003, seria promovido o **“Experienci@ndo: I Mostra de trabalhos com uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação (TIC)”**. Este evento, a ser realizado no dias 29 e 30 de outubro daquele ano, tinha como objetivo propiciar reflexões teórico-metodológicas acerca do uso pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação a partir dos relatos de experiências de educadores da Rede Municipal de Florianópolis. O seu cancelamento ocorreu devido ao blecaute ou apagão - como ficou conhecido o episódio que deixou a cidade de Florianópolis sem acesso à luz elétrica no dia 29/10/2003⁵¹.

A socialização e reflexões com abrangência municipal somente foram retomadas em 2005, com o evento **“TIC & EDUCAÇÃO: Refletindo a prática da Rede Municipal de Educação de Florianópolis na integração das mídias”**. Este evento, organizado com o principal objetivo de refletir sobre a integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no espaço escolar, a partir dos relatos de trabalhos realizados pelos educadores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RME), teve a participação de aproximadamente 120 educadores da RME. Entre as atividades do evento, foi realizada a Mesa Redonda “Mídia e Mediação: Caminhos a construir”, com a participação das professoras Dra. Elisa Maria Quartiero (UDESC) e Msc. Beatriz Corso Magdalena (UFRGS) e “Relatos de Experiências” (escolas da RME), seguido de debates.

Em 2006, o NTE promoveu o seminário **“TIC e Educação II: Relatos do Uso das Mídias no Ambiente Escolar”**. Este evento foi realizado nos dias 23 e 24 de outubro e teve como palestrantes e mediadoras das discussões as professoras Gilka Girardello e Maria Isabel Orofino. Durante os dois dias, professores da Rede Municipal de Ensino discutiram a produção midiática nas escolas além de apresentarem suas próprias experiências de uso das mídias com os estudantes.

No ano de 2007, a **“Semana das Mídias”** foi um evento realizado entre os dias 09 a 13 de abril e teve como principais participantes os educadores das Escolas Básicas, Desdobradas e de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da RME de Florianópolis. O tema deste evento, que também buscava contribuir para a reflexão sobre os trabalhos realizados com mídias nas escolas, foi:

⁵¹ O NTE planejou realizar o evento no primeiro semestre letivo de 2004, em virtude do comprometimento com os professores que inscreveram seus trabalhos para serem apresentados na Mostra. Por decisão do Colegiado da SME, contudo, a equipe do NTE não pode realizar o evento em nova data, ficando limitado a apresentação de cinco relatos de experiência no evento da SME “Fazendo Arte na Rede”, realizado no mês de setembro de 2004. Neste evento o NTE também expôs materiais em forma de *banner* e documentos produzidos por alunos e profissionais nas salas informatizadas.

“Linguagens midiáticas e cidadania: aproximações necessárias”, abordado por Gilka Girardello, da Universidade Federal de Santa Catarina. A **“II Semana das Mídias”**, realizada neste mesmo ano, aconteceu no período compreendido entre os dias 13 a 17 de agosto de 2007. O tema foi uma continuidade do evento anterior: “Linguagens midiáticas e cidadania: aproximações necessárias” e também fez parte do Programa de Formação Continuada em Mídia-Educação e Cidadania⁵². Durante a “II Semana das Mídias”, os participantes tiveram oportunidade de refletir sobre o papel das mídias e, conhecer algumas possibilidades das linguagens midiáticas e suas contribuições para a prática educativa contemporânea.

Encerrando um ano repleto de atividades, o NTE realizou, ainda em 2007, a **“III Jornada TIC e Educação: Produção midiática e cidadania”**, nos dias 03 e 04 de dezembro. Com o objetivo de promover reflexões teórico-metodológicas acerca da convergência das linguagens midiáticas à tecnologia de comunicação digital, e compartilhar relatos de experiências de educadores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, o evento contou com a participação das professoras Dra. Tamara Benakouche, Dra. Mônica Fantin e Dra. Lea Fagundes⁵³ e de aproximadamente 110 educadores da Rede Municipal de Ensino. No evento foram relatados alguns trabalhos desenvolvidos por professores, estudantes, equipe pedagógica, bibliotecários e coordenadores das salas informatizadas, realizados durante o ano letivo que se encerrava. Além dos relatos das práticas dos educadores com as mídias nas escolas municipais, o NTE incluiu o Painel “Saberes e fazeres em mídia-educação”. Este Painel trouxe a apresentação de educadores⁵⁴ da RME que haviam desenvolvido ou estavam em fase de desenvolvimento de pesquisas sobre a relação mídia e educação, nas unidades educativas da RME. O evento foi finalizado com a palestra “Contribuições do ambiente digital nos processos de aprendizagem” com a Prof. Dra. Lea Fagundes.

⁵² A Formação Continuada em Mídia-Educação e Cidadania oferecida pelo NTE se estabelece no formato de cursos, oficinas, eventos de maior amplitude, bem como, por meio de encontros presenciais e a distância, a fim de qualificar o trabalho desenvolvido nos ambientes informatizados da RME. Fonte: http://www.pmf.sc.gov.br/nte/material/programa_de_formacao.doc Acesso em 27/03/2008. Destacamos também que este programa de formação continuada busca a construção de uma conversa sistemática entre NTE, Escolas e Universidade, na perspectiva de não encerrar-se em atividades pontuais, mas ser uma contínua reflexão e compromisso, apesar das inúmeras limitações que se interpõe neste processo.

⁵³ Lea Fagundes é coordenadora do Laboratório de Estudos Cognitivos (LEC) do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e faz parte do GT-UCA - Grupo de Trabalho do Programa Um Computador por Aluno - que tem o compromisso das definições da política pedagógica da aplicação nacional do projeto.

⁵⁴ Painelistas: M.Sc. Adelar Pazetto Ferreira, M.Sc. Bethania Medeiros Geremias, M.Sc. Horácio Dutra Mello, M.Sc. Lucília Collares Ipiranga, Mda. Rosane Maria Kreuch.

Para finalizar esta seção e tecer algumas considerações, tomamos como referência o título da palestra deste último evento promovido pelo NTE, no qual a professora Lea Fagundes discutiu, entre outras questões que, numa visão sistêmica, a comunicação não se dá quando uma pessoa apresenta e os outros ficam olhando e ouvindo, mas na medida em que todos podem falar, pensar, escrever e argumentar. Na perspectiva da pesquisadora, o computador⁵⁵ complementa o aprendizado em sala de aula, pois permite que todos entrem nos diários de todos, nos fóruns, para se expressarem, acessarem ao que os outros fazem, para processar e discutir à vontade, algo impensável em uma sala com 40 ou mais alunos. (FAGUNDES, 2007)⁵⁶. Pensamos ser fundamental refletir sobre estas questões, que, em nossa avaliação podem escorregar para uma visão essencialista de que o computador (e as tecnologias de um modo geral) é que trarão para a educação a criação de espaços mais democráticos. Concordamos que as tecnologias da mídia digital possuem ferramentas que podem contribuir para amenizar a dicotomia presente na relação emissor→receptor, mas cremos também que essa mudança não acontecerá apenas com a inclusão de novas, e em maior número, ferramentas tecnológicas nas escolas.

Neste sentido, parece ser fundamental destacar a importância de se ter sempre no horizonte os fins da educação, sabendo o quanto são tênues e fluidas as fronteiras que separam trabalhos mais voltados à emancipação⁵⁷, ou seja, aqueles que enfocam a difusão e o reconhecimento dos direitos dos cidadãos, daqueles que visam servir ao mercado e/ou que buscam responder aos

⁵⁵ A pesquisadora refere-se ao projeto UCA (Um computador por aluno), em que cada estudante tem a posse de um laptop para realizar todas as atividades de ensino.

⁵⁶ Notas pessoais da palestra da Professora Lea Fagundes, proferida no dia 04/12/2007.

⁵⁷ Já não se pode esperar que a escola se ocupe apenas de ensinar os conteúdos formalmente instituídos e baseados em disciplinas, mas que consiga efetivamente produzir mudanças na vida das pessoas, no sentido de eliminar ou reduzir suas condições de exclusão. Ou seja, que consiga contribuir para a modificação do quadro de desigualdade e injustiça social que assola também este espaço. Na escola, por exemplo, as crianças precisam ter sua participação garantida de modo a problematizar situações concretas da sua vida: preconceitos étnicos, concepções essencialistas sobre quem são ou o que desejam. Como as crianças poderão ter espaços e tempos para as suas próprias demandas, na escola e no site? Qual o papel da Escola e as potencialidades do site na emancipação das crianças, ou seja, para se constituírem enquanto lugares onde elas possam refletir sobre suas condições pessoais de existência, onde sejam reconhecidas as culturas infantis, onde elas possam produzir por seu próprio direito? De acordo com Janusz Korczak, um escritor e defensor da infância, chamado de ‘Karl Marx das crianças’, “(...) o primeiro passo em direção à emancipação da criança [é] pela elaboração e proclamação de uma Declaração dos direitos da criança. A criança tem o direito de exigir que seus problemas sejam considerados com imparcialidade e seriedade. Até o presente, tudo dependia da boa ou má vontade do educador, de seu humor no dia. É tempo de por a termo o despotismo” (KORCZAK apud SEMENOWICZ & PRÉVOST, 1981: 26) Disponível em <http://www.ajkb.org.br/biografia.html> Acesso 08/05/2008. Pensamos, neste sentido, que a participação das crianças no site pode ser capaz de emancipá-las em relação às limitações e das imposições que partem dos adultos, por meio das reais possibilidades técnicas que a internet possui. Afinal, vivemos numa época em que os direitos no papel já se desgastam e é preciso efetivá-los em ações concretas.

imperativos das organizações internacionais (SHIROMA, 2007)⁵⁸. A perspectiva mercadológica visa apenas ‘integrar’ as mídias na escola, sem questioná-las ou sem questionar outras dificuldades decorrentes da própria estrutura social reproduzida nas escolas. Neste sentido, quais as perspectivas possíveis quanto aos pressupostos da mídia-educação, no contexto das escolas municipais, advindas, por exemplo, da participação no Projeto “Um Computador por Aluno”?⁵⁹ E quais os frutos das discussões desenvolvidas nos seminários que acabamos de apresentar, ocorridos ao longo destes quase dez anos de trabalho sistematizado com as mídias nas escolas municipais?

Nesta perspectiva, referimos novamente a “**Carta de Florianópolis para a Mídia, Infância e Juventude**”, na qual este campo é conceituado como “interdisciplinar em construção, na fronteira entre a Educação, a Comunicação, a Cultura e a Arte, voltado à reflexão, à pesquisa e à intervenção, no sentido da apropriação crítica e criativa das mídias e da construção de cidadania”. Nesta expectativa, de um ‘campo em construção’, como responder às urgências da escola que, no anseio por atender às exigências e à centralidade que os conteúdos ocupam no seu fazer pedagógico, podem facilmente incorporar as mídias apenas em sua dimensão utilitarista?⁶⁰ Como pensar também em tantas outras questões, além das mídias, que necessitariam ser respondidas na formação inicial e continuada dos professores?

⁵⁸ A pesquisadora Eneida Oto Shiroma investiga os condicionantes de agências como o Banco Mundial, UNESCO entre outros, na educação. Para esta pesquisadora, ao não ficar evidente como operam e quais as estratégias utilizadas para assegurar que recomendações dos organismos internacionais ou multilaterais sejam implementadas nas escolas, é importante examinar articuladamente o nacional e o internacional, a política e economia, o micro e macro, demandando um referencial teórico multidisciplinar. SHIROMA, Eneida Oto. Do global ao local: redes sociais, reforma educativa e gestão do trabalho docente, 2007. Disponível em: http://www.ppge.ufsc.br/linhaspesquisa_educacao_estado_politicas.php. Acesso em 23/02/2008

⁵⁹ O Projeto UCA (Um Computador por Aluno), é uma iniciativa do Governo Federal que visa distribuir a cada estudante da Rede Pública do Ensino Básico Brasileiro um laptop voltado à educação. De acordo com informações da Prefeitura Municipal de Florianópolis, a partir de 2008, na E.B.M. Vitor Miguel de Souza, todos os alunos, professores e auxiliares receberão um computador portátil. Disponível em http://www.pmf.sc.gov.br/portal/noticias/comunicacao/index_content.php?acao=listar&id_noticia=3059. Acessado em 05/12/2007.

⁶⁰ A perspectiva utilitarista das mídias na educação refere-se a uma busca, muitas vezes ingênua que apenas traz um ‘novo verniz’ às práticas pedagógicas, ou seja, muitas vezes as mídias são utilizadas apenas como suporte para o ensino (apresentações em softwares multimídia ou disponibilização de filmes – em VHS ou DVD); na maioria dos casos, é usada numa dupla dimensão: enquanto dá suporte ao ensino dos conteúdos, são aprendidos também as suas técnicas de uso (os estudantes utilizam as mídias e os programas – computadores, filmadoras, internet, softwares de apresentação, de autoria em Linguagem LOGO, entre outros – para sistematizar os conteúdos aprendidos); Nestas perspectivas, o trabalho com mídias, para as mídias e sobre as mídias se reduz a ‘dar conta do conteúdo programático’, excluindo, de certa forma, a possibilidade de realizar leitura crítica bem como de produzir narrativas, arte, etc.

Dentre as reflexões e experiências de trabalho com mídias realizadas no âmbito da cidade, consideramos ser apropriado também, destacar a importância da criação de ‘canais’ que contribuem para dar visibilidade à discussão sobre mídia-educação. Como citamos anteriormente, algumas iniciativas governamentais como os programas Salto para o Futuro, o ProInfo, e o TV Escola, que tiveram as mais variadas apropriações e usos nas escolas do país, constituíram-se em importantes canais, principalmente na provisão de conteúdos midiáticos. Numa perspectiva um pouco diversa, indicamos o Site Ateliê da Aurora como “espaço de convergência, informação e apoio à discussão social sobre as relações entre Criança e Mídia”⁶¹. Gostaríamos de ilustrar que foi neste site que tivemos os mais importantes encontros com o campo da mídia-educação quando começamos a buscar referências para o desenvolvimento do trabalho como coordenadora de uma sala informatizada na RME. Acreditamos, portanto, que um de seus objetivos, o de qualificar a discussão social sobre as relações entre as crianças e as mídias, esteja sendo alcançado cotidianamente, pois o mesmo disponibiliza também uma Base de Dados com mais de cem resumos sobre as pesquisas a respeito de Criança e Mídia realizadas em Santa Catarina nos últimos dez anos (1995-2005). (GIRARDELLO, 2005)⁶²

Outros canais fundamentais, que queremos destacar, agora provenientes do Departamento de Mídia e Conhecimento, da Secretaria Municipal de Educação, é o site do NTE, criado no decorrer do ano de 2005, e também os sites das escolas municipais que vêm sendo produzidos pelas próprias escolas. Destacamos, neste contexto, que além da produção do site institucional, as escolas também estão produzindo *Blogs*, a partir das salas informatizadas (uma espécie de relatório das atividades desenvolvidas, de autoria dos coordenadores das salas informatizadas). Neste sentido, se é verdade que o conhecimento se constrói em todos os lugares e tempos, a configuração do campo da mídia-educação está ‘se construindo’ no entrecruzamento das discussões aqui apresentadas, sem querer restringir ou reduzir o campo de possibilidades. Assim, como num espiral, todos estes encontros de “socialização” do que está sendo realizado na cidade, seja nas escolas, seja nas universidades, entre outros espaços, enriquecem metodologicamente o próprio campo da mídia-educação ao mesmo tempo em que o constituem.

⁶¹ De acordo com os produtores do site, o projeto surgiu de uma pergunta: que relação com os produtos culturais pode enriquecer a experiência das crianças, diverti-las, estimular sua imaginação, sua curiosidade e seu senso de responsabilidade sobre o mundo? Fonte: http://www.sepex.ufsc.br/anais_5/trabalhos/1138.html Acesso em 27/03/2008

⁶² Disponível em http://www.sepex.ufsc.br/anais_5/trabalhos/1138.html Acesso em 12/12/2007

1.3. Participação das crianças na escola e nas mídias

As crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas sim uma parte do povo e da classe de que provêm. (WALTER BENJAMIN)

Refletir acerca da participação das crianças na escola corrobora a idéia de uma escola que tenha como utopia realizável a valorização da criança pelo que ela é, enquanto criança, e não pelo adulto que poderá ou deverá vir a ser. Para esta reflexão, torna-se imprescindível conhecer as concepções de infância e de participação que perpassam a escola, bem como contextualizar essa escola no âmbito da cultura, pois os estudantes que nela aprendem e se socializam não são apenas estudantes de uma sala de aula - o que já não é pouco complexo - mas de uma escola, de uma comunidade, de um “mundo globalizado”. Torna-se necessário, neste sentido, partir do princípio de que

(...) é num contexto tão multifacetado fazendo das transformações na auto-identidade e na globalização os dois pólos da relação dinâmica do local com o global, que a escola se encontra enredada em funções, que a ligam ao passado, a prendem ao presente e a projectam no futuro. (Pacheco, 2003)

Sob este ponto de vista, entendemos que a construção de uma cultura de participação das crianças passa inevitavelmente pelo currículo da escola, pois ele é um dos espaços em que “se forja nossa identidade” (SILVA, 2005 p. 150), sendo que este currículo não pode ser construído alheio ao ecossistema comunicativo (MARTIN-BARBERO, 2000), no qual as escolas indiscutivelmente estão inseridas. A construção desta cultura de participação condiciona-se tanto a inserção de seus princípios no texto formal do currículo, como ao seu exercício prático, ou seja, nas ações cotidianas da escola.

Nesta seção, portanto, objetivamos abordar a participação⁶³ dos estudantes na escola e, nos limites deste estudo, na produção de websites, compreendendo que “sob a dimensão pedagógica da participação, a criança deixa de ser simplesmente destinatária do conhecimento, já que é a

⁶³ Constituinte dessa participação está o direito de decidir conjuntamente com seus professores e pares sobre as atividades de ensino e sobre outras questões que estejam diretamente relacionadas à sua vida escolar: “[...] participação na decisão relativa à sua própria vida e à direção das instituições em que actua” (PINTO, 1997, p.19), conforme promulgado na Convenção dos Direitos da Criança, em 1989.

participação que possibilita dar significação à sua aprendizagem” (QUINTEIRO et al, 2005)⁶⁴. Constituinte dessa participação, portanto, está o direito de decidir conjuntamente com seus professores e pares sobre as atividades de ensino e sobre outras questões que estejam diretamente relacionadas à sua vida escolar: “[...] participação na decisão relativa à sua própria vida e à direção das instituições em que actua” (PINTO, 1997, p.19), conforme promulgado na Convenção dos Direitos da Criança, em 1989. Na perspectiva que queremos defender, portanto, a participação é condição potencial para a formação de pessoas que participem também em outros âmbitos sociais e políticos, mas é, primordialmente, condição de aprendizagens plurais e significativas para as crianças - sujeitos de direitos - no plano presente.

Esta participação, portanto, é entendida por nós como possibilidade e possibilitadora de cidadania, e submete-se ao entendimento de que “os programas que são desenhados e implementados para a infância e que tentam responder às suas necessidades a nível local, nacional ou internacional são tanto mais eficazes quanto mais a participação das crianças for permitida” (KAUFMAN, 2002, p. 4 apud SARMENTO et al, 2004). Desta forma, pensar na participação dos estudantes (crianças matriculadas no ensino fundamental) implica pensar nas dimensões desta participação, ou ainda nas suas possibilidades e condições concretas nas escolas. Para Sarmento et al (2004, p.10), a participação dos alunos nas atividades escolares adquire um significado múltiplo: “é simultaneamente um dispositivo pedagógico, uma necessidade simbólica e um processo político”.

Contudo, os documentos e leis voltados à educação que enfatizam a importância da participação das crianças, ainda não dão conta de assinalar proposições concretas para sua aplicação. Outro problema, já diagnosticado por Quinteiro (2000), e que dificulta a participação efetiva das crianças, é o fato de que, na escola, a criança está subsumida no aluno. Neste sentido, ao afirmar que o aluno é ou não participativo, é ou não estudioso, entre outros aspectos, a instituição escolar não consegue enxergar a subjetividade das crianças e das infâncias. Deste modo, a escola, que deveria ter a criança como principal ator, a ignora na prática e também nos seus textos quando utiliza termos abstratos como aluno, homem, cidadão.

Nesta perspectiva, torna-se fundamental indagar quem são as crianças reais, das escolas em que atuamos (pesquisando, trabalhando). Muitos autores têm se preocupado em analisar com

⁶⁴ QUINTEIRO, Jucirema et al. **A Participação da Criança na Escola de Ensino Fundamental: Um Desafio nas Séries Iniciais**. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/GT13/gt13773int.rtf> Acessado em 20/12/2007.

profundidade as culturas infantis e suas mudanças ocorridas em função do lugar social, geográfico ou temporal. Para Prout (2005)⁶⁵, “a infância é heterogênea e complexa”. Ele destaca a crítica feita por cientistas sociais de todo o mundo durante os anos 1980, frente às abordagens convencionais da infância que a consideravam e tratavam como um fenômeno universal e biologicamente dado. No entanto, estas considerações não contemplavam a infância e as crianças “como objetos de estudo relevantes na sociologia e na antropologia (...). Tal abordagem não apenas leva a não considerar as crianças, (...) como também a ignorar completamente a participação social ativa das crianças, sua ação na vida social e coletiva”. Este autor afirma ainda que, mesmo com o surgimento, nos anos 1990,

de uma abordagem na qual a infância é examinada como uma construção social e as crianças estudadas (...) como atores sociais de seus próprios direitos (...), para fazer avançar o campo é necessário enriquecer o estudo social da infância com aqueles aspectos válidos de abordagens antigas e diferentes, isto porque, embora seja necessário olhar a infância como fenômeno social, é preciso lembrar que ela não é, e nunca foi, puramente social. (PROUT, 2005)⁶⁶

Outros autores como Sarmiento e Buckingham também confirmam a urgência de se considerar todas as dimensões possíveis para conhecermos as crianças reais. Para Sarmiento et al (2004, p.6) é necessária a “desconstrução de uma imagem abstrata da infância e, ainda, a negação da idéia de considerar o grupo de crianças como um grupo homogêneo, como a projeção do adulto em miniatura ou como o adulto imperfeito em devir”. Buckingham (2007) sustenta que precisamos avançar para além do essencialismo e reconhecer a natureza provisória e diversificada das infâncias atuais, se quisermos compreender as mudanças ocorridas nos significados atribuídos a esta fase da vida.

Indubitavelmente, é imprescindível levar em conta que não existe *um* conceito de infância que possa ser ‘encaixado’ em todos os contextos em que as crianças vivem. Deste modo, tanto os contextos contribuem para a construção da idéia de infância como as crianças que constituem as infâncias participam da construção e reconstrução dos contextos dos quais são parte. Podemos falar, portanto, de crianças ricas e pobres, sadias e doentes, que vivem em meio à miséria ou no

⁶⁵ PROUT, Alan. **The future of childhood** (O futuro da infância). New York/London, Routledge Falmer, 2005. Resenhado por: BELLONI, Maria Luiza. Disponível em http://www.comunic.ufsc.br/resenhas/resenha_alanprout.pdf Acesso em 12/08/2007.

⁶⁶ Idem

luxo, com acesso à educação ou excluídas deste direito, crianças com deficiências físicas ou mentais e crianças ditas normais, crianças meninas e meninos e crianças que não têm clareza sobre sua sexualidade; e ainda, se pensarmos que muitas crianças acumulam algumas dessas diferenças, podemos tecer uma grande diversidade de ‘infâncias’.

Assim, é problemático fazer generalizações, pois nem toda criança rica está livre de preconceitos, abusos e violências⁶⁷, por exemplo, e nem toda criança pobre terá defasagem em seu processo escolar ou sofrerá violências. Importa destacar, porém, que a desigualdade social pode perpassar qualquer destas ‘diferenças’, o que as potencializa: quanto mais pobre, maior o aniquilamento que uma deficiência pode causar, ou seja, maior a dificuldade para ir à escola, ao médico, para acessar bens públicos e culturais, etc. Portanto, as condições das crianças precisam ser iguais no ponto de partida, ou seja, estamos falando das condições de crianças concretas e não da crença de uma ‘natureza infantil’ que as determine.

1.3.1. Sobre o conceito de participação

Deste modo, assim como infância e criança não são termos definidos a priori, também o termo participação não admite apenas uma concepção. As concepções podem variar devido a inúmeras razões, entre elas, a concepção de mundo de um determinado grupo, numa determinada região, num certo tempo histórico, etc. Mesmo que isto não apareça de forma nítida, esta concepção acaba por caracterizar as ações que se desencadeiam a partir da concepção de participação. A este propósito, Carlos Rodrigues Brandão (1986, p. 165) já falava das “participações da participação”, pois, segundo ele, um conceito como participação, em si mesmo,

⁶⁷ Um exemplo concreto disto é o assassinato de uma menina de classe média, em São Paulo, no dia 29/03/2008. Esta violência obteve grande repercussão na mídia e causou mobilização pelos direitos da infância em todo o país. Será que a atenção aos direitos da criança está se fortalecendo, fazendo com que as pessoas exijam maior proteção ou foi o fato de se tratar de uma criança de classe média que causou tanta comoção? Afinal, muitas “Isabellas” anônimas morrem diariamente, vítimas de maus tratos. “Estimativas encontradas na literatura médica indicam que cerca de 10% das crianças levadas a serviços de emergência por trauma são vítimas de maus-tratos. Os prognósticos são sombrios: sem ajuda adequada, 5% delas provavelmente morrerão nas mãos dos agressores. (Fonte: “Infância espancada”, Jornal da Paulista, ano 12, nº 135, setembro de 1999.) (...) Segundo o Ministério da Saúde, as agressões constituem a principal causa de morte de jovens entre 5 e 18 anos. A maior parte dessas agressões provém do ambiente doméstico. O Fundo de Assistência à Infância das Nações Unidas (Unicef) estima que diariamente 18 mil crianças e adolescentes sejam espancados no Brasil”. Fonte: De acordo com informação http://www.scp.rs.gov.br/principal.asp?conteudo=indicadores&act=view&cod_menu=135&cod_indicador=67&cod_menu_esq=123 Acesso em 18/04/2008

dizia muito pouco. Sua verdadeira significação era adquirida na identificação com determinado projeto de classe.

Corroborando Brandão, Pinto (1986, p.23) nos adverte de que “os termos e conceitos referidos ao social são frequentemente equívocos, ou melhor, multívocos”. O conceito de participação depende assim da intenção que traz em cada contexto e é carregado de uma história e de uma forma de entendê-lo, ou seja, possui várias significações. Pitkin (2006) ratifica estes autores ao explicar que a relação entre as palavras e o mundo neste campo [social] é ainda mais complexa, pois esses fenômenos são constituídos pela conduta humana, que é profundamente formada pelo que as pessoas pensam e dizem, *por palavras*. Dito isto, procura-se compreender as dimensões semânticas da palavra participação e as significações possíveis para ela no decorrer do tempo e nos diferentes espaços em que é usada.

No chamado ‘berço da democracia’, na Grécia antiga, havia a preocupação com a condução coletiva da cidade, porém com grandes precariedades, haja visto que nem todas as pessoas eram consideradas cidadãs, isto é, tinham direito de participar das decisões sobre a condução da Pólis. No século XIX criou-se em alguns países o sufrágio universal, na expectativa de retomar a democracia com a superação das limitações do modelo grego em que estavam excluídos da participação as mulheres, os escravos, os estrangeiros e os menores de idade. Com o sufrágio universal, todos, *com exceção das crianças*, poderiam participar da escolha dos dirigentes.

As mudanças que ocorreram da Grécia até nossos dias, em todos os campos, afetaram também os usos das palavras, não sendo, como já dissemos, tão fácil compreender os campos semânticos em que as palavras, ou os conceitos, se inscrevem. De acordo com Martins Filho (1999) *participação* tem os dois sentidos principais de *comunicar* e de *tomar parte*⁶⁸. No sentido de tomar parte, vem do latim: “*participare*”, oriundo da expressão latina “*partem capere*” (de onde vem *parti-cipar*). Já na etimologia grega, “*metékhein*” significa ter conjuntamente ou ter com outro. Disto provêm os dois sentidos básicos da palavra participação:

“Sentido Material (latino) - dividir um todo material entre aqueles que dele participarão: o todo desaparecerá e cada sujeito participante terá uma parte do objeto participado, guardando uma relação apenas histórica com o antigo todo;
Sentido Espiritual (grego) - ter parcialmente o que outro possui integralmente: uma alegria que é plena no sujeito que obteve uma vitória, é participada em

⁶⁸ Em alemão, no 1o. caso: Mitteilung, no 2o. Teilnahme. Em inglês, idem: announcement e participation; idem, em francês: communication e participation; em italiano, para ambos os sentidos: partecipazione; idem, em espanhol: participación e em nossa língua: participação.

menor intensidade naquele que recebe a comunicação da vitória e com ela se alegra, sem que a participação diminua a alegria do sujeito que obteve a vitória, antes a tem aumentada. Assim, o bem é difusivo por si só, porque atua como causa final que atrai a que outros participem de sua bondade”. (MARTINS FILHO, 1999)

Se usarmos o sentido latino atribuído ao termo, veremos que há diversos sentidos e modos de ‘tomar parte’. Um primeiro é o de ‘participar’ de modo quantitativo, caso em que o todo ‘participado’ é materialmente subdividido e deixa de existir: “se quatro pessoas participam de uma pizza, ela se desfaz no momento em que cada um ‘toma a sua parte’” (LAUAND, 2000). No sentido grego, mais profundo e decisivo, expresso pela palavra “*metékhein*”, que indica um "co-ter", um "ter com", ou simplesmente um "ter" em oposição a "ser"; um "ter" pela dependência (participação) com outro que "é".

Então, nem sempre estamos falando a mesma coisa quando falamos em participação: A participação pode ser política, ou seja, ao tomar parte, o indivíduo o faz para interferir no contexto em que vive, ou pode se referir a tomar parte sem este interesse ou motivação, quando se toma parte de algo para adquirir ou trocar bens culturais, divertimento, entre outros.

Trazer este conceito para o âmbito da vida das crianças torna-se, portanto um desafio ainda maior. Como nasce a participação no espaço da educação formal? Há lugar nas escolas para que as crianças participem? Em que medida participar contribui para o processo emancipatório das crianças? E com a política de inclusão como participam crianças cegas, surdas, entre outras deficiências? Estas questões nos instigam a pensar sobre o real significado da participação das crianças nas escolas, aquele significado determinado pelo uso, pela prática.

Para falar do significado da participação na escola, é pertinente, mesmo que de modo breve, lançar um olhar à dimensão histórica da participação no contexto mais amplo, percebendo que apesar de poucas, as possibilidades de participação que questionamos atualmente são, no Brasil, repercussões da chamada Constituição Cidadã. A partir desta Constituição de 1988, várias conquistas no campo da participação têm sido feitas, ao menos no campo teórico, como declara Weffort (1988, p.16): a Constituição instituiu "um regime competitivo liberal de oligarquias", no qual todos os brasileiros eram formalmente considerados cidadãos. A Constituição, de acordo com Moisés (1990), criou mecanismos de envolvimento das classes populares na administração pública - como o referendun, o plebiscito, a iniciativa popular, e estabeleceu que deveria haver

participação popular, particularmente na área da saúde (MOISÉS, 1990, p.33; BRASIL, 1988, art. 194/VII).

No que concerne à educação, no Brasil pós Constituição de 1988, as legislações que tratam dos currículos e regulamentam as atividades nas escolas trazem indicativos de ações a serem implementadas buscando promover a participação dos alunos e de toda a comunidade escolar. A partir da descentralização que houve em outras esferas, foram propostas mudanças também nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs)⁶⁹ e na forma de gerir este espaço social⁷⁰. Podemos citar algumas mais pontuais, como os conselhos de classes de caráter participativo, onde tanto os pais quanto os próprios alunos podem atuar e ainda os grêmios estudantis⁷¹. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 9394/96), foi estabelecido que a organização das escolas, bem como sua administração, siga princípios democráticos, como pode ser visto no objetivo maior do Ensino Fundamental, anunciado na LDB:

propiciar a todos formação básica para a cidadania, a partir da criação, na escola, de condições de aprendizagem para:

- I- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos, o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II- a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamentam a sociedade;
- III- o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV- o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (art. 32 da LDB, destaque nosso).

⁶⁹ Compreendemos o PPP conforme Padilha (2003) o define: “(...) documento que estabelece princípios, diretrizes e propostas de ação para melhor organizar, sistematizar e significar as atividades desenvolvidas pela escola como um todo. (...) planejamento dialógico, resistência e alternativa ao projeto de escola e de sociedade burocrático, centralizado e descendente.”.

⁷⁰ A Gestão Democrática prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Lei nº 9394/1996) em seu artigo 12. inciso VI, estabelece uma nova perspectiva de Planejamento Participativo, possibilitando a autonomia das escolas em definir as suas regras democráticas bem como a participação da Comunidade Escolar.

⁷¹ O grêmio, instituído mediante a Lei Federal nº 7.398, de 04 de novembro de 1985, é uma organização sem fins lucrativos que representa o interesse dos estudantes e que tem fins cívicos, culturais, educacionais, desportivos e sociais, sendo portanto, uma forma clássica de participação na escola. Podemos constatar, entretanto, que ainda é um espaço desconhecido de boa parte dos jovens, de acordo com dados da pesquisa “Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas” (http://www.idrc.ca/uploads/user-S/11340655531ibase_relatorio_juventude.pdf), que apontam que o grêmio, a associação estudantil ou o centro acadêmico são conhecidos por 49,6% dos jovens alunos, mas apenas 22,4% participaram ou participam deles.

São também estabelecidas pela LDB a eleição direta para diretores de escolas públicas, os conselhos escolares e grêmios estudantis, como formas de participação garantidas por lei. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), encontramos como primeiro objetivo do ensino fundamental, que os alunos sejam capazes de: “**compreender a cidadania como participação social e política**, assim como o exercício de direitos e deveres, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito” (MEC/SEF, 1998, p. 7, destaque nosso).

No âmbito local e com base nas indicações legais advindas da LDB, a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis assim define sua missão: “Promover educação de qualidade que contribua para o exercício pleno da cidadania, estabelecendo relações democráticas e participativas”⁷². Neste documento destaca-se que

Planejar é condição imprescindível no PPP, é a garantia que as perspectivas que se tem sejam traçadas visando intervenções responsáveis e conscientes, em benefício da coletividade, atendendo as dimensões política e pedagógica que lhe são atribuídas. Política, porque traduz o pensamento e ação: exprime uma visão de mundo, de sociedade, de educação, de profissional e de aluno que se deseja. Tomar decisões, fazer escolhas e executar ações são todos atos políticos. Pedagógica, porque nela está a possibilidade de se tornar real a intenção da SME, que é subsidiar e orientar a ação educativa no cumprimento de seus propósitos, passando, primeiramente, **pela formação do ser humano: participativo, compromissado, crítico, criativo e solidário**. (PPP da SME, 2006-2008, destaque nosso).

Numa escala hierárquica, que usamos para analisar o conjunto de dispositivos legais voltados ao campo educacional, passamos ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola pesquisada, onde sua função é assim apresentada: “Formar cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e deveres na construção de uma sociedade mais democrática”⁷³. É possível perceber, portanto, que desde a instância macro até a instância micro, ou seja, da LDB até a escola, encontramos indicativos para a participação, para a gestão participativa e para o exercício da cidadania desde a infância. No entanto, não é tarefa fácil dar sentido a estas proposições, conciliando o documento teórico às ações que se dão na prática cotidiana, especialmente devido a inúmeras razões de ordem estrutural, entre outras.

⁷² Projeto Político Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, 2006-2008, mimeo.

⁷³ PPP da Escola, disponível em www.pmf.sc.gov.br/ebm_batistapereira/ppp Acessado em 28/06/2007.

Em virtude de dificuldades como essas Buckingham é um dos autores que defende que os direitos de participação não podem simplesmente ser conferidos às crianças, é preciso habilitá-las. Para este autor, as crianças não podem ser vistas apenas “como receptores passivos das mensagens da mídia, mas como processadores ativos de significados” (2007, p. 155). Paulo Freire, defendendo também esta perspectiva emancipatória que a experiência pode promover, diz: “(...) o que é impossível é ensinar participação sem participação! É impossível só falar em participação sem experimentá-la. Não podemos aprender a nadar nesta sala. Temos de ir até a água. Democracia é a mesma coisa: aprende-se democracia fazendo democracia (...)”. (1986, p.114)

De certa forma, portanto, os indicativos da legislação educacional não passam de retórica vazia, afinal, as crianças vivenciam a política a todo tempo nas suas relações sociais: as regras da escola, a hierarquia, o poder, os horários, o currículo são experiências que possibilitam a elas desenvolverem conceitos políticos desde as séries mais elementares. No entanto, de acordo com Buckingham, estas experiências passam ‘ao largo’ das discussões chamadas políticas, camuflando-as: Que experiências a escola possibilita aos estudantes, neste sentido? Este pesquisador esclarece que

(...) o ‘pensamento político’ implica uma visão do indivíduo em termos coletivos ou sociais. Esse não é um processo automático ou garantido, e sim um processo que pode exigir a disponibilização de um tipo de informação, ou a explicitação de certos tipos de conexão. O xis da questão, aqui não é colocar o ‘pessoal’ no lugar do ‘político’, mas descobrir formas de construir pontes entre os dois (2000, p. 142)⁷⁴.

Assim, tomar parte na vida social, constituído um direito inalienável no texto da lei, não é ainda uma prática comum à maioria das escolas. Ao não se relacionar ao cotidiano do cidadão comum e da cultura escolar, o texto legal deixa de apontar possibilidades concretas para a vida das pessoas reais, ou seja, não garante formas de relacionar o documento teórico com o mundo da vida. (HABERMAS). Não há, portanto, alguma diretriz ou proposta de como poderia ser garantida a participação para a pluralidade de crianças matriculadas nas escolas, ou seja, uma participação entendida como princípio ético, político, pedagógico.

⁷⁴ Esta e outras citações feitas a partir dos livros de David Buckingham (1993 e 2000) e Joseph Tobin (2000), cujos originais estão em inglês, foram traduzidas por Gilka Girardello em seções de orientação.

1.3.2. Dimensões da participação na escola

Na dimensão formal, o currículo é previamente planejado a partir de finalidades, e na dimensão informal, é o processo decorrente da aplicação deste plano, por isso, será que “(...) o currículo é o que se deve ensinar e aprender ou é também o que se ensina e o que se aprende na prática?” (PACHECO, 2005, p. 35), Deste modo, o currículo é, ao mesmo tempo, um plano teórico e uma prática real que ocorre num determinado contexto, com determinados atores e interesses. (Idem, p. 36).

Para falar sobre a participação no currículo educacional, lançamos um olhar sobre estas duas dimensões: a formal, que privilegia a participação dos alunos textualmente ou discursivamente; e a dimensão informal, centrada no que ocorre concretamente e também no significado das experiências educativas para os estudantes. Denominamos estas dimensões como “participação no plano das intenções” ou de seu valor declarado e, “participação no plano das realidades”⁷⁵, ou seja, aquela adquirida na prática educativa.

De modo semelhante ao que vêm ocorrendo no contexto macro, que trouxe grandes conquistas populares no texto Constitucional a partir de 1988, na Educação, as conquistas são também ainda muito normativas sem grandes mudanças concretas na prática escolar cotidiana. De acordo com Cruz (2006)⁷⁶, os avanços a partir da Constituição ainda são pouco expressivos, especialmente no campo educacional, sendo que um pouco deste retrocesso pode ser explicado pela entrada do neoliberalismo na educação. Segundo ele,

(...) a vasta literatura demarca que a entrada do Brasil no âmbito do neoliberalismo em educação, ocorre em março de 1990, com a sua participação, na cidade de Jomtien, Tailândia, na “Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos”, a educação brasileira passou a atender às exigências do setor produtivo⁷⁷.

⁷⁵ Nossa referência a esta dimensão está na pesquisa empírica, que buscou conhecer a experiência de participação dos estudantes na produção de um website institucional e os significados que os estudantes da Escola atribuem a esta participação, e será apresentada no capítulo 4.

⁷⁶ CRUZ, João Everton da. **A educação noturna como desafio para a formação profissional**. Disponível em <http://www.reescrevendoeducacao.com.br/2006/modules/artigosenviados.php?a=imprimir&artigoId=68> Publicado em 10/10/2006 e acessado em 13/09/2007.

⁷⁷ Idem

Neste sentido, com o neoliberalismo que perpassa também o sistema educacional⁷⁸, mesmo no Brasil pós Constituição-cidadã, as legislações que tratam dos currículos e começam a trazer indicativos de ações a serem implementadas buscando promover a participação dos alunos, vêm carregadas de retórica que na prática esvaziam-se. A introdução dos conceitos de Gestão Democrática, Gestão Compartilhada e Gestão Participativa⁷⁹, por exemplo, repercutiu em todo tipo de entendimento e, conseqüentemente, todo tipo de ação participativa na escola. Por isso, a comunidade escolar precisa refletir e atuar com clareza na formação do tipo de sujeito que considera importante neste momento histórico, pois é com base na concepção adotada que outras escolhas são feitas, como por exemplo, a maneira de gerir a escola, a relação com os alunos, com os pais, a própria idéia de participação, entre outras.

Analisando desde a LDB até o PPP da escola, encontramos indicativos para a participação, para a gestão democrática, para o exercício da cidadania. O que não está escrito, porém, são possíveis ações e atitudes que possam dar sentido a estas proposições, conciliando o documento teórico às ações que se dão na prática cotidiana, em especial, no que se refere à participação dos estudantes. Estes documentos assinalam as competências que os estudantes devem adquirir, deixando a critério das escolas/professores o que e como deve ser ensinado, para depois “retomar a rédea”, através das provas nacionais que verificam se essas competências foram ou não atingidas. Neste sentido, Campos e Shiroma (1999, p. 491) destacam que o Estado redireciona para a escola “a tarefa de oportunizar o desenvolvimento das várias dimensões da personalidade dos indivíduos, retirando-se dela a possibilidade de articular-se como espaço de constituição de ‘espíritos esclarecidos’”. Pacheco (2007)⁸⁰ adverte, entretanto, que os currículos locais tendem a apresentarem-se muito similares aos nacionais, revelando mera aplicação de propostas generalizantes em detrimento de olhares locais, atentos às especificidades.

⁷⁸ A partir do neoliberalismo, o termo gestão escolar parece estar se diluindo em gestão empresarial com base em autores que atribuem os problemas da escola a problemas de gerenciamento ou administrativos. Acreditamos que os objetivos das empresas e os objetivos das escolas sejam antagônicos: enquanto as empresas visam à obtenção de lucro, as escolas devem contribuir para a emancipação cultural e política de sujeitos históricos. De acordo com DOURADO (2006, p. 31), “a nova LDB se enquadra numa sucessão de políticas estaduais e municipais, de inspiração neoliberal, que enfatizam o trinômio: produtividade, eficiência e qualidade total. Essas orientações possibilitaram, ao mesmo tempo, mecanismos de descentralização (municipalização, escolarização) e novas formas de centralização e controle por parte do poder central, como os instrumentos nacionais de avaliação”.

⁷⁹ Para saber mais sobre a gestão das escolas municipais, no âmbito das normatizações multilaterais, ver a dissertação de mestrado de MEDEIROS, 2008, fotocopiado.

⁸⁰ PACHECO, José Augusto. **A problematização do Conhecimento Escolar no contexto da Sociedade de Informação e do Conhecimento**. Seminário especial oferecido no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, n o período de 14 de Maio a 12 de Julho de 2007. Notas de aula.

Certos de que a distinção entre norma e prática, está longe de ser absoluta em termos de currículo, a usamos aqui apenas para organizar melhor a discussão, corroborando Luke, que entende as escolas “(...) como sítios complexos construídos por e através de discursos expressos em vários textos: de planos de acção, livros-texto, a conversas frente a frente em sala de aula.” (2000, p.99 apud PACHECO, 2005, p. 95). Nesta perspectiva destacamos algumas questões que podem dificultar e até mesmo inviabilizar a participação dos estudantes nas escolas. Dentre estas as questões, queremos destacar que as **concepções de infância**, aceitas e também construídas no contexto local e a **subsumição**⁸¹ **da criança ao aluno**.

Com relação às concepções de infância, Buckingham (2007), ao traçar um panorama dos estudos sobre infância e mídia nos últimos anos, no mundo e, em especial, na Europa e Estados Unidos, reforça a idéia de que a infância é uma construção social e que é necessário levar em conta o amplo contexto histórico, social e cultural onde as encontramos, para estudar e compreender as crianças reais. Neste sentido, a instância escola, onde ocorre majoritariamente a socialização dos *sujeitos humanos de pouca idade* na sociedade moderna, precisa *re-ver* as formas como olha as crianças ali matriculadas, pois, como tão claramente dizia Walter Benjamin, crianças são sujeitos humanos de pouca idade e infância é o modo como esses seres podem ou não viver as suas vidas nesse período.

Neste sentido, quase sempre a idade das crianças, e mais particularmente a série na qual estão matriculadas, são as referências para que a escola lhes permita maior ou menor participação nas atividades. Sobre isso Quinteiro (2005), enfatiza:

Os estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental ainda são compreendidos como seres incompletos e imaturos, sobretudo, quando se trata de exercitarem o direito a participação política. Neste sentido, pode-se afirmar que a participação na escola é didatizada e, portanto, banalizada, no interior das relações pedagógicas⁸².

Assim, a infância, delimitada arbitrariamente a um tempo específico da vida ou a um modo único de vivê-lo, acarreta importantes impossibilidades, além do que, se prestarmos um pouco de atenção aos estudantes, por exemplo, perceberemos como é complexo definir alguém como

⁸¹ Conforme Quinteiro (2000).

⁸² QUINTEIRO, Jucirema. **A participação da criança como Tema Transversal do Currículo: um desafio nas séries iniciais**. Revista Espaço Acadêmico Número 52. Set/2005. Disponível em: http://www.espacoacademico.com.br/052/52pc_quinteiro.htm. Acesso em 28/06/2007.

criança apenas por sua idade ou série: o desenvolvimento físico não pode ser critério suficiente porque as peculiaridades individuais e genéticas, bem como a própria moda maquiagem para mais ou para menos idade a aparência física; a linguagem, muito influenciada pela mídia televisiva e pela internet, entre outros, também não pode ser vista como determinante único para enquadrar as fases da infância, pois algumas pessoas de 8 ou 9 anos de idade conversam e demonstram maturidade emocional e relacional maior que outros de 14 anos ou mais, enquanto com outras ocorre o contrário; também nas atividades pedagógicas, o nível de envolvimento não pode ser medido por nenhuma destas características, pois as crianças estão inseridas sócio-culturalmente num contexto em que o consumo, a informação e a tecnologia têm apresentado novos desafios para as relações entre crianças e adultos, redefinindo o papel social da criança na contemporaneidade. (cf. Jobim e Souza, 2005, entre outros autores).

Quinteiro (2000) diagnostica que, na escola, a criança está subsumida no aluno. Assim, ao lançar um olhar generalizante às crianças, vendo-as apenas como estudantes matriculados, a escola não percebe e nem leva em conta as diferenças individuais/subjetivas e acaba por inviabilizar a participação de muitas delas. Esta dificuldade das escolas em enxergar e ouvir a criança que está no aluno é em parte justificável pelas condições de trabalho dos profissionais da educação, conforme acentua Antunes (2004, p. 19), “(...) os trabalhadores da escola se encontram precarizados em sua condição de trabalho e pouco conhecem sobre a criança que está no aluno”. Segundo esta pesquisadora, além das contradições da estrutura social em que estão inseridos estes profissionais, também a “formação acadêmica dos professores é limitada, dificultando a análise de questões complexas do campo da Educação” (idem).

Relacionada às dimensões que a participação dos estudantes adquire nas escolas, outra dificuldade que compromete a percepção de que em cada aluno há uma criança é a formalização da participação e ainda sua vinculação aos modelos da política em geral. Em muitos casos, a representatividade, que é a forma encontrada para a participação na maior parte das situações vivenciadas (líder de turma, representante nos conselhos de classe ou em outras atividades na escola), prestigia certas características individuais do estudante, como ser comunicativo, “apresentar-se bem”, entre outras que, inclusive nem sempre são desenvolvidas no processo de educação escolar. Neste sentido, a escola cobra atitudes e desempenhos que ela mesma não ensina a desenvolver e acaba valorizando aqueles estudantes que já trazem isso pronto, desenvolvido na família ou em outros contextos. Além disso, muitas dimensões da infância e das

subjetividades das crianças são esquecidas pela escola. A participação, deste modo, não leva em conta a cultura infantil⁸³ ou a criança, mas sim, sua capacidade de “imitar” o modelo adulto de participação.

Por outro lado, algumas pesquisas vêm considerando uma grande e sutil mudança na vivência política das crianças e jovens que pode repercutir nos modos como elas vêm sua participação na escola. É perceptível, através de alguns estudos, que estes jovens consideram outras formas de associação neste momento de suas vidas, relacionada a um sentimento de identidade e pertencimento. Isso envolve a necessidade de pertencer a um “território” e também está ligado à constituição de uma identidade pessoal, vinculada a um entorno como a escola, o grupo, uma instituição, um bairro, uma cidade, o País. Para o professor Luis Dela Mora, da Universidade Federal de Pernambuco, por exemplo, a qualidade da participação política da juventude está intimamente ligada ao comportamento político de toda uma sociedade, não representando um dado isolado, pois

(...) jovens alienados e passivos sempre existiram ao lado de jovens conscientizados e ativos politicamente. Deve-se reconhecer que a proporção entre essas duas categorias muda com o tempo, tem épocas em que a proporção de jovens ativos se amplia e em outras épocas diminui. Mas esse aumento ou diminuição é uma expressão da sociedade como um todo e não de uma determinada faixa etária. Se numa época a parcela de jovens cresce e se torna mais intensa, é porque esse mesmo fenômeno se manifesta na sociedade como um todo⁸⁴.

Os dados da pesquisa “Juventude Brasileira e Democracia”, de 2005⁸⁵, mostram, por exemplo, que apenas 3% dos jovens se envolvem com ações políticas (aquelas que a maioria dos adultos compreende como sendo políticas). Mas, em que medida essa apatia não reflete apenas o uso de um “medidor” de participação inadequado para as situações em que vivem as crianças/jovens? Qual o conceito de participação que as crianças/jovens têm? E, em que conceito baseia-se

⁸³ Florestan Fernandes, na década de 70, foi provavelmente um dos primeiros a escrever sobre Cultura Infantil/Cultura da Infância. Já entre os pesquisadores contemporâneos, podemos destacar: Faria et al. (2002); Kramer, Leite (1998); Sarmiento (2002, 2003); Quinteiro (2000, 2002); Demartini (2002).

⁸⁴ Disponível em http://www.cipo.org.br/jap/boletim/06/pdf_novos/participacao_politica.pdf. Acesso em 21/08/2007

⁸⁵ **Juventude Brasileira e Democracia – participação, esferas e políticas públicas** - relatório final – novembro de 2005. Disponível em http://www.idrc.ca/uploads/user-S/11340655531base_relatorio_juventude.pdf Acesso em 23/07/2007

a participação anunciada nas leis e nestas pesquisas? Não é política a participação das crianças e jovens?

Os resultados da pesquisa referida acima, confirmam que há, muitas vezes, exagero quando se denuncia a “apatia juvenil” e se deixa de perceber que a “crise de participação cidadã” é fenômeno social ampliado que atinge todas as faixas etárias da população.

Em grande medida, as generalizações sobre a “apatia juvenil” são agravadas pela insuficiência de pesquisas que permitam com alguma precisão apreender e interpretar as situações pelas quais os(as) jovens, em diferentes contextos e condições econômicas e sociais, expressam processos de recusa, impossibilidades ou mesmo apontam para novas práticas de participação de solidariedade e conflito que já praticam ou com as quais aceitariam se envolver. Muitas dessas práticas se tornam invisíveis para os sentidos dominantes, que dizem ser mais legítimos determinados ideais de participação ou mitos participativos do passado, tais como aqueles que se associam ao “jovem radical” (Ianni, 1969) dos anos 60. (2005, p. 9)

Neste sentido, faz-se necessário ouvir o que as crianças/jovens têm a dizer sobre sua participação nos contextos em que vivem e como atribuem sentidos a esta participação. Pois, mesmo defendendo que a participação precisa ser vivenciada como princípio pedagógico, a mesma ainda tem sido considerada apenas “um tema transversal no currículo” (QUINTEIRO, 2005). Ou seja, na prática, a participação das crianças na escola tem se vinculado ao que lhes é possibilitado, ou seja, em sua maioria, à ação de responder ao que o professor pergunta em aula, realizar as atividades propostas, entre outras consideradas “positivas” e até “moralmente” corretas. Isto porque, tradicionalmente, a escola é uma organização social estruturada em relações de poder e que ainda não conseguiu superar incoerências, existentes desde sua origem, como o monopólio da fala por parte dos profissionais, por exemplo. Sobre isto Maurício Tragtenberg (1982, p. 21 apud Quinteiro et al, 2007, p. 10) afirma que:

A possibilidade de desvincular saber de poder, no plano escolar, reside na criação de estruturas horizontais em que professores, alunos e funcionários formem uma comunidade real. É um resultado que só pode provir de muitas lutas, de vitórias setoriais, derrotas, também. Mas, sem dúvida, a autogestão da escola pelos trabalhadores da educação – incluindo alunos – é a condição de democratização escolar.

Neste sentido, uma democratização que inclua os estudantes, principalmente os de séries iniciais, parece ser ainda uma quimera. Segundo Quinteiro (2005), “mesmo em contextos

escolares considerados inovadores (...) o direito a participação aparece reconhecido, ainda que de modo tutelado, apenas como um direito das crianças matriculadas de quinta a oitava séries”.

Deste modo, ao didatizar a participação, a escola não considera os interesses, desejos e potencialidades das crianças reais. Além disso, ao pesquisar profundamente a participação da criança, Quinteiro (2000; 2005), afirma ainda que o grau de participação dos alunos na escola está também diretamente relacionado ao dos adultos que convivem com ela, como seus professores e pais. É muito comum que, se estes adultos⁸⁶ não possuem vivência participativa, também não a promovam para seus alunos e/ou filhos, bem como, cultivem uma estrutura rígida e autoritária que distancia os estudantes do exercício da participação.

Esta ausência de uma cultura participativa na escola tem também uma dimensão histórica, relacionada à própria criação da escola pública. No Brasil, em que a escola pública foi criada com a função de cuidar da educação das crianças desfavorecidas, preparando-as para o trabalho, a relação pedagógica entre professores e alunos construiu-se em bases marcadas por relações desiguais, hierárquicas. Nesta dinâmica, a escola “(...) constitui um espaço de tensão permanente entre a reprodução das desigualdades sociais e a promoção de políticas de expansão, por via educativa, dos direitos sociais” (Sarmiento et al, 2004). Assim, a busca por formar cidadãos ativos, críticos e criativos, texto tão caro nos PPPs, tomam muito mais os espaços das gavetas que o das salas de aula, dos corredores, dos gabinetes administrativos, dos recreios, das atividades de ensino⁸⁷.

Mas, como criar e manter mecanismos de participação efetiva para além dos discursos? No mínimo, as escolas precisam ouvir mais as crianças, concordando com o artigo do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)⁸⁸, que prescreve a toda criança e adolescente, o direito de expressar suas opiniões e desejos. Mas não adianta apenas perguntar, é necessário levar em conta as respostas dadas, como um pressuposto para incluir a participação dos estudantes num currículo que, embora inter-relacionado e interdependente, possui dimensões tanto formais, quanto

⁸⁶ Embora este estudo não contemple a discussão sobre outros atores da escola, além dos alunos, precisamos considerar o fato de que são os adultos que organizam, em última instância, as ações da escola. Importa por isto, resgatar também os “desenhos institucionais”, ou seja, como os participantes adultos da escola planejam ações que possibilitem mais ou possibilitem menos a participação dos alunos.

⁸⁷ Não queremos, de modo algum, desconsiderar a função da escola que é também, ou deveria ser, espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, tendo, portanto, o aluno como sujeito e o ensino como objeto.

⁸⁸ Documento brasileiro que define as especificidades quanto aos direitos das crianças e dos adolescentes, mas mantém como base, todas as discussões nacionais e internacionais anteriores, sobre os direitos, desde os Direitos Humanos.

informais, tanto de caráter teórico quanto de caráter prático. Assim, falar de um conceito multívoco como participação, e de infância, outro conceito também multívoco, só é possível fechando ao máximo o foco: **o que as crianças de determinada escola entendem por participação? O que elas dizem quando falam em participação? Quais os ‘tipos’ de participação que estes dizeres legitimam e quais as ações que desencadeiam?**

1.3.3. Dimensões da participação na produção midiática

Martín-Barbero (2003, p. 67) alerta para a necessidade de reflexão sobre os atuais processos de comunicação que chegam às escolas com as novas mídias digitais, que significam “(...) um desafio cultural, que deixa visível a brecha cada dia maior entre a cultura a partir da qual os professores ensinam e aquela a partir da qual os alunos aprendem”.

No campo midiático, que é parte da cultura, David Buckingham (2000), considera fundamental que crianças e jovens, além de se tornarem consumidores críticos, sejam também incentivados à produção de conteúdos de mídia. Para ele, as mídias (especialmente as eletrônicas) constituem hoje uma das principais influências no processo de socialização infantil, exigindo dos profissionais da educação uma formação sólida para usá-las de maneira construtiva e criativa no processo educativo. Nesta perspectiva, Buckingham discute os direitos das crianças em relação às mídias: o direito à provisão de mídia de qualidade, o direito à proteção com relação a materiais e a conteúdos violentos e apelativos, tanto ao consumo quanto à sexualidade precoce, e o direito à participação na produção de mídia. Dentre estes “três Ps” da mídia-educação, destacamos a participação como principal ênfase a ser dada nas escolas, na especificidade dos trabalhos com websites, pois, no âmbito desta mídia especialmente, a participação é ainda pouco praticada e ainda menos estudada⁸⁹.

Ao falar da participação das crianças, Buckingham destaca alguns aspectos que, segundo ele, estão contribuindo para a conformação de um novo cenário cultural. Neste novo cenário, que

⁸⁹ Conforme levantamento de uso que realizamos em 2005, no âmbito das escolas municipais de Florianópolis, a internet era usada basicamente para a realização de pesquisas, ou seja, para acessar informações, em detrimento de produzi-las e divulga-las a partir das próprias escolas. Naquele ano, dos 128 projetos desenvolvidos com o uso da internet, apenas três foram publicados na internet (2%). Fonte: Relatório das Salas Informatizadas, 2005, fotocopiado.

redesenha os modos como as crianças e os jovens se relacionam com as mídias, e como os pais e os conglomerados internacionais de comunicação enxergam tal relação, o direito de participação das crianças oscila entre participar na esfera do consumo e a participar na esfera política:

De fato, em alguns aspectos, está crescendo a polarização entre as crianças – não somente entre as ricas e as pobres, mas também entre aquelas que vivem uma vida “moderna” e as que vivem uma infância mais tradicional. Entretanto, numa visão geral, fica cada vez mais claro que as relações de poder e autoridade entre crianças e adultos está mudando. Enquanto existem alguns grupos que desejam restabelecer as relações tradicionais, e retornar a uma era em que as crianças ‘eram vistas mas não ouvidas’, outros vêem essas mudanças como muito bem vindas, porque elas são uma extensão da democracia e dos direitos cidadãos da criança. Ao mesmo tempo, devemos também lembrar que as crianças realmente têm ganhado mais poder, não somente como cidadãos, mas também como consumidoras – e que, de fato, esses dois poderes estão se tornando impossíveis de serem separados. (Buckingham, 2003, p.22).

Buckingham destaca que, na esfera dos direitos, a ênfase dada à proteção pode inibir a atuação participante em outros campos. Ou seja, ao serem protegidas de materiais que alguns adultos acham que podem prejudicá-las, as crianças são também impedidas de se envolver nas decisões políticas que lhes dizem respeito diretamente. São consideradas imaturas tanto para isto quanto para aquilo. Esta ênfase à proteção corrobora também certa concepção de infância que, segundo o autor, é um dos entraves à participação das crianças nas questões políticas, pois é praticamente impossível proteger as crianças através de ações que as deixem à parte do mundo considerado adulto, onde teoricamente as violências e as “inconveniências” estão mais presentes (2000, p.134). Neste sentido, ao colocarmos as crianças num mundo à parte, as questões políticas também são necessariamente excluídas.

Estas novas dinâmicas de participação conferidas às crianças e introduzidas principalmente pelas mídias que compõem o mundo das crianças, independente da classe social e cultural da qual participa, acarretam também novos problemas para o exercício da cidadania. Deste modo, a centralidade que adquire a participação, compreendida numa perspectiva emancipatória, ou seja, que ultrapasse os limites do simples envolvimento ou presença, é um dos princípios a partir do qual se pode garantir o cumprimento dos outros direitos, ou seja, da proteção e da provisão.

Isto leva à necessidade de redimensionar o papel da escola, imbricada na cultura midiática, de sistematizar, ampliar e aprofundar os conhecimentos que “vêm de todos os lugares” atualmente. Um dos caminhos para incluir as mídias na educação é através da produção, além da

análise crítica e da provisão de bons produtos de mídia para as crianças. A produção de websites, que já é uma prática nas escolas municipais de Florianópolis, por exemplo, está se configurando como possibilitadora de visibilidade do que é produzido, não só a partir das mídias, nas escolas. Deste modo, um movimento de novas perguntas pode ser gerado, novos e diferentes textos podem ser escritos, outros escritores e outras linguagens passam a constituir este espaço.

Ao dimensionar a participação na produção midiática, Girardello (2004),⁹⁰ comenta que:

(...) a melhor educação para a mídia é aquela que une a leitura crítica, com a possibilidade de produzir mídia. Acho que quando você mexe com a mídia, consegue entender melhor e ser mais crítico. Escrever roteiros para novelas em sala de aula, brincar com fotografia. Criar pequenas rodas de história, pedir que as crianças contem histórias. Naturalmente as crianças trarão temas relativos à TV, que poderão ser analisadas com a mediação do professor. Ao contar as crianças estão recriando os conteúdos da TV. Tudo isso enriquece e são coisas simples de fazer. E o professor também passa a refletir mais sobre os conteúdos.

Deste modo, os direitos de participação das crianças na produção midiática, com especificidade no âmbito da internet, partem do pressuposto de que “a criança é um ser histórico tal qual o adulto também o é (...)” (QUINTEIRO, 2000, p. 13), devendo, portanto, participar ativamente do processo de aprendizagem dos códigos de leitura e escrita também na esfera digital. Esta esfera, mais um universo do seu tempo (BUCKINGHAM, 2000; BELLONI, 2004), pode propiciar um caminho possível para a cidadania neste século, visto que as mídias, principalmente as novas tecnologias da informação e das comunicações, complexificam as dimensões clássicas da cidadania, determinando que não basta ser alfabetizado para ser cidadão ativo. De acordo com Belloni,

Os modos de superação da falta de cidadania, da dominação hegemônica ou da violência simbólica passam necessariamente pela apropriação criativa e subversiva das diferentes tecnologias simbólicas, de informação e comunicação, dispositivos técnicos do ciberespaço, ferramentas telemáticas e interativas.⁹¹

⁹⁰ "A TV para crianças deve incorporar a arte", entrevista concedida por Gilka Girardello a Cássia Borsero, durante a Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis em julho de 2004. Disponível em <http://www.midiativa.tv/index.php/midiativa/content/view/full/1125> Acesso em 23/09/2007.

⁹¹ BELLONI, M. L. Infância, técnica e cidadania: Cenários de mudança. Disponível em http://www.comunic.ufsc.br/artigos/Inf_Tec_cid_cenarios.pdf Acessado em 07/03/2007.

Assim, na sociedade contemporânea, em que a alfabetização midiática torna-se imperativa, cabe discutir acerca das dimensões desta alfabetização⁹². De modo semelhante ao que ocorre na alfabetização lingüística, em que apenas saber ler e escrever não garante a emancipação política, a alfabetização midiática não se restringe à mera utilização das mídias. Ser cidadão nos tempos atuais pressupõe que tenhamos acesso às mídias, em primeiro lugar, e requer também que estejamos habilitados a realizar tanto a leitura crítica como uma escrita consciente, a partir das linguagens utilizadas na esfera digital.

1.4. Participação, letramento midiático e *web 2.0*

O letramento midiático é uma das mais importantes dimensões da mídia-educação⁹³, na perspectiva deste estudo, pois passa decisivamente pela participação na produção de mídia. De acordo com Girardello (2006)⁹⁴, assim como as palavras que aprendemos a decodificar não podem conter/revelar todas as significações possíveis, igualmente a televisão, o computador e outras mídias, não são janelas transparentes para o mundo, ou seja, não são espelhos que apenas refletem a realidade, mas construções ideológicas. É necessário, portanto, a aquisição de habilidades para compreender mais ideologias e representações, além dos códigos e, sobretudo, a capacidade de usar este conhecimento para a produção de textos midiáticos.

Para Silverstone (2003, p. 58), a cidadania no século XXI requer do indivíduo este conhecimento, ou seja, que ele saiba fazer a leitura crítica dos produtos da mídia e tenha a capacidade de questionar suas estratégias. Silverstone considera que conhecer o processo midiático é fundamental para a “construção de identidades, do senso de nós mesmos no mundo e de nossa capacidade de agir dentro dele”. Esta é a perspectiva da alfabetização, já apontada por Paulo Freire desde a década de 60, que implica a capacidade de leitura crítica e uso social tanto da leitura como da escrita, ou seja, uma capacidade de “ler o mundo” que precede a leitura da palavra.

⁹² Na seção 1.4 (Participação e letramento midiático), buscamos aprofundar um pouco mais o conceito de alfabetização.

⁹³ Verifica-se, inclusive, que a expressão mídia-educação, na sua origem, referia-se às ações educativas de “media literacy”.

⁹⁴ Notas pessoais da palestra proferida no evento “Se essa mídia fosse minha...” UDESC, 2006

Nesta perspectiva podemos, de fato, recorrer ao conceito mais amplo de letramento, para alicerçar nosso entendimento sobre letramento no âmbito das mídias. Embora o termo esteja situado no campo da lingüística, torna-se pertinente refletirmos sobre sua abrangência nos termos propostos por Magda Soares⁹⁵ (1998), que sintetiza letramento como o estado ou a condição que adquire um grupo social, ou um indivíduo, como consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. A autora discute a diferença crucial existente entre uma pessoa alfabetizada e uma pessoa letrada: **letrada é a pessoa que consegue usar socialmente a leitura e a escritura e responder as demandas sócias de leitura e de escrita.** Apropriar-se da escrita, nestes termos, é assumi-la como propriedade.

Considerando que letramento “designa o estado ou condição em que vivem e interagem indivíduos ou grupos sociais letrados”, Soares (1998), destaca o papel que as tecnologias da escrita, como instrumentos das práticas sociais, podem assumir na organização e re-organização das novas práticas digitais de leitura e escrita a partir da cibercultura⁹⁶, ou seja, um novo tipo de letramento.

Implícita nesse conceito está a idéia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o individuo que aprenda a usá-la. (SOARES, 1998, p.17)⁹⁷.

Assim, o que significa ser letrado quando os signos que fazem parte das leituras e escritas atuais não se restringem mais aos códigos lingüísticos? Fantin e Girardello (2008, p. 320)⁹⁸, perspectivando reflexões sobre as demandas que o analfabetismo do século XXI traz para as escolas, perguntam:

em que medida o sujeito estará alfabetizado se não for capaz de ver, interpretar e problematizar as imagens da TV, assistir e entender aos filmes, de analisar as publicidades criticamente, de ler e problematizar as notícias dos jornais, de escutar e de identificar programas de rádio, saber usar o computador, navegar nas redes?

⁹⁵ Magda Soares é membro do Ceale - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da UFMG e uma das mais respeitadas pesquisadoras da área de linguagem e educação do país.

⁹⁶ Cibercultura pode ser entendida como a cultura contemporânea fortemente marcada pelas tecnologias digitais. Ou seja, é o que se vive hoje: acesso bancário pela internet (Home banking), voto eletrônico, pages, palms, imposto de renda via rede, inscrições via internet, etc.

⁹⁷ Para Soares, “do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – alfabetizar-se (...) – tem consequências sobre o indivíduo, altera seu *estado* ou *condição* em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, lingüísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, lingüística” (1998, p.18).

⁹⁸ Esta citação, feita a partir do original em inglês, foi traduzida por Gilka Girardello em seções de orientação.

Na perspectiva das autoras, o letramento midiático diz respeito “à construção da cidadania real e virtual e à possibilidade de participar da sociedade de maneira diferenciada, através de experiências culturais diversas, e não só pela linguagem escrita” (idem, p. 7). O pesquisador David Buckingham (2003) explicita algumas competências decorrentes da ‘literacia digital’ (digital literacy)⁹⁹: competência para acessar, selecionar e tratar informações, dominar várias linguagens, comunicar conhecimento, ler criticamente os produtos de mídia, bem como, conhecer as formas de produção, o funcionamento e as técnicas. Deste modo, este letramento envolve e implica também em usar socialmente as mídias, tanto em sua dimensão de informação, ou seja, como receptores, quanto em sua dimensão de produção, quando divulgamos, socializamos, enfim, quando produzimos mídia no nosso cotidiano.

Neste sentido, um caminho para o letramento midiático, fundamental para a participação social, pode ser percorrido através da produção de sites, por exemplo: produzir um site pode favorecer o domínio das técnicas que, por sua vez, possibilita seu uso social. Para um maior conhecimento acerca das possibilidades de leitura e escrita no âmbito da internet, Buckingham (2003, p.12), destaca algumas questões para estudo, numa perspectiva de ‘literacia digital’, baseando-se nos aspectos-chave da mídia-educação:

Produção:

- As tecnologias que são usadas para gerar e disseminar materiais na web;
- A importância das influências comerciais e o papel da propaganda, promoção e apoio;
- O uso da internet por indivíduos ou grupos de interesse como modo de persuasão e influência;
- As relações entre a web e outras mídias como televisão e jogos de computador.

Representação:

- Os modos pelos quais os websites clamam 'dizer a verdade', e estabelecem sua autenticidade e autoridade;
- A presença ou ausência de pontos de vista ou aspectos particulares da experiência;
- Como os leitores podem fazer julgamentos sobre confiabilidade, viés e acuidade, por exemplo ao comparar websites uns com os outros ou com outras fontes.

⁹⁹ A palavra "literacy", versão inglesa aproximada da palavra letramento.

Linguagem:

- O uso de 'retóricas' visuais e verbais no planejamento dos websites;
- Como os websites são estruturados de modo a encorajar os usuários a navegar de formas particulares;
- Como os usuários são endereçados: por exemplo, em termos de formalidade e 'amicabilidade';
- Os tipos de 'interatividade' que estão sendo oferecidos, e os graus de controle e de retorno que eles permitem ao usuário.

Audiência:

- Os modos como os usuários podem ser endereçados por apelos comerciais, tanto visível quanto invisivelmente;
- Como a web é usada para reunir informação sobre os consumidores;
- Como os diferentes grupos de pessoas usam a internet em sua vida diária e para que propósitos;
- Como os indivíduos ou grupos interpretam sites em particular, e os prazeres que adquirem ao usá-los.

Nos termos propostos pelo autor, é impossível dissociar o conhecimento técnico da produção de mídia, pois de modo similar ao que ocorre na aquisição do sistema convencional de escrita (alfabetização), e do desenvolvimento de habilidades para o uso desse mesmo sistema nas práticas sociais que o envolvem (letramento), também o letramento midiático não pode ser dissociado da alfabetização midiática. Ou seja, podem ser explicados nos termos da lingüística, em que alfabetização e letramento são processos interdependentes. Como concebe Soares: “a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.”¹⁰⁰

Fantin (2007, p. 5)¹⁰¹ destaca, neste sentido, a importância de se entender a alfabetização como uma “forma de representação mais do que a aquisição de um código alfabético”, o que, para Bazalgette (2005 apud Fantin, 2007, p. 7), permite que se compreenda “os sistemas de

¹⁰⁰ SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. 26ª Reunião Anual da ANPED – GT Alfabetização, Leitura e Escrita. Poços de Caldas, 7 de outubro de 2003.

¹⁰¹ FANTIN, Monica. **Alfabetização Midiática na Escola**. Trabalho apresentado no Seminário VII Seminário “Mídia, Educação e Leitura” do 16º COLE, Campinas, 10 a 13 de julho de 2007. Disponível em http://www.alb.com.br/anais16/sem05pdf/sm05ss15_06.pdf Acesso em 12/01/2008

domínio e poder de tal forma que identifiquem “quem” está falando, em nome de quem, por que e com que interesses”.

Nestes termos, Girardello¹⁰² enfatiza que apenas possibilitar às crianças e jovens acessarem as mídias não lhes garante a possibilidade de atuar na sociedade contemporânea de modo ativo. Para Girardello, é também através da participação na produção de textos de comunicação que as crianças e os jovens (e também os adultos), podem aprender a fazer a necessária crítica aos discursos midiáticos. Ainda assim, a crítica é eficaz quando está associada à produção: depois de escreverem para um jornal, de produzirem um vídeo, as crianças e jovens jamais se relacionarão com as mídias do mesmo modo; a recepção de produtos midiáticos já não será tão ingênua e, no mínimo, perceberão que existe uma agência (ideológica) por trás da produção.

Este argumento é compartilhado por Salgado et al (2005)¹⁰³:

É certo que somente conhecer as condições de produção não garante a tomada de uma postura crítica perante essa produção; se houvesse essa garantia, o próprio campo da comunicação social seria necessariamente autocrítico, uma vez que dispõe desses saberes. Em contrapartida, o conhecimento do processo de produção pode ajudar na construção de uma postura indagadora.

O pesquisador Pier Cesare Rivoltella também advoga em favor do letramento midiático, ao destacar que o não acesso a ele implica hoje o não acesso à cidadania. De acordo com Rivoltella¹⁰⁴, as mudanças que ocorrem nas dimensões clássicas da cidadania afetam as seguintes categorias: 1) Direitos civis: liberdade e controle, privacidade, acesso; 2) Cidadania política: mudança nas representações da política e dos políticos, (como no caso das sondagens e telefotos), problemas de participação (entre o local e o global); 3) Cidadania social: tempo livre e tempo de trabalho, no teletrabalho e no e-learning; 4) Cidadania cultural: olhar/atuar, ler/fazer. Neste sentido, Rivoltella propõe uma nova mídia-educação, que exige, por sua vez, uma troca de paradigma, pois a crítica somente é insuficiente. É imprescindível que as pessoas tenham possibilidade de participar deste mundo, a partir do conhecimento e do domínio de todas estas categorias.

¹⁰² Notas pessoais da palestra proferida no evento “Se essa mídia fosse minha...” UDESC, 2006

¹⁰³ SALGADO, Raquel Gonçalves, PEREIRA, Rita Marisa Ribes and JOBIM E SOUZA, Solange. **Pela tela, pela janela: questões teóricas e práticas sobre infância e televisão**. Cad. CEDES, Jan./Apr. 2005, vol.25, no.65, p.9-24. ISSN 0101-3262. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n65/a02v2565.pdf> Acessado em 12/03/2007

¹⁰⁴ Notas do Seminário Especial Mídia, educação e cidadania - PPGE - 09/11/2006

Nas perspectivas apresentadas, trazemos uma breve apresentação do conceito e usos da *web* 2.0 que, de acordo com Stephen Downes¹⁰⁵, é uma mudança de paradigma ao nos permitir passar da posição de leitor da *web* para a posição de leitor e escritor na *web*, ou seja, ao possibilitar que usemos a internet como uma plataforma de interatividade e autoria. Neste sentido, a *web* 2.0 é mais uma mudança de conceito, um conjunto de práticas, do que uma nova tecnologia: ela possui como característica fundamental a possibilidade da publicação coletiva de conteúdo. Alguns exemplos mais conhecidos dessas novas práticas são as *wikis*, os *blogs*, alguns sites de relacionamento, o *google docs*¹⁰⁶ e o *you tube*¹⁰⁷.

Deste modo, a internet ainda pode descortinar o acesso a um imenso universo de informações e participação na produção destas informações, e a escola, centralizadora na maioria dos casos, ainda exige uma passividade incoerente com as demandas atuais. Em termos técnicos, a internet evoluiu para um novo patamar que tem possibilitado a disponibilização de ferramentas interativas e de modo gratuito. Apesar de que, antes mesmo dessa virada, como ficou conhecida a nova era da *web*, já existissem páginas de autores anônimos e muito conteúdo *on-line*, ainda havia uma forte separação entre os que produziam e os que acessavam os conteúdos, e a tecnologia existente limitava as possibilidades de interação.

Rivoltella (2008)¹⁰⁸ corrobora o que foi afirmado por Pierrri Lévy em 1999, isto é: que passamos por um segundo dilúvio, o “dilúvio das informações” (Levy, 1999), e que é necessária uma inteligência coletiva, para selecionar e salvar os conteúdos que deveriam permanecer, ou seja, que mereciam entrar na arca. Nesse sentido, porém, Rivoltella entende que na atualidade, ou seja, na dimensão que a internet assume agora, a inteligência coletiva está sendo superada pela necessidade e urgência da ‘inteligência conectiva’. O pesquisador propõe que, a partir de uma lógica pós-newtoniana¹⁰⁹, as ferramentas sociais de trabalho que entram no cenário escolar,

¹⁰⁵ Disponível em: <http://elearnmag.org/subpage.cfm?section=articles&article=29-1> Acessado em 20/08/2006

¹⁰⁶ Trata-se de um serviço disponibilizado gratuitamente na internet que permite a portabilidade de documentos que podem ser editados por mais de um usuário, bem como o recurso de publicação direta em blog. Compõe-se de um processador de texto, um editor de apresentações e um editor de planilhas.

¹⁰⁷ O *YouTube* é um site na internet que permite que seus usuários carreguem, assistam e compartilhem vídeos em formato digital.

¹⁰⁸ Notas pessoais da palestra: Educação e cultura digital: navegações pela Web 2.0. ministrada pelo pesquisador Pier Cesare Rivoltella, da Università Cattolica di Milano, na UFSC, no dia 30/04/2008

¹⁰⁹ Podemos entender o mundo pós-newtoniano como não mais previsível, uniforme e único. Mas como uma rede em expansão, repleta de possibilidades de espaços/tempos, aleatórios e não hierarquizados. Segundo Rivoltella, no mundo newtoniano, as informações estavam organizadas hierarquicamente, o design dos documentos era um elemento formal e os papéis de editor e escritor eram claramente definidos. No mundo pós-newtoniano, o

inclusive porque são parte da vida da maioria das crianças, trazem desafios à escola, entre eles, desafios de caráter ético como o cyberbullying¹¹⁰. Por outro lado, é também um desafio educativo, na medida em que são ferramentas potencialmente democratizadoras que constituem a nova era da *web*. Como define Rivoltella, a *web 2.0* é parte essencial desse mundo pós-newtoniano pelas seguintes características:

Facilidade: Há alguns poucos anos era necessário ter competências básicas para operar programas, entre eles o FTP; ter esse programa, conhecer minimamente a linguagem HTML, entre outros conhecimentos e acessos. Era também necessário repetir todo o processo, caso se quisesse atualizar dados ou corrigir uma simples vírgula. Hoje, com os *blogs*, por exemplo, é possível fazer tudo isso *on-line*.

Interatividade: Atualmente, com *blogs*, *wikis*, entre outras ferramentas, as páginas podem deixar de ser passivas: colocam-se comentários, *tags*, constroem-se comunidades em torno de um tema, de uma idéia.

Possibilidade de autoria: Para Rivoltella, é muito mais fácil virar autor na atualidade da internet. Ele adverte, porém, que se cria mais um problema para a mídia-educação a partir desta possibilidade, pois além da necessidade de ensinar estratégias para a construção de um leitor crítico, torna-se fundamental considerar a possibilidade de autoria crítica. Segundo Rivoltella, esta era uma competência apenas ensinada aos jornalistas, e agora a escola precisa discutir com os estudantes as responsabilidades éticas de ser autor.

Sociabilidade: A *web 2.0* não é apenas uma ferramenta, mas, sim, um conjunto de comunidades que se organizam em torno de ferramentas, ou seja, trata-se de *redes sociais*: “a estrutura social que junta atores diferentes, sejam individuais, sejam organizações” que trazem consigo uma mudança de paradigma, tanto na lógica do conhecimento, quanto na lógica dos atores sociais.

Segundo Rivoltella, essa lógica de trabalho social está mudando a aprendizagem na *web*, pois as tecnologias de grupo, que na década de 90 visavam a garantir a aproximação das

pesquisador adverte para a desestruturação da informação, a mescla entre o formato e o próprio texto e as hibridações nas funções de editor e escritor. (idem)

¹¹⁰ O cyberbullying é um tipo de intimidação usando a Internet. De acordo com Rivoltella (2008), a utilização de filmadoras dos celulares favorece também este tipo de bullying, podemos dizer, neste sentido, que se trata de outros modos de agressão, como eram as frases escritas nas paredes da escola e os boatos levantados nas rodinhas de conversa. O que muda são os suportes, apoiados agora também em conteúdos multimídia, ou seja, imagens captadas por celular ou *webcam*, vídeos postados no *youtube* e em *blogues*.

distâncias, **hoje buscam trabalhar melhor mesmo presencialmente**. Ou seja, possibilitam que se faça melhor um trabalho de ensino e de aprendizagem, mesmo quando os estudantes estão diariamente conosco. Infelizmente, a escola, de um modo genérico, ainda é 0.0, enquanto os estudantes, também de um modo bastante genérico, são 2.0, ou seja, para a maioria das escolas a tecnologia é o meio ambiente não se permitindo refletir as questões de conteúdo tecnológico, as interações, as redes que se constituem nesta plataforma digital.

Na perspectiva do que foi abordado, somente com a reflexão e estudo dos aspectos tidos como fundamentais para a alfabetização na contemporaneidade, a escola estará contribuindo para a formação de pessoas que consigam fazer as análises críticas fundamentais, e que também, e imprescindivelmente, sejam capazes de ‘escrever’ com as novas mídias. Isto porque a configuração da cidadania, na contemporaneidade, inclui as capacidades de ler e escrever que vão desde a compreensão do código lingüístico até a navegação pela internet e produção de textos digitais.

CAPÍTULO 2.

O CONTEXTO DA PESQUISA

2.1. Escolhas Preliminares

Caminhante, não há caminho, faz-se caminho ao andar.
Antônio Machado

Ao esboçar a caminhada metodológica da pesquisa de campo, procurei conciliar a busca por aprimoramento teórico com a minha experiência de trabalho como professora da RME, ou seja, busquei algumas respostas para as inúmeras perguntas suscitadas em meu trabalho com crianças e mídias, numa escola pública. Sob este ponto de vista, a pesquisa teria pouco valor para o meu próprio crescimento profissional, se eu não conseguisse relacionar as teorias a que tive acesso no curso de mestrado com tudo aquilo que eu vivenciava na prática da escola em que atuava. A princípio, a pesquisa precisaria ser desenvolvida numa escola que já tivesse experimentado ou estivesse experimentando a produção de textos para internet com a participação dos estudantes, pois isso ainda não acontecia pontualmente na escola em que eu trabalhava ao menos não nas proporções de visibilidade que pode adquirir um site¹¹¹. Tínhamos o intuito, portanto, de conhecer a produção do website de uma das escolas da RME que havia sido construído com a participação de estudantes. Em suma, buscávamos ouvir a experiência daqueles que estavam fazendo algo nem sonhado por muitas escolas, mesmo nos tempos atuais: situar-se num espaço/tempo virtual, ou seja, no “www”, conforme algumas crianças denominam a internet.

¹¹¹ Na escola em que atuava anteriormente ao ingresso no mestrado (EBM Osmar Cunha, Canasvieiras), a sala informatizada foi instalada em 1999 e desde 2000 há acesso à internet. No mesmo ano em que a internet foi disponibilizada, o Centro de Informática e Automação do Estado de Santa Catarina (CIASC), na época responsável por atender algumas escolas, principalmente Estaduais, produziu o site da EBM Osmar Cunha. O fato de receber o site “pronto”, e sem autonomia para administrar seu conteúdo, causou certa apatia quanto à produção no interior da escola, pois todo o processo referente ao desenvolvimento, manutenção ou reestruturação do site precisava ser encaminhado e era realizado por este Centro.

No contato com autores intimamente envolvidos com questões concretas da prática cotidiana, de trabalho e pesquisa com criança e mídias, pude confirmar a importância crucial de se levar em conta a relação entre teoria e prática também no desenvolvimento da pesquisa. Neste sentido, os métodos e procedimentos que adotei no desenvolvimento desta pesquisa foram baseados nas diretrizes e concepções de Mikhail Bakhtin, David Buckingham (britânico), Joseph Tobin (havaiano); o latino-americano Jesús Martin-Barbero¹¹²; as pesquisadoras brasileiras Sônia Kramer, Gilka Girardello, Jucirema Quinteiro, Maria Isabel Orofino, entre outros pesquisadores que serão referenciados no decorrer do texto.

Para explicitar o caminho metodológico que trilhamos, a partir destes referenciais, este capítulo foi organizado com as seguintes seções: 2.1.1. Pressupostos e objetivos; 2.1.2. Contexto e participantes; 2.1.3. Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados; 2.1.4. Seleção e procedimentos de análise. Esperamos, deste modo, relatar como foi nossa caminhada empírica, transmitindo um pouco do quanto o exercício da pesquisa nos “fazia” pesquisadora. Pois, segundo Clarice Lispector (1986), “a trajetória não é apenas um modo de ir”, ela define a nós mesmos enquanto caminhamos.

2.1.1. Pressupostos e objetivos

Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura.
Leonardo Boff, 1997

Autores como Lispector e Boff, não exatamente “acadêmicos”, são percebidos por nós como escritores muito coerentes com a urgência de prestarmos atenção aos aspectos formativos da subjetividade. Na frase usada como epígrafe no início desta seção, Leonardo Boff revela um aspecto muito importante para nossa pesquisa, mesmo que a escrita da mesma tenha sido feita

¹¹² Jesus Martin-Barbero nasceu na Espanha e vive na Colômbia desde 1963. É um teórico pesquisador da Comunicação e Cultura e um dos expoentes nos Estudos Culturais contemporâneos.

num outro contexto, que é a busca por olhar um olhar alteritário¹¹³. Quando tanto se fala sobre os processos de subjetivação, intensamente influenciados também pela mídia, entender que toda leitura é também uma resposta de quem lê (por ter como base uma história, um jeito de olhar o mundo), é fundamental para se pensar em mídia-educação nas escolas.

Embora a questão da mídia-educação tenha sido abordada no capítulo 1, cabe ressaltar que, dentre as suas dimensões ou aspectos-chave: trabalhar *com* os meios, *sobre* os meios e *através* dos meios, uma possível “resposta” ao movimento massivo das mídias seria a participação das crianças na produção de mídias. Neste sentido, privilegamos a percepção de práticas participativas, nas quais as crianças podem manipular as mídias e seus recursos, possibilitando conhecimento e domínio de suas linguagens e técnicas, mas, principalmente, que possam participar da construção do mundo no qual a mídia tem peso muito determinante. Sob este aspecto, atribuímos maior importância, no contexto desta pesquisa, à busca por saber como as pessoas lêem os textos midiáticos, e também como podem escrever nas novas possibilidades disponibilizadas com as mídias digitais principalmente. Estamos nos referindo, neste caso, ao site da escola: Quais são as “visões de mundo” de quem o produz e de quem o lê? Ou seja, quem o site pensa que eu sou?¹¹⁴

Neste sentido, consultar as crianças a respeito das idéias que têm sobre o site da Escola, é parte essencial do processo de mídia-educação, pois possibilita, inclusive, que elas reflitam também sobre todas as outras mídias com as quais convivem diariamente. Pondera-se que elas passem a refletir criticamente sobre as mensagens da mídia, sobre as formas de produção e sobre sua própria identidade, ao analisarem aspectos que lhes agradam ou que as incomodam em determinado programa ou site.

¹¹³ O “sentimento alteritário”, foi melhor compreendido por nós quando passamos a trabalhar com os estudantes surdos na escola em que a pesquisa foi desenvolvida. Como diz Bakhtin, “Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre serei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver”. (BAKHTIN, 1992, p.43. apud KRAMER, 2004). Neste sentido, entendemos também a alteridade como uma abertura ao diálogo com o outro, sempre diferente de nós, com a crença de que o eterno diálogo da vida é caracterizado pela polifonia (JOBIN E SOUZA, 1994, p. 104) Com o grupo de crianças surdas, exercitamos um outro tipo de olhar: um olhar sobre o olhar de crianças que não ouvem, que pode ser mais apurado e vislumbrar aspectos imperceptíveis para aqueles que são “distraídos” pelos sons do cotidiano. No capítulo 4 contaremos um pouco mais da experiência e do olhar dos estudantes surdos, como nós o apreendemos.

¹¹⁴ Esta reflexão provém do conceito de endereçamento, desenvolvido pela autora americana Elizabeth Ellsworth (2001). A partir de seus estudos sobre cinema, esta pesquisadora resume o conceito de endereçamento na seguinte questão: “quem esse filme pensa que você é?” (ELLSWORTH, 2001, pg.11).

Além de se ter em conta a subjetividade dos participantes da pesquisa, quem a realiza também não está, de modo algum, “neutro” no campo. Portanto, outro pressuposto fundamental a se considerar é o fato de que, ao entrarmos no campo empírico, levamos todo o aparato científico que pudemos agregar, mas entramos também impregnados por nossa história pessoal, repleta de lembranças da nossa própria experiência como estudantes e também nossa prática de trabalho como professores, além de outros elementos de nossa vida pessoal. Neste sentido, estão também presentes todas as nossas leituras, os autores a quem nos associamos teoricamente e todas as experiências vivenciadas no curso de mestrado¹¹⁵. Entendemos, portanto, que “nosso ponto de vista”, esteja no modo como selecionamos os participantes da pesquisa ou na escolha que fazemos dos dados a serem analisados e daqueles que ficarão fora do texto final, não estão naturalmente dados e ajudam a construir a realidade tal como agora apresentamos/descrevemos.

Neste sentido, Demo (1998)¹¹⁶, diz que é necessário aceitar que a ciência “é apenas um olhar sobre a realidade, e nem sempre o mais adequado”. Assim, elementos como olhar e linguagem, constituídos pela socialização, pelos padrões culturais, pelos valores e crenças e pelo contexto histórico, são determinantes quando queremos falar da construção de uma realidade. Deste modo, ao admitir a ingerência da subjetividade do pesquisador na pesquisa, não estamos constatando a existência de um erro ou de um fator que pode comprometer os resultados apresentados. Estamos apenas indicando que temos consciência de que alguns elementos subjetivos podem “organizar” o olhar, direcionando mais para um e menos para outro ponto. Dessa maneira, reafirmamos que, além dos instrumentos e dos métodos, a biografia do pesquisador interfere e contribui na construção dos dados da pesquisa.

¹¹⁵ Uma experiência muito significativa durante o mestrado foi uma temporada de 15 dias que passei em Cuba: No período de 29 de janeiro a 02 de fevereiro de 2007 participei do congresso “Pedagogia 2007”, no qual, além de participar de cursos e oficinas, apresentei um pouco da metodologia de trabalho das salas informatizadas no município de Florianópolis, na sala temática: “As tecnologias da informação e as comunicações na transformação dos processos educacionais”. Na semana posterior, ou seja, de 03 a 10 de fevereiro, visitei escolas, jornais e centros culturais da cidade de Havana, além de freqüentar cinemas e teatros. Surpreendentemente, minha experiência mais marcante em Cuba foi a convivência com um grupo de crianças moradoras da “calle Curaçao e Entreluzes”. Eu tinha encontros marcados com elas aos finais de tarde, quando se reuniam em frente ao apartamento em que eu estava hospedada. Aprendi várias brincadeiras, ou melhor, revivi as nossas brincadeiras populares na versão cubana. Ser “olhada” por aquelas crianças me ensinou o que é alteridade: uma das meninas me disse que eu falava “engraçado e esquisito”. Brinquei com ela, dizendo que eu sentia a mesma coisa quando a ouvia e o olhar de incredulidade que a mesma me lançou nunca mais será esquecido por mim.

¹¹⁶ DEMO, Pedro. **Pesquisa qualitativa: busca de equilíbrio entre forma e conteúdo**. Rev. Latino-Am. Enfermagem, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11691998000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12/02/2008.

Procuramos, neste sentido, construir uma metodologia que possibilitasse fornecer/produzir enunciados¹¹⁷ como quando se tem uma conversa numa roda de amigos, atribuindo importância às narrativas que os participantes foram construindo ao longo dos encontros que tivemos e não apenas no recolhimento de dados que, supostamente, já existiam. Baseados neste pressuposto, não é nossa intenção fazer afirmações ou interpretar as falas dos participantes da pesquisa, e nem mesmo consideramos possível “falar por elas”, mas sim, buscamos dizer coisas suscitadas pelo que os participantes disseram, numa atitude responsiva e dialógica, ao modo de Tobin (2000), que considera importante conhecer os modos como as crianças ressignificam o que recebem da mídia, por exemplo.

Com base nestes pressupostos, este estudo se insere na abordagem qualitativa de acordo com Mecksenas (2007)¹¹⁸, pois seu processo de coleta de dados (como será visto na seção 3.4) foi realizado “observando/participando/dialogando/ouvindo, bem como, integrando o espaço social objeto de pesquisa”. Conforme também propõe Minayo, a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Isso corresponde a um espaço mais profundo de relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis. (2001, p. 21-22)

Nestes termos, a pesquisa empírica teve como objetivo principal subsidiar uma melhor compreensão acerca da concepção que os estudantes têm sobre sua participação na escola em que estudam e na produção do site da mesma. Para isto, a pesquisa procurou ouvir seus interesses, preocupações, dificuldades, posturas e percepções a partir de seu olhar *sobre e para* o site da Escola, que já existe há dois anos. Sobre o site, a pesquisa buscou conhecer um pouco da trajetória histórica e técnica da sua produção, bem como seus limites e potencialidades como “canal” de expressão e interação, além de uma “vitrine” da escola. Neste sentido, os procedimentos visavam aos seguintes objetivos:

¹¹⁷ Para Bakhtin, enunciado é a unidade real da comunicação verbal. “Cada enunciado deve ser visto, antes de tudo, como uma ‘resposta’ aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta” (2003, p. 297 apud Medeiros, 2006).

¹¹⁸ Aspectos metodológicos da pesquisa empírica: a contribuição de Paulo Freire. Revista Espaço Acadêmico N° 78 – Novembro de 2007. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/078/78meksenas.htm> Acessado em 24/01/2008

1. Deflagrar, a partir das conversas sobre o site da Escola, a reflexão sobre o conceito de participação, cidadania, entre outros pertinentes ao contexto destes estudantes.
2. Conhecer as dimensões dos significados atribuídos ao site na vida cotidiana dos estudantes.
3. Conhecer algumas perspectivas teóricas sobre a relação entre crianças e mídia, focando a mídia-educação como uma perspectiva formal para se trabalhar *para, com e sobre* as mídias.
4. Conhecer/valorizar/relatar as condições sócio-culturais da produção e recepção do site da Escola.

2.1.2. Trâmites, Contexto e Participantes

O primeiro passo na caminhada da pesquisa de campo foi o contato com a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, por meio do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) e do Departamento de Mídia e Conhecimento (DMC), para formalizar nossa intenção de pesquisa. Após a autorização para a sua realização, por parte desta primeira instância, precisávamos definir uma escola em que desenvolveríamos a etapa empírica da pesquisa. Para isso, fizemos uma leitura atenta dos Relatórios Anuais das Salas Informatizadas e do Núcleo de Tecnologia Educacional, além de conversas informais com coordenadores e uma entrevista semi-aberta com uma “multiplicadora”¹¹⁹ do NTE. Foi possível constatar, neste levantamento de dados, que em 2005 duas escolas da RME já tinham produzido seu site institucional, ou seja, mesmo antes das discussões sobre a implementação desta possibilidade pelas demais escolas. Já a partir de 2006, ano em que o NTE intensificou a formação¹²⁰ de professores para a produção de material em formato *web*, passamos a ter como referência 22 escolas com site disponibilizado na internet.

¹¹⁹ São chamados de multiplicadores os profissionais que auxiliam tanto no processo de planejamento e incorporação das tecnologias em sala de aula, quanto no suporte técnico e capacitação dos professores e das equipes administrativas das escolas. Estes profissionais são formados em cursos de especialização em Informática na Educação e atuam nos NTEs de todo país. No NTE do município de Florianópolis atuavam sete multiplicadoras na época da realização desta pesquisa, sendo que a profissional que participou da entrevista foi uma das responsáveis pela formação em produção de websites, voltada aos professores das escolas.

¹²⁰ Desde 2005 o NTE trabalha na formação de professores, especialmente de coordenadores das SIs, para a produção de websites. Mais informações sobre a formação podem ser encontradas no website do Núcleo: http://www.pmf.sc.gov.br/nte/salas_informatizadas.html. (Acessado em 20/09/2007). De 2005 até 2007, 22 escolas já produziram o seu website.

Com base nos dados analisados, portanto, definimos a EBM Batista Pereira para o desenvolvimento da pesquisa de campo, devido a dois aspectos principais: esta escola foi **pioneira na produção de seu website** criado já no ano de 2005, e o produziu **com a participação dos estudantes** - sendo este o fator mais importante para o nosso estudo, que buscava justamente compreender a participação discente na produção de mídia. Outrossim, esta Escola também já se destacava em relação às demais escolas da Rede Municipal de Ensino no desenvolvimento de outras experiências de produção de mídia, com a participação dos estudantes, com aplicação *web* 2.0¹²¹ como *wikis, blogs, animações e rádio web*. A escola, que será melhor apresentada na seção 2.2. é, portanto, uma das 22 escolas municipais de Florianópolis que produziu e disponibilizou na internet seu próprio site institucional (dados de 2007).

Após a definição da escola, entramos em contato com o diretor e com a coordenadora da sala informatizada da Escola Batista Pereira, para falar sobre o projeto e buscar sua anuência para o desenvolvimento da pesquisa. Com a coordenadora da sala informatizada tivemos uma conversa pessoalmente e para o diretor foram entregues duas cartas de apresentação, sendo uma da Secretaria Municipal de Educação e outra da orientadora da pesquisa. Como não houve qualquer objeção ao desenvolvimento da investigação, seguimos o encaminhamento dado pelo diretor da Escola, que designou uma supervisora para acompanhar nosso trabalho, e passamos a acertar e/ou informar todas as atividades da pesquisa a esta supervisora. Também as turmas com as quais trabalharíamos foram definidas pelos profissionais da escola após informarmos nosso interesse em trabalhar com estudantes de quarta e de quinta séries.

Embora as etapas posteriores a estes encaminhamentos iniciais não possam ser enumeradas numa seqüência linear, pois foram realizadas processualmente, de modo que algumas ações vinculavam-se a outras, tentaremos relatá-las como um itinerário flexível de decisões que foram sendo tomadas ao longo da realização da pesquisa. A nossa aproximação à Escola e à comunidade do Ribeirão da Ilha começou logo após a decisão de qual seria a escola a ser pesquisada e se intensificou após sermos autorizados, também pela direção da Escola, a realizar a pesquisa. Esta aproximação incluiu pesquisas na internet e conversas com profissionais que desenvolviam

¹²¹ De acordo a explicação de Stephen Downes (<http://elearnmag.org/subpage.cfm?section=articles&article=29-1>), a web 2.0 é a mudança de paradigma de uma "Read Web" para uma "Read-Write Web", ou seja, passar da posição de leitor da web para a posição de leitor e escritor na *web*. Acessado em 20/08/2006

trabalhos na Escola, além de visitas periódicas ao site da instituição¹²². Na internet, realizamos um levantamento de conteúdos referentes à comunidade e à Escola, sobre os quais fizemos uma leitura atenta. Objetivávamos, com este *tour virtual*, perceber como e em que tipos de materiais a Escola é apresentada ou se apresenta na internet – esta entendida como uma tecnologia que está acessível a grande número de pessoas, tanto da comunidade escolar quanto fora dela, e que participa nos processos de subjetivação destas pessoas. Queríamos também saber se a Escola se inseria no contexto da internet com outros textos¹²³ além do site institucional. Neste *tour*, encontramos tanto notícias sobre os mais variados temas relacionados à Escola Batista Pereira e à comunidade do Ribeirão da Ilha, como também estudos de caráter científico e comunidades virtuais produzidas por ex-estudantes da Escola.

Ressaltamos que embora esta análise da inserção da Escola na *web* não constituísse um tema central em nossa pesquisa, consideramos importante a percepção de alguns elementos que podem fazer parte dos processos de subjetivação que ocorrem na comunidade do Ribeirão da Ilha. Foi possível, portanto, neste estudo aproximatório, conhecer um pouco das características culturais da comunidade, como crenças religiosas, atitudes políticas e também aspectos relacionados à infraestrutura local. Acreditamos que esta etapa tenha fornecido um conhecimento provisório do entorno contextual da comunidade e, por conseguinte, da Escola, embora notadamente subjetivo por apresentar opiniões pontuais de alguns segmentos sociais como jornalistas, políticos, professores e, ainda que ínfimos e de iniciativa pessoal, também de alguns estudantes. Ficou excluída, entretanto, das produções midiáticas a que tivemos acesso, a voz das crianças da Escola e foi neste contexto, configurado no início da pesquisa, que desenvolvemos nosso estudo exploratório.

Em continuidade, apresentamos os 56 participantes de nossa pesquisa, entendendo-os como sujeitos intersubjetivos, considerando as palavras de Bakhtin ao dizer que,

¹²² O site da Escola Batista Pereira está disponível no seguinte endereço: http://www.pmf.sc.gov.br/ebm_batistapereira

¹²³ A idéia era saber se existiam iniciativas informais de produção midiática que não tivessem sido produzidas sob a tutela da Escola mas que fosse de autoria de membros da mesma.

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe), etc. e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão à formação original da representação que terei de mim mesmo. (BAKHTIN, 1992, p. 278)

Esta frase, dentre as muitas sábias ditas pelo pesquisador russo, nos impõe um respeito ainda maior ao escutarmos estas crianças em nossa pesquisa, no papel de interlocutores, pois parece suscitar referências a um começo de vida, *à formação original que terão de si mesmas*. Com relação aos participantes, destacamos que desde o início da pesquisa nossa intenção foi conversar com as crianças, embora as conversas com adultos e adolescentes também tenham se revelado imprescindíveis. Para a escolha das turmas, inicialmente, tomamos como referência a classificação de criança do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹²⁴, que define como crianças as pessoas com até 12 anos de idade. Segundo esta classificação, buscamos encontrar este grupo etário em duas turmas, uma de quarta e outra de quinta série, pois de acordo com a estrutura da maioria das escolas, é “normal” que esta faixa etária frequente estas séries.

Por se tratar de uma pesquisa que trabalharia com o conceito de participação, definimos trabalhar com uma turma de quarta série e outra de quinta série, para explorarmos também uma questão muito polêmica nas escolas, qual seja o processo de transição dos estudantes ao deixarem o chamado “reduto das séries iniciais” do ensino fundamental e ingressarem no “reduto dos maiores”. Embora este não seja um tema central em nosso estudo, queríamos explorar, ainda que de modo inicial, como se dá a participação dos estudantes, numa e noutra instância, com base na advertência feita por Quinteiro (2005), de que o direito a participação, didatizado e tutelado nas escolas, aparece apenas como um direito das crianças matriculadas de quinta a oitava séries¹²⁵. Segundo a pesquisadora, “os estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental, ainda, são

¹²⁴ O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) classifica como criança as pessoas até 12 anos assim como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que define em seu artigo 2º: “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”. Destaca-se, no entanto, que em pesquisas realizadas pelo IBGE encontramos títulos como: “Famílias com crianças de 0 a 14 anos de idade” e também: “Pessoas com mais de 10 anos de idade”. Estes exemplos mostram que não há uma relação direta nas prerrogativas legais com a terminologia utilizada nestas pesquisas.

¹²⁵ Atualmente o Ensino Fundamental comporta 1ª a 9ª séries, de acordo com a Lei nº 11.114/2005, do dia 16 de maio de 2005, que torna obrigatória a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental, pela alteração dos Arts. 6º, 32 e 87da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).

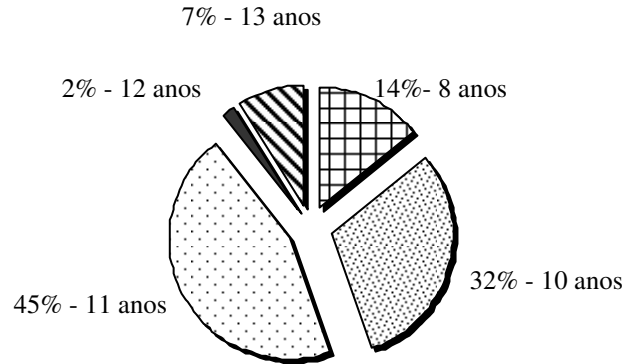
compreendidos como seres incompletos e imaturos, sobretudo, quando se trata de exercitarem o direito a participação política”.

Ao entrarmos em contato com as turmas indicadas pela Escola, entretanto, detectamos que alguns estudantes matriculados nestas séries tinham mais de 12 anos de idade, apresentando distorção idade/série¹²⁶. Ressaltamos que esta é uma premissa da legislação educacional vigente, sendo que as razões desta distorção não foram analisadas neste estudo. Se continuássemos levando em conta a classificação de infância como um período da vida que se encerra aos 12 anos, teríamos que excluir da amostra o grupo de estudantes que estavam com 13 anos (7% do total dos participantes) no momento em que iniciamos a coleta de dados. Como entendemos, entretanto, que os limites de ser criança ou adolescente não devem ser determinados *a priori*, pois são interdependentes de todas as questões do contexto geral da vida das pessoas, optamos por manter a inclusão do grupo citado na pesquisa. Consideramos, portanto, muito frágil esta delimitação, instituída pelas leis e aceita na maioria das escolas¹²⁷.

Neste entrecruzamento de valores e poderes quanto ao lugar da infância, modelo em transição, certamente, dada a fluidez e a multidimensionalidade que adquirem os conceitos, apresentamos o perfil etário dos estudantes que participaram da pesquisa, com destaque às idades em que estão concentrados a maioria dos participantes.

¹²⁶ Relação existente entre a idade do estudante e a respectiva série freqüentada, que, de acordo com o sistema educacional brasileiro, é de 07 anos de idade para a primeira série do ensino fundamental; 8 anos para a segunda série; e assim sucessivamente. Dessa forma, seguindo a recomendação do Ministério da Educação e de organizações internacionais, considerou-se defasada a criança com 09 anos ou mais de idade freqüentando a 1ª série; com 10 anos ou mais de idade freqüentando a 2ª série; com 11 anos ou mais de idade freqüentando a 3ª série; com 12 anos ou mais de idade freqüentando a 4ª série; com 13 anos ou mais de idade freqüentando a 5ª série; com 14 anos ou mais de idade freqüentando a 6ª série; com 15 anos ou mais de idade freqüentando a 7ª série; e com 16 anos ou mais de idade freqüentando a 8ª série. Fonte: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2007/indic_sociais2007.pdf Acessado em 02/01/2007.

¹²⁷ Para uma melhor análise sobre como foi historicamente constituída a separação escolar por faixa etária, ver o estudo de Costa (1999). Este autor, citado por Dornelles (2005, p. 62) descreve que a diferenciação do ensino que ocorria em casa para as instituições se dava pela necessidade de evitar o “risco de contaminação moral que havia em deixar juntas as crianças de idades diversas (...)”.

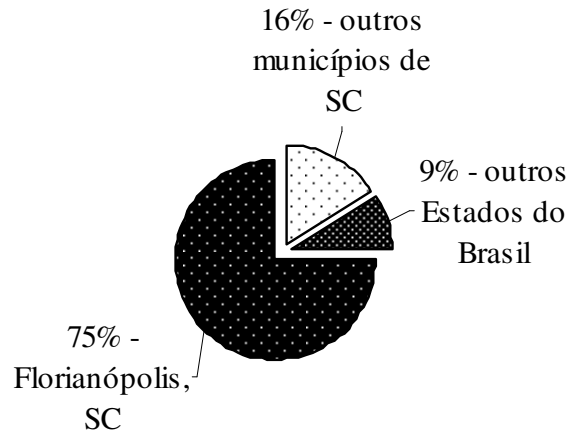
Gráfico 1. Idade dos estudantes

Idade	9 anos	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	Total
N° de estudantes	8	18	25	1	4	56
%	14%	32%	45%	2%	7%	100%

Outro aspecto que também foi levantado com base nos questionários é a procedência dos participantes. A maioria dos estudantes que pesquisamos nasceu em **Florianópolis** (75%). Os que vieram de outras regiões do Estado são das cidades de **Blumenau, Imbituba, Gaspar, São José e Chapecó**, totalizando 16%. Os procedentes de outros Estados (9%) vieram de **Porto Alegre (RS), Getúlio Vargas, (RS) São Paulo (SP) e Jacarepaguá (RJ)**. Embora tenhamos clareza que a nossa amostra não possa ser considerada universal, podemos dizer que este grupo de crianças é privilegiado, de acordo com os parâmetros divulgados no site institucional da escola ao caracterizar a comunidade escolar, na medida em que nenhum deles indicou ser proveniente da região serrana do Estado, apontada como procedência migratória que traz para a comunidade pessoas de baixo poder aquisitivo: “os mais carentes são oriundos da região serrana que vêm tentar a vida aqui em Florianópolis, mais precisamente, nesta região”¹²⁸.

¹²⁸ Acessamos esta informação durante o estudo de aproximação à comunidade que fizemos no início da sistematização da pesquisa de campo e está disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/ebm_batistapereira/escola Acessado em 12/04/2007

Gráfico 2. Local de nascimento dos estudantes



Procedência	Florianópolis, SC	Outras regiões de SC	Outros Estados do Brasil	Total
Nº de estudantes	42	9	5	56
%	75%	16%	9%	100%

Gostaríamos de destacar que não foi nosso propósito analisar questões referentes à constituição da comunidade, assim como, de gênero e de inclusão, embora este tema tenha aparecido muitas vezes e o considerarmos extremamente pertinente. Entretanto, pelo recorte necessário à pesquisa, tanto ao seu escopo quanto ao seu tempo de conclusão, não nos aprofundaremos na descrição e análise destes dados, informando apenas que, no grupo de estudantes pesquisados, 53,5% são meninas e 46,4% são meninos e, estão incluídos, três estudantes surdos na turma da quarta série (um menino e duas meninas) e um estudante paralisado cerebral na turma da quinta série (menino).

Com relação aos quatro profissionais que responderam as entrevistas, seu perfil resumido é o seguinte: três profissionais são do sexo feminino e um do sexo masculino, com idade variando de 26 a 42 anos e o tempo de atuação na RME está entre três e 23 anos. Todos os entrevistados têm formação em pedagogia, com variações quanto à especificidade do curso: dois em séries

iniciais¹²⁹; um em supervisão escolar; um em educação especial. Já os dois ex-estudantes entrevistados têm o seguinte perfil: Ambos atuaram na função de monitores na produção do site da escola durante o ano de 2005 (ano de produção do site); um deles, atualmente com 17 anos e cursando o primeiro ano do Ensino Médio, mudou-se do bairro ainda em 2005; o outro adolescente tem 16 anos de idade, é morador do Alto Ribeirão e freqüenta agora uma outra Escola local que oferece o ensino médio.

2.1.3. Instrumentos e procedimentos de coleta

Usamos questionários semi-abertos, grupos focais e entrevistas semi-abertas para o levantamento e a produção de dados junto aos participantes. O questionário foi a primeira etapa da pesquisa e com ele objetivávamos ter uma visão mais geral sobre a situação sócio-econômica e cultural dos estudantes da escola. Já com os grupos focais, nossa intenção era investigar com mais profundidade os sentidos que atribuíam, naquele momento, à sua participação na Escola em geral e na produção do website da Escola em particular. A entrevista semi-aberta foi o modo que encontramos para ouvir alguns adultos, profissionais da Escola e do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) e dois adolescentes, ex-estudantes da Escola, que haviam participado na produção do site. Nesse procedimento, ao conversar com as profissionais, tentamos identificar concepções teóricas (de infância e de participação), políticas e modos de implementação de projetos como o do site, por exemplo. Já nas conversas com os ex-estudantes, buscávamos perceber qual era o contexto da participação para aqueles estudantes que, segundo a Escola, haviam participado na produção do site e quais os sentidos que eles atribuíam a esta participação.

A pesquisa teve, portanto, três estratégias metodológicas principais, com as seguintes proporções:

Questionários: 56 questionários semi-abertos respondidos pelos estudantes de uma turma de quarta e uma turma de uma quinta série da EBM Batista Pereira.

- 23 com estudantes da quarta série;
- 33 com estudantes da quinta série;

¹²⁹ Destacamos que um dos entrevistados cursou pedagogia bilíngüe na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Grupos focais: 13 reuniões com sete grupos focais (37 crianças)

- 06 reuniões com estudantes da quarta série;
- 06 com estudantes da quinta série;
- 01 reunião com estudantes surdos (segunda e quarta série);

Entrevistas: 06 entrevistas com: Professora coordenadora da sala informatizada da EBM Batista Pereira; Professora multiplicadora do NTE municipal; Professora coordenadora da sala multimeios e Professor de LIBRAS, ambos da EBM Batista Pereira (esta última foi realizada em conjunto, ou seja, uma entrevista respondida pelos dois profissionais); ex-estudantes que atuaram como monitores na produção do site em 2005.

- 04 profissionais;
- 02 ex-estudantes;

O *corpus* empírico deste trabalho foi coletado nas próprias salas de aula dos estudantes, no caso dos questionários, e as reuniões com os grupos de discussão foram realizados na Escola e numa *lan house* do bairro. Já as entrevistas foram realizadas em diferentes lugares, de acordo com a disponibilidade dos entrevistados: A coordenadora da sala informatizada respondeu a entrevista na própria sala de trabalhos na Escola; na sala multimeios entrevistamos a profissional que coordena os trabalhos de apoio e acessibilidade aos estudantes surdos, cegos, com baixa visão e com dificuldades motoras juntamente com o professor de LIBRAS; Quanto aos adolescentes, um deles compareceu à Escola para nos fornecer a entrevista e usamos a mesma salinha que a supervisora nos indicou para os encontros focais e o outro ex-estudante respondeu a entrevista por *e-mail*. Todo o registro dos dados foi feito mediante gravação em áudio/vídeo, notas de campo e informações e depoimentos colhidos via Internet.

2.1.4. Seleção e procedimentos de análise

O próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores. (BAKHTIN, 2000, p. 291)

Nas seções anteriores, detalhamos a metodologia desta pesquisa contemplando o contexto onde a mesma foi realizada, os participantes e os instrumentos e técnicas de coleta de dados. Nesta seção objetivamos apresentar o modo como selecionamos e interpretamos as narrativas coletadas, embora cada estratégia seja mais bem descrita no capítulo 3.

Posteriormente a cada encontro de coleta como os questionários, as entrevistas ou os grupos focais, fazíamos a transcrição integral de todo o material. Em continuidade, procurávamos organizar por eixos narrativos o conteúdo que conseguíamos produzir com os participantes, tomando cuidado quanto à contextualização dos trechos que selecionávamos, pois nossa intenção era explorar as narrativas fazendo da interpretação “um ato obsessivo” (Tobin, 2000, p. 137) e não apenas expor linearmente as falas dos participantes ou contabilizar os aspectos que se repetissem. Neste sentido, entendemos que o próprio “ato de organizar as falas dos grupos de discussão já seja uma maneira de interpretar” (LUCKMANN, 2007, p. 146) e acrescentamos que, mesmo no caso dos questionários, a organização dos eixos e a forma como são apresentados os dados quantitativos ou as respostas às perguntas abertas, fortemente influenciadas pela biografia do pesquisador, seja também “de certa forma” uma interpretação.

Ressaltamos que as entrevistas com os profissionais e com os ex-estudantes não foram analisadas da mesma forma que os questionários e as reuniões nos grupos de discussão realizados com as crianças. Estas entrevistas se constituíram fundamentais para situar/fazer contrapontos, perceber, de outros “pontos”, as possibilidades e os limites da participação dos estudantes na produção do site da Escola.

Estas questões serão abordadas, com maiores detalhes, no próximo capítulo no qual falaremos sobre os questionários, os grupos focais e as entrevistas, lembrando Guimarães Rosa ao dizer que “(...) o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”.

2.2. O Ambiente Empírico da Pesquisa

2.2.1. A Escola Batista Pereira: Entre Tijolos e Bytes

(...) é no lugar, no território que se desenrola a corporeidade da vida cotidiana e da temporalidade – a história – da ação coletiva, base da heterogeneidade humana e da reciprocidade, características fundadoras da comunicação humana, pois, mesmo atravessados pelas redes do global, o lugar segue feito de tecido de proximidades e das solidariedades.
Jesús Martín-Barbero, 2003, p. 58

De um modo geral, as escolas (convencionais) possuem características muito peculiares como a demarcação dos tempos e dos espaços, ambos perpassados por intensa normatização: num determinado espaço é permitido ou proibido estar, dependendo do horário; em determinados horários é exigido que se esteja em alguns espaços e não em outros; Igualmente, as relações interpessoais são também fortemente reguladas nas escolas: hierarquias entre alunos e professores e profissionais entre si; monopólio da fala por parte dos professores em detrimento dos alunos; Já nos websites, ou na dimensão *on-line* das escolas, abre-se a perspectiva de rompimento com a linearidade, com a temporalidade. Podemos dizer, sem dúvida, que ao se representar num website, a escola pode superar o modelo de transmissão linear e unilateral devido às potencialidades interativas do ambiente. Até mesmo com relação às outras mídias (rádio, tevê, etc), a internet possui algumas peculiaridades, enquanto ferramenta potencialmente interativa. A internet inaugura deste modo, um ambiente com propriedades auto-ajustáveis e programáveis, ou seja, trata-se de um ambiente em processo, pois não se pode definir um único modo de usá-la. Por isto, o itinerário dos alunos na escola virtual, passa a ser subjetivo, espontâneo, e, talvez, bem mais motivador de novas aprendizagens.

O que estamos dizendo, no entanto, pode ser caracterizado como mero discurso essencialista, na medida em que tanto a escola convencional pode ser, e certamente é, sob muitos aspectos, muito mais do que apenas este lugar normatizado, que distribui em massa o conhecimento, quanto o ciberespaço, apesar de suas inúmeras possibilidades interativas, pode ser altamente regulador e transmissor de uma determinada visão de mundo. Como alerta Silva (2004,

p. 13)¹³⁰, a internet também pode ser “comodamente baseada na manutenção de barreiras intransponíveis entre a produção e a recepção da comunicação e do conhecimento”. Com base neste argumento, pode-se dizer que não são as tecnologias que possibilitam à escola ‘dar o salto de qualidade’ e tampouco contribuir para formar pessoas emancipadas, mas a mudança paradigmática da comunicação entre professores e alunos, pois,

a sala de aula infopobre pode ser rica em interatividade, uma vez que o que está em questão é o movimento contemporâneo das tecnologias e não necessariamente a presença da infotecnologia. Claro, repito, a multimídia digital interativa pode potencializar consideravelmente as operações realizadas na sua ausência. Em comparação, a sala de aula inforrica pode ter computadores ligados à Internet e oferecer a cada aluno um endereço eletrônico pessoal, mas não será interativa enquanto prevalecer a “pedagogia da transmissão” ou mesmo o professor “parceiro”, o “conselheiro”, o “facilitador”. (SILVA, 2004, p. 15)

Neste sentido, como encontrar o compasso entre estes tempos e possibilidades, que demarcam alguns limites entre a escola e a internet: a cultura essencialmente oral e escrita, baseada num modelo de comunicação com um emissor e vários receptores, com centralidade na mensagem, ainda muito forte nas escolas; por outro lado, na internet, a ausência de centralidade reconfigura aos poucos, a percepção que temos do espaço, do tempo e das mensagens. Parece não haver dúvidas, portanto, de que um novo cenário configura-se na escola, cujo movimento mais significativo é o de transição da lógica transmissiva para a lógica da comunicação interativa - um novo ecossistema comunicativo, como afirma Martín-Barbero (1996). Para ele, nesta perspectiva, não é a modernização tecnológica, mas as linguagens que vão desordenar e remodelar as formas do saber e do conhecimento. Pois o desafio, segundo Martín-Barbero, está em “inserir na escola um ecossistema comunicativo que contemple ao mesmo tempo: experiências culturais heterogêneas, o entorno das novas tecnologias da informação e da comunicação, além de configurar o espaço educacional como um lugar onde o processo de aprendizagem conserve seu encanto”. (MARTIN-BARBERO, 1996).

¹³⁰ SILVA, Marco. **Indicadores de interatividade para o professor presencial e on-line**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.12, p.93-109, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=622&dd99=pdf> Acesso em 04/04/2008

Será que já começam a ocorrer mudanças neste sentido, ou seja, os significados de tempo e espaço já se fazem questionar nas escolas municipais? É possível perceber influência das linguagens digitais nos modos como professores e estudantes produzem e compartilham conhecimentos? Ou será possível que na Escola, a internet passe a ser, também, didatizada? Quais os sentidos que a existência do website institucional coloca em circulação? Estas são algumas das perspectivas que buscamos vislumbrar neste capítulo, ou seja, falar de algumas possibilidades do encontro entre a escola em sua dimensão convencional e a escola em sua dimensão *on-line*, por meio de uma experiência realizada numa escola municipal de Florianópolis: a produção do website institucional. Deste modo, embora a Escola Batista Pereira, imbricada em tensões e hibridações, seja uma só, por questões de análise, passaremos a apresentá-la sob estas duas dimensões. Já podemos adiantar que, mesmo na dimensão *on-line*, a lógica temporal ainda está presente em muitos momentos e situações, certamente pelos entrecruzamentos em processo, que desencadeiam diferenças, similaridades e continuidades, com relação à escola convencional.

Por isto, ao compartilhar um pouco do que conhecemos sobre a Escola¹³¹ na qual a pesquisa empírica foi realizada - a EBM Batista Pereira - tomaremos muito cuidado para não retalhar a sua história e as suas ações na busca por caracterizá-la, embora, metodologicamente, talvez, isso aconteça em alguns momentos pela imposição da análise. Gostaríamos de olhá-la como uma rede, que no entendimento de Whitaker (1993)¹³², é “uma malha de múltiplos fios, que pode se espalhar indefinidamente para todos os lados, sem que nenhum dos seus nós possa ser considerado principal ou central, nem representante dos demais”. Olhando-a assim, como uma rede, talvez possamos justificar melhor algumas das escolhas feitas durante a pesquisa como, por exemplo, ouvir os estudantes surdos¹³³ - importantes nós dessa rede.

¹³¹ Ao nos referirmos a Escola Batista Pereira, usaremos letra inicial maiúscula para diferenciar do uso genérico do termo.

¹³² WHITAKER, Francisco. **Rede: uma estrutura alternativa de organização**. Revista MUTAÇÕES SOCIAIS, publicação trimestral do CEDAC, Rio de Janeiro, Ano 2/nº 3/ março/abril/maio de 1993. Disponível em [http://www.lead.org.br/filemanager/download/378/Rede-uma estrutura alternativa de organiza%C3%A7%C3%A3o.pdf](http://www.lead.org.br/filemanager/download/378/Rede-uma%20estrutura%20alternativa%20de%20organiza%C3%A7%C3%A3o.pdf) Acesso em 12/04/2007

¹³³ Ao longo da dissertação, buscaremos explicitar melhor o encontro que tivemos com as crianças surdas matriculadas na Escola e que passaram a nos acompanhar numa etapa significativa da caminhada, embora não tenhamos planejado inicialmente. Esta questão receberá maior atenção descritiva nos próximos capítulos.

2.2.1.1. A Escola em sua dimensão convencional

Com 867 estudantes matriculados no ano de 2007, a Escola Básica Municipal Batista Pereira (Figura 1.), criada em 1957, atendia o Ensino Fundamental (1ª a 9ª séries), bem como, uma turma de Educação Infantil. Este significativo grupo de crianças e adolescentes, oriundo de realidades sócio-econômicas e culturais bastante heterogêneas, compunha as 36 turmas da Escola. Na direção desta Escola cinqüentenária, atualmente, está o professor Miguel João Laureano, o 13º diretor desde sua fundação. O grupo de funcionários (corpo docente e civil) era composto de 18 professores e 04 funcionários de apoio no período matutino e 28 professores e 07 funcionários de apoio no período vespertino. Além do programa curricular, a Escola possui alguns programas extracurriculares, entre os quais, o PROERD Anti-Drogas, programa realizado pela Polícia Rodoviária Estadual, somente para as 4ª séries.

Figura 1. Fachada principal da Escola Batista Pereira - Alto Ribeirão



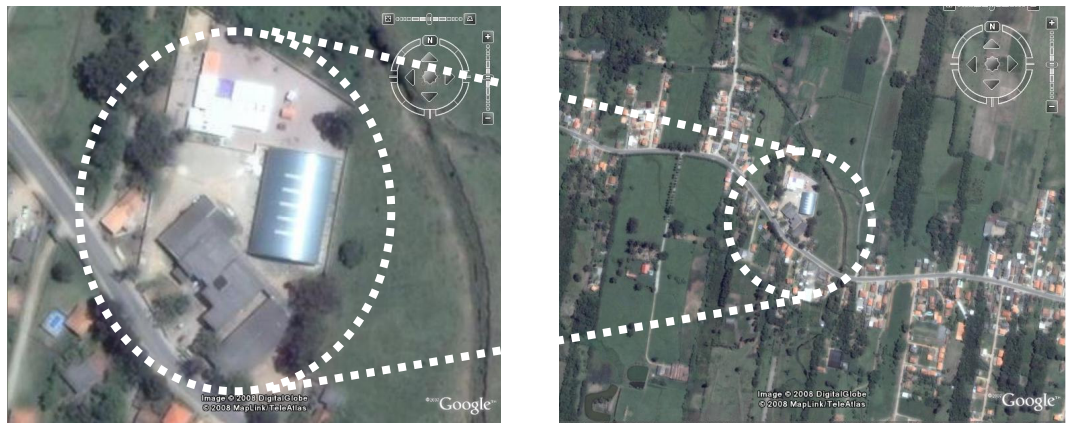
De acordo com dados coletados no site da Escola¹³⁴, a procedência dos estudantes matriculados extrapola os limites do Alto Ribeirão, vindo também de vários bairros do sul da Ilha como: Ribeirão da Ilha, Costeira do Ribeirão, Rio Tavares, Barra do Sul, Saco dos Limões, Campeche, Areias, Sertão do Ribeirão, Tapera, Pedregal, Barro Vermelho e Freguesia.

¹³⁴ www.pmf.sc.gov.br/ebm_batistapereira. Acessado em 13/05/2007

Desde sua fundação, há 50 anos, quando o então denominado “grupo escolar” atendia uma média de 60 estudantes em duas salas de aula, até os dias atuais, a escola passou por reformas e ampliações acompanhando o crescimento do bairro e possui atualmente a seguinte estrutura física: biblioteca; sala de professores (com banheiro, informatizada com três computadores e uma impressora); sala de audiovisual; laboratório de ciências; sala da equipe pedagógica; sala de secretaria; sala da direção; sala para auxiliares de ensino; cozinha; dois depósitos (para material de limpeza e didático); seis banheiros; quadra de esporte; dois bebedouros; dezessete salas de aula; sala informatizada (com 16 computadores, uma máquina digital, uma filmadora, duas impressoras); estacionamento fechado para as bicicletas; ginásio de esportes; sala multimídias (com um computador para o atendimento especializado aos estudantes cegos e com baixa visão, surdos e com perda auditiva);

A Escola situa-se na Rua Baldicero Filomeno, n.º.3.000 e pode ser visualizada na imagem a seguir na qual buscamos destacar sua inserção no “global” a partir do “local”:

Figura 2 - Vista aérea da Escola Básica Municipal Batista Pereira



Fonte: GoogleEarth. Acessado em 12/12/2007

Como trataremos da produção do site desta Escola, faz-se necessário contextualizar também a instalação da sala informatizada, ocorrida em 1997, bem como a dinâmica do trabalho com as mídias na Escola. Desde a instalação e início dos trabalhos com as mídias, a relação quanto ao uso das tecnologias na Escola foi sendo reavaliada e transformada. No aspecto metodológico, inicialmente o trabalho visava a instrumentalizar tecnicamente os estudantes e os professores no

uso do computador e ocorria no contraturno. Após as mudanças na perspectiva da formação oferecida pelo NTE (Núcleo de Tecnologia Educacional), algumas alterações foram acontecendo em vários aspectos: todos os “laboratórios de informática” da Rede Municipal de Ensino (RME) passaram a denominar-se “Salas Informatizadas”; a mudança do nome foi acompanhada por algumas alterações na proposta de trabalho, que inicialmente visava apenas à capacitação técnica, passando a se preocupar com a participação ativa dos estudantes nos projetos desenvolvidos, ou seja, a proposta absorvia a chamada metodologia de “projetos cooperativos de aprendizagem”. Nesta perspectiva, o computador e as outras mídias presentes nas escolas serviam como apoio ao aprendizado dos conteúdos escolares; Mais adiante, a perspectiva do trabalho passou a enfatizar as aplicações e possibilidades da *web 2.0.*: o NTE propõe formação em produção de websites, rádio *web*, *blogs*, *wikis*, entre outras, possibilitando que professores e estudantes passem a interagir também na internet.

No contexto municipal, a Escola Batista Pereira é uma das 30 escolas de Florianópolis que possui sala informatizada¹³⁵, sendo que o acesso à internet nesta Escola foi disponibilizado apenas no ano de 2004. A Escola destaca-se por ter sido pioneira na produção de seu website, sendo que atualmente 22 escolas municipais possuem seu próprio website¹³⁶ publicado na internet. Em 2005, entretanto, quando escrevemos o projeto desta pesquisa, o número de escolas que tinham produzido seu website era bem menor, apenas duas.

No intuito de “dar a conhecer” melhor a Escola Batista Pereira, consideramos também importante falar um pouco da comunidade em que a Escola está inserida. Embora este olhar sobre a comunidade seja construído a partir de informações adquiridas através da mídia e/ou por intermédio de informantes, acreditamos que o conhecimento de algumas características locais, tanto geográficas quanto culturais, ajuda a estabelecer uma análise mais “pé no chão” sobre a Escola.

O bairro Alto Ribeirão, conforme pode ser visualizado na Figura 3, situa-se ao sul da Ilha de Santa Catarina, no Distrito do Ribeirão da Ilha e trata-se de uma localidade com população de

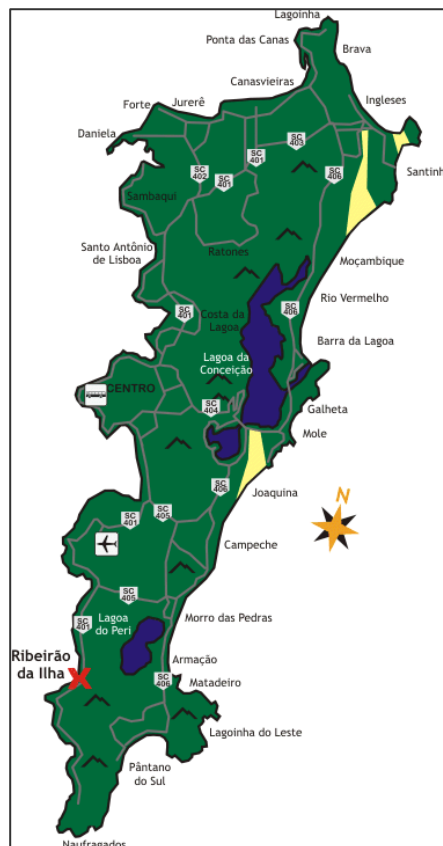
¹³⁵ Atualmente, todas as 25 escolas básicas (1ª a 8ª série), 03 escolas desdobradas (1ª a 4ª série) 01 Espaço Multimídia Infantil - EMI (crianças de zero a seis anos) e 01 Núcleo Centro de Educação de Jovens e Adultos da RME contam com uma sala informatizada – SI. Disponível em http://www.pmf.sc.gov.br/nte/salas_informatizadas.html. Acessado em 20/09/2007.

¹³⁶ Desde 2005 o NTE trabalha na formação de professores, especialmente de coordenadores das SIs, para a produção de websites. Mais informações sobre a formação podem ser encontradas no website do Núcleo: http://www.pmf.sc.gov.br/nte/salas_informatizadas.html. (Acessado em 20/09/2007). De 2005 até 2007, 22 escolas já produziram o seu website.

2.716 pessoas de acordo com informações obtidas no site oficial da Prefeitura Municipal de Florianópolis¹³⁷. A comunidade, distante 30 km do Centro de Florianópolis, é constituída por moradores nativos e por migrantes de outras cidades e/ou Estados. De acordo com a coordenadora da sala informatizada (SI) da Escola, bem como, nas informações disponibilizadas no site, o legado católico é forte na comunidade.

A comunidade, de origem açoriana, ainda traz elementos culturais de seus colonizadores. Existe uma forte influência religiosa do catolicismo, considerado pela comunidade uma peça fundamental na educação¹³⁸.

Figura 3. Mapa da Ilha de Santa Catarina, com destaque para a localização do Distrito do Ribeirão da Ilha.



Fonte: www.brtrips.com.br Acessado em 11/12/2007

¹³⁷ Disponível em <http://www.pmf.sc.gov.br/index.php?link=perfil&sublink=demografia>. Acessado em 13/05/2007.

¹³⁸ Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/ebm_batistapereira/escola.html Acessado em 13/05/2007

2.2.1.2. A Escola em sua dimensão *On-line*

A Escola Básica Municipal Batista Pereira se faz representar no ciberespaço através de um site institucional, como já relatamos, produzido por integrantes da própria Escola (uma comissão composta por profissionais e estudantes), Assim como para chegar à “escola convencional”, precisamos conhecer seu endereço e utilizar algum meio de transporte ou ir caminhando até ela, a “escola *on-line*” também pode ser visitada ou acessada por intermédio de recursos similares: ela possui um endereço *web* (www.pmf.sc.gov.br/ebm_batistapereira), que pode ser acessado digitando-se o endereço no navegador ou *browser*, linkando a partir de outros websites, ou ainda, buscando-o através de motores de busca (Cadê, Altavista, Google, entre outros).

Apesar de levar em conta a existência de outras representações da Escola na internet¹³⁹, neste estudo, nossa atenção está voltada apenas para o website institucional (Figura 6.), pelo fato de que o mesmo foi produzido “dentro da Escola”, por profissionais e estudantes.

Figura 4. Página principal do site da Escola Batista Pereira



Fonte: captura de tela, 02/03/2007

¹³⁹ A Escola está também representada na internet por meio de um blog: <http://sibatistapereira.blogspot.com>, de responsabilidade da coordenadora da sala informatizada que veicula informações sobre as atividades desenvolvidas neste espaço da escola; e em comunidades no Orkut, produzidas por alunos e ex-alunos da escola, como este que exemplificamos: <http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=3932493>, criada por uma ex-aluna da escola que assim se refere à mesma em um tópico: “Pow melhorr colégio, pelo menus era depois de 2003 naum foi mas o mesmo terminei lá em 2003”.

Uma análise mais pormenorizada do website da EBM Batista Pereira está apresentada na seção intitulada “O site institucional”. Apresentamos, a seguir, apenas a relação do conteúdo disponibilizado no *menu* do site, sem pormenorizá-lo:

Tabela 1. Menu do site da Escola Batista Pereira

<u>HOME</u>
<u>HISTÓRICO</u>
<u>ESCOLA</u>
<u>AVALIAÇÃO</u>
<u>CORPO TÉCNICO</u>
<u>CALENDÁRIO</u>
<u>EQUIPE PEDAGÓGICA</u>
<u>SALA DE MULTIMEIOS</u>
<u>BIBLIOTECA</u>
<u>SALA INFORMATIZADA</u>
<u>LABORATÓRIO</u>
<u>CARDÁPIO</u>
<u>ÁLBUM</u>
<u>DODÔ</u>
<u>MONITORES</u>
<u>ATIVIDADES</u>
<u>NOSSAS WEBQUESTS</u>
<u>NOSSAS WIKIS</u>
<u>BLOG PROJETO MARINT</u>
<u>BLOG DA SI (sala informatizada)</u>
<u>WEBQUETS: como fazer</u>
<u>LINKS INTERESSANTES</u>
 <u>EMAIL</u>

Fonte: site da Escola. Acessado em 02/07/2007

Na próxima seção, trataremos da pormenorização do site, buscando dar a conhecer esta outra dimensão da Escola, ou seja, sua dimensão *on-line*, lembrando Ezpeseleta e Rockwell

(1986, p. 58), ao dizerem que “É impossível encontrar duas escolas iguais (...), cada escola é produto de uma permanente construção social”.

2.2.2. O site institucional

(...) é a estrada nova por onde vai passar, não é, boiada, carro de boi, cegonha carregando outros carros, levando outros carros pra outras, outras estradas...né... carretas, tudo, almas, corações, mentes, livros, fotos, teatro, cinema, televisão, tudo... tudo vai passar por ela... banda larga. Então ela tem que caber todo mundo, todo mundo... ela tem que começar com a possibilidade de incluir, incluir, incluir, incluir todo mundo... é por onde vai trafegar o conteúdo, toda a subjetividade humana, tudo, todas as bibliotecas, todos os arquivos, todos os acervos, tudo...(Gilberto Gil, falando sobre a escolha do título de sua nova canção: “banda larga cordel”)¹⁴⁰

Falar do website da Escola Batista Pereira implica falar de um processo que vem acontecendo há alguns anos em várias escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RME), mais especificamente a partir do trabalho realizado pelos profissionais que atuam nas salas informatizadas e no Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE)¹⁴¹. Podemos citar a formação e a produção de conteúdos em rádio *web*, em animação, em produção de sites, entre outros, para os quais a equipe de multiplicadores do NTE empenhou-se em estudos e parcerias, com vistas à sua realização¹⁴².

Com relação ao site, quem imaginaria, há alguns poucos anos, que as escolas pudessem publicar instantaneamente suas atividades, notícias, opiniões, conhecimentos produzidos; em texto, imagem e som? Quem imaginaria que tudo isso pudesse ser feito na própria sala de aula,

¹⁴⁰

Disponível

em:

http://br.youtube.com/watch?v=bdjQwrPW_zI&feature=Playlist&p=16B098BA031357A2&index=40 Acessado em 31/03/2008

¹⁴¹ O Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) foi implantado em 1998 no município de Florianópolis, com a finalidade de capacitar os profissionais das escolas para o uso das tecnologias na educação. Os profissionais que atuam no NTE, chamados de multiplicadores, recebem formação específica do ProInfo (órgão do Ministério da Educação) para realizar o trabalho de formação, embora nem sempre as demandas locais ‘caminhem no mesmo passo’ que as nacionais, coordenadas pelo ProInfo. Neste sentido, podemos dizer que, em muitos casos, os multiplicadores, assim como muitos professores, ‘correm atrás’ das aprendizagens que precisam, contribuindo para a realização de um trabalho muito rico nas escolas.

¹⁴² Para a oficina de rádio web, realizada no ano de 2006, por exemplo, foi feita uma parceria com o professor de música da RME, Gilberto Borges, que tinha conhecimentos e experiência nesta área. Já para as oficinas de animação, a parceria foi com os organizadores da Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis.

numa parceria entre alunos e professores, ou seja, de modo que o ato mesmo de produzir estas publicações pudesse ser um ato de aprendizagem de suas técnicas e de reflexão sobre seus sentidos? Quem imaginaria que a minha geração de professores vivenciaria tamanha mudança: usávamos mimeógrafo (quando não faltavam álcool ou folhas de papel jornal) e agora podemos trabalhar com tantos suportes e linguagens¹⁴³.

Já no início do século XX, o trabalho realizado pelo pedagogo francês Célestin Freinet (1896-1966), apontava algumas possibilidades em que as mídias poderiam extrapolar sua função meramente instrumental, ou seja, por meio dos muitos textos produzidos e reproduzidos em sua “imprensa escolar” e que ultrapassavam os limites da sala de aula por meio da “correspondência interescolar”, Freinet questionava o papel meramente transmissivo da escola. Este educador acreditava na aprendizagem pela experiência e também que a formação de pessoas participativas só pode acontecer se a escola se destituir de seu regime autoritário. Para isso, ousava realizar com seus alunos algumas produções importantes para o desenvolvimento da autonomia e do espírito crítico, como aquelas que citamos, a partir das mídias disponíveis na época.

De lá para cá, muitas outras mídias têm sido incorporadas ou apropriadas pelas escolas. Algumas destas mídias entram nas escolas por iniciativa dos professores e alunos, outras são inseridas no contexto escolar sem que as pessoas que estão envolvidas, de fato, com seu cotidiano, tenham tido a possibilidade de conhecê-las, ou de querê-las, naquele ambiente. Um exemplo é a tevê, que juntamente com o vídeo, tornou-se um recurso secundário, ou seja, um suporte para a exibição de filmes e programas, considerados educativos, aos estudantes.

Nesta perspectiva, ou seja, na busca por conhecer um pouco melhor como a internet, enquanto uma nova mídia, e a produção de websites, como nova forma de escrever textos de mídia, ajudam a reconfigurar o papel da escola na contemporaneidade, fizemos a análise do site de uma das escolas municipais de nossa cidade. O que apresentamos, nesta seção, além de uma breve contextualização da produção, limita-se aos aspectos de conteúdo e forma do site desenvolvido no ano de 2005, pois o foco da nossa pesquisa foi lançado sobre os sentidos que *os estudantes* atribuem à sua participação na produção do site. Destacamos, mais uma vez, que

¹⁴³ Estamos cientes de que esta não é uma realidade comum à maioria das escolas brasileiras; estamos falando de uma realidade específica das escolas da Prefeitura Municipal de Florianópolis, que apesar de muitos percalços como precariedade na assistência técnica e pouca velocidade da internet, possuem infra-estrutura física e pedagógica muito profícua para o trabalho com mídias.

diante da necessidade de optar entre investigar o site da Escola e os estudantes que se conectam nele, focamos nosso olhar nos sentidos atribuídos a ele, **pelos estudantes**.

Ao apresentar, portanto, nosso olhar sobre o site¹⁴⁴, buscamos apenas dar a conhecer alguns aspectos do mesmo, pois, de outro modo, pensamos que não seria possível compreender muitas das falas dos estudantes e dos demais entrevistados que participaram da pesquisa e que constituem o *corpus* de análise deste estudo.

2.2.2.1. Contextualização da produção

Consideramos que a socialização do processo de produção do site da Escola, que passamos a descrever nesta seção, poderá contribuir para a compreensão de alguns pontos: Sob que critérios são definidos os alunos participantes no processo de produção do site e como pode se dar esta participação? Como a escola, “tradicionalmente autoritária e resistente à participação democrática” (PARO, 2007), consegue administrar a produção de um site, visto que este processo envolve necessariamente algumas alterações na dinâmica institucional? Para realizar esta contextualização, nos baseamos nas informações da agenda de trabalho¹⁴⁵ da coordenadora da sala informatizada, fornecida pela própria coordenadora para consulta, bem como nas entrevistas com os profissionais e estudantes, realizadas no decorrer da pesquisa.

A idéia de produzir sites nas escolas municipais parece ter sido construída a partir da sugestão dos coordenadores das salas informatizadas, apresentada durante a avaliação final da formação referente ao ano de 2004. Dentre as sugestões para a formação a ser desenvolvida no ano de 2005, estava a proposta de cursos e oficinas “para utilização de novos softwares (Excel, **de produção de páginas para Internet**, etc.), bem como, novas possibilidades de uso dos

¹⁴⁴ Ressalvamos também que, embora o site da Escola nos fosse muito familiar e o visitássemos com frequência, esta análise mais detalhada foi realizada entre os dias 23 e 25 de janeiro de 2008, ou seja, após a conclusão de toda a pesquisa de campo e por ela motivada.

¹⁴⁵ O acesso à referida agenda (do ano de 2005), aconteceu por acaso, quando no dia 18/10/2007, numa visita à Escola, tivemos uma conversa com a coordenadora da SI no intuito de conseguir um contato com os estudantes que atuaram como monitores em 2005, época da construção pioneira do WS. Enquanto a coordenadora procurava os nomes dos estudantes na agenda do referido ano, a mesma nos mostrou algumas anotações que tinha sobre as etapas da construção do WS. Perguntada sobre a possibilidade de nos fornecer alguns destes dados, a coordenadora prontamente ofereceu a agenda para que fizéssemos cópia de tudo que poderia ser importante para nossa pesquisa. Com o acesso a estas preciosas informações tivemos a oportunidade de aprofundar uma das maiores problemáticas da nossa pesquisa, ou seja, **ao ver-se diante da impossibilidade de garantir que todos os estudantes participem de processos como a construção do website, como a Escola se organiza para definir e como são definidos os critérios para a escolha daqueles que participarão?**

softwares já utilizados” (Relatório do NTE, 2004, p. 18, destaque nosso). Outro aspecto importante, e que contribuiu para a construção desta demanda, foi o fato de que, neste mesmo ano, muitas escolas passaram a contar com o acesso à internet, pois até então, apenas duas escolas estavam conectadas: a EBM Osmar Cunha (desde 2000) e a EBM Beatriz de Souza Brito (desde 2001).

Na Escola Batista Pereira, que possui acesso à internet desde setembro de 2004, a coordenadora da sala informatizada buscou conciliar, durante todo o ano de 2005, o desenvolvimento das atividades na sala informatizada com a discussão sobre a produção do site. Logo no início do ano letivo, a agenda da coordenadora revela sua busca por aprender mais sobre a produção de sites, como podemos perceber por meio das muitas anotações referentes à temática, entre as quais, destacamos: “Como montar homepage”, (...) Projetos, Dodô, elaboração de uma homepage”¹⁴⁶

Paralelamente ao que ocorria na Escola Batista Pereira, ou seja, ao trabalho da coordenadora para consolidar o site da Escola, no NTE iniciava-se a formação específica para a produção de textos midiáticos na internet. Para os coordenadores das salas informatizadas, a formação iniciou em março de 2005, com a oficina: “Construindo o Site da Unidade Escolar”, cuja agenda tratou da discussão e orientação sobre o desenvolvimento de websites das escolas básicas.

Tabela 2. Oficina de website - 2005

OFICINA	DATAS	PÚBLICO	CH
CONSTRUINDO O SITE DA UNIDADE ESCOLAR	<u>18 de março</u>	Coordenadores das SIs	04h

Fonte: Relatório do NTE, 2005, p. 27. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/nre/relatorio.html>
Acessado em 12/03/2007

É perceptível que na dinâmica do trabalho da Escola, durante o mês de março, a coordenadora da SI buscou estruturar/viabilizar a produção do site por meio de estratégias para formar a comissão e, também, buscou aprender a linguagem técnica da construção de um

¹⁴⁶ Fonte: agenda da coordenadora da SI referente ao ano de 2005, 22/02/2005

website: “homepage (capa); hipertexto (ligar com outras informações, links); browser (navegador); formar uma comissão na escola para criar e manter o site; desenhar a página da Escola”. A coordenadora planejava também as estratégias para o funcionamento do site, como a questão da hospedagem: se seria dentro do site da PMF ou em algum servidor gratuito; e as do planejamento: “tema, conteúdo, público alvo, tópicos abordados, ferramentas e desenho do website (layout)”¹⁴⁷.

A partir do mês de abril, os multiplicadores do NTE iniciaram também o desenvolvimento de oficinas visando à formação de outros profissionais das escolas da Rede Municipal de Ensino, além dos coordenadores das salas informatizadas. As seguintes oficinas foram ministradas:

Tabela 3. Oficinas realizadas pelo NTE em 2005

OFICINA	<i>TUR</i> <i>MAS</i>	DATAS	PÚBLICO	CH
FERRAMENTAS DA INTERNET	NET - I e II	<u>29 de Abril</u> - 6ª Feira Turma I – período matutino Turma II – período vespertino	Bibliotecários	04h
FERRAMENTAS DA INTERNET	NET - III	<u>19 de Maio</u> – 5ª Feira (Período noturno)	Coordenadores e estagiários da EJA	04h
POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DA SI	PPSI - I	<u>19 de Agosto</u> – 6ª Feira (período integral)	Educadores da ED Costa da Lagoa	08
CONSTRUÇÃO DE WEBSITE	SITE - I	<u>Setembro</u> 3ª, 5ª e 6ª Feira Datas: 27-29-30 (período integral)	Coordenadores das SI e representantes da Comissão para produção do Site	24h
CONSTRUÇÃO DE WEBSITE	SITE - II	<u>Outubro</u> 2ª, 3ª e 5ª Feira Datas: 24-25-27 (período integral)	Coordenadores das SI e representantes da Comissão para produção do Site	24h

Fonte: Relatório do NTE, 2005, p. 17. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/nte/relatorio.html>

A partir do mês de maio, após participar de algumas oficinas de produção de websites, o trabalho de produção do site da Escola Batista Pereira foi intensificado. Embora não possamos detalhar todo o processo, por não ser este o foco deste estudo, é perceptível o movimento que acontecia entre a formação realizada no NTE e a busca desta Escola por aprender como fazer um site. No âmbito da Escola, ao que tudo indica, o mês de maio de 2005 foi crucial neste sentido:

¹⁴⁷ Idem, 17 a 28/03/2005

foi estruturado o projeto de monitoria¹⁴⁸, assim como feitos os primeiros ‘rabiscos’ do site. No dia 14/06/2005, a produção do site foi contemplada na pauta da reunião pedagógica da Escola. Nesta, que foi a primeira “Reunião da Homepage”¹⁴⁹, foram discutidos os assuntos que deveriam fazer parte do site, bem como a função dos monitores nesta produção.¹⁵⁰

De acordo com a coordenadora, a expectativa em torno da implantação da rede lógica e do uso da internet nas pesquisas e na construção do site era muito grande. Porém, o assunto com maior destaque foi a construção do site, sobre o qual foram colhidas idéias quanto ao conteúdo que seria permanente no site e aquele que seria mutável (substituído a cada mês ou quando necessário). Como permanente listou-se: histórico, currículo, corpo técnico; e os ambientes - laboratório, biblioteca, sala multimeios, sala informatizada. Como mutáveis: trabalhos das turmas, sugestões para professores e alunos (jogos, leituras), calendário, cardápio, álbum (aniversário da Escola, reforma, festa junina)¹⁵¹.

Foi realizada também, no dia 03/07/2005, uma reunião com os monitores¹⁵², para definir as atividades que desenvolveriam, entre elas, “colher material nas turmas do primário¹⁵³: fotos; atividades por escrito; entregar para a turma a autorização para publicar as fotos; marcar data para recolher”¹⁵⁴. Os monitores receberam também orientações sobre o comportamento que deveriam ter ao entrarem nas salas de aula para a coleta de material a ser publicado no site: “mostrar os crachás e sempre que forem colher material, usá-los; dirigir-se aos professores com educação; pedir permissão ao entrarem nas salas, serem discretos; anotar sem se manifestar, sem agitar as turmas; todas as visitas às salas deverão ser comunicadas antecipadamente para a coordenadora da SI; em cada turma deverá ser recolhida uma atividade por mês”¹⁵⁵.

A estruturação e produção de conteúdo foram mais intensas no mês de julho, quando foram definidas as seções do site, com base nos seguintes ambientes/categorias de trabalho da Escola: “biblioteca (histórico, novas aquisições, dicas e sugestões), secretaria (informe aos pais,

¹⁴⁸ Os monitores participariam na produção e manutenção do site.

¹⁴⁹ Notas da agenda da coordenadora, 14/06/2005

¹⁵⁰ Idem

¹⁵¹ Estas notas, embora refiram-se ao mês de junho, estão registradas no dia 10/07, data em que a coordenadora redigia o relatório bimestral das atividades da SI.

¹⁵² Assumiram a função de monitores, alguns alunos de sétima e oitava série que se apresentaram à coordenadora da sala informatizada, após tomarem conhecimento de que a mesma estava precisando de auxiliares tanto para o desenvolvimento do site como para assessorar o trabalho realizado na SI.

¹⁵³ Leia-se: “anos iniciais do ensino fundamental”.

¹⁵⁴ Notas da agenda da coordenadora, 03/07/2005

¹⁵⁵ Idem, 08/07/2008

educadores e alunos), sala multimeios (orientação aos professores, como lidar com o surdo, com o cego, com o paralisado cerebral, recursos disponíveis e encaminhamento às famílias), equipe pedagógica (horário de atendimento aos pais, função)”¹⁵⁶.

Nos meses que se seguiram, intensificaram-se ainda mais as atividades da coordenadora e dos monitores para coletar conteúdos a serem disponibilizados no site, bem como autorizações para exibição de imagem (dos professores e dos estudantes). Foi também realizado um encontro com os demais membros da comissão, para revisar o material produzido e buscar novas idéias para o site. Quanto aos monitores, que desenvolviam suas atividades na produção do site duas vezes por semana, no contraturno, era realizada uma reunião a cada quinzena.

Em outubro, a coordenadora participou de mais uma oficina no NTE¹⁵⁷ e, após algumas revisões, o site da Escola Batista Pereira foi publicado oficialmente 24 de setembro de 2005, com a seguinte referência em destaque:

Impossível não destacar neste espaço o empenho destes alunos que muito contribuíram para a construção deste site e que continuarão esta contribuição na manutenção do mesmo durante este ano letivo. Assim, este é um projeto que justifica-se pela necessidade de expandir as informações/atividades desta U.E. virtualmente, onde **o aluno tem papel fundamental neste processo** tendo como objetivos: Contar com o auxílio dos alunos, na construção do site da escola; Envolver os alunos na construção da história desta U.E; Tornar a escola um espaço interessante para o aluno; Divulgar como funciona a EBM Batista Pereira; Toda a construção do site foi realizada na SI (sala informatizada), contudo as informações específicas de cada turma foram colhidas pelos monitores e por eles digitadas, para isso foram selecionados dois alunos de cada 8ª e dois de cada 7ª que são responsáveis pela atividade citada. Assim, mais uma etapa está se iniciando. Contamos com vocês¹⁵⁸.

Ao final da formação anual (2005), o grupo de coordenadores das salas informatizadas avaliou positivamente todas as oficinas desenvolvidas durante o ano, sugerindo para o ano seguinte: “continuar oferecendo oficinas em 2006; retomar a oficina do MicroMundos; retomar a oficina WebSite; socializar as produções de sites das escolas; aumento na carga horária das oficinas”. Destacamos que, desde o ano de 2005, quando foram iniciadas as conversas sobre a

¹⁵⁶ Idem, 07/07/2005

¹⁵⁷ Oficina de Construção do website, realizadas nos dias 24, 25 e 27 de outubro de 2005, para os coordenadores das Sis e representantes da comissão para produção do site.

¹⁵⁸ Fonte: www.pmf.sc.gov.br/ebm_batistapereira Acessado em 13/06/2007

produção de websites nas escolas, até o ano de 2007, 22 escolas publicaram seus sites. Neste período de dois anos, muitas oficinas, cursos, mostras e outros eventos possibilitaram que os profissionais e, por conseguinte, também os estudantes, passassem a ter mais familiaridade e desenvoltura na produção de textos midiáticos na internet. Deste modo, há que se valorizar o pioneirismo¹⁵⁹ que representa a produção do site da Escola Batista Pereira, oficializado já em 2005, para a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Nesta perspectiva, ao que tudo indica, a produção deste site representou uma grande experiência educativa, tanto para a comunidade da Escola, quanto para as demais escolas da RME, que passaram a ter uma referência para suas próprias produções. Assim, se é certo que todos fomos atravessados por essa experiência, precisamos agora investir também na reflexão sobre os sentidos e suas ressignificações a partir deste novo/outro jeito de conviver com/na escola.

2.2.2.2. Forma e Conteúdo

“A cidade se embebe como uma esponja dessa onda que refluí das recordações e se dilata. [...] Mas a cidade não conta o seu passado, ela o contém como as linhas da mão, escrito nos ângulos das ruas, nas grades das janelas, nos corrimãos das escadas, nas antenas dos pára-raios, nos mastros das bandeiras, cada segmento riscado por arranhões, serradelas, entalhes, esfoladuras”.

(Ítalo Calvino - As cidades invisíveis)

A forma e o conteúdo do site não foram objeto de análise detalhada, pois nosso olhar ainda estava mais voltado aos sentidos da participação dos estudantes, como já buscamos explicitar. Embora seja certo que forma e conteúdo sejam complementares, consideramos necessário distingui-los para facilitar esta descrição. Com o intuito de ver, portanto, cada um destes aspectos separadamente, apresentamos o seguinte quadro analítico.

2.2.2.2.1. Aspectos de forma

¹⁵⁹ Destacamos também que, já em 2005, outro site foi produzido na Escola E.B.M. Antônio Paschoal Apóstolo, por iniciativa do professor Daniel Godinho Berger (geografia). Tratava-se de um site do Bairro Rio Vermelho, produzido com os estudantes. Entretanto, como produção institucional o site da Batista Pereira é pioneiro.

A preocupação específica com a forma do site, em nossa pesquisa, surgiu apenas quando alguns estudantes revelaram sua insatisfação quanto à aparência do site, conforme será descrito no capítulo 4. Observamos que no site da Escola pesquisada, embora haja uma tendência à padronização do projeto visual, em algumas páginas os atributos gráficos “poluíram” e comprometeram as informações disponibilizadas. Porém, no geral, o site apresenta atributos de forma padronizada em todas as páginas, contribuindo para a harmonia e orientação dos usuários (layouts, cores, fundos, fontes, textos e ícones).

Na página principal do site são utilizados frames fixos: à esquerda da página, o frame acomoda o menu, com links para as páginas de conteúdos; já a logomarca¹⁶⁰, o nome, o endereço e o telefone da escola, estão disponibilizados no frame superior. A fonte utilizada nos links é a Tahoma, tamanho 7,5. Nestes links, não foram inseridas imagens, apenas nas páginas as quais os links remetem foram utilizados elementos aleatórios com finalidade decorativa.

Quase todos os textos disponibilizados no site são longos, exigindo o uso de barras de rolagem posicionadas lateralmente. Os textos foram escritos em fontes de tamanho proporcional, em caixas alta e baixa. O sublinhado foi usado para os *links* e o alinhamento foi feito à esquerda, na maior parte dos textos, facilitando a leitura. As fontes utilizadas nos textos foram a Times New Roman, Verdana e Trebuchet MS. Foram usados dois tons de azul nas fontes para o texto e na cor azul com sublinhado para links. Já o tamanho das fontes sofreu variações de acordo com a função do texto. Para o título foi usado a fonte tamanho 13,5, subtítulos em tamanho 12, diferenciando do texto em tamanho 11. Estas escolhas mostraram-se interessantes na medida em que a leitura foi agradável, permitindo também boa adaptação no uso das variadas plataformas de acesso a internet. Quando são usadas fontes muito pequenas, podem surgir problemas de usabilidade e acessibilidade, pois poucos usuários sabem como proceder para reduzir ou ampliar o tamanho da fonte, por exemplo.

2.2.2.2. Aspectos de conteúdo

¹⁶⁰ A logomarca é o elemento gráfico que recebe maior destaque na página. Este símbolo foi criado por estudantes e escolhido mediante um concurso na própria Escola, passando a representá-la graficamente.

O conteúdo do site da Escola Batista Pereira é apresentado a partir de *links*, sendo que algumas páginas abrem em *self* e outras em *blank*.¹⁶¹ O critério para a organização do conteúdo, que poderia ser em ordem alfabética ou hierárquica, entre outras, não ficou claro. Parece, no entanto, haver uma subdivisão baseada nos seguintes aspectos:

Hierárquicos: Home (fachada principal, boas vindas, etc) - histórico - escola - avaliação - corpo técnico - calendário - equipe pedagógica;

Físicos: sala de multimeios - biblioteca - sala informatizada - laboratório

Estruturais/atividades: cardápio - álbum - Dodô - monitores - atividades - rádio galera - documentário (fragmento do Ribeirão da Ilha) - projeto animação - nossas *webquests*¹⁶² - nossas *wikis*¹⁶³ - blog projeto Marint - *blog* da SI (sala informatizada) - *webquets*: como fazer.

Diversos: *links* interessantes - email (para contato com a Escola).

A apresentação dos conteúdos, disponibilizada a seguir, contempla a ordem em que aparecem no site, durante o período em que realizamos o estudo (final de 2005 até início de 2008):

Home: Texto de boas vindas ao site, com informações sobre a sua produção¹⁶⁴:

“Olá! Bem-vindos à ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL BATISTA PEREIRA. Nosso site foi idealizado por uma comissão de educadores. Construída pelos monitores (alunos das 7ª e 8ª séries) e pela coordenadora da Sala Informatizada, com a assessoria do Departamento de Mídia e Conhecimento, no ano de 2005. Esperamos que se divirtam com os nossos textos e imagens. Contactem-nos sempre que quiserem!”¹⁶⁵

¹⁶¹ As opções “*blank*” e “*self*” são padrões da linguagem HTML, que indicam respectivamente, “abrir em nova janela” e “abrir na mesma janela”.

¹⁶² Este termo designa uma metodologia de pesquisa orientada, em que quase todos os recursos utilizados são provenientes da Web. De um modo geral, uma *webquest* possui a seguinte estrutura: Introdução; Tarefa; Processo; Recursos; Avaliação; Conclusão; Créditos; Trata-se, portanto, de um formato de uso educacional da Web, com fundamento em aprendizagem cooperativa e processos investigativos na construção do saber. Foi proposto por Bernie Dodge, em 1995, e hoje já conta com mais de dez mil páginas na Web, com propostas de educadores de diversas partes do mundo (EUA, Canadá, Islândia, Austrália, Portugal, Brasil, Holanda, entre outros). Fonte: <http://www.webquest.futuro.usp.br/> Acesso em 11/08/2007

¹⁶³ Este termo é utilizado para identificar um tipo específico de coleção de documentos em hipertexto ou o software colaborativo usado para criá-lo. É um tipo de publicação que permite a edição coletiva dos documentos usando um sistema que não necessita que o conteúdo tenha que ser revisto antes da sua publicação.

¹⁶⁴ A produção do site é mencionada, no texto acima, como “idealização” e “construção”: “Nosso site foi idealizado por uma comissão de educadores, (...) construído pelos monitores”. Chamamos a atenção para o entendimento que temos do termo ‘produção’, ao qual nos referimos ao longo deste estudo e que busca distinguir do conceito de apenas fazer, envolvendo a concepção, o planejamento, a construção e a atualização, no caso do site.

¹⁶⁵ Texto da página inicial do site da Escola. Disponível em www.pmf.sc.gov.br/ebm_batistapereira Acessado em 28/02/2007

Além deste texto, a página inicial apresenta também uma foto da fachada¹⁶⁶ da Escola.

Histórico: Apresenta a história da instituição, incluindo as reformas feitas e atual estrutura física. Informa também o nome dos diretores que já atuaram na Escola.

Escola: Nesta página é apresentada a identificação da Escola, endereço e telefone (não inclui contato eletrônico). Na mesma página, é apresentado o Projeto Político Pedagógico (PPP).

Avaliação: É apresentada a normatização avaliativa adotada pela instituição (subentende-se que é dos estudantes) inclui a metodologia do conselho de classe participativo.

Corpo técnico: Apresenta a listagem dos funcionários da escola, encabeçada pelo atual diretor. Além do nome, é apresentada a formação acadêmica dos funcionários, de modo sucinto¹⁶⁷.

Calendário: Apresenta-se aqui o calendário anual da escola. Apesar de trazer uma observação quanto à possibilidade de sofrer alterações, percebemos que não foram atualizadas, por exemplo, as datas modificadas em decorrência da greve do funcionalismo municipal, ocorrida no mês de junho de 2007.

Equipe pedagógica: São apresentadas as funções destes profissionais, com base no documento “Subsídios para Reorganização Didática no Ensino Fundamental”, da Prefeitura Municipal de Florianópolis/2000.

Sala multimeios: Inicia apresentando os profissionais¹⁶⁸ responsáveis pelo trabalho com os estudantes cegos, surdos e paralisados cerebrais. A seguir, são apresentadas as atribuições dos profissionais, por especificidades de atendimento. Nesta seção são também oferecidas indicações bibliográficas e de outros websites relacionados à temática da inclusão.

Biblioteca: A abertura desta seção é feita com três imagens da biblioteca da Escola, tomadas em diferentes ângulos, sendo que uma delas inclui um grupo de estudantes. São feitas algumas considerações quanto à dimensão educativa das bibliotecas e apresentada uma lista densa, em

¹⁶⁶ Esta foto foi contestada por alguns estudantes durante as realizações dos grupos focais porque foi tirada, segundo eles, no dia que passa o caminhão do lixo e, por isso, as grandes lixeiras aparecem na foto.

¹⁶⁷ É possível perceber que, enquanto alguns funcionários são apresentados em três linhas, outros, em especial os professores substitutos, são apresentados apenas pelo primeiro nome. Já funcionários terceirizados, quando são apresentados com o nome completo, recebem apenas a seguinte indicação após o nome: terceirizado. Destacamos também que não foi encontrado nesta lista de profissionais o nome do professor de LIBRAS (surdo), profissional da escola há três anos.

¹⁶⁸ São citados apenas dois dos três profissionais que atuam neste ambiente/função. O professor de LIBRAS não é mencionado novamente assim como ocorre na listagem geral de funcionários da Escola.

ordem alfabética, dos livros adquiridos em 2006. Esta listagem apresenta o título dos livros, o nome do autor e a quantidade de volumes existente¹⁶⁹.

Sala informatizada: Nesta seção, que inclui muitos *gifs*¹⁷⁰, é informado o nome da atual coordenadora da SI e também informações acerca do histórico de implantação, da metodologia de trabalho, dos objetivos, das funções da coordenadora, dos projetos desenvolvidos em 2006 e em 2007, entre outras. Em seguida são apresentados os projetos que ainda estão em desenvolvimento e um *link* que possibilita o acesso ao *blog* da SI, um espaço narrativo da própria coordenadora sobre o desenvolvimento dos projetos, e também um quadro, onde se pode acessar tanto às *webquests*, quanto aos outros tipos de atividades desenvolvidas. É fornecido também o endereço eletrônico do NTE, indicado como canal para sanar possíveis dúvidas a respeito do trabalho desenvolvido na SI. Na seqüência desta seção, que vai aparecendo enquanto se rola a barra lateral, aparecem informações sobre os trabalhos desenvolvidos, incluindo título, turma, professor responsável e software utilizado. Tudo isto sob o título “conheça alguns projetos...” Por fim, são oferecidos “links interessantes” que vão desde textos sobre a informática na educação até indicações de sites de histórias, poesias, entre outros.

Laboratório: Nesta página é apresentado o endereço de uma *wiki*, no qual é possível informar-se a respeito de atividades desenvolvidas no laboratório de ciências da Escola, o nome da professora responsável e uma pequena descrição do trabalho ali desenvolvido.

Cardápio: São apresentados, em forma de tabela, os pratos a serem servidos, de segunda à sexta feira, durante quatro semanas. A seguir, é também disponibilizada a imagem da “pirâmide alimentar”¹⁷¹, além de estarem inseridos diversos *gifs* animados.

Álbum: A página é aberta com uma frase relativa à escola: “Esta é a nossa escola. Nem parece que completou 50 anos”. São disponibilizadas fotos da fachada; do corredor que dá acesso à secretaria e sala da direção; do ginásio, em momento de uso por estudantes; fotos da sala informatizada; fotos de momentos de produção do Dodô; da produção do filme feito pelos alunos; da Mostra escolar; do projeto “Horta verde”; de alguns momentos do projeto “Uma

¹⁶⁹ Como será melhor descrito no capítulo 4, as crianças pesquisadas destacaram que esta listagem representa um ótimo motivo para acessarem ao site da Escola.

¹⁷⁰ GIF (Graphics Interchange Format, que se pode traduzir como “formato para intercâmbio de gráficos”) é um formato de imagem muito usado na web, quer para imagens fixas, quer para animações, por causa do seu tamanho compacto. No entanto, este formato possui uma paleta limitada de cores (256 no máximo), sendo mais utilizado para armazenar ícones, pequenas animações ou imagens com áreas extensas de cores chapadas.

¹⁷¹ A Pirâmide Alimentar, que foi inserida sem referência ou explicação, é um instrumento, sob a forma gráfica, que busca orientar para uma alimentação mais saudável. (RDC nº39, de 21 de março de 2001).

imagem, mil palavras” e é feita menção ao fato de que o mesmo foi apresentado na “3@ JORNADA TIC&EDUCAÇÃO”, e, por fim, algumas imagens feitas durante o projeto de animação, oferecido pelo NTE, do qual participaram a coordenadora da SI e mais duas professoras da Escola. A primeira foto mostra um momento da participação das profissionais no curso e as outras cinco fotos retratam momentos do desenvolvimento do projeto, na escola, com os estudantes. Cabe ressaltar que em várias fotos não são oferecidas legendas podendo denotar que as pessoas que produziram o site endereçam os conteúdos apenas para a comunidade escolar, isto é, para pessoas que conhecem os fatos apresentados, sendo possível dispensar as legendas. Perde-se aí a dimensão histórica, bem como se dificulta a navegação das pessoas externas ao contexto da comunidade escolar.

Dodô: Esta seção recebe o leitor com um desenho (logomarca do jornal), feito manualmente com lápis de grafite cinza (digitalizado). Há um pequeno texto retratando o histórico do jornal escolar e a seguir temos a possibilidade de, através de *links*, acessar as edições impressas já produzidas, agora disponibilizadas no site. Este quadro com ligações hipertextuais para as edições do jornal é um dos poucos usos feitos, neste site, das possibilidades interativas que a internet oferece.

Monitores: Esta página é uma espécie de homenagem aos estudantes que participaram da produção do site. Uma imagem do personagem de quadrinhos Garfield, abraçando carinhosamente seu ursinho, bem como, a de alguns coraçõezinhos “piscantes” enfeita a página. A homenagem parece ser feita pela coordenadora da SI e enfatiza a importância da participação dos estudantes, tanto na construção, quanto na manutenção do site. É nesta página que são fornecidas algumas informações sobre o projeto de construção do site, bem como, são apresentados os objetivos e a metodologia usada. É também relatado, nesta página, que foram selecionados dois estudantes de cada turma de sétima e oitava série para fazer parte da equipe de monitores, porém não são informados os critérios usados na seleção. A seguir, são mostradas fotos dos dois grupos de monitores, um do período matutino e outro do período vespertino. A falta de datas e legendas prejudica o entendimento, pois, em nossa primeira análise, pensávamos que se tratava do grupo pioneiro da produção do site, porém, na entrevista com os monitores ficamos sabendo que são alunos que participaram em 2006.

Atividades: Uma tabela, com indicação de turma e disciplina, organiza a distribuição dos projetos desenvolvidos com os estudantes. A distribuição é feita por turmas, quando se trata dos

projetos desenvolvidos com estudantes de 1ª a 4ª série, e por disciplina, quando desenvolvidos com os estudantes de 5ª a 8ª série. Para cada turma ou disciplina mencionada há um *gif* animado relacionado¹⁷². Ao explorar cada turma e/ou disciplina, encontramos algumas referências aos projetos desenvolvidos¹⁷³, ilustrados com fotos (neste caso traziam uma pequena legenda).

Rádio Galera: São apresentados links para três partes da rádio produzida. Apesar de representar uma atividade muito interessante, falha por não explicar quem a realizou a atividade e quais foram os objetivos. Trata-se, entretanto, de um projeto que abre a curiosidade de quem navega pelo site: o que os estudantes querem dizer nesta rádio? Quais as linguagens que usam? Como se organizaram para produzi-lo?

Documentário: O mesmo problema que identificamos na atividade da rádio, aparece nesta seção. Ao clicar no link, somos direcionados à exibição do documentário sem qualquer menção ao mesmo (histórico, justificativa, objetivos, créditos).

Projeto de animação: Ao clicar sobre este link somos direcionados a uma apresentação do projeto, em power point, e que mostra as animações produzidas (neste caso somos redirecionados ao *media player*)¹⁷⁴. Seria imprescindível uma explicação que contextualizasse minimamente a atividade, ao invés de apenas disponibilizar o que foi produzido, sem revelar um pouco da dinâmica da produção.

Nossas webquest: Uma tabela com indicação do nome da *webquest*, vinculado a uma imagem, organiza os projetos desenvolvidos com esta plataforma. São mencionados 10 títulos deste tipo de atividade que se desenvolve a partir das seguintes etapas: **Introdução; Tarefa; Processo; Recursos; Avaliação; Conclusão; Créditos.**

Nossas wikis: Analogamente às *webquests*, a organização das *wikis* é feita numa tabela, com uma imagem associada ao nome de cada *wiki*. A primeira apresentada é a *wiki* do “laboratório de ciências”, representado pela imagem de um microscópio. Na seqüência uma *wiki* da disciplina de inglês, desenvolvida com estudantes das turmas 81 e 82, sobre a aprendizagem desta língua a partir de músicas. Sob o título “Modernizando os contos de fada”, entramos numa *wiki* destinada às turmas da 3ª série 32 e 33. A *wiki* “Nossas fábulas”, foi produzida para ser um espaço de

¹⁷² A associação feita, no entanto, não parece ter relação com o projeto desenvolvido. Fizemos este destaque porque esta foi uma questão muito presente nos grupos focais, ou seja, os estudantes queixaram-se de que os gifs não apresentavam sentidos coerentes para eles.

¹⁷³ Pensamos que caberia uma breve explicação sobre o fato de algumas turmas/disciplinas desenvolvem projetos e outras não. Talvez um link para a página que apresenta a metodologia de uso da SI, ressaltando que a iniciativa para o desenvolvimento de projetos na SI parte também do professor regente.

¹⁷⁴ Trata-se de um programa reprodutor de mídia digital, ou seja, áudio e vídeo em computadores pessoais.

registro das fábulas que os estudantes produziram, após conhecer várias fábulas tradicionais. A próxima *wiki* é denominada “O folclore nas regiões brasileiras”, mas não conseguimos acessar porque solicitava uma senha de acesso. A última *wiki* apresentada intitula-se “O folclore visto pela turma 13”. Está caracterizada por uma imagem do mapa do Brasil, subdividido em regiões e com imagens clássicas de personagens folclóricos sobrepostos a ele.

Blog do Projeto Marint: Remete ao *Blog* do projeto que parece ser de autoria da coordenadora da SI, pois todas as postagens foram feitas por esta profissional.

Blog da Sala Informatizada: A apresentação do *blog* contempla a sua vinculação à escola e informa o endereço tanto virtual quanto geográfico da mesma. O objetivo deste *blog*, bastante intenso em postagens, é ser uma espécie de relatório das atividades que ocorrem na SI. O nível de interação é muito baixo (encontramos apenas um comentário postado em todo o *Blog*). O Espaço, que é de autoria e responsabilidade da coordenadora da SI, é atraente pela inclusão de inúmeras fotos sobre trabalhos desenvolvidos neste espaço.

Webquest: Como fazer: Por intermédio deste link, somos direcionados ao site da Escola do Futuro da USP: <http://www.webquest.futuro.usp.br/como/comocriar.html>, no qual são fornecidas boas informações sobre *webquest*. Consideramos importante, no entanto, que fique claro para o usuário que ele está saindo do site da Escola e acessando uma página de outro site. Ao não fazer uma introdução/explicação, mesmo de forma não intencional, passa-se a impressão de que o texto é de autoria de quem produziu o site da Escola. Este mesmo equívoco foi apontado durante as reuniões dos grupos focais quando alguns estudantes afirmaram ser legal que o site da Escola tenha os jogos da Turma da Mônica e as histórias do Ziraldo. Trata-se neste caso, de links aos sites citados.

Links interessantes: Nesta seção, que recebe o usuário com indicação de vários *links* para outros sites, na maioria de jogos, encontramos uma lista baseada nas seguintes palavras-chave: 1. “Links divertidos”; 2. “Para navegar até cansar”; 3. “Brinquedos”; 4. “Histórias”; 5. “Sua turma”; 6. “Coisas”; 7. “Músicas”; 8. “TV”; 9. “Links educativos/diretórios educativos”; 10. “Dicionários”; 11. “Várias matérias”; 12. “Estudos sociais”; 13. “Ciências”; 14. “Matemática”; 15. “Artes”; 16. “Língua estrangeira”; 17. “Português”; Não há uma explicação quanto aos critérios utilizados para esta organização, ou seja, não são indicadas as bases para a definição de um site como “divertido” e outro como “História” ou ainda “Brinquedo”. Não nos deteremos, no entanto, nesta questão. É necessário ressaltar, entretanto, que muitos sites indicados, senão todos, remetem ao

consumo, como é o caso do “Beto Carreiro” e “Disney”, ambos disponibilizados na seção denominada “Links divertidos”. Este último abre direto na página inicial com apelos à venda de filmes, entre outros. Uma forma de minimizar este apelo ao consumo seria encaminhando links diretamente aos jogos ou à leitura, espaços existentes neste site. Já no site do Beto Carreiro, não identificamos nenhuma atividade de jogos ou lazer, a partir da página inicial. O site da TV Globinho é o primeiro na lista denominada “Para navegar até cansar”. Entre as indicações desta seção, estão incluídos sites como do Plenarinho, de fábulas e de histórias, até o site da Sociedade Criacionista Brasileira¹⁷⁵. Novamente, é imprescindível questionar os critérios utilizados para estes agrupamentos. Em “Brinquedos”, nos deparamos com *links* para sites comerciais, entre eles, Brinquedos Estrela, que é um site com extremo apelo consumista, contendo inclusive uma busca personalizada para se encontrar o “presente ideal” e, também, há a indicação de sites sobre pipas, Barbie (site em inglês), Lego, entre outros. Em “Histórias”, dois links são apresentados sendo que um deles, em inglês, estava quebrado. “Sua turma” é uma seção que apresenta *link* para o site Kidlink, um site planejado para interação de crianças e jovens. Em “Coisas”, há apenas uma indicação e refere-se ao site em inglês denominado “The pencil pages”. Em “Música”, são disponibilizados os links para o site dos Hanson, uma banda adolescente norte-americana, que fez muito sucesso entre os “teens” dos anos 90, e para o site das inglesas Spice Girls. Em “TV”, encontramos desde a indicação do Castelo Ratibum, até programas como Angélica e Eliana. Embora se trate de sites e não de programas de tevê, Sítio dos Miúdos e Meleca estão incluídos nesta seção. Em “educativos”, há somente uma indicação ao Estúdio *we*, um site com excelentes dicas sobre a internet. Em “Dicionários” são oferecidos endereços de tradutores *on-line*. Ainda tem muito mais, visto que são oferecidas mais de 90 dicas de sites, não sendo possível, portanto, relacionar todas estas dicas. Cabe ressaltar, porém, que não parece ter sido realizada uma análise quanto à qualidade das indicações feitas, contrariando os pressupostos da mídia-educação, a respeito da provisão de mídia de qualidade para crianças/estudantes.

e-mail: Ao clicar neste link, uma caixa de diálogo é aberta com o campo “Para” já preenchido com o endereço eletrônico escola, possibilitando o envio de mensagens. Ao não constar nenhum texto que esclareça sobre a forma e/ou o tempo de resposta a estas mensagens, ou quem as responderá, a interatividade parece não ser estimulada.

¹⁷⁵ Com bases bíblicas, este site é apresentado na seção “links divertidos”, com a seguinte frase: “O que tem no website: ‘No princípio criou Deus os céus e a terra (Gênesis 1:1)’. Este Website apresenta um arquivo em flash sobre a Semana da Criação, não perca!” (Fonte: www.pmf.sc.gov.br/ebm_batistapereira Acessado em 12/03/2008).

Ao finalizar a contextualização da produção do site da Escola pesquisada e a apresentação de seus elementos formais e de conteúdo, gostaríamos de ressaltar a importância que esta produção tem no contexto dos usos da internet nas escolas municipais. A partir deste site, e de toda a trajetória feita pela Escola para produzi-lo, as demais escolas e também pesquisadores, podem ter um parâmetro para suas próprias produções e análises. Por isto mesmo, não queremos, e nem podemos, estar no papel de críticos descompromissados, mas sim, de aprendizes: da ousadia que representa esta iniciativa, no interior de uma escola pública, marcada por tantas mazelas materiais e de caráter humano; da urgência em se politizar o uso das mídias nas escolas, mas sem perder o foco nas atividades de ensino; da possibilidade de se construir um site tão completo e dinâmico (se compararmos à outros sites escolares de outras instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas);

Relembramos também que, se não aprofundamos mais esta análise, é porque o foco da nossa pesquisa volta-se aos sentidos que os estudantes atribuem à sua participação na produção do site e que apresentamos no capítulo 4.

CAPÍTULO 3. A PESQUISA DE CAMPO

Disse certo o poeta: “Navegar é preciso”. [...] Mas para navegar não basta sonhar. É preciso saber. São muitos os saberes necessários para navegar. Puseram-se, então, a estudar cada um aquilo que teria de fazer no barco: manutenção do casco, instrumentos de navegação, astronomia, meteorologia, as velas, as cordas, as polias e roldanas, os mastros, o leme, os parafusos, o motor, o radar, o rádio, as ligações elétricas, os mares, os mapas... (ALVES, R., 1999, p. 73)

Escolhemos esta preciosa reflexão de Rubem Alves para iniciar/ilustrar a sistematização do caminho percorrido nesta pesquisa. A esta epígrafe, entretanto, queremos somar as sábias palavras de Antônio Machado: “*caminante, no hay camino. El camino se hace al andar*”! Pois, independentemente do tipo de trajetória, ou seja, por água ou por terra, nossas escolhas fundamentam-se na crença de que todo saber e toda técnica podem não dar conta de mostrar qual é o caminho certo - pois o mesmo não existe a priori – nem como percorrê-lo. Entendemos que o caminho precisa ser construído de modo sensível e articulado à realidade, e ainda agregar-se à utopia¹⁷⁶, ou seja, ter um rumo vislumbrado no horizonte. Resumiremos, assim, que nosso caminho baseou-se numa utopia, afinal, pensamos como Mário Quintana “ (...) *que tristes os caminhos, se não fora a mágica presença das estrelas!*”

Nesta perspectiva, baseamo-nos também na assertiva de Lênin (1965), de que o método é a “própria alma do conteúdo”. É com base nesta assertiva que Minayo e Sanches entendem o conhecimento científico como uma articulação entre a teoria e a realidade empírica, sendo que o método “é o fio condutor para se formular esta articulação” (MINAYO, M. C. S. & SANCHES, 1993, p.240). Buscamos assim, desenhar um caminho metodológico para esta pesquisa, coerente com o referencial teórico que a orienta, ou seja, que oportunizasse “escutar a voz” dos participantes e, ao mesmo tempo, garantisse uma amostragem¹⁷⁷ mais abrangente quanto ao problema em estudo.

¹⁷⁶ Segundo Boaventura de Souza Santos (2005, p.322–323): “[...] A utopia é a exploração de novas possibilidades e vontades humanas, por via da oposição da imaginação à necessidade do que existe, só porque existe, em nome de algo radicalmente melhor que a humanidade tem direito de desejar e por que merece a pena lutar.

¹⁷⁷ Quanto à amostragem, nos baseamos no conceito de Minayo (1996, p.102), para quem a amostra ideal “(...) seria aquela capaz de refletir a totalidade nas suas múltiplas dimensões”.

Optamos por usar questionários, entrevistas semi-abertas e grupos focais, cujo teor pode ser consultado nos anexos. Buscando integrar dados quantitativos e qualitativos com a intenção de compreender melhor o problema estudado (Goldenberg, 1999, p. 66).

Com base nestes pressupostos, este capítulo, em que apresentamos todo o desenvolvimento da pesquisa de campo realizada com os estudantes, ex-estudantes e profissionais, por meio de uma descrição dos procedimentos metodológicos empregados, está estruturado da seguinte forma: Seção 3.1. Primeira aproximação: o questionário, em que é apresentado seu teor, bem como a dinâmica e o contexto da aplicação; Seção 3.2. O grupo focal: sentidos da participação em foco, na qual apresentamos o uso que fizemos deste procedimento em nossa pesquisa e descrevemos a constituição dos grupos e a dinâmica das reuniões, além de apresentar os participantes; Seção 3.3. A entrevista, em que descrevemos o uso desta estratégia para conversar com os profissionais e os ex-monitores que participaram na produção do site da escola, considerando que o objetivo principal era ouvir crianças.

Almejamos, deste modo, explicitar como foi feita a caminhada, cujos passos estão ancorados em nossa busca por “assumir que sempre olhamos de algum lugar, a partir de um ponto de vista intuído, exercitado ou aprendido”. (Fischer, 2002) Nesta abordagem, numa perspectiva bakhtiniana, pode-se constatar inclusive que o nosso ponto de vista enquanto pesquisadores se transforma no decorrer da pesquisa, assim como o ponto de vista dos sujeitos pesquisados muda também na interação com o pesquisador e com a situação da pesquisa. O horizonte, porém, guarda a utopia.

3.1. Primeira aproximação: o questionário

Um dos aspectos que evidenciamos neste questionário foi a busca por informações sobre os sentidos produzidos e os significados atribuídos pelos estudantes ao site da Escola e à sua participação no mesmo, além da recolha de dados sobre suas práticas culturais e consumo de mídias em geral. Este questionário, que utilizamos junto aos estudantes no primeiro semestre de 2007, foi baseado num modelo produzido por Girardello e Orofino (2002)¹⁷⁸ para uma pesquisa *sobre práticas culturais e consumo de mídias entre crianças de Florianópolis*. Outros

¹⁷⁸ GIRARDELLO, G. e OROFINO, Maria Isabel. **Mídia, Cultura e Cotidiano: A pesquisa de recepção com crianças**. Anais da XII Compós, Rio de Janeiro, 2002.

pesquisadores usaram o mesmo roteiro básico, porém fazendo as necessárias adaptações para as suas pesquisas específicas: Garzel (2004)¹⁷⁹, Dionísio (2004)¹⁸⁰, Souto-Maior (2005)¹⁸¹, e Fantin (2006)¹⁸². Destacamos que, ao partirmos deste modelo comum de questionário, nossa análise pode ser ampliada, pois nos fundamentamos tanto em sua base teórica, quanto buscamos entrecruzar alguns dados obtidos por estes pesquisadores na análise da presente pesquisa.

Para a utilização do questionário nesta pesquisa, entretanto, algumas questões foram modificadas em relação ao modelo citado, sendo que a versão que construímos consistiu de 31 perguntas organizadas em três eixos. As questões em sua maioria foram de múltipla escolha, oportunizando aos participantes encontrarem respostas que se aproximassem de suas opiniões sobre os temas propostos; mas havia também algumas questões abertas, pois nossa intenção era possibilitar que os estudantes pudessem também *falar com suas próprias palavras*. As perguntas abertas poderiam, neste sentido, ampliar as possibilidades de conhecer um pouco mais sobre o contexto pessoal e social dos estudantes, assim como sobre suas concepções acerca das questões apresentadas.

No **primeiro eixo** de questões coletamos dados sobre equipamentos de mídia que os estudantes possuem, procurando conhecer um pouco da situação sócio-econômica das famílias dos estudantes, sugerida pela presença ou não dos equipamentos de mídia. Conhecer mais sobre o acesso, as preferências e os usos das mídias foi o que objetivamos com o **segundo eixo** de questões. No **terceiro eixo** coletamos dados específicos sobre a relação dos estudantes com a Escola e a sala informatizada, e sobre os usos, preferências, participação e expectativas com relação ao website da escola, em particular. Neste eixo, foram priorizadas perguntas abertas, para que os estudantes falassem sobre suas experiências participativas na escola e particularmente no website, visando a contemplar os principais objetivos da pesquisa.

3.1.1. Dinâmica e contexto da aplicação

¹⁷⁹ GARZEL, Claudia. **Jornalismo para crianças: um estudo sobre práticas culturais e consumo de mídia junto a crianças de 10 e 11 anos em Florianópolis**. Monografia (graduação em Jornalismo). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

¹⁸⁰ DIONISIO, Ana C. **O Imaginário Infantil e as Mídias: representações culturais em websites de entretenimento para crianças**. Relatório de pesquisa PIBIC/CNPq – UFSC, 2004

¹⁸¹ SOUTO-MAIOR, Sara. **Consumo de mídia e práticas culturais no cotidiano das crianças sob a ótica de seus pais: Estudo de caso em uma creche da rede pública de Florianópolis**. Dissertação de Mestrado. EPS/ Universidade Federal de Santa Catarina, 2005. Disponível em <http://teses.eps.ufsc.br/Resumo.asp?6363>.

¹⁸² FANTIN, Mônica. **Mídia-Educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália**. Florianópolis, Cidade Futura, 2006.

O trabalho com os questionários junto aos estudantes de uma das três turmas de quarta série e de uma das cinco turmas de quinta série foi feito em suas respectivas salas de aula, no dia 05/06/2007 e teve a participação de 56 estudantes. Cada estudante respondeu individualmente, levando em média 40 minutos para completar todas as questões. As orientações e explicações gerais foram comuns às duas turmas, por exemplo: explicamos os objetivos do questionário e a opção que tinham de respondê-lo ou não; procuramos esclarecer que não havia respostas certas ou erradas, pois o que importava era a opinião deles com relação ao tema da pesquisa; também informamos que a qualquer momento eles poderiam tirar suas dúvidas sobre alguma pergunta que não lhes parecesse clara, bem como desistir de participar. Outras explicações foram específicas a cada turma pesquisada, decorrentes de dúvidas ou comentários próprios, como passamos a descrever a seguir.

Com a **quarta série** a aplicação ocorreu durante uma aula ministrada pela auxiliar de ensino, pois a professora regente da turma estava em licença médica. Nesta turma permanecemos 45 minutos, ou seja, até o início da aula seguinte que seria de educação física.

Durante a nossa explicação sobre a pesquisa e sobre o questionário, a maioria dos estudantes desta turma parecia estar muito interessada, ao evidenciar vontade de participar, bem como interesse em saber de onde nós vínhamos e onde trabalhávamos. Este bom relacionamento inicial permaneceu por todo o período em que estivemos na escola realizando a pesquisa, ou seja, foi um convívio muito cordial, fazendo com que os encontros que se seguiram fossem sempre muito calorosos.

Os estudantes responderam ao questionário fazendo perguntas quando tinham alguma dúvida. Em alguns momentos a professora auxiliar manifestou a sua opinião mostrando-se inclusive um pouco negativa com relação à internet dizendo, por exemplo, que “*parece que o mundo gira em torno dela*” e que “*só usava para ver o salário*”¹⁸³. Esta professora mostrou-se solícita, orientando os estudantes nas respostas quando estes levantavam alguma dúvida. Por exemplo, para explicar como responder à questão que perguntava sobre o programa de TV preferido, ela prontamente exemplificou para a turma que o preferido dela é *Linha Direta*¹⁸⁴.

¹⁸³ Notas de campo.

¹⁸⁴ Programa veiculado pela Rede Globo desde 1999. O programa apresenta crimes que aconteceram pelo Brasil e cujo(s) autor(es) está(ão) foragido(s) da justiça.

Acreditamos que estas manifestações da professora não interferiram nas respostas dos estudantes, pois não encontramos respostas semelhantes¹⁸⁵ nos questionários analisados.

Cabe destacar que nesta turma estão incluídos três estudantes surdos e, por isso, uma professora intérprete de LIBRAS¹⁸⁶ atua junto à mesma, fazendo a tradução das explicações da professora para a LIBRAS. No caso do questionário, enfatizamos que a intérprete prontamente fez a tradução das nossas explicações, para que os estudantes pudessem também ter uma compreensão do que estava sendo proposto.

Ao iniciar o questionário, um estudante surdo desistiu de respondê-lo e, de acordo com seus gestos, foi possível perceber que a renúncia estava relacionada ao fato de que havia uma grande quantidade de texto no quadro para ser copiado. O estudante demonstrava inclusive certa ansiedade por estar atrasado na cópia do texto, ansiedade que foi se generalizando devido ao fato de que, enquanto os estudantes iam respondendo o questionário em diferentes ritmos, a auxiliar de ensino informou-nos que “*ia adiantando a matéria*”. Neste momento, a profissional passou a escrever no quadro as atividades que os estudantes deveriam realizar no retorno da aula de educação física. Esta atitude da auxiliar acarretou certa necessidade de aceleração da conclusão do questionário por parte de alguns estudantes, por não entenderem que as atividades passadas no quadro poderiam ser feitas posteriormente.

Mesmo com esta atitude da professora auxiliar, que supostamente afetou a participação de alguns estudantes no questionário, algumas particularidades nos chamaram a atenção e destacamos uma delas: após ter concluído e entregue o questionário um dos estudantes veio pedir a folha novamente, pois segundo ele, “*pensou em mais coisas para escrever*”. Este fato mostra também o caráter educativo da pesquisa, pois possibilitou que os estudantes pensassem a respeito de assuntos sobre os quais até então não haviam refletido, ou talvez tivessem refletido e agora estavam diante da oportunidade de expor suas reflexões. Deste modo, mesmo tendo atividades tidas como obrigatórias para realizar, este foi um dos estudantes que empenhou-se em responder o questionário de modo bastante comprometido.

¹⁸⁵ É possível também que isto denote certa interferência, na medida em que os estudantes podem ter optado por não mencionar este programa para não concordarem com a opinião da professora.

¹⁸⁶ A partir da promulgação da LEI N.º 10.436 de 24 de abril de 2002, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, bem como, outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS - a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. Fonte: LEI N.º 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10436.pdf> Acesso em 12/05/2007

Na **quinta série**, a aplicação do questionário foi realizada durante uma aula de português, cedida pela professora regente da disciplina. Nesta turma, os estudantes foram igualmente receptivos, escutando-nos com atenção. Ficamos com eles durante os 45 minutos da aula de português, sendo que seis estudantes não conseguiram concluir as respostas durante este tempo e entregaram o questionário posteriormente para a professora.

Um dos estudantes desta turma de quinta série é paralisado cerebral e precisava de auxílio para escrever. A professora nos informou que se fôssemos lendo uma a uma as perguntas, ele responderia, e bastava então que escrevêssemos as respostas dele. Começamos este procedimento e ele demonstrou satisfação em poder participar, no entanto, os demais estudantes (39 estudantes matriculados na turma) solicitavam constantemente orientações sobre como responder ao questionário impossibilitando que fosse priorizado o atendimento individual para aquele estudante. No caso deste estudante, por não ter conseguido concluir o questionário, não ficamos sabendo se ele teria interesse¹⁸⁷ em continuar participando da pesquisa, ou seja, se responderia afirmativamente à última pergunta do questionário que sondava o interesse dos estudantes em participar dos grupos focais.

3.2. O grupo focal: sentidos da participação em foco

Com o objetivo de aprofundar algumas questões já abordadas no questionário, cujos dados foram essenciais na compreensão das posições das crianças com relação ao problema da pesquisa, realizamos discussões em grupo com os estudantes¹⁸⁸ de quarta e de quinta série que aceitaram continuar participando da pesquisa. Passar dos questionários aos grupos focais foi também fundamental, pois a pesquisa junto à criança, conforme afirma Quinteiro (2005) “(...) exige tempo e espaço mais alargados e criação de vínculos de confiança e afetividade”.

Nesta seção, portanto, faremos uma descrição, com maior detalhamento possível, visando compartilhar a dinâmica deste procedimento qualitativo em nossa pesquisa, bem como refletir e suscitar algumas reflexões sobre o mesmo. O conteúdo das falas das crianças, no entanto, não

¹⁸⁷ Esta questão se assemelha ao que abordaremos mais adiante sobre a participação de estudantes surdos em nossa pesquisa.

¹⁸⁸ Nesta segunda etapa, ou seja, nos grupos focais participaram 37 estudantes, incluindo-se os quatro estudantes surdos que receberam um convite diferenciado para participarem, conforme detalhamento que faremos na seção 3.2.3.1.

será analisado neste momento, mas sim, no capítulo 4, que será dedicado exclusivamente às falas produzidas nos grupos focais.

O grupo focal¹⁸⁹, que se insere no conjunto de procedimentos das pesquisas qualitativas, foi priorizado neste estudo como principal método de coleta de dados, pois pareceu-nos ser o mais condizente com o objeto de pesquisa. Ou seja, ao conversarem sobre a produção do site num grupo especialmente formado para isto, os estudantes e a pesquisadora estariam sistematizando conversas que podem ocorrer espontaneamente nos corredores e salas de aula da Escola. Por outro lado, trata-se de uma metodologia que, apesar de possuir alguns pressupostos básicos, (MORGAN e KRUEGER,1998 apud MINAYO et alii., 1999 ; DIAS, 2000; MARQUES e ROCHA, 2006) possibilita variações de acordo com as especificidades de cada pesquisa e com os objetivos de cada pesquisador. Dentre estes pressupostos, cuja descrição não é integralmente privilegiada neste texto, destacamos apenas aqueles que consideramos mais importantes em nossa pesquisa junto aos estudantes:

a) Escolha dos participantes: Com relação à escolha dos participantes para a constituição do grupo focal, nos associamos aos autores que destacam a importância de que os participantes tenham algumas características semelhantes para que possa haver um bom diálogo. Os participantes do grupo focal, de acordo Simão (2006)¹⁹⁰, devem ter algo a dizer uns aos outros, ou ainda, de acordo com Morgan e Krueger, devem ser selecionados pelo pesquisador “(...) a partir de determinadas características identitárias, visando obter informações qualitativas” (MORGAN e KRUEGER apud MINAYO et alii.,1999, p.23). Entendemos que esta seja uma posição coerente e até necessária quando da realização de pesquisas em escolas, pois seria difícil organizar um grupo de desconhecidos em instituições deste tipo.

¹⁸⁹ O grupo focal se caracteriza por discussões em um grupo, geralmente pequeno, de cinco a dez pessoas, coordenado por um moderador e com base num roteiro. De acordo com Dias (2000),este método tem sido utilizados desde os anos 50, embora mais especificamente em pesquisas mercadológicas e somente a partir dos anos 80 começou a ser utilizado por pesquisadores de outras áreas, crescendo consideravelmente seu uso em pesquisas nas ciências sociais e humanas. A autora sugere seu uso como alternativo às técnicas mais tradicionais de coleta de dados como questionários e entrevistas individuais. Para Marques e Rocha (2006), muito mais do que apenas uma alternativa, os grupos focais são coerentes com a área da comunicação, por suas características relacionais e intersubjetivas. De acordo com as autoras, os grupos focais “recriam contextos de produção e contestação de representações e sentidos, os quais não excluem as mediações que conduzem nossas práticas sociais e nossa inserção na história, na cultura e no cotidiano”. (MARQUES e ROCHA, 2006, P. 1)

¹⁹⁰ SIMÃO, Andréa Branco. **O uso de grupos focais em uma pesquisa sobre os comportamentos sexual, nupcial e reprodutivo: reflexões a partir de uma experiência prática.** Trabalho apresentado no XV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, realizado em Caxambu - MG – Brasil, de 18 a 22 de setembro de 2006. Disponível em http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/ABEP2006_320.pdf Acesso em 22/02/2008

Em vista disto, o fato de estarem inseridos num contexto social comum contribui para a construção de significados, a partir da subjetividade de cada um, nas conversas realizadas no grupo. Partimos deste modo, da convicção de que as representações dos estudantes podem ser exteriorizadas de forma mais espontânea em grupos organizados com outros colegas da turma. Nesta perspectiva, os grupos de discussão podem ser vistos como “uma mediação capaz de incentivar a produção de sentido (...)”. (MARQUES e ROCHA, 2006, p. 2). Esta idéia é validada por David Buckingham (1993), ao destacar a importância de se considerar que “nem o significado do texto nem o das posições sociais das crianças são inteiramente dados: embora com limitações, ambos são estabelecidos e negociados simultaneamente através da conversa” (p. 59 apud GIRARDELLO, 2003)¹⁹¹. Deste modo, acreditamos que ao partilharem um contexto comum, os participantes podem produzir reflexões nos grupos focais que contribuam para elucidar dimensões específicas de sua realidade.

Outro aspecto que consideramos interessante em nossa pesquisa foi o modo como convidamos os estudantes para participarem dos grupos focais. Ao invés de escolhê-los mediante sorteio ou convite geral a um grupo de pessoas, optamos por consultá-los sobre seu interesse, lançando no questionário a pergunta: Você gostaria de participar de uma reunião na Escola para conversar mais sobre este assunto? Neste sentido, a participação de cada estudante foi valorizada e percebemos que isto ficou claro para eles.

b) Número de participantes: De acordo com a maioria dos autores consultados, o ideal é que o grupo focal seja composto por um número variável entre cinco a dez participantes: a presença de poucos integrantes pode levar a um domínio maior por parte de alguns; ao contrário, um número excessivo de integrantes pode impedir o aprofundamento das discussões do grupo. Em nosso estudo, a composição dos grupos focais variou de quatro a sete participantes.

c) Registro dos encontros: Alguns pesquisadores optam por desenvolver os grupos de discussão com a presença de um ou dois anotadores, com a função de registrar tudo o que ocorre durante as reuniões. Após o advento das técnicas de gravação de imagens, porém, o uso de vídeo-gravação passou a ser uma alternativa aos anotadores. Alguns pesquisadores, todavia, desaconselham o uso desses equipamentos por acreditar que sua presença possa causar alterações no comportamento do grupo. Outros pesquisadores, inclusive do campo da relação entre cultura,

¹⁹¹ GIRARDELLO, Gilka. A quem se endereça a TV? O caso do público infantil. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2003/dte/pgm4.htm>. Acesso em 03/04/2007

comunicação e infância, avaliam positivamente o registro em vídeo. Jobim e Souza (2003, p. 87) pressupõe a presença da câmera como a de um terceiro interlocutor que necessariamente favorecerá ou dificultará as interações. Esta autora busca um olhar ainda mais complexo para o uso de artefatos técnicos no trabalho de campo: “(...) o olhar entre pessoas se expande e se beneficia com o uso da técnica, pois não somos mais apenas olhados pelo outro, mas por objetos que se comunicam conosco de modo peculiar, exigindo novas maneiras de interlocução e de revelação” (idem, p. 84). Para Jobim e Souza, o uso da câmera tem a peculiaridade de propiciar um olhar sobre o processo do “encontro entre o pesquisador e o grupo na produção do conhecimento individual e coletivo”. (idem, p. 89).

Neste sentido, pautados na dúvida entre dispor ou não deste terceiro interlocutor durante os encontros, inicialmente não foram usados equipamentos de captação de imagens em nossa pesquisa. Num segundo momento, avalizamos como importante e necessária a gravação como possibilitadora de um *olhar sobre o olhar de todos os participantes no grupo, incluindo o pesquisador*.

d) Moderador da reunião: É importante que o moderador, ou seja, a pessoa que **conduz** o grupo, tenha conhecimento da linguagem do grupo a ser pesquisado ou experiência e afinidade com seu vocabulário. No caso da pesquisa com crianças, por exemplo, um profissional com experiência de trabalho com este grupo terá mais propriedade do que outro profissional que não tenha contato sistemático com crianças. Podemos exemplificar, apresentando como contraponto nossa impossibilidade de moderar o grupo focal com os estudantes surdos: foi imprescindível a parceria¹⁹² com um professor e intérprete de LIBRAS.

A função do moderador, portanto, é a de coordenar a conversa sobre o tema principal (participação, por exemplo) e, a partir daí, sistematizar o conhecimento que é gerado na interação do grupo. Não se trata, entretanto, de fazer perguntas e esperar que os participantes exponham, um a um, as suas opiniões. Ao contrário, o intuito é que as ‘respostas’ sejam dadas num clima de diálogo no qual a fala de um participante possa ser complementada ou problematizada por outro, recriando “contextos de produção e contestação de representações e sentidos” (MARQUES e ROCHA, 2006). Em nossa pesquisa, nos pareceu muito evidente como o conhecimento realmente

¹⁹² Maiores detalhes sobre o grupo focal com os estudantes surdos, em que outros profissionais participaram conosco, sob a moderação do professor de LIBRAS da Escola, são socializados na seção 3.2.3.1.

pode ser gerado nos grupos, pela diversidade de pontos de vista que foram discutidos. Ao mesmo tempo, a intimidade do moderador com o tema em discussão possibilitou a construção de um diálogo entre os diversos pontos levantados pelos participantes. Por isso, consideramos que o próprio pesquisador é a pessoa mais indicada para moderar os grupos focais, pois nem sempre é simples ‘passar’ claramente os objetivos da pesquisa para terceiros. Além disso, estar presente na discussão foi fundamental para a análise dos dados para a sistematização do relatório final, por mais que se tenha feito uso das filmagens e/ou outras formas de registro.

f) Análise dos dados: A maioria dos autores sugere a construção de um relatório a partir de todo conteúdo produzido nas discussões e um resumo dos pontos mais importantes, além de acrescentar suas conclusões e recomendações. Para a análise dos grupos focais nesta pesquisa, no entanto, optamos por usar como referência principal dois autores, pesquisadores da relação crianças e mídias, que abordam a análise dos grupos focais sob uma perspectiva de análise do discurso: Joseph Tobin e David Buckingham. Estes pesquisadores são unânimes ao afirmar que levam em conta muito mais os aspectos subjetivos e os detalhes das falas dos participantes do que a repetição ou a frequência com que as mesmas aparecem no texto. Esse modo de analisar está vinculado ao pensamento bakhtiniano no qual a noção do *eu* nunca é individual, mas social, ou seja, uma construção ideológica.

Buckingham, por exemplo, adverte que em suas pesquisas as respostas não eram interpretadas como se fossem reflexos do que, de fato, as crianças pensam, ou seja, como se fossem “um meio transparente de acesso ao que se passa na cabeça das pessoas” (2000, p.117). Este autor também admite que o método utilizado por ele, de descrever literalmente as falas das crianças, tem limitações óbvias quanto à representatividade, mas possui, no entanto, mais autenticidade do que as pesquisas quantitativas. O autor acredita, portanto, que não seja possível “ouvir as vozes das crianças” e, por isso, “é certamente ingênuo acreditar que possamos algum dia assumir o ponto de vista da criança – ou que esse ponto de vista seja algo que simplesmente se revelará a nós caso façamos as perguntas certas” (2000, p. 168).

Tobin, ao trabalhar com grupos focais parte do pressuposto “de que as crianças formam suas crenças e idéias sobre as mídias através das conversas que mantêm com os amigos e com os adultos” (2000, p.7). Um dos aspectos que Tobin destaca como importante ao se realizar a análise das falas produzidas nos grupos focais é o fato de que num grupo focal, ao atuar como moderador, o pesquisador está explicitamente presente, o que é diferente de ele apenas ouvir as

conversas. Deste modo, os participantes estão se dirigindo a dois públicos durante as conversas, pois alternam suas falas direcionando-as tanto aos pares quanto ao entrevistador. (idem)

É necessário considerar que, apesar de os pesquisadores David Buckingham e Joseph Tobin terem como campo de estudo um contexto diferente do brasileiro, bem como suas pesquisas priorizarem a recepção televisiva, eles constituíram-se em nossas referências principais porque ambos concebem, e enfatizam em suas pesquisas, a criança como um ser constituído historicamente e num contexto social peculiar. Com estes pressupostos, portanto, pautamos as reuniões com os grupos de discussão visando a conhecer as experiências, as percepções, as preferências e os significados atribuídos pelas crianças a sua participação no site da Escola, considerando também suas particularidades físicas e sensoriais, sempre que possível.

As discussões em grupo possibilitaram a manifestação e a produção de conhecimentos, sendo essa uma das vantagens que Buckingham (2007), atribui aos grupos focais enquanto método, quando a pesquisa for sobre “coisas que as pessoas conversam entre si”. Neste sentido, consideramos que o uso deste procedimento em nossa pesquisa possibilitou mais do que ouvir as opiniões dos estudantes a respeito da produção do site da Escola. Foi possível, além disso, conhecer um pouco sobre suas vivências participativas e sobre as representações sobre participação que circulam no cotidiano da Escola.

3.2.1. Constituição dos Grupos Focais

No início de quase todos os primeiros encontros com os grupos, alguns participantes perguntavam por que tinham sido escolhidos para estar ali, bem como queriam saber se um ou outro colega, até mesmo de outra turma, também participaria dos grupos focais. Quando isso acontecia, e de fato aconteceu praticamente em todos os grupos, aproveitávamos para falar sobre o critério adotado, isto é, que a participação nesta segunda etapa da pesquisa estava vinculada às respostas dadas por eles mesmos à última pergunta do questionário: *Você aceitaria participar de uma reunião aqui na escola para conversar mais sobre esse assunto?* Explicávamos que não usamos outro critério de escolha por entender que deveríamos dar o maior peso à opção pessoal de cada um deles em participar ou não da pesquisa. Invariavelmente os participantes mostravam-se satisfeitos por estar ali e faziam questão de demonstrar essa satisfação, como pode ser observado nos diálogos a seguir:

007 (M): *Ô professora, a professora só pegou os alunos que disseram que queriam participar?*

Rosane: *Isso. Imagina alguém dizer: Não, eu não gostaria de conversar contigo, e aí eu vou lá e digo: vem conversar comigo.*

007 (M): *Professora, ainda bem que eu botei sim, então.*

Débi (F): *Ainda bem!*

(...)

0196 (F): *Eu pensei que a professora nem ia me chamar...*

Rosane: *Eu peguei o nome de todo mundo que disse que queria...*

(grupo N5^a, primeira reunião, 11/07/2007)

Assim sendo, participaram da segunda etapa da pesquisa (grupos focais) os estudantes que responderam SIM quando perguntados se aceitariam participar de uma reunião na escola para conversar mais sobre os temas participação, internet e o site da escola.¹⁹³ A pergunta resultou em 15 respostas positivas por parte dos estudantes da quarta série e 19 por parte dos estudantes da quinta série.

Para a constituição de cada grupo focal, estes 34 participantes foram então distribuídos em seis grupos menores, sendo três grupos de estudantes da quarta série e três grupos da quinta série¹⁹⁴, para que pudéssemos realizar as discussões. Neste sentido, além do fato de estudarem na mesma série, outro critério que adotamos foi o de agrupá-los a partir das respostas que deram quando perguntados, no questionário, **se teriam ou não motivos para participar na produção do site da Escola**. Entendemos, assim, que o agrupamento de participantes que responderam SIM a esta questão, do mesmo modo que aqueles que responderam NÃO, teria uma base comum, qual seja o interesse ou não em participar da produção do site. Finalmente, os participantes que NÃO RESPONDERAM foram incluídos no grupo dos que responderam NÃO, pois o número reduzido (02 estudantes) não viabilizaria a formação de um novo grupo.

Antes de apresentar a formação dos grupos por série, é necessário informar como os identificamos, pois esta identificação será usada nas páginas seguintes, sempre que nos

¹⁹³ O único grupo focal que não foi constituído com base neste critério foi aquele formado pelos estudantes surdos da Escola. O grupo em questão foi formado a partir de um convite direto, após conversarmos com a coordenadora da sala multimeios e com o professor de LIBRAS da Escola. A motivação para constituir um grupo focal com os estudantes surdos surgiu durante o segundo encontro de um dos grupos de estudantes ouvintes (na *lan house*). Ao navegarem no site da Escola, alguns estudantes da quarta série (turma da qual os estudantes surdos fazem parte) questionaram sobre a participação dos surdos no site da escola. *Como os surdos acessam o site? Seria possível colocar a LIBRAS no site assim como já está na sala de aula?* Os procedimentos metodológicos relacionados a pesquisa com os estudantes surdos serão apresentados na seção 3.2.3.1

¹⁹⁴ Optamos por respeitar a inserção na turma original de cada participante, ou seja, fizemos uma distribuição para os estudantes da quarta série e outra distribuição para os estudantes da quinta série.

referirmos aos grupos. A convenção que criamos sintetiza o agrupamento dos participantes, a partir de suas respostas e pode ser conferida na tabela 1, apresentada a seguir:

Tabela 4. Identificação dos grupos focais

Grupo	Identificação do grupo
Grupo SIM 1 da quarta série	S14 ^a
Grupo SIM 2 da quarta série	S24 ^a
Grupo NÃO e NÃO RESPONDERAM da quarta série	NNR4 ^a
Grupo SIM da quinta série	S5 ^a
Grupo NÃO da quinta série	N5 ^a
Grupo NÃO RESPONDERAM e NÃO SABIAM da quinta série	NRNS5 ^a

Obs.: Na 4^a série, foram formados dois grupos SIM para que a distribuição dos grupos fosse mais equitativa. Neste sentido, os dez participantes que responderam SIM foram distribuídos em dois grupos: SIM1 e do SIM2. Neste caso, tomamos o cuidado de buscar certo equilíbrio entre meninos e meninas.

Na turma da quarta série tivemos como resultado dez respostas SIM (S), três respostas NÃO (N) e dois alunos NÃO RESPONDERAM (NR). Organizamos dois grupos com os estudantes que responderam SIM (S) e um grupo reunindo os estudantes que responderam NÃO (N) com os estudantes que NÃO RESPONDERAM (NR) a esta questão, conforme é apresentado na Tabela 2.

Tabela 5. Formação dos grupos focais – quarta série

Identificação do grupo	Número de alunos	Gênero	
		M	F
S14 ^a	5	3	2
S24 ^a	4	2	2
NNR4 ^a	5	2	3
Total	14	7	7

Na quinta série, 19 estudantes responderam SIM com relação ao interesse em continuar na pesquisa. A partir daí os procedimentos para reuni-los em grupos menores foram idênticos aos da quarta série, com o acréscimo, porém, de um outro tipo de resposta: dois participantes disseram que NÃO SABIAM, quando perguntados **se teriam ou não motivos para participar na produção do site da Escola.**

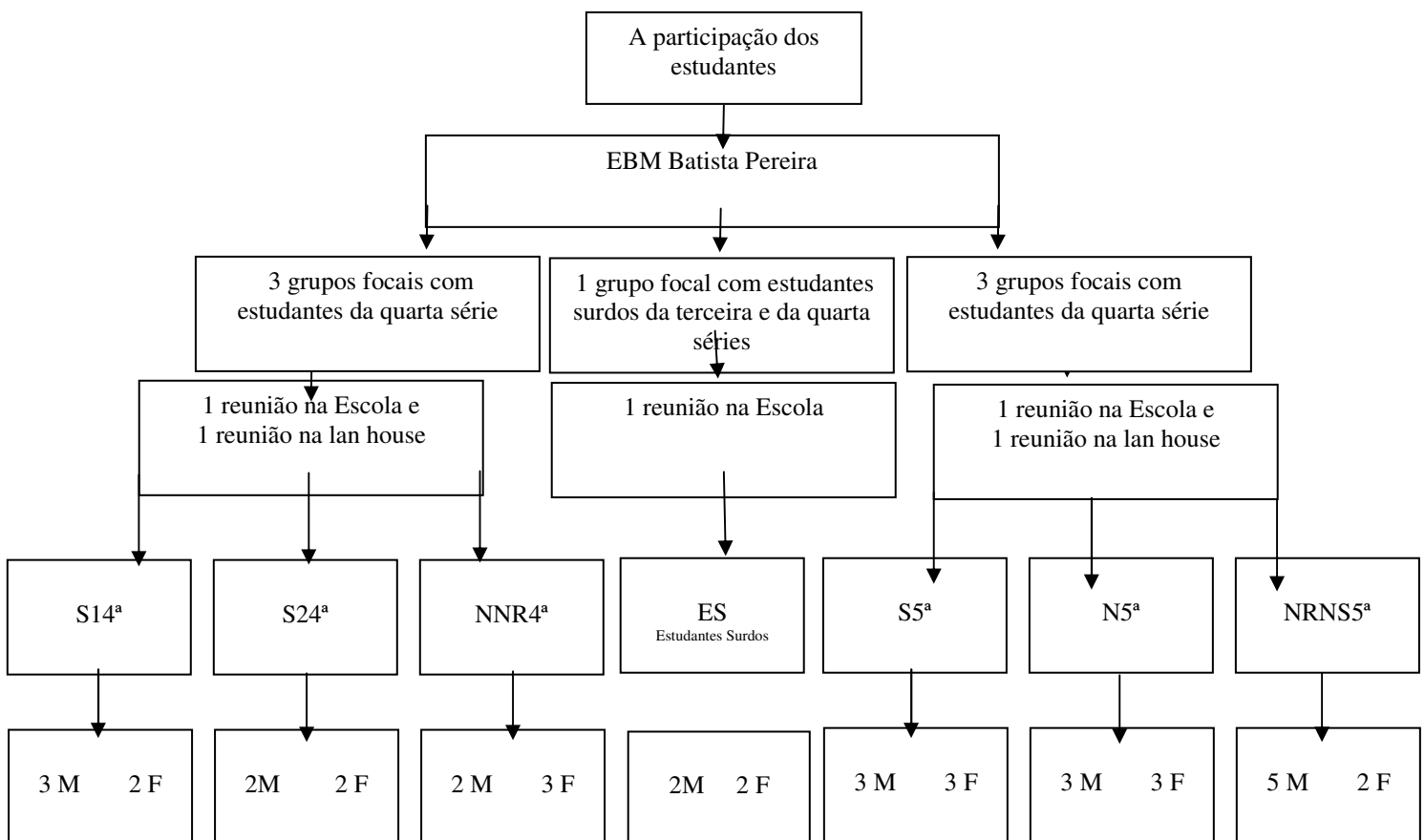
Assim sendo, as respostas obtidas nesta turma foram as seguintes: seis participantes responderam SIM (S), seis responderam NÃO (N), cinco NÃO RESPONDERAM (NR) e dois participantes disseram que NÃO SABIAM (NS). Organizamos então um grupo com os participantes que responderam SIM (S), um grupo com os participantes que responderam NÃO (N) e o terceiro grupo foi constituído pelos participantes que NÃO RESPONDERAM (NR) e pelos participantes que NÃO SABIAM (NS), como mostra a tabela a seguir.

Tabela 6. Formação dos grupos focais – quinta série

Identificação do grupo	Número de alunos	Gênero	
		M	F
S5 ^a	06	03	03
N5 ^a	06	03	03
NRNS5 ^a	07	05	02
Total	19	11	08

No intuito de ilustrar melhor como organizamos os grupos focais, apresentamos a Tabela 4., que representa esquematicamente esta organização, tanto com relação à sua distribuição por série e gênero, quanto ao número e local dos encontros. Destacamos que incluímos a representação também do grupo focal realizado com os estudantes surdos (ES), mas a sua pormenorização será feita numa seção à parte.

Figura 5. Representação esquemática grupos focais



Fonte: Elaboração própria

3.2.2. Conversas sobre mídia, educação e participação

Quando optamos por usar a prática de grupos focais foi por considerá-la adequada para alcançar nosso objetivo de ouvir as falas das crianças numa relação mais próxima e pessoal. Neste sentido, visando a ouvir o que pensam os estudantes sobre sua participação na Escola e no site da mesma, cada um dos sete grupos constituídos - *com exceção do grupo de estudantes surdos que encontramos apenas uma vez e cuja descrição faremos num tópico especial* - reuniu-se duas vezes, e cada reunião ocorreu em um lugar distinto: o primeiro na Escola e o segundo numa *lan house* do bairro em que a Escola está inserida. Todos os encontros, num total de treze¹⁹⁵, aconteceram entre os dias 16/07/2007 e 13/08/2007 e foram momentos de conversação com duração aproximada de uma hora cada um.

A primeira reunião com cada grupo foi realizada em um local tranqüilo e sem interrupções externas, numa sala de aula da Escola, previamente organizada para a conversa. Já o segundo encontro não aconteceu num local silencioso, pois, como já dissemos, foi realizado numa *lan house* do bairro. Independentemente do local, no entanto, cada reunião foi subdividida em duas partes: na Escola, a primeira parte era a conversa sobre o tema proposto, e no segundo momento, os participantes desenhavam o site da Escola sob sua perspectiva; na *lan house*, no primeiro momento o grupo acessava e discutia os sites que cada participante trazia como sugestão¹⁹⁶: A idéia era explorar nesses sites os aspectos de representação e endereçamento, ou o que eles consideravam ser ‘legal’ a partir de uma leitura em que mediávamos a análise; no segundo momento, os estudantes exploravam o site da Escola de forma mais livre, embora estivéssemos atentos à leitura que faziam do mesmo, ou seja, como se sentiam endereçados, e a quais aspectos dispensavam maior atenção. Tanto na exploração dos sites trazidos por eles, quanto no da Escola, estávamos atentos às percepções, que os estudantes porventura manifestassem, das “contradições e brechas” existentes nas estruturas de produção, como destaca Orofino (2005, p.105). Para esta pesquisadora, um mesmo produto midiático pode apresentar múltiplas perspectivas numa mesma edição, tanto no conteúdo quanto na forma.

A moderação dos grupos focais foi feita pela própria pesquisadora, com gravação em áudio nos encontros realizados na Escola, e em vídeo nos encontros realizados na *lan house*,

¹⁹⁵ Nesta somatória está incluído o grupo focal com estudantes surdos, embora o relato do mesmo seja apresentado em outro momento, como já informamos anteriormente.

¹⁹⁶ Apresentar um site para os colegas era uma tarefa que solicitamos aos estudantes durante o primeiro encontro. A idéia era de que cada participante pensasse num site que achava legal e levasse o endereço do mesmo para acessarmos juntos na *lan house*.

sempre com anuência dos participantes. Havíamos optado, inicialmente, por gravar todos os encontros apenas em áudio, no intuito de minimizar constrangimentos ou comportamentos “performáticos” que porventura pudessem surgir. Porém, ao transcrevermos os primeiros encontros realizados, nos deparamos com a dificuldade de relacionar as falas aos respectivos falantes. Por este motivo os demais encontros foram gravados também em vídeo, o que facilitou bastante a análise. As considerações sobre este ponto serão melhor desenvolvidas na seção 3.2.4. A seguir, relatamos a dinâmica dos encontros que realizamos nos dois ambientes, na Escola e na *lan house*.

3.2.2.1. No espaço-tempo da Escola

O primeiro encontro com cada grupo foi realizado em uma pequena sala de aula da Escola e teve a duração média de 40 minutos. O espaço, indicado pela supervisora¹⁹⁷, era uma pequena sala de aula que, por não ser utilizada no período matutino, estaria à nossa disposição. Para garantir uma boa organização do espaço, chegávamos à Escola com antecedência e preparávamos a sala de modo a que todos pudessem ver e ser vistos durante o encontro, ou seja, as cadeiras eram dispostas em círculo com uma mesa ao centro¹⁹⁸. Com poucas variações neste formato, a organização do ambiente pode ser vista nas imagens¹⁹⁹ a seguir.

Figura 6.
Grupo NNR4^a



Figura 7.
Grupo S5^a



Figura 8.
Grupo ES



¹⁹⁷ Estamos nos referindo à supervisora indicada pelo diretor para acompanhar nossa pesquisa na Escola. Destacamos que esta supervisora coordenou a saída dos estudantes da sala de aula para a sala de realização das reuniões, nos encontros que foram realizados na Escola, bem como, mediu e subsidiou todas as atividades da pesquisadora na Escola.

¹⁹⁸ Nesta mesa deixávamos papéis e lápis de cores que seriam usados no segundo momento da reunião para a realização de desenhos sobre o tema.

¹⁹⁹ Estas imagens passaram por um processo de edição muito simples que tinha a finalidade de, garantindo o anonimato dos participantes, mostrar como estavam organizados os grupos durante as conversas. As fotos foram feitas pela própria pesquisadora.

Neste ambiente silencioso as conversas transcorreram sem interrupções externas, e a maioria dos participantes mostrou-se muito disposta em participar nas discussões. Iniciamos a conversa com cada grupo lembrando-lhes um pouco nossa primeira visita, ou seja, quando estivemos em suas salas de aula para que respondessem ao questionário. Em seguida, passamos a contar um pouco sobre a técnica que estávamos propondo e sobre a garantia de confidencialidade das conversas que ali teríamos. Também foi comum a todos os grupos a discussão sobre a menção aos nomes dos participantes no relatório da pesquisa. Para exemplificar, citamos algumas formas de referência usadas por pesquisadores ao buscar garantia de anonimato para as pessoas que aceitam participar de pesquisas: números, cores, iniciais dos nomes verdadeiros, entre outras.

Todavia, procuramos esclarecer que também não era nossa intenção deixá-los no anonimato, e por isso conversamos um pouco sobre o significado de autoria²⁰⁰ e sobre a possibilidade de encontrarmos juntos, uma maneira legal de fazer-lhes referência na pesquisa. A pesquisadora Sônia Kramer (2002) diz que, em suas pesquisas, é comum pedir que as crianças escolham os nomes com que queiram aparecer na versão oficial do trabalho. Seguindo esta prerrogativa, acreditamos que o modo de fazer referência aos participantes deve conciliar a necessidade ética de privacidade com a possibilidade de dar visibilidade à sua identidade e autoria às suas falas. Neste sentido, nas conversas que tivemos em nossa pesquisa, todos os grupos foram unânimes na opção de usar um codinome (nome fictício ou código escolhido por eles), pois concordaram quanto à importância da visibilidade de sua identidade. Salientamos que em todos os grupos, a maioria dos participantes disse estar familiarizada e acostumada ao uso de codinomes (*nicks*²⁰¹, apelidos) para identificarem-se em jogos ou bate-papos *on-line*. Neste sentido, o nome/codinome, como tivemos a oportunidade de perceber, tem um valor simbólico muito grande: seja em ambientes face-a-face ou virtuais, seja o nome do registro de nascimento ou outro escolhido por eles, é uma forma de construção de identidade.

Além de discutir sobre o uso dos nomes na pesquisa, no primeiro encontro realizado com cada grupo e antes de passar às questões mais centrais do estudo, pedimos que os participantes

²⁰⁰ Procuramos seguir as orientações de Kramer (2002), ao discutir o uso dos nomes e das imagens das crianças pesquisadas. Esta autora recusa, de antemão, o uso de números ou iniciais dos nomes, pois no seu entendimento, esta atitude nega a condição de sujeitos das crianças, apagando sua identidade. Na mesma linha de raciocínio, Kramer adverte, porém, que devem ser usados nomes fictícios quando a revelação dos nomes verdadeiros coloca em risco a situação da criança na instituição ou na comunidade da qual faz parte.

²⁰¹ *Nick* é a abreviação comum de *nickname*: palavra, em inglês, muito usada na Internet para definir alcunha ou apelido.

contassem um pouco sobre a história do seu nome: quem o escolheu e qual o significado do mesmo. Com este “aquecimento”, tínhamos a intenção de conhecer um pouco melhor os participantes e também criar um ambiente amistoso para as conversas. Após esta rodada, procurávamos encaminhar as conversas para a questão principal da reunião, ou seja, a participação: *Vocês participam de quê na escola?*

Esta era uma das perguntas que faziam parte do roteiro²⁰² dos encontros (Apêndice B e Apêndice C) permitindo um encadeamento das conversas e possibilitando que todos os grupos, resguardadas algumas características próprias, falassem sobre todas as questões que considerávamos importantes para nossa análise. Levamos em conta as recomendações de Dias (2000, p. 145), que considera importante que o pesquisador organize previamente um roteiro para a realização dos grupos focais, que o ajude a manter o foco da conversa.

Cabe ainda informar que esses encontros estavam sendo realizados às vésperas das férias escolares, o que, somado ao fato de que já havíamos tido um atraso decorrente da greve²⁰³, implicava a necessidade de buscarmos uma possibilidade de realização dos encontros que faltavam, ainda no semestre em curso. Em decorrência disto, ao final de cada uma das reuniões que ocorreram na Escola, conversamos com os participantes sobre a possibilidade de realizarmos o segundo encontro numa *lan house* do bairro, durante as férias. Esta proposta foi aceita por todos, com euforia por parte de muitos, e os melhores dias e horários foram definidos coletivamente. Na seção seguinte, descrevemos como foram os encontros na *lan house*.

3.2.2.2. No espaço-tempo da *Lan house*

A tensão entre o espaço do lazer e o espaço do estudo vem sendo muito discutida, inclusive quanto a seus reflexos nos contextos de pesquisa. David Buckingham é um dos pesquisadores que discute as possibilidades de trazer, para a escola, a discussão sobre jogos, por exemplo. Este

²⁰² Os roteiros que utilizamos para a realização dos grupos focais foram planejados pela pesquisadora e analisados e discutidos em reunião de orientação coletiva no dia 22/06/2007, em que estavam presentes: a orientadora Gilka, a doutoranda Juliane Odinino, os alunos do mestrado Fábio Lessa Peres e Orivaldo Nunes Junior, que contribuíram imensamente na sua produção.

²⁰³ O movimento de greve dos servidores municipais ocorreu no período de 17/06/2007 a 02/07/2007. Após a finalização do movimento, aguardamos dois dias antes de fazer um novo contato com a Escola para a continuidade da pesquisa. Optamos por esta pequena espera, pois sabíamos que todas as Escolas deveriam organizar-se quanto à reposição dos dias letivos e, de nossa parte, seria necessário adequar nossa agenda para conseguirmos realizar os grupos focais antes das férias escolares.

autor observa que discutir televisão e videogames na escola muitas vezes subverte o cenário escolar, pois traz para o contexto público e disciplinador da escola alguns elementos do mundo privado e supostamente mais livre dos prazeres extracurriculares das crianças. (Buckingham, 1991 apud Girardello e Orofino, 2002). Neste mesmo sentido, o antropólogo Hermano Vianna²⁰⁴ também acredita que seja necessário buscar alternativas para a crise da escola, abolindo os preconceitos existentes neste meio com relação aos games. Segundo ele, é necessário tentar aproveitar o prazer que os estudantes têm ao jogar e admitir que eles possam estar aprendendo muito neste ambiente.

Analogamente, mas sem aprofundar a discussão sobre o valor educativo dos jogos, nos referimos a esta questão ao apresentar a dinâmica dos encontros com os grupos focais realizados na *lan house*²⁰⁵. Nestes, que foram os segundos encontros de cada grupo, a conversa aconteceu diretamente em frente ao computador e teve duração média de 1 hora. Estar diante do computador não era, contudo, a única diferença com relação ao ambiente em que os primeiros encontros foram realizados. O ambiente diferenciava-se bastante daquele também porque havia várias outras pessoas usando a *lan house*, gerando constante movimentação. As imagens a seguir mostram um pouco dos encontros na *lan house*:

Figura 9.
Grupo NNR4^a



Figura 10.
Grupo N5^a



Figura 11.
Grupo S25^a



Durante todo o tempo das conversas, que foram focadas no site da escola e nos sites que os próprios estudantes indicaram para análise, no entanto, todos eles mantiveram-se atentos e

²⁰⁴ Este tema foi abordado por Hermano Vianna numa entrevista disponível em <http://gus.guardachuva.org/node/163> Acessado em 17/01/2008.

²⁰⁵ Em levantamento na comunidade, ficamos sabendo da existência de duas *lan houses*. Optamos por aquela localizada mais próximo da escola.

participativos. Considerando que estávamos numa *lan house* (espaço ainda muito desconsiderado pela escola), trazemos o pensamento de José Manuel Moran (1993, p. 3), ao afirmar que não se trata de “(...) opor os meios de comunicação às técnicas convencionais de educação, mas de integrá-los, de aproximá-los para que a educação seja um processo completo, rico, estimulante”.

Em virtude das diferentes características dos dois ambientes, entretanto, consideramos importante refletir sobre alguns aspectos e implicações da realização deste encontro fora da Escola: olhar o site da Escola desde a *lan house* foi um exercício de abstração e descobertas, pois assim como a pesquisadora procurou olhar seu objeto de estudo com distanciamento, as crianças tiveram a experiência de olhar a sua Escola de um outro lugar. Cabe destacar que este lugar não era simplesmente o outro lado da calçada. Estamos falando da oportunidade que os estudantes tiveram de olhar a sua Escola na *web* – o site da Escola – e embora esta seja uma dimensão da Escola que pode ser olhada e acessada de qualquer lugar do planeta, neste caso foi uma experiência a partir da qual surgiram muitos questionamentos que serão melhor apresentados e discutidos no capítulo 4. Mais adiante descreveremos melhor as razões pelas quais o acesso ao site a partir da *lan house* nos pareceu tão instigante e desafiador.

De um modo geral, as reuniões que ocorreram na *lan house*, fora da “formalidade” da Escola, trouxeram detalhes curiosos, como a discussão travada por um dos grupos sobre o conteúdo do site da Escola. As crianças queriam nos mostrar as atividades que estavam desenvolvendo na Escola, com a ferramenta *webquest*²⁰⁶, e que acreditavam estar disponíveis para consulta *online*. No entanto, ao clicarem nos *links*²⁰⁷, eram transferidas para as páginas que apenas apresentavam as tarefas organizacionais para o desenvolvimento das atividades e não para as atividades propriamente desenvolvidas pelos participantes. Ou seja, as crianças passaram da crença na visibilidade dos seus trabalhos na internet para a decepção de constatarem que as atividades realizadas por eles na Escola não estavam disponíveis *online*.

Ainda buscando solucionar esta questão, uma estudante teve a idéia de procurar pelo **menu iniciar**²⁰⁸ - “*Eu sei que dá pra ir por aqui. Eu já vi*”²⁰⁹. E foi procurando no **disco**

²⁰⁶ Conforme conceito descrito na seção 2.2.2. “O site institucional”.

²⁰⁷ *Links* (“ligações”, em inglês) são palavras ou imagens pré-definidas como pontos de atalhos que, ao serem clicadas, transferem para uma outra página ou tópico.

²⁰⁸ O “Menu Iniciar”, disponível no sistema operacional windows (Microsoft), serve como uma rampa de lançamento para todas as aplicações instaladas no computador.

²⁰⁹ Fala da participante Débi (F), do grupo N5ª.

rígido²¹⁰ do computador da *lan house*. Como não foi possível localizar os trabalhos dos quais estavam falando, alguns participantes demonstravam frustração e, para nós, ficou claro que o funcionamento do computador e da internet não é tão familiar para muitos deles. Já outros participantes, ao contrário, tinham bastante conhecimento desta dimensão técnica e insistiam que não era possível acessar os documentos pelo “drive C” daquele computador, mas apenas na escola. Este fato confirma a precipitação de se querer generalizar a idéia de que as crianças são naturalmente alfabetizadas digitalmente, por exemplo. David Buckingham (2007), alerta que é difícil entender como as crianças podem se tornar competentes para fazer alguma coisa se nunca tiverem a chance de se envolver realmente. Neste sentido, as noções de rede local e de internet, por exemplo, não estão claras para todos e, provavelmente, seria através de um uso real que estas noções poderiam ser apropriadas pelos estudantes.

Como saldo desta conversa, tivemos o desapontamento de alguns participantes ao perceberem que suas atividades não são vistas por outras pessoas que acessam o site da Escola. Por outro lado, foi possível perceber a importância que o site tem para os participantes, isto é, como o sentimento de pertencimento é forte mesmo que, muitas vezes, não se reconheçam nas representações de gênero, de geração ou de deficiências que são veiculadas como veremos no capítulo 4. Para muitos deles, neste sentido, a frustração ao não encontrarem as suas atividades, justifica-se por atribuírem um grande valor ao site, afinal, o site representa ‘a sua Escola’, e eles são parte da Escola. Além de ser uma referência à Escola na *web*, os participantes também se sentiam representados e integrantes desta Escola através das atividades que realizavam e que acreditavam que estivessem “*disponíveis ao público*”.

Neste sentido, a leitura que muitos estudantes puderam fazer do site remete à importante questão da visibilidade: *Onde e como eu apareço no site? Ou O que o site diz de mim?* Assim, tratar de visibilidades a partir de uma ‘pedagogia dos meios’²¹¹, de acordo com Orofino (2005, p. 146) possibilita contribuir para que a “comunidade escolar ouça as suas próprias vozes”. Deste

²¹⁰ Disco rígido (ou HD) é a parte do computador onde são armazenadas as informações. É caracterizado como memória física, que é aquela na qual as informações não são perdidas quando o computador é desligado.

²¹¹ Embora em nosso estudo, a perspectiva de produzir sites ou outros programas educativos, não seja o foco, mas sim, a busca por entender a influência do site da Escola e os sentidos produzidos, a partir dele, o conceito de “pedagogia dos meios”, discutido por Orofino nos ajuda a compreender a importância de que, na escola, se pratique a produção cultural, possibilitando visibilidade às identidades dos estudantes e da comunidade escolar.

modo, a pesquisa de recepção, nos termos defendidos por Orozco Gómez (1998)²¹², é uma porta de entrada para que possamos influir no processo educativo, pois, uma vez conhecendo os receptores e suas interações, “é possível vincular o educativo com o comunicativo: pesquisar para intervir e propor estratégias que transformem e modifiquem as interações dos sujeitos com os meios”.

3.2.3. Os Participantes dos Grupos Focais

Quem são os estudantes que participaram da pesquisa, na etapa de realização dos grupos focais? Mesmo cientes da limitação de nossas respostas a esta pergunta, buscamos ser coerentes com nosso referencial teórico-metodológico trazendo algumas informações e percepções sobre estas crianças. As informações e fragmentos da história dos estudantes são provenientes das respostas dadas ao questionário, das observações que fizemos a partir dos grupos focais e também, em menor escala, de seus perfis, que visitamos no *orkut*²¹³. A seguir, portanto, apresentamos os participantes que escreveram conosco estas páginas, sob seus codinomes²¹⁴, escolhidos por eles nos primeiros encontros. O agrupamento apresentado corresponde à formação dos grupos focais:

²¹² **Uma pedagogia para os meios de comunicação** – Entrevista com Guillermo Orozco Gómez. Fonte: Revista Comunicação & Educação, São Paulo, (12): 77 a 88, maio/ago, 1998. Disponível em http://www.cipo.org.br/escolacomsabor/arq/TanaMesa_Entrevista_orozco.doc Acesso em 28/04/2008

²¹³ Gostaríamos de ressaltar que atribuímos valor as várias ‘nuances’ que constituem as identidades, inclusive as performáticas, e que, no *orkut* é possível captar novos modos de olhar e ser olhado: quem eu penso que sou e como expresso o que penso ser? Como gostaria de ser ou que os outros me vissem?) Enfatizamos que apesar de um número significativo destes estudantes possuírem *orkut*, este dado não representa a totalidade dos participantes. As informações acessadas através deste site de relacionamento foram acessadas no período de realização da pesquisa. Usaremos um asterisco (*) antes das informações retiradas no *orkut*.

²¹⁴ Como alguns apelidos são numéricos e outros são nomes próprios de outras pessoas que os estudantes escolheram para se representar no texto final da pesquisa, consideramos importante informar o sexo do participante. Portanto, sempre que forem citados no texto, faremos esta referência, pois, em alguns casos, pode ser importante saber se se trata de um menino ou de uma menina.

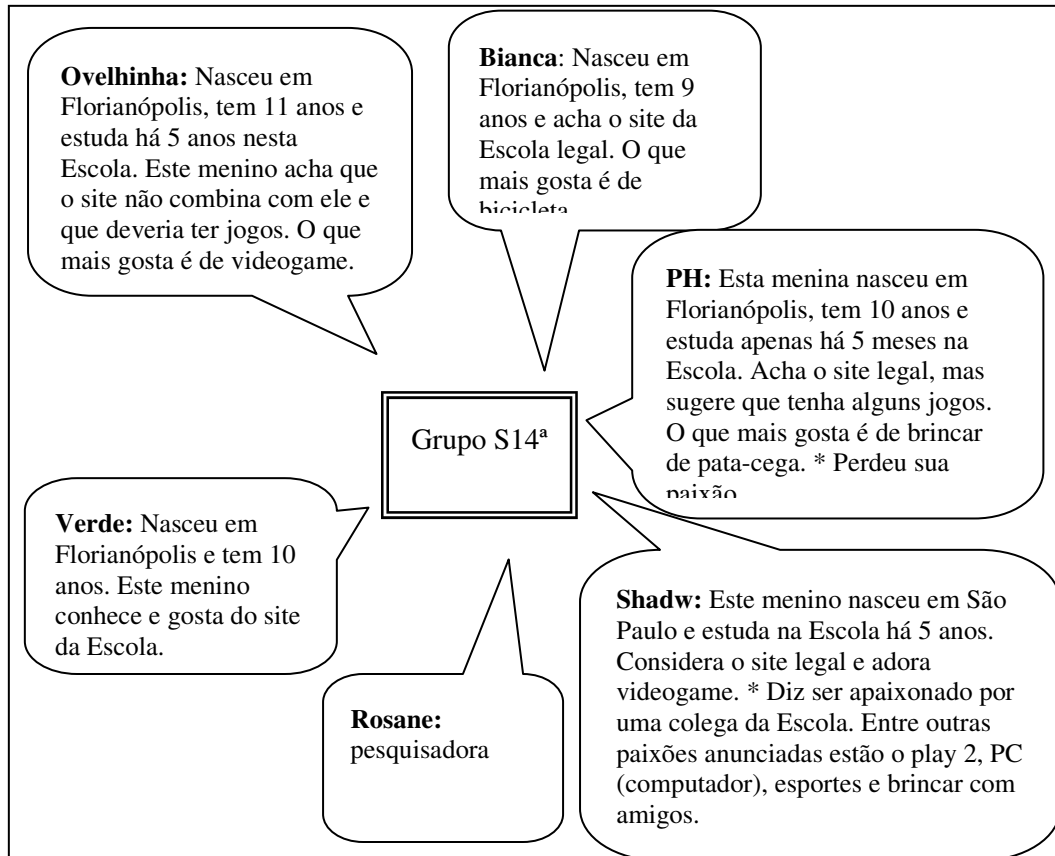
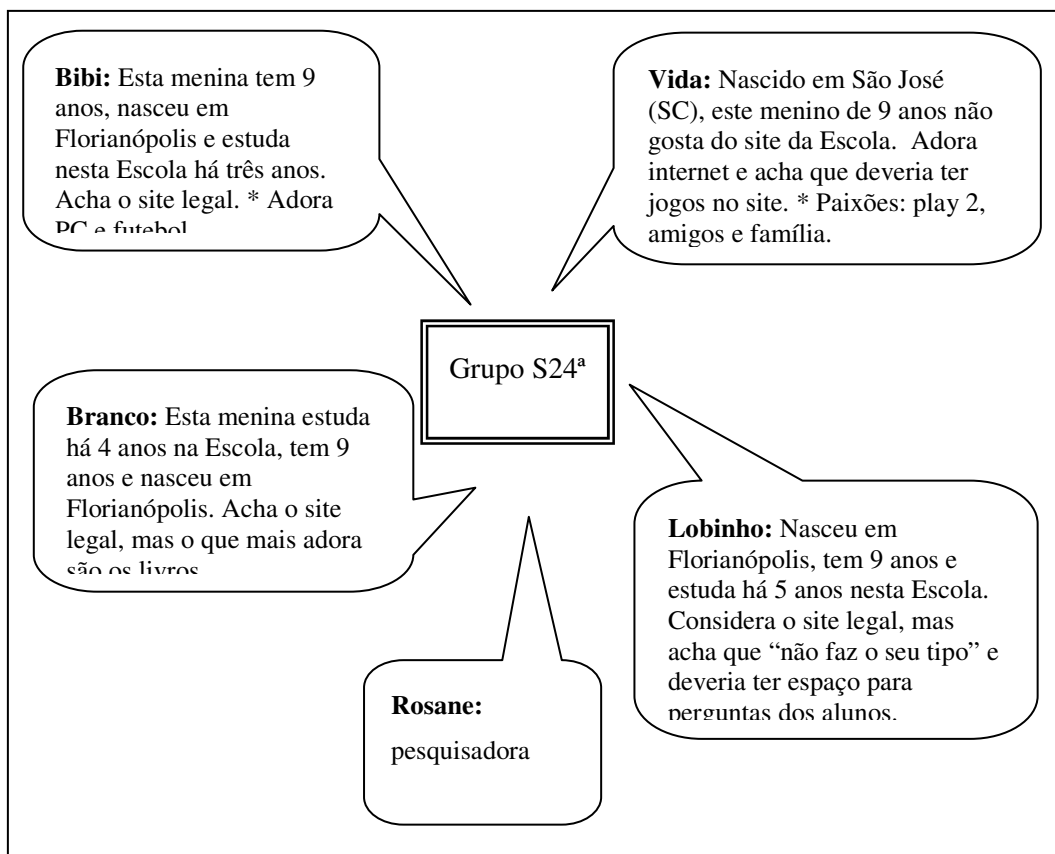
Figura 12. Grupo S14^aFigura 13. Grupo S24^a

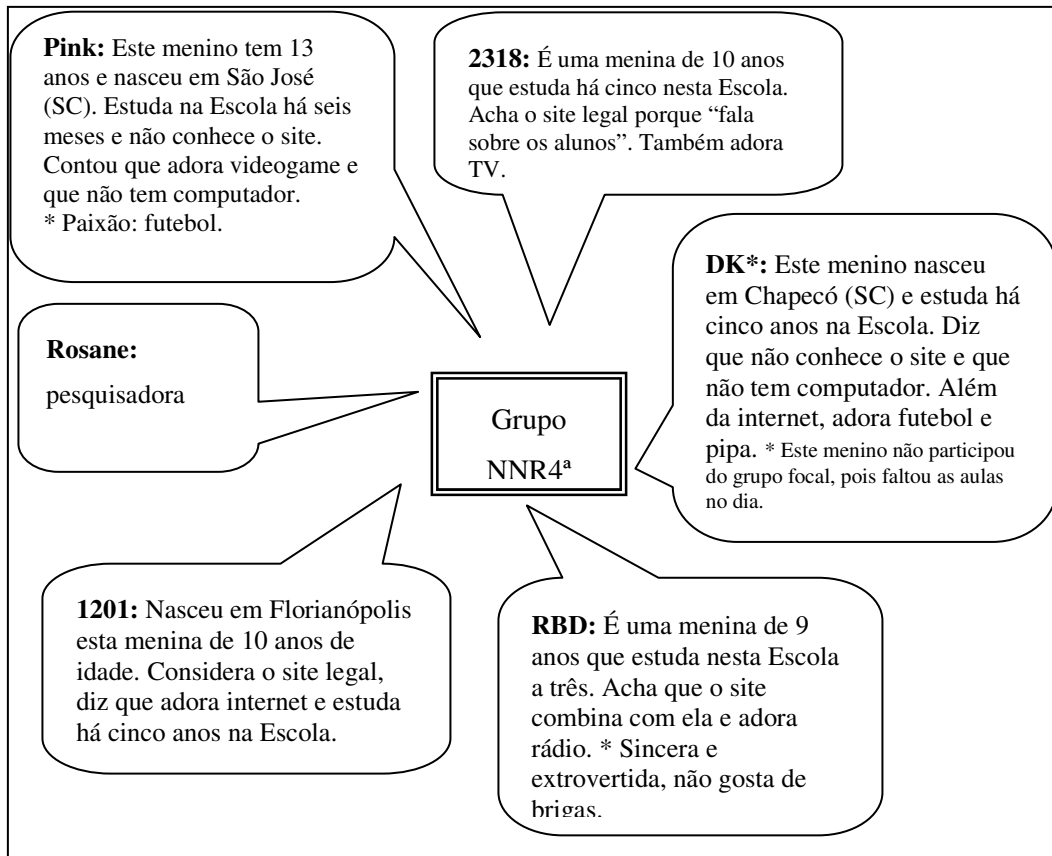
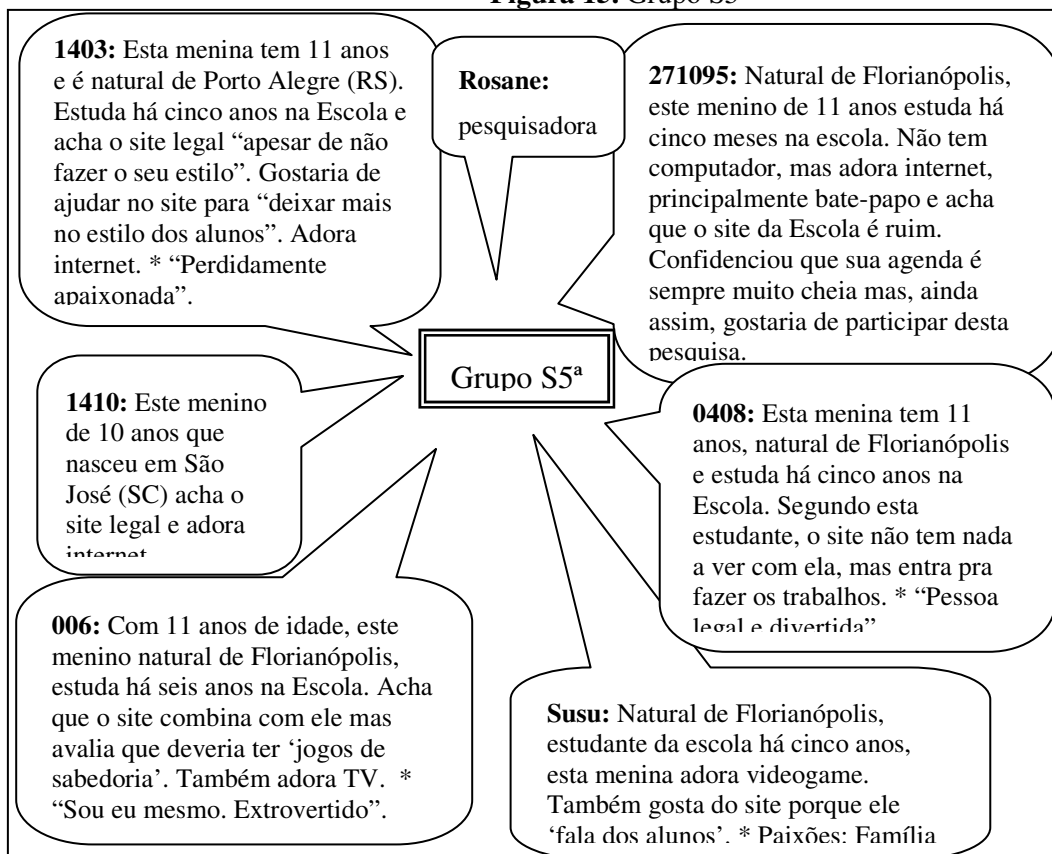
Figura 14. Grupo NNR4^aFigura 15. Grupo S5^a

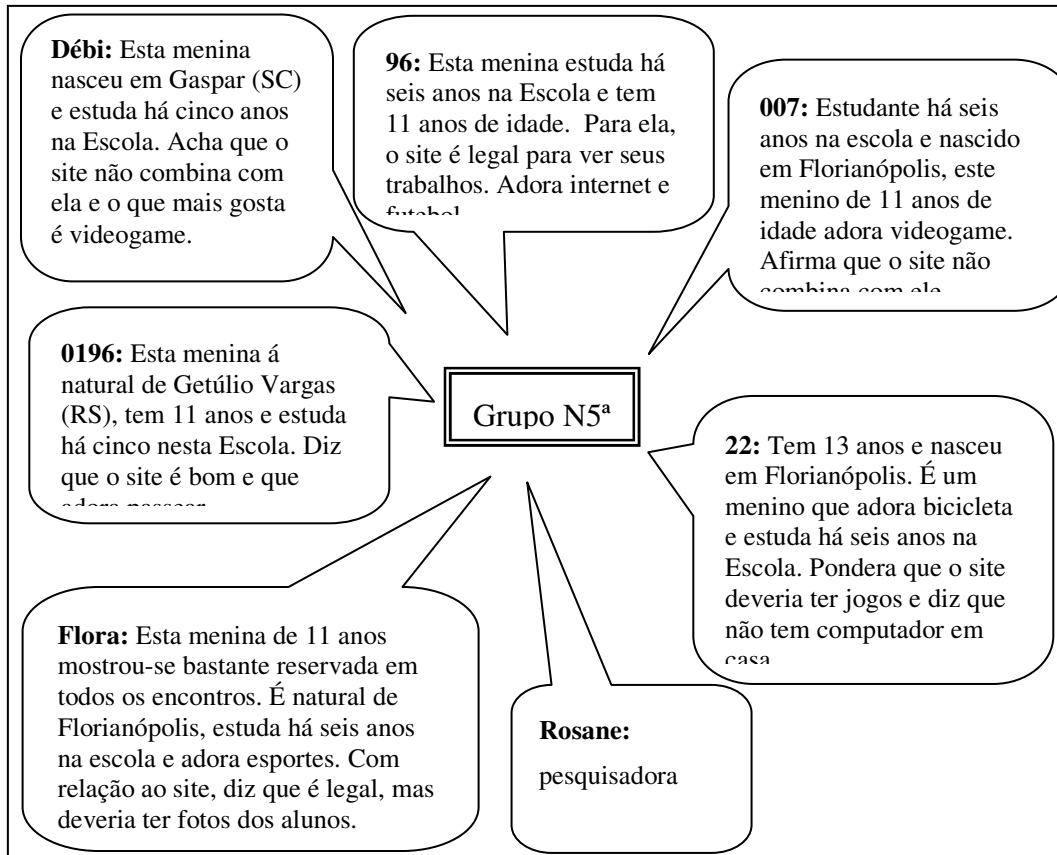
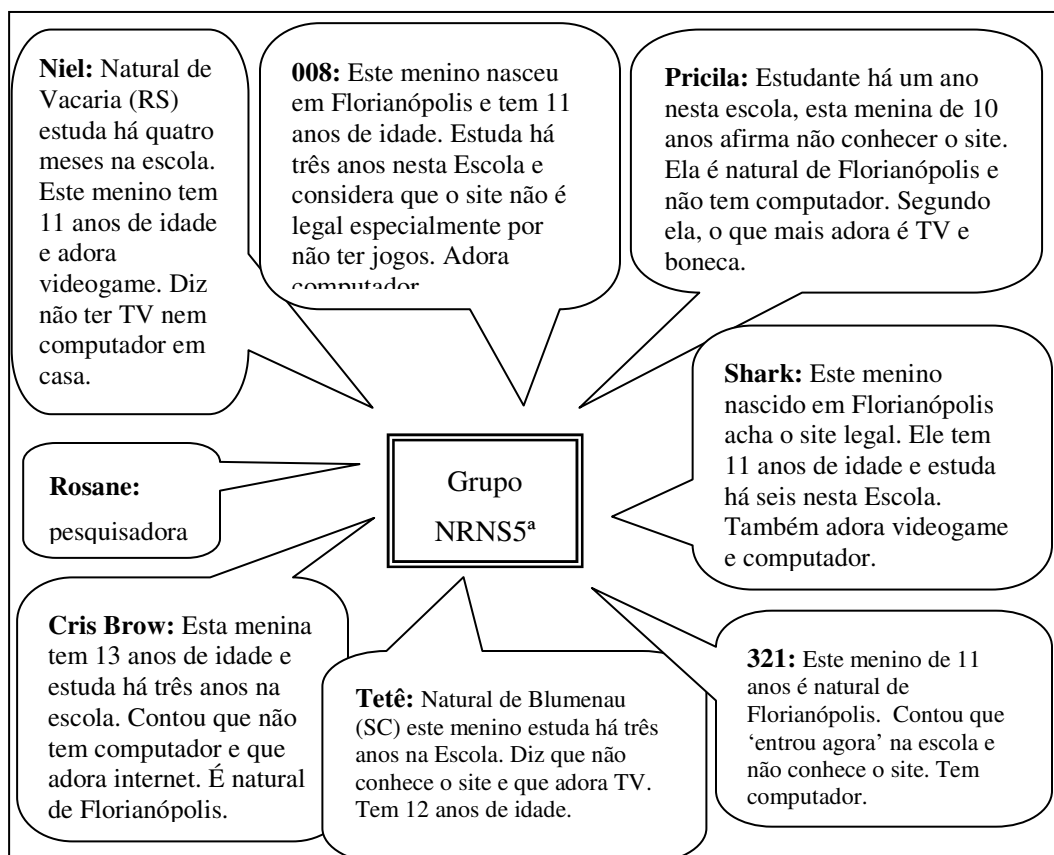
Figura 16. Grupo N5^aFigura 17. Grupo NRNS5^a

Figura 18. Grupo ES

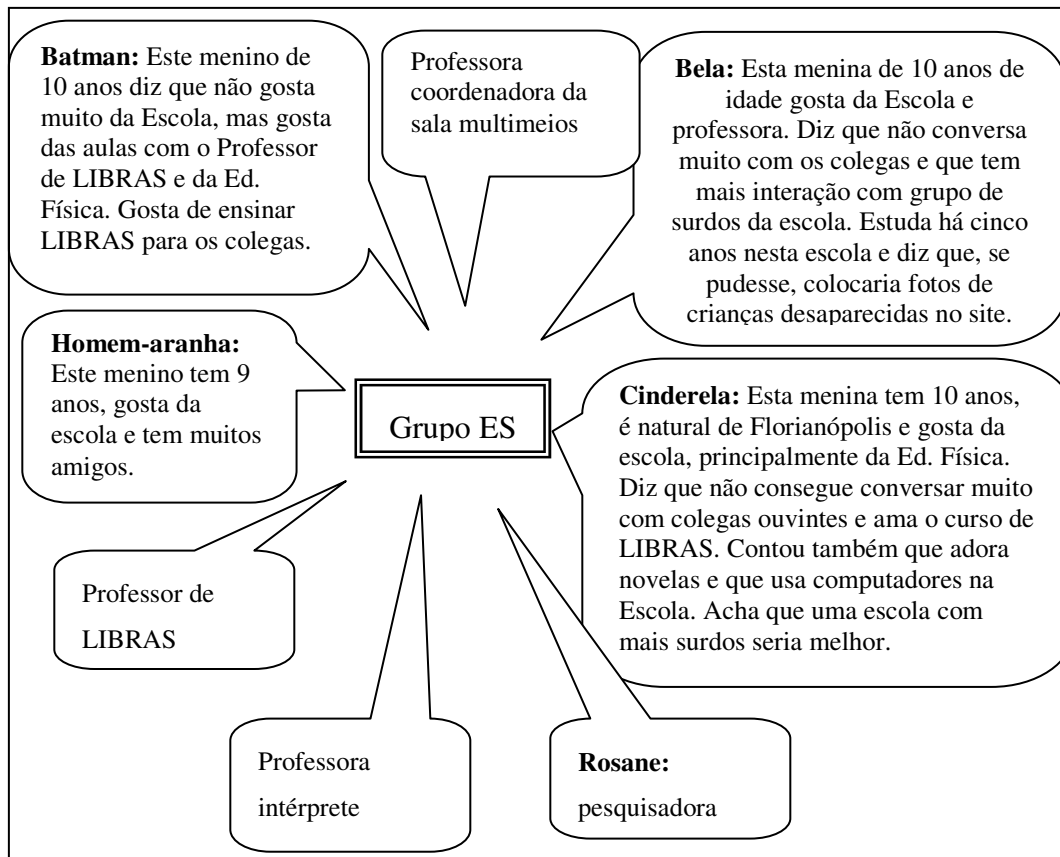
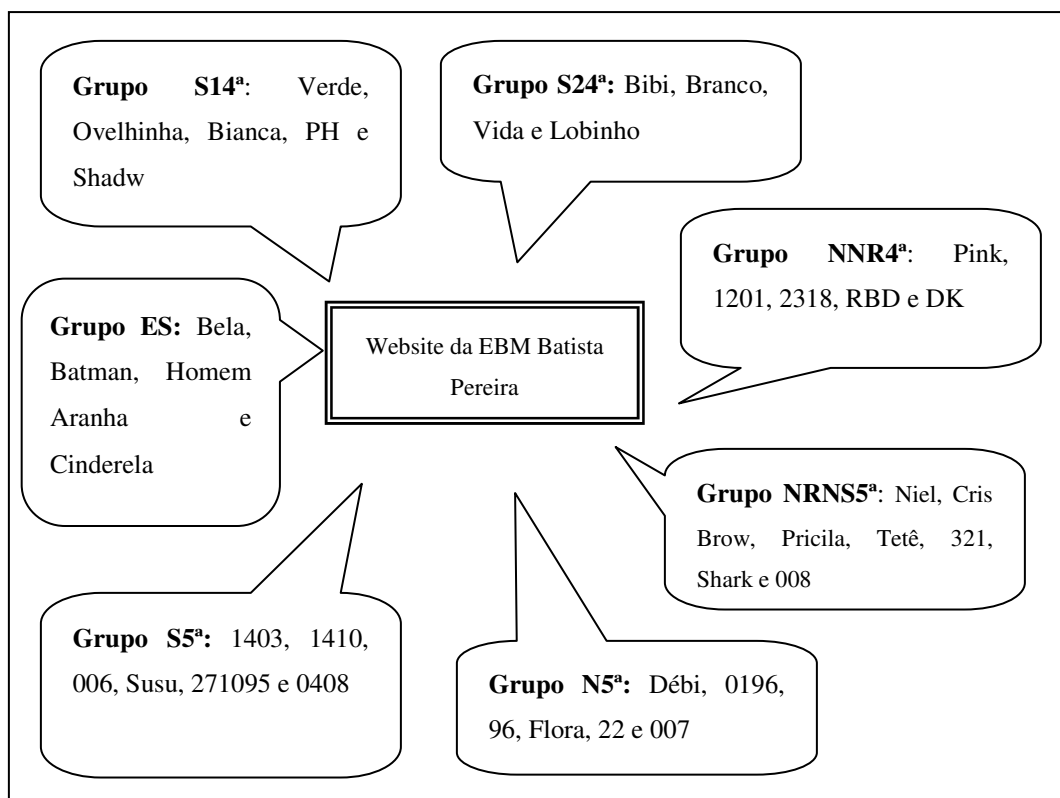


Figura 19. Todos os grupos



3.2.3.1. Grupo Focal com os estudantes surdos

(...) é no dia-a-dia comum, nas ações rotineiras e aparentemente banais, que a escola produz e reproduz os sujeitos nas suas diversidades e desigualdades. É também nesses espaços cotidianos que os sujeitos constroem suas respostas, suas resistências e adesões, fazendo-se a si mesmos. (ÁLVARES-URIA, 1995)

Olhei mas não vi – embora muito constrangedor, é necessário admitir que não enxerguei, logo no início da pesquisa de campo, a presença dos estudantes surdos numa das turmas em que apliquei o questionário. Ou melhor, percebi a “presença”, mas não o “lugar” de estudantes que lhes cabe na escola. Cabe lembrar a diferença semântica e conceitual entre olhar e ver: olhar é passar os olhos sem prestar atenção e ver é perceber o que está *vis-à-vis*. O escritor português José Saramago abre seu romance "Ensaio sobre a cegueira" com uma frase: "Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara". Assim sendo, estou duplamente constrangida porque, em primeiro lugar, eu estava pesquisando sobre participação, que é uma questão crucial na perspectiva da inclusão das diferenças na escola; em segundo lugar, porque o foco desta pesquisa é a participação no site da escola, abrindo questões como representação, endereçamento, visibilidade, ou seja, aspectos-chave da mídia-educação em direção a emancipação.

Neste sentido, como foi que não atentei para estas questões também na perspectiva da inclusão dos estudantes surdos? Ao tentar responder a esta pergunta, indico que mesmo com a existência de políticas públicas que visam a incluir todas as diferenças na escola, ainda não estão eliminados os preconceitos enraizados por um longo período em que estas diferenças eram vistas como anormalidade e sujeitas à exclusão. Há, portanto uma dificuldade histórica em lidar com o “outro”, com aquele que é estranho dentro dos padrões de normalidade estabelecidos. Assim, este grupo focal adquire um duplo desafio: colocar em foco a participação dos estudantes e, ao mesmo tempo, considerar que algumas subjetividades são perpassadas por diferenças que deflagram mais desigualdades que oportunidades.

A diferença/deficiência no contexto escolar passou historicamente por várias concepções, de acordo com Romeu Sassaki (1997), Este autor observa que estamos vivendo um momento de transição entre o paradigma da integração e o da inclusão, portanto é possível constatar a coexistência desses dois pressupostos. Segundo ele a integração visa a preparar a pessoa com

deficiência para que ela possa viver em sociedade, enquanto que a inclusão indica a transformação da sociedade como condição básica para que as pessoas com deficiência possam se desenvolver e exercer a sua cidadania.

Sendo assim, a questão da inclusão dos estudantes surdos passou a me interpelar, a princípio por ser uma situação imprevista, e depois porque me vi numa situação sobre a qual eu pouco sabia. Ressalto que não foi a inclusão que me preocupou, mas a percepção, mesmo tardia, de que aquelas crianças estavam “dentro” da Escola mas parecia que não estavam “fazendo parte” da mesma. É claro que em toda a pesquisa eu estava preocupada com as "vozes emudecidas", mas este foi o modo metafórico de me referir à exclusão das crianças, de um modo geral, dos processos que envolvem uma participação mais ativa e decisória. De modo algum poderia pressupor um encontro com crianças que, por necessitarem de uma outra linguagem para se comunicar, fossem tratadas como crianças emudecidas.

Deste modo, tornou-se imprescindível perguntar a mim mesma (neste caso como professora) quais as transformações necessárias para que a escola e as suas dinâmicas (como o site, por exemplo) propiciem tanto a formação quanto o exercício da cidadania também para os estudantes surdos, assim como para todas as pessoas da comunidade escolar. Cabe destacar, porém, que não propomos tratar os estudantes surdos como se pertencessem a uma categoria oposta à ouvinte simplesmente; ao contrário, busca-se ampliar as múltiplas características que compõem os estudantes de um modo geral: o surdo é também pobre ou rico, negro ou branco, entre muitas outras categorizações possíveis e que se entrecruzam. Assim, é relevante que, ao se pensar em participação, se leve em conta que seu oposto é a exclusão.

Assim como o endereçamento único, também a relativização absoluta é preocupante. A relativização de tudo pode anular a crítica necessária à superação do enfraquecimento vivido por quem é considerado diferente, ou seja, se não há crítica também não há possibilidade de ação. É para isso que nos chama a atenção Amorim (2003, p.24), ao dizer que “o elogio da diferença torna-se assim, paradoxalmente, o elogio da indiferença”.

Considerar, portanto, a linguagem, o endereçamento e a visibilidade como aspectos necessários e determinantes para potencializar as ‘vozes’ dos estudantes surdos, tornou-se essencial em nossa pesquisa. Neste sentido, procuramos olhar o site da Escola sob uma nova ótica e ver nele tanto uma possibilidade de se tornar um ambiente comunicativo multidirecional para a

interação/comunicação dos estudantes surdos na escola e com o mundo como também numa concepção de ‘lugar de todos’, onde todas as pessoas têm direito de participar e se representar.

A fundamentação teórica para este olhar pode ser encontrada nas dimensões da mídia-educação, pois “qualquer intervenção mídia-educativa não pode prescindir de nenhum destes dois aspectos: estão sempre em jogo uma práxis, uma atividade e uma reflexão teórica que guia e sustenta essa práxis” (Rivoltella, 1997:13 apud Fantin, 2005). Baseia-se também na atenção aos estudos sobre os modos de endereçamento propostos por Ellsworth (2001) fundamentados exatamente nessas duas questões: “quem este filme/site pensa que você é?” e “quem este filme/site quer que você seja?”. Consideramos que estes são pressupostos fundamentais para se pensar a inclusão da diversidade nas escolas, ou continuaremos, numa perspectiva integradora, a ensinar os estudantes a *ler* os conteúdos e as linguagens dominantes? Acreditamos que esta atitude é fundamental para a continuidade do debate que inclua todas as pessoas como interlocutores. Neste sentido, o novo problema que se estabeleceu para a pesquisa foi entender como são representados os estudantes surdos (*se* são representados), como eles são endereçados (*se* são endereçados), e quais os significados construídos por eles sobre sua participação na Escola e no site da Escola Batista Pereira - uma Escola que inclui estudantes surdos em suas salas de aula.

Para trabalhar neste contexto de representações e identidades que vêm configurando e definindo os conteúdos e as linguagens na escola – e no site - além do referencial teórico já mencionado no capítulo 1, sentimos necessidade de buscar autores que vêm problematizando a temática das representações e da chamada Pedagogia da Diferença. Nesta perspectiva, enfatizamos as contribuições de Stuart Hall, Jorge Larrosa, Romeu Sasaki, Tomaz Tadeu da Silva, entre outros. Com a perspectiva de realizar este grupo focal, fomos interpelados também a buscar algumas referências sobre os aspectos metodológicos, para realizar um grupo focal específico com as crianças surdas. Como não encontramos referências a uma metodologia específica²¹⁵ para coleta de dados com surdos, entendemos que a escolha que já havíamos feito e que consistia em métodos qualitativos era suficiente, desde que pudéssemos contar com um intérprete de LIBRAS.

²¹⁵ Encontramos no estudo de Basso (2003) uma referência ao desenvolvimento de grupos focais com surdos. Em sua proposta metodológica, porém, a moderação dos grupos foi realizada também por uma pessoa surda e sem contemplar a presença de ouvintes.

Nesta perspectiva, passamos a descrever como foi realizado o grupo focal com as crianças surdas da Escola, destacando a importância que este ‘encontro’, em todos os sentidos, teve em nossa pesquisa. Apesar de ter conhecido estes estudantes no dia da aplicação dos questionários, a percepção de que estas crianças/estudantes não estavam representadas no site só ocorreu quando um grupo de estudantes ouvintes apontou esta questão durante uma das reuniões focais. Segundo um dos estudantes, *“deveria ter histórias em língua de sinais no site da escola”*. Estes estudantes, colegas de turma dos estudantes surdos, perceberam a inexistência de atividades e textos acessíveis aos colegas surdos no site da escola numa exploração coletiva do site, reforçando a idéia de que é na interação social que os significados são construídos. Acreditamos também que esta percepção [só] foi possível para os estudantes ouvintes porque existem outras iniciativas de inclusão/integração dos surdos na Escola, entre as quais exemplificamos a tradução em LIBRAS do cardápio diário da merenda. Ou seja, a LIBRAS se torna familiar, passando a criar identificação e, por conseguinte, passa a criar demandas.

Todavia, somente depois de ver estes estudantes apontarem a falta de representação ou de endereçamento para estudantes surdos no site da Escola, é que voltei a examiná-lo e passei a considerar mesmo inaceitável que nada haja nele de referência ou legendas em língua de sinais. Acreditamos que, pelo fato de que o cardápio da merenda exposto no refeitório, por exemplo, seja traduzido para a LIBRAS fez com que alguns estudantes passassem a questionar e exigir LIBRAS também no site. A lógica parece ter coerência com as mudanças que têm ocorrido na própria história da inclusão: inicialmente os “diferentes” eram mantidos isolados, fazendo com que, até hoje, a sua inclusão (por direito) em todos os espaços seja vista ora com estranheza, ora com compaixão, ora com aversão.

O objetivo da realização deste grupo focal “especial” foi, portanto, conversar com os estudantes surdos buscando apreender as opiniões, os sentimentos e os significados que eles constroem sobre sua participação na Escola e no site. Pensamos então em criar uma situação onde fosse possível ‘ouvir’ o que eles têm a dizer sobre o tema participação. Para tal, organizamos um grupo focal para as discussões com o uso de LIBRAS, pensando que esse pudesse ser um espaço para os estudantes surdos da Escola conversarem sobre os significados que atribuem à sua participação no site e como percebem sua realidade retratada ou sua interação possibilitada. As opiniões documentadas, embora pontuais dão pistas de como se constrói uma dissociação no âmbito da relação entre os estudantes surdos e a participação no site da Escola. Em todos os

demais grupos focais pudemos ouvir crianças dos mais diversos perfis, e agora, visando a contribuir para o enriquecimento da análise, ouvimos um grupo que, mesmo tendo sido incluído na escola, é ainda pouco representado e/ou consultado: os estudantes surdos.

3.2.3.1.1. Planejamento e dinâmica

Mas como ouvi-los se desconheço a LIBRAS? Esta indagação foi inevitável quando pensamos na realização do grupo focal, demonstrando mais uma vez nosso desconhecimento e até mesmo, certo preconceito com relação ao “outro”. Pois, deste modo, estávamos tendo uma atitude redutora, como avalia Basso (2003), ao afirmar que a LIBRAS é utilizada, na maioria das vezes, como um “recurso pedagógico e não como uma elaboração do pensamento e construção de conhecimentos, ou seja, não [...] como língua de significação” (BASSO, 2003, p. 63). De qualquer modo, entendemos que seria necessário aceitar o fato de que a apropriação dos conhecimentos, de nossa parte, se daria no intercâmbio, ou seja, num processo de produção de conhecimentos na inter-relação com os estudantes surdos e não de um modo pontual, a partir de um curso intensivo de LIBRAS, por exemplo. Neste sentido, sendo a LIBRAS uma língua de significação, não seria apenas através do seu conhecimento técnico que nosso diálogo seria verdadeiro. Pois, como nos ensina Bakhtin, a linguagem não é uma produção fisiológica, mas um processo de significação determinado ideologicamente entre os indivíduos de um grupo.

Optamos então por construir uma dinâmica para a reunião, que contemplasse uma conversa em LIBRAS, coordenada por um profissional conhecedor e ‘nativo’ na linguagem e a linguagem do desenho, entendida como “(...) possibilitador [a] de um maior aprofundamento sobre como crianças [pequenas] percebem o mundo no qual estão inseridas”. (GOBBI, 2002, p. 86). Esta autora considera importante ouvir e enxergar as crianças em suas produções, partindo do princípio de que nosso conhecimento sobre as percepções da criança ainda é muito pequeno. Complementamos dizendo que, com relação às crianças surdas, este desconhecimento parece ser ainda muito maior.

Trabalhar a partir dos desenhos das crianças nos pareceu, portanto, uma decisão acertada. Esta estratégia foi também alicerçada numa conversa que tivemos com a professora da sala

multimeios²¹⁶ e com o professor de LIBRAS da Escola. Segundo estes profissionais, o mundo concreto é a maior referência para a criança surda, isto é, para ela é muito mais complexo abstrair e ainda colocar suas abstrações por escrito. Neste sentido, a professora da sala multimeios da Escola falou-nos que a língua portuguesa para os estudantes surdos geralmente significa uma segunda língua, e a língua dos sinais (LIBRAS) a primeira. Assim, para a criança surda, segundo esta professora, estar numa escola comum é como para qualquer criança ouvinte ser “largada” num país desconhecido sem conhecer o idioma falado. *“É a mesma coisa: ela precisará entender e fazer-se entender neste ‘universo’ desconhecido. Talvez ela encontre algumas pessoas que saibam falar a sua língua e passe algumas horas por dia com estas pessoas. Haverá algum entendimento, é claro, mas mesmo um idioma conhecido tem aspectos regionais e contextuais que podem ser desconhecidos para aquela pessoa”*²¹⁷. Tomo a liberdade de complementar que, neste sentido, a linguagem a que os surdos estão ‘submetidos’ contém muitas convenções e códigos contextuais, que eles passam a dominar por pertencerem a esta comunidade, visto que a linguagem, como a entendemos, não é só ‘fisiológica’, mas construída ideologicamente.

Com estes pressupostos, e com o apoio dos profissionais da sala multimeios, foi possível “olhar de frente” essa nova questão que a pesquisa nos colocava, e planejamos realizar um grupo focal com o grupo de estudantes surdos da Escola. Foram estes profissionais, vinculados diretamente ao trabalho de inclusão dos estudantes com necessidades especiais na Escola, que nos “deram uma força”, dizendo que poderiam acompanhar e subsidiar a realização do encontro. Para a realização deste grupo de discussão, que já seria muito peculiar em relação aos demais grupos, estes profissionais sugeriram também a inclusão de um outro estudante surdo que freqüentava a terceira série, na Escola. Concordamos com esta inclusão, pois, como já dissemos, a constituição deste grupo teve características muito específicas e estaríamos assim dialogando com todos os estudantes surdos matriculados na Escola Batista Pereira.

Neste caso, os critérios foram diferentes em muitos sentidos, daqueles usados nos outros grupos desde o convite aos estudantes e o modo de organização do encontro, até os

²¹⁶ De acordo com informações adquiridas no site da instituição, a Sala Multimeios “visa promover apoio e acessibilidade aos educandos cegos, com baixa visão, surdos ou com dificuldades motoras, possibilitando o acesso à informação, à comunicação, por meio de instrumentos, equipamentos especializados e adaptações necessárias para facilitar a inclusão destes educandos no ensino regular”. Fonte: http://www.pmf.sc.gov.br/ebm_batistapereira/salamultimeios.html Acessado em 20/04/2007. Segundo Machado (2004, p. 51), coordenadora de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, existe 12 salas multimeios no município, cada uma funcionando com dois professores especializados (formados em educação especial).

²¹⁷ Fragmento da entrevista realizada com a coordenadora da sala multimeios da Escola, no dia 06/08/2007.

encaminhamentos feitos durante as conversas. Além de surdos, estes estudantes não haviam escolhido participar dos encontros, seja porque de fato não o desejassem, ou por não terem entendido a proposta que fizemos no questionário. Quanto ao planejamento, feito coletivamente com o grupo de profissionais da sala multimeios, esclarecemos que grande parte dele foi feito por correspondência eletrônica, o que facilitou bastante, pois o tempo para planejarmos era limitado por todas as atividades que os profissionais tinham na Escola.

As sessões dos grupos focais foram conduzidas, portanto, conforme um roteiro básico de questões (Apêndice D), elaborado previamente em parceria com a coordenadora da sala multimeios, com o professor de LIBRAS e com a intérprete de LIBRAS que atuava cotidianamente com a turma de quarta série, como mencionado anteriormente. Destacamos que, além de participarem no planejamento do grupo focal, estes profissionais também estiveram presentes no grupo de discussão, já que a pesquisadora, por não conhecer a língua de sinais, não poderia conduzir as conversas. A dinâmica, neste caso, foi combinada anteriormente e conduzida pelo professor de LIBRAS para garantir uma conversa mais natural do que ocorreria caso dependesse de tradução simultânea (LIBRAS – português – LIBRAS).

Consideramos que a presença de pessoas ouvintes, mesmo que conhecidas das crianças como a intérprete e a coordenadora da sala multimeios, teria um peso no encaminhamento das discussões e este aspecto precisaria ser levado em conta tanto no planejamento do roteiro quanto na análise das falas. Como estávamos, entretanto, buscando enunciados gerados num contexto em que se dá a inclusão de surdos na escola regular, consideramos que este aspecto seja de certa forma imprescindível, e não problemático, como se poderia pensar a princípio. Afinal, é a esta forma de interação que estes estudantes estão habituados no dia-a-dia da escola. Além de todos estes aspectos que precisavam ser considerados na análise das falas, levamos em conta também que o moderador da discussão era surdo.

A reunião, realizada no dia 13/08/2007, foi dividida em dois momentos distintos: inicialmente conversamos sobre as vidas dos estudantes, o que gostam e o que fazem na Escola, ou seja, buscamos informações sobre a sua participação na Escola e nas diversas atividades nela realizadas, entre elas, o site, por meio de conversas direcionadas por perguntas temáticas; em seguida, buscamos as percepções das crianças sobre a sua presença/participação na Escola por meio de um desenho em que foi solicitado que “se” desenhassem na Escola. A reunião ocorreu

na mesma sala em que foram realizados os demais grupos de discussão, (grupos focais com estudantes ouvintes) e teve a duração de 1h30min, sendo, porém, intercalada com o recreio.

Neste encontro a filmagem foi fundamental, pois nos possibilitou “ler” os sinais não verbais, ou seja, os movimentos do corpo, as expressões faciais, enfim, os gestos de um modo amplo, dado o meu desconhecimento da LIBRAS. O registro visual trouxe, em grande medida, a possibilidade de perceber várias nuances corporais e faciais, constitutivos lingüísticos significativos da língua de sinais, bem como a interação do grupo.

3.2.3.1.2. Participantes surdos

Os estudantes surdos que participaram deste grupo de discussão foram convidados pela coordenadora da sala multimeios. Como já buscamos explicitar, estes estudantes não responderam, no questionário inicial, se queriam ou não participar do grupo focal, mas, a partir da fala de um colega de turma destes estudantes, em que detectamos a inexistência de LIBRAS no site, optamos por convidá-los para um grupo de discussão. Ponderamos que a pergunta feita no questionário inicial possa não ter sido clara, ou ainda, que outros aspectos possam ter contribuído para que não respondessem a esta questão.

Com a aceitação em participar desta conversa, o grupo focal foi constituído por quatro crianças surdas, número que corresponde a 100% dos estudantes surdos incluídos na Escola Batista Pereira. A idade dos participantes variava de 9 a 10 anos, sendo que duas participantes são do sexo feminino e dois do sexo masculino. Três participantes são moradores do bairro Tapera, freqüentam a Escola Batista Pereira há mais de dois anos e freqüentam também a IATEL²¹⁸ no contra-turno. A outra participante é moradora do bairro Ribeirão, freqüenta a Escola Batista Pereira desde o pré-escolar (este é o quinto ano na Escola) e não freqüenta o IATEL, portanto, seu contato com outras crianças surdas ocorre somente na própria Escola.

Os codinomes usados na identificação dos participantes deste grupo foram combinados entre eles e a professora intérprete de LIBRAS, em momento posterior ao nosso encontro na Escola. Entendemos que usar ou não seus nomes verdadeiros não faria diferença quanto à identificação dos participantes deste grupo, que é bastante óbvia por se tratar da participação de

²¹⁸ Instituto de Audição e Terapia da Linguagem. Endereço: Rua Padre Roma, 288 – Centro - 88010-090 - Florianópolis – SC. Fone/Fax: (48) 3223-6266 - 3225-6955. *E-mail*: iatel@iatel.org.br

100% dos estudantes surdos da Escola. Por conseguinte, apesar de avaliarmos que não haveria risco para as crianças no caso de reconhecimento da autoria das falas, a título de visibilidade e autoria, optamos também por identificá-las a partir dos codinomes escolhidos.

Além da atribuição à autoria destes estudantes no texto do relatório, consideramos imprescindível conhecer um pouco melhor cada um destes participantes, pois partimos do pressuposto de que o significado atribuído à participação é variável histórica e socialmente. Sendo assim, as possíveis diferenças entre as crianças, como ser ouvinte ou ser surdo, por exemplo, pode revelar dimensões diversas acerca do significado da participação e que precisam ser consideradas. Nesta perspectiva, ao apresentar este grupo (Figura 13, seção 3.2.3.), inserimos, mesmo que brevemente, algumas informações sobre a sua história na Escola e na comunidade: Moram no Ribeirão da Ilha desde que nasceram? Há quanto tempo estão nesta Escola? Acreditamos que estas questões trazem outras implicações: por não dominarem a língua falada e escrita, que são, diga-se de passagem, linguagens supervalorizadas nas escolas e na sociedade de um modo geral, pode ser que se sintam estrangeiros na sua própria comunidade!

3.2.3.1.3. Análise e Interpretação do Grupo Focal com os Estudantes Surdos

Inicialmente a idéia era fazer uma tradução (com a ajuda do professor de LIBRAS e da coordenadora da sala multimeios) de todas as falas da reunião, isto é, da LIBRAS para o português, no intuito de analisar e interpretar os enunciados produzidos. No entanto, outras demandas, tanto da Escola quanto das demais questões da pesquisa, causaram o adiamento desta tradução e, por fim, o seu cancelamento. Em vista destes impedimentos, entretanto, os profissionais ainda fizeram uma breve síntese do que as crianças disseram no encontro: A cada criança foi atribuído pelo menos um enunciado permitindo que pudéssemos ter uma visão global de suas apreensões em relação à escola e ao ‘estar na Escola’.

Tínhamos, portanto, para a análise e interpretação da fala dos estudantes surdos, a síntese do encontro feita pelos profissionais, os desenhos que os participantes fizeram e a filmagem produzida durante a realização do grupo focal. A síntese das falas e os desenhos era algo bem

concreto e, por isso, nossa busca por dizer coisas a respeito do que disseram os estudantes pautou-se também em um olhar insistente para o silencioso vídeo que produzimos no encontro com este grupo. Neste sentido, a análise foi feita com base nos mesmos pressupostos que tínhamos ao interpretar os demais grupos focais, ou seja, de que a linguagem é construída na interação dos sujeitos e é, portanto, marcada ideologicamente, conforme destaca Bakhtin (1992). Igualmente, as características próprias deste grupo focal como a presença de adultos junto com crianças, surdos junto com ouvintes e a moderação realizada por um profissional surdo, foram considerados na interpretação.

Cabe destacar que não acreditamos que apenas a inclusão destas ‘vozes’, tanto em nossa pesquisa quanto na produção do site da Escola, por si só, acrescente perspectivas emancipadoras aos estudantes surdos.

3.2.4. Considerações a partir dos encontros de grupos focais

De acordo com o que descrevemos, consideramos que a realização dos grupos focais possibilitou, sem dúvida, a aproximação que desejávamos junto aos participantes da pesquisa. Gostaríamos de destacar, no entanto, um dilema que representou uma dificuldade em nosso trabalho: a decisão entre gravar ou não em vídeo os encontros²¹⁹. As leituras que havíamos feito, bem como as conversas com colegas pesquisadores, indicavam que a gravação em vídeo poderia representar um elemento de distração, de constrangimento e/ou de comportamentos “performáticos” por parte dos estudantes. Optamos então, por gravar somente em áudio, apesar de acreditar que estes problemas também poderiam ocorrer, com a vantagem de que o gravador de áudio logo seria esquecido por tratar-se de um equipamento bem mais discreto.

A constatação de que esta opção não foi a mais acertada veio logo em seguida, ao começarmos a fazer as transcrições. Se já era difícil compreender **o que** os participantes falavam pelo fato de que muitas vezes as falas se entrecruzavam, como ainda identificar **quem** estava falando? Apropriadamente, no entanto, esta deficiência foi minimizada, porque começamos a fazer as transcrições logo após a realização dos primeiros encontros, ou seja, com os fatos ainda recentes na memória e com a possibilidade de esclarecer dúvidas nos próximos encontros que

²¹⁹ Destacamos que a gravação em vídeo do grupo de estudantes surdos foi decidida após esta constatação e também por necessidades específicas como já descrito na página 137. Estas considerações, portanto, restringem-se apenas aos demais grupos de discussão.

ainda teríamos com cada grupo. Os segundos encontros permitiram, neste sentido, a recuperação de alguns dados e o esclarecimento das dúvidas quanto à fala de alguns participantes. Fizemos isto nos intervalos dos encontros na *lan house*. Dito isto, acreditamos que a gravação em áudio seja suficiente no caso de entrevistas individuais, mas não no caso de entrevistas em grupo – dependendo, é claro, do que está sendo estudado. Por esta razão, todos os demais encontros foram gravados em vídeo.

Já a falta de experiência de nossa parte em conduzir os encontros não representou uma dificuldade, em nossa avaliação. Embora, ao ouvirmos as gravações e assistirmos aos vídeos, tenhamos percebido que alguns participantes falavam muito, em detrimento de outros que quase não se manifestavam, acreditamos que este fato advenha mais das características dos participantes e da própria formação dos grupos do que da capacidade do moderador em conduzir as reuniões.

Face ao exposto, portanto, consideramos que a realização dos grupos focais foi uma opção acertada como método de coleta e produção de dados para nossa pesquisa, pois possibilitou uma aproximação mais qualitativa e interessante do que aquela que ocorreu através dos questionários. Consideramos esta como uma experiência singular em que foi possível ‘apurar nossos sentidos’: ver, ouvir, tocar... Nesta experiência os elementos técnicos foram perpassados por todos os sentidos de modo muito intenso, favorecendo a vivência de um *continuum* nesta proposta de pesquisa que buscou ouvir as opiniões dos estudantes da Escola sobre a sua participação na produção do website da Escola.

Sendo assim, avaliamos que passar dos questionários para os encontros com grupos focais foi fundamental para este propósito de mesclar as opiniões particulares com as do grupo e de não apenas ouvir ‘*sins*’ e ‘*nãos*’, mas principalmente conhecer um pouco sobre os motivos do sim e do não.

3.3. A entrevista

A entrevista foi o procedimento metodológico usado para conversar com os adultos e adolescentes que, em certa medida, participaram ou estiveram envolvidos na produção do site da Escola Batista Pereira. A princípio, nossa intenção era ouvir somente os estudantes que tivessem

participado da produção do site, porém, outras questões passaram a ser consideradas fundamentais para uma compreensão mais ampla e multívoca desta produção. Como já foi relatado, passamos a compreender que **a participação não se estabelece apenas no momento e no ato da construção do site, ou seja, não é mérito exclusivo de quem, na prática, põe a “mão na massa”**. Deste modo, a interação e até mesmo a exploração do site pode significar participação, pois os significados e os sentidos são adquiridos e produzidos na interação dos sujeitos entre si e/ou com os objetos e não são dados *a priori*.

Foram entrevistados, portanto, quatro profissionais e dois ex-monitores, permitindo-nos perceber a expressão de aspectos particulares que, segundo Bakhtin (1992), ao serem produzidos num contexto sócio-cultural mais amplo, cada texto podem ecoar outros tantos textos construídos coletivamente, numa realidade que é interativa. Similarmente, Jobim e Souza (2003, p. 93) também ao parafrasear Bakhtin, destaca que “o mundo em que vivemos fala de diversas maneiras, e essas vozes formam o cenário onde contracenam a ambigüidade e a contradição”.

Com estes pressupostos, entrevistamos a coordenadora da Sala Informatizada (SI), a coordenadora da Sala Multimeios (SM), o professor de LIBRAS e uma multiplicadora do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE). Entrevistamos também os ex-monitores que aceitaram participar da entrevista mediante indicação da coordenadora da SI. As falas dos profissionais e dos ex-monitores constituíram-se elementos importantes no decorrer deste processo por estarem diretamente relacionadas com a produção do site. Por isto, foram imprescindíveis para que pudéssemos “olhar” para o “acontecimento” da produção do site de vários lugares e perspectivas. Outra razão que nos motivou a conversar com os profissionais está baseada nos estudos de Quinteiro (2005), para quem o grau de participação das crianças está diretamente relacionado ao dos adultos que convivem com ela.

Na perspectiva desta autora, é necessário considerar como os pais e os professores participam das atividades sociais e políticas no contexto em que vivem para tentar compreender as formas de atuação participativa que possibilitam ou não às crianças. Acreditamos que este parâmetro pode ser também uma referência para buscarmos entender melhor os sentidos que as crianças podem atribuir à sua participação na Escola: vale a pena participar? O que muda com minha participação? Em que termos ocorre esta participação?

Se pensarmos na questão da internet, por exemplo, a participação dos adultos, ainda é, em certa medida diferente da participação das crianças. Embora com mudanças significativas neste

quadro, haja visto que os adultos de hoje são os jovens que cresceram usando ou, no mínimo, inseridos num contexto em que o digital está presente, há que se considerar outras experiências culturais, políticas e sociais que interferem nos sentidos atribuídos à participação. Pode-se ainda problematizar: Como os adultos (pais e professores) identificam e utilizam tanto as potencialidades quanto os riscos da internet? E as crianças, como percebem sua própria capacidade de atuar neste espaço virtual²²⁰?

Com base nestas questões, acreditamos que as concepções de participação dos adultos, que são referências para as práticas construídas nas escolas, constituem, no âmbito das entrevistas, importantes ‘olhares’ para a produção do site.

3.3.1. Dinâmica da entrevista com os adultos e adolescentes

Todas as entrevistas tinham por base um roteiro pré-planejado, embora ele não tenha sido seguido rigorosamente, e foram realizadas nos locais previamente combinados com os entrevistados. A interação entre a pesquisadora e os entrevistados foi intensa, no caso das entrevistas com os adultos, e mais fraca na realização das entrevistas com os adolescentes. Dadas às circunstâncias que acabam por impor uma dimensão mais artificial para este tipo de conversa, destacamos que a melhor interação com os adultos pode ser proveniente das seguintes razões: dois dos profissionais entrevistados eram conhecidos da pesquisadora, além de professores atuantes na mesma área, ou seja, nas séries iniciais do ensino fundamental e em função temporária em gestão de ambientes/tecnologias educacionais; com os outros dois profissionais, embora tenhamos travado conhecimento somente após o início dos trabalhos de pesquisa na Escola, face à necessidade de conhecermos melhor o trabalho de inclusão ali realizado, a empatia foi recíproca e constante durante todo o tempo em que perdurou a pesquisa.

A dinâmica das entrevistas com os adolescentes, por sua vez, não foram idênticas entre si. Embora ambos os estudantes fossem desconhecidos para nós até o dia da entrevista, cada entrevista foi realizada separadamente, e, com um deles, não chegamos a ter nenhum contato pessoal, pois a conversa foi integralmente desenvolvida por correio eletrônico.

Como estratégia metodológica, as entrevistas tinham o objetivo principal de nos permitir conhecer um pouco sobre o ponto de vista dos entrevistados, profissionais e ex-monitores, sobre

²²⁰ Entendemos o espaço virtual como parte do mundo real.

a produção do site da Escola e sobre o tema participação. De acordo com o planejamento prévio, as entrevistas iniciaram com a partilha de algumas informações pessoais, trajetória acadêmica e/ou profissional, tanto por parte dos entrevistados quanto por parte da pesquisadora. As entrevistas foram gravadas em áudio²²¹, com anuência dos entrevistados, sendo que este registro foi suficiente por tratar-se de entrevistas individuais²²².

Mesmo tendo um roteiro prévio, apresentado aos entrevistados antes do início da entrevista, a conversa não seguiu linearmente, pois surgiam aspectos específicos em cada entrevista, impondo a necessidade de problematização de algumas questões ou a formulação de novas perguntas. Com os profissionais que já eram conhecidos e tinham trajetórias e experiências que se entrecruzavam com as nossas, as entrevistas assumiam também uma dimensão de compartilhamento, tanto de aspectos que considerávamos avanços qualitativos na produção midiática da RME e nas escolas, quanto de aspectos considerados negativos, dos quais procurávamos fazer avaliações construtivas conjuntamente. Já com os entrevistados da sala multimeios, a entrevista possibilitou, além de uma intensa construção de sentidos e significados, a abertura/descortinamento de um novo campo de estudos, de um ‘outro mundo’ para a pesquisadora. E, a conversa com os adolescentes, com os quais nos sentimos mais ‘travados’, representou a oportunidade que precisávamos para ouvir um pouco da experiência de estudantes que haviam, de fato, colocado ‘a mão na massa’, ou seja, tinham participado na produção do site.

Na conversa com o adolescente que entrevistamos pessoalmente, tivemos maior dificuldade de aprofundar as questões que havíamos planejado no roteiro, pois o clima pareceu-nos tenso, não propiciando espontaneidade e causando visível constrangimento tanto por parte da pesquisadora com por parte do estudante. Ponderamos que a experiência que tivemos com os estudantes, ou seja, a realização dos grupos focais, foi mais interessante e, neste sentido, concordamos com Kramer (2003, p. 73) ao observar uma diferença relevante entre entrevistas coletivas e individuais. A autora observa que nas entrevistas coletivas o discurso das pessoas

²²¹ Excepcionalmente, a entrevista realizada por intermédio do correio eletrônico teve como suporte de registro a própria *web*.

²²² Destacamos, entretanto, que uma das entrevistas foi realizada com dois profissionais simultaneamente. Trata-se da entrevista que havíamos marcado com a profissional da sala multimeios e, ao chegarmos no local marcado (sala multimeios da escola) fomos apresentados ao professor de LIBRAS (professor surdo) que participou ativamente da conversa mediada em língua de sinais. Caso soubéssemos antecipadamente que este profissional atuava na Escola e poderia participar da entrevista, teríamos tomado como medida a gravação das imagens visando qualificar a interpretação.

parece revelar mais autenticidade enquanto nas entrevistas individuais a linguagem usada parece ser mais comedida.

Já na conversa realizada por meio de correio eletrônico com o adolescente que não pode comparecer pessoalmente para a entrevista, a interação foi bem mais tranqüila. Foram trocados 16 e-mails entre os dias 20/11/2007 e 12/12/2007, sempre num clima descontraído e permeado por brincadeiras. Um exemplo é este pequeno texto, no primeiro contato que me respondeu por *email*: “(...) Oi Rosane, então estaremos lá de manhã como marcamos. Mas, uma dúvida... será só nós três??? Sou tímido ao extremo =) Obrigado...”²²³

Para finalizar, destacamos ainda que todas as falas produzidas nestas entrevistas ajudaram a compor, juntamente com os demais enunciados dos questionários e dos grupos focais, o *corpus* de nossa análise, a ser apresentada na seqüência deste capítulo.

²²³ VIEIRA, Raul. **Raul Vieira - Ex aluno Batista Pereira**. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <rosanebiz@yahoo.com.br> em 21 de novembro de 2007. Ressaltamos que este estudante não pode comparecer no dia marcado para a entrevista que, por este motivo, foi realizada por correio eletrônico.

CAPÍTULO 4.

PRÁTICAS CULTURAIS E PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA ESCOLA E NAS MÍDIAS

“Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram?”
(BENJAMIN, 1987^a, p. 223 apud KRAMER, 2003, p. 60)

Queríamos saber o que o site significava para as crianças matriculadas na Escola e como atribuíam sentidos à sua participação no mesmo. Na expectativa de alcançar estes objetivos, tomamos como referência para análise das falas dos estudantes as concepções teóricas de Mikhail Bakhtin, principalmente por intermédio de pesquisadores brasileiros como Kramer (2003) e Amorim (2003), entre outros que o seguem em suas pesquisas.

Com base nos escritos de Bakhtin, temos destacado também a relevância das pesquisas de David Buckingham, que se interessa em pesquisar o significado que as crianças atribuem ao que assistem na televisão. Este autor busca apreender, a partir de pesquisas com pequenos grupos, como as crianças definem o significado da televisão e também como constroem sua identidade de telespectadores e de membros de grupos sociais, no processo de fala²²⁴. Outra referência fundamental foi Joseph Tobin, um pesquisador que busca dar *status* à fala das crianças sobre as mídias no sentido não só de interpretar minuciosamente o que elas dizem, mas também de ‘dizer coisas a partir do que elas dizem’. Diferentemente da maioria dos pesquisadores da área das mídias e infância, este autor procura analisar aquilo que as crianças dizem e que parece, a princípio, estranho ou sem sentido. O próprio Tobin denomina seu método de “mapeamento bakhtiniano de análise”, baseado no filósofo russo que diz que cada palavra é no mínimo duas palavras; num único e mesmo enunciado, do mesmo sujeito, atuam vozes distintas numa relação de força. Podemos afirmar, assim, que a palavra é uma arena em miniatura onde se perpassam e

²²⁴ Estas idéias foram divulgadas na entrevista intitulada “David Buckingham: recriando a TV em sala de aula”, concedida por David Buckingham à Gilka Girardello, em 1998 e disponível no site Ateliê da Aurora www.aurora.ufsc.br acessada em 11/09/2007.

lutam os valores sociais de orientações contraditórias. Neste sentido, a palavra, quando proferida, traz as marcas inalienáveis da vida. (Bakhtin, 1992, p. 49)

Neste sentido, citando Bakhtin, podemos dizer que a premissa fundamental para analisar a linguagem de um grupo ou pessoas é o fato de que não se pode entender a língua isoladamente, mas qualquer análise lingüística deve incluir fatores extra-lingüísticos como: contexto de fala, a relação do falante com o ouvinte, momento histórico, etc. Por conseguinte, tendo por base esta fundamentação compartilhamos a interpretação dos dados obtidos na pesquisa de campo, a partir de questionários e dos grupos focais com estudantes de uma escola pública municipal de Florianópolis.

Ressaltamos que as entrevistas com os profissionais e com os ex-estudantes perpassaram toda a análise, porém somente são citadas em situações pontuais, ou seja, sempre que se fez necessário apresentar um contraponto ou esclarecer alguma questão. Pois, como tentamos explicitar desde o início, nossa intenção foi ouvir e trazer a palavra das crianças que estudam na Escola Batista Pereira. Com relação aos adultos entrevistados, foi possível ter uma idéia de suas concepções sobre a participação dos estudantes e, quanto aos adolescentes, pudemos perceber um pouco sobre os significados que atribuem à própria experiência de participação na produção do site da Escola.

Neste sentido, a organização do capítulo incluiu uma descrição interpretativa a respeito do que os estudantes disseram motivados pelos questionários e pelas reuniões em grupos focais, sobre participação na Escola e no site da Escola: O que é participação para essas crianças? O que representa o site para essas crianças? Do que gostam e do que não gostam no site da Escola? O que gostariam de ver/colocar no website da Escola?

4.1. Principais resultados a partir dos questionários

Como referimos no capítulo anterior, o questionário, respondido por 56 estudantes, foi organizado em três eixos de questões. Sendo assim, a análise do **primeiro eixo** de perguntas do questionário nos possibilitou conhecer um pouco do contexto sócio-econômico dos estudantes, embora tenhamos clareza de que as respostas dadas não possam dar conta de representar a complexidade do contexto. Consideramos, mesmo assim, que os dados coletados colaboraram de modo bastante significativo para se ter uma idéia do contexto sócio-econômico dos estudantes.

Apresentamos a seguir, tematicamente, os que os estudantes disseram ao responder o questionário.

4.1.1. Acesso a equipamentos de mídia

Para saber quais os equipamentos de mídia que possuíam em casa, apresentamos uma lista de opções para que os estudantes assinalassem. Além de telefone, televisão, vídeo, videogame, rádio, *walkman*, aparelho de CD, *ipod*, celular, computador, DVD e MP3, apresentamos como última opção “*outro*” para que os estudantes pudessem citar algum equipamento que não havia sido incluído na lista. Alguns estudantes citaram inclusive equipamentos que tradicionalmente não são considerados mídias: bicicleta, microondas, teclado musical, carro.

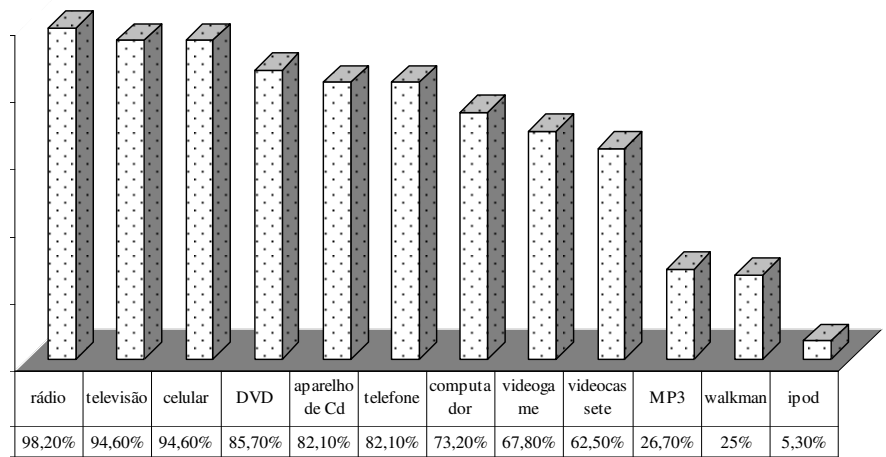
As respostas revelam também que o rádio é a mídia mais presente nas casas dos estudantes desta comunidade (98,2%). Já o computador, que é a mídia em que focamos nosso olhar, aparece em 7º lugar (73,2%) entre os equipamentos que os estudantes possuem em casa. Este dado anuncia um acesso bem maior que a média registrada para o Estado conforme pesquisa da Pnad 2006²²⁵ que revelou a presença do computador em apenas 32, 8% das casas em Santa Catarina. Já ao analisar comparativamente os dados levantados em nossa pesquisa, com outras pesquisas realizadas recentemente nesta cidade, constatamos a existência de um grande abismo entre bairros. Estas diferenças existentes podem ser constatadas na pesquisa que Mello (2006), realizou em escolas municipais de Florianópolis. Na pesquisa citada, o pesquisador apresenta números que mostram um abismo muito evidente separando duas comunidades da Ilha: numa comunidade do interior, (Ratones) 38% dos estudantes têm computador e numa comunidade central, (Coqueiros) 100% possuem o equipamento em suas casa. Em outra pesquisa, realizada por Munarim (2007), também em duas escolas de Florianópolis, uma pública e outra privada, de uma outra comunidade da Ilha (Campeche) os seguintes dados foram encontrados: entre as crianças da escola pública, 41% possuem computador e na escola privada 100% possuem esta mídia em suas casa. Este dado mostra que as diferenças não estão apenas entre os bairros, mas no interior dos

²²⁵ IBGE – PNAD 2006 – disponível em www.ibge.gov.br – A Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio constitui o principal instrumento de avaliação de como anda a situação das famílias no país. A PNAD 2006 entrevistou 410.241 pessoas em 145.547 domicílios do País.

mesmos. Neste sentido, o perfil dos estudantes que pesquisamos aproxima-se das classes mais elevadas do município.

Depois do rádio, a presença da TV, do celular, do DVD, do aparelho de CD e do telefone, em mais de 80% das casas, como pode ser observado no gráfico 3, também sugere que o nível econômico das famílias dos estudantes que pesquisamos esteja acima da média nacional e local, embora haja evidentes precariedades no contexto sócio-econômico da Escola e do bairro.

Gráfico 3. Equipamentos de mídia que os estudantes responderam que possuem em casa



Fonte: Respostas das crianças ao questionário

Devemos destacar também que estamos na região Sul do país, que concentra a maior faixa de pessoas bem situadas economicamente, com destaque para Santa Catarina que possui apenas 4,7% de pobres, também de acordo com a última Pnab. Dados como estes, no entanto, podem ocultar a existência de muitas pessoas em situação de miséria e total falta de acesso aos equipamentos de mídia. Números que muitas vezes passam por insignificantes representam, no entanto, milhares de pessoas expropriadas tanto de possuir como de acessar e beneficiar-se destes bens culturais. Nesta perspectiva, queremos denunciar a forma como os websites governamentais, que visitamos em busca de maiores informações sobre o Estado e o Município, apresentam a situação “privilegiada” das pessoas daqui, como se houvesse, de fato, harmonia e homogeneidade na situação de todas as pessoas e famílias:

O equilíbrio e dinamismo da economia catarinense refletem-se nos elevados índices de crescimento, alfabetização, emprego e renda per capita, muito superiores à média nacional. Números que surpreendem e complementam o perfil *fascinante* de um dos mais produtivos e belos estados brasileiros. (Fonte: <http://www.sc.gov.br/conteudo/santacatarina/turismo/contrastes/index.html> Destaque nosso. Acessado em 03/01/2008)

A capital do Estado é *moderna e cosmopolita*, onde o novo e o antigo convivem harmoniosamente, quer nos balneários agitados, quer nas pacatas vilas de pescadores. Tem mais de 100 praias, inúmeros parques, reservas naturais, praças, lagoas, dunas, História... (...) Principais *etnias* - *Açoriana*, mas pessoas das mais diversas partes do Brasil e do mundo são atraídas pelo charme e exuberância das praias e da natureza de Florianópolis. (Fonte: <http://www.sc.gov.br/conteudo/municipios/framesetmunicipios.htm>, Destaque nosso. Acessado em 03/01/2008)

Acreditamos que este modo de apresentar o Estado e o Município encobre as graves diferenças sociais existentes: a situação dos negros, das mulheres, das crianças que trabalham, dos pescadores que resistem para manter seus ranchos de pesca, etc. Percebemos inconsistência e escassez na divulgação de dados referentes ao Estado e ao Município além destes descritos de modo superficial e desvinculados da realidade. Quem são as pessoas representadas nestes dados?²²⁶

Ao responderem sobre a presença da televisão em suas casas os estudantes foram perguntados também sobre os canais a que tem acesso, pois nos interessava conhecer as diferenças no acesso a TV fechada e a TV aberta. A pesquisa mostrou que 75% dos estudantes têm acesso somente a TV aberta e 12,5% a TV fechada. Estes dados também contribuem para conhecermos melhor a situação sócio-econômica e cultural dos estudantes, além de a que tipo de programas os mesmos têm acesso.

Ao refletir sobre o acesso da população ao cotidiano do Congresso Nacional, por exemplo, Hoineff (2005)²²⁷ destaca que é no mínimo discutível o fato de que 95% da população brasileira, que só tem acesso

²²⁶ Estamos nos aproximando dos sites oficiais porque observamos que a dinâmica de exposição/apresentação pública/construção de imagem, tem relação com a produção de um website de uma escola oficial.

²²⁷ HOINEFF, Nelson. **TV e a Crise Política: Cobertura segmentada, corrupção generalista**. Disponível em <http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/artigos.asp?cod=341TVQ001>. Acessado em 31/12/2007

a tevê aberta, só fique sabendo sobre o que acontece no Congresso Nacional quando deflagra algum escândalo, pois a tevê aberta fala para mais de 140 milhões de brasileiros e a tevê fechada atinge cerca de três milhões. Segundo ele, “a questão é saber, por exemplo, se a sociedade brasileira só deve se informar sobre o cotidiano do Congresso durante os espasmos de crise”.

Este autor contribui para que pensemos também no âmbito local desta comunidade em que realizamos a pesquisa: quais as possibilidades de acesso a informações menos sensacionalistas que possuem os estudantes que ali vivem? Poderia o website contribuir de algum modo para a socialização de informações menos sensacionalistas, estereotipadas e deturpadas para a comunidade escolar do Ribeirão?

No intuito de minimizar possíveis confusões, destacamos que, se no primeiro eixo de perguntas buscamos saber quais os equipamentos de mídia que os estudantes possuem, no **segundo eixo** foi saber quais equipamentos e programas são seus preferidos, independentemente de possuírem/acessarem ou não.

4.1.2. Programas e emissoras de TV preferidos

Embora perguntados sobre os programas de TV preferidos, alguns estudantes indicaram uma emissora de TV. Dentre estas emissoras, a MIX TV²²⁸ foi citada por 59,9% dos estudantes como sendo a favorita (13 indicações), a Globo recebeu três indicações e as demais emissoras uma indicação cada uma. Este dado indica a preferência pelo canal em que passam músicas *hip hop*²²⁹, *videoclipes*²³⁰ em geral e letras de música, características da MIX TV e apontadas pelos estudantes como justificativa para a sua escolha. Uma estudante indicou a TV Cultura como sua preferida e justificou: *é porque ensina um pouco de cultura.*

Pensamos que a indicação de uma emissora como sua ‘programação favorita’ pode demonstrar certa passividade ou falta de opção, no caso da TV aberta principalmente, fazendo com que o estudante acesse a determinada emissora, consumindo toda a sua programação. Já as

²²⁸ A MIX TV possui uma grade diária de programação dividida em duas faixas, a faixa de vendas e a faixa jovem. Na faixa jovem são exibidos programas contendo videoclipes nacionais e internacionais do gênero pop-rock. Em Florianópolis, a MIX TV é transmitida através do sinal da RBI das 15h até às 21h, no canal 36 em Florianópolis, 16 (Grande São Paulo), 40 (Porto Alegre), 19 (Curitiba), 17 (Brasília), além de outras cidades do Brasil.

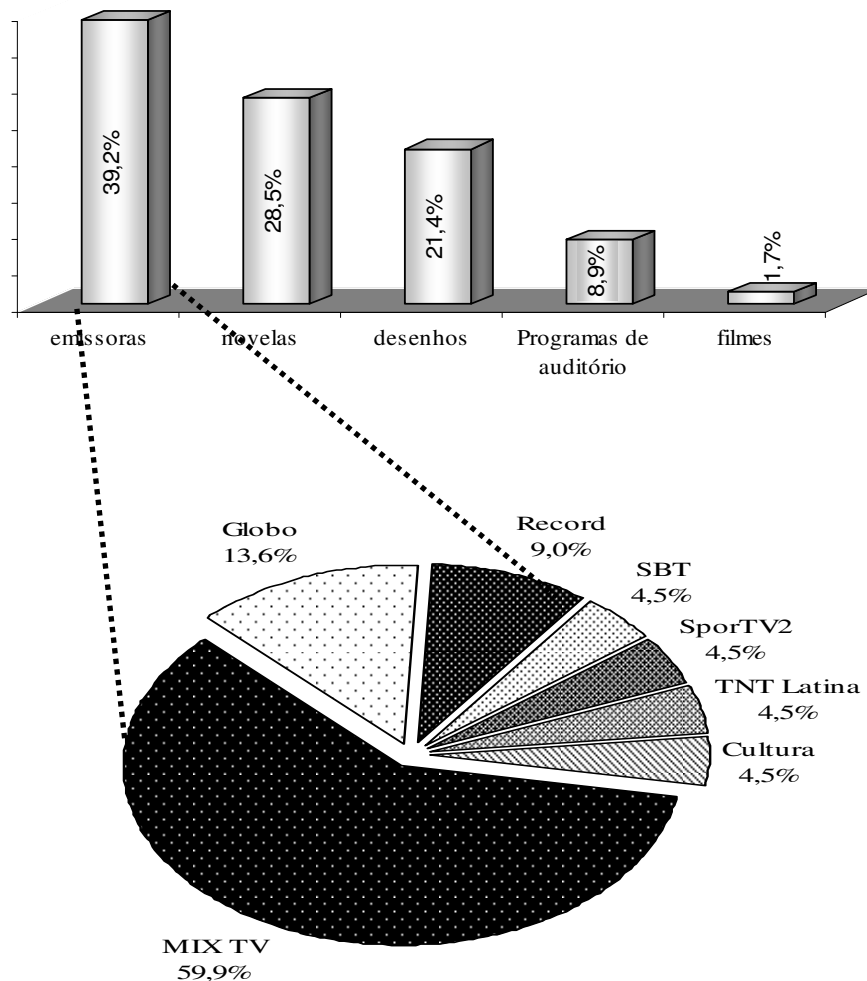
²²⁹ O termo música *hip hop* refere-se aos elementos rap e DJ, sendo *hip hop* também usado como sinônimo de rap.

²³⁰ Videoclipe é um filme curto e em suporte eletrônico (analógico ou digital). Os elementos básicos constituintes do videoclipe são a música, a letra e a imagem, que, manipulados, interagem para provocar a produção de sentido.

telenovelas, item que aparece em segundo lugar na preferência (28,5%) foi indicada por ser “legal, divertida e proporcionar distração”. A novela mais vezes citada como preferida foi *Malhação*. Para justificar a preferência pelas novelas, duas estudantes indicaram que a novela pode modificar a relação temporal, ou seja, pode fazer o “tempo passar mais rápido” ou “quando a gente esta vendo demora muito mais para chegar o outro dia”. Estas razões, segundo as estudantes pesquisadas, são um bom motivo para preferir este programa televisivo. Outros estudantes justificaram sua preferência com base nos roteiros das novelas que “falam sobre pessoas bonitas que aparecem na televisão”. Os estudantes que apontaram especificamente a novela *Malhação* alegaram gostar de romance e ação, apresentados no programa, bem como porque esta novela revela intrigas entre casais e namoros complicados: “(...) eles sempre descobrem alguma coisa sobre a pessoa, contra o namoro do casal e eu gosto disso”.

Em terceiro lugar foram citados os desenhos animados, sendo o mais mencionado o *Pica-pau*. Em quarto lugar aparecem programas de auditório, sendo o mais citado o Programa do Gugu.

Gráfico 4. Programas e Emissoras de TV preferidos



4.1.3. Usos do computador e da internet pelas crianças e seus familiares

É significativo o número de usuários de computador nas famílias dos estudantes: 81,8% dos estudantes responderam que outras pessoas de sua família usam este equipamento, embora algumas respostas quanto à finalidade deste uso sejam vagas: *entrar em sites* ou *fazer diversas coisas*. Para 39,2% dos familiares, o uso do computador se justifica para fazer trabalhos e pesquisas; 32,1% afirmam que para comunicar-se com outras pessoas através de *email*, *orkut* e *msn*; e, para jogar, o computador é usado por 26,7% dos familiares.

Assim como no acesso ao computador detectamos que os estudantes pesquisados possuem uma situação privilegiada, também na utilização da internet os familiares dos estudantes superam a média da população brasileira. Nesse aspecto, segundo o IBGE²³¹, apenas 21% da população com 10 anos ou mais de idade utiliza a internet no Brasil (32,1 milhões, dos 154 milhões de habitantes do País em 2005). Em nossa pesquisa, 81,8% dos familiares acessam a internet.

Já quanto aos usos da internet, nossa pesquisa corrobora os dados nacionais: em resposta ao IBGE, os principais motivos apontados para o uso da internet foram, nessa ordem: educação e aprendizado; comunicação com outras pessoas; atividade de lazer e leitura de jornais e revistas²³².

Numa proporção um pouco maior que o restante dos familiares, 92,8% dos estudantes pesquisados afirmam serem usuários do computador e a maioria (71,4%) o utilizam em casa. Este dado confirma a grande presença desta mídia nas casas dos estudantes pesquisados, conforme dados apresentados no primeiro eixo de questões, em que 73,2% afirmaram ter computador em casa.

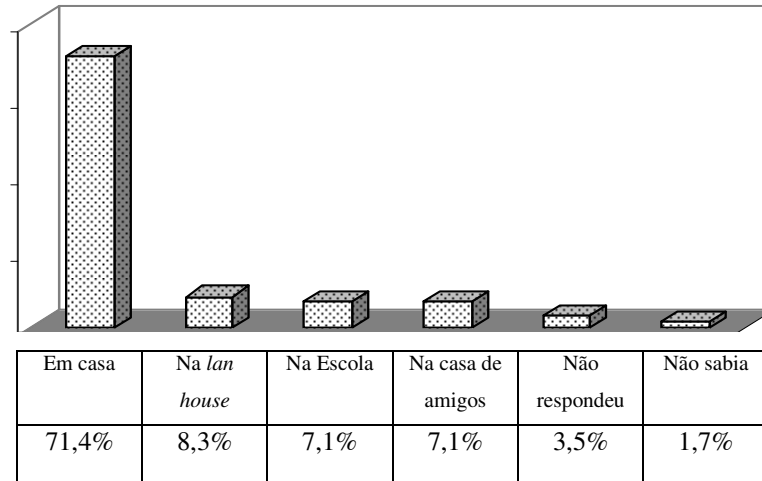
A frequência com que os estudantes usam o computador também é bastante significativa: a soma dos que usam o computador todos os dias ou algumas vezes por semana totaliza 66%. Comparando estes resultados com aqueles obtidos na pesquisa de Mello (2006) percebemos novamente uma diferença significativa entre os bairros de Florianópolis. Os estudantes pesquisados por Mello tinham a escola como local privilegiado de acesso ao computador e internet sendo que apenas 38% (Ratones) acessava em casa; já em nossa pesquisa, ou seja, no

²³¹ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (IBGE) Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2007/indic_sociais2007.pdf

²³² Fonte: <http://tecnologia.terra.com.br/interna/0,,OI1503209-EI4802,00.html>. Acessada em 01/01/2008.

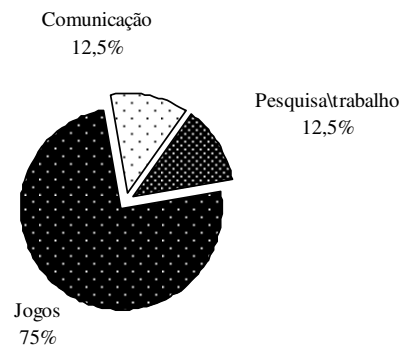
bairro do Ribeirão da Ilha, 71,4% dos estudantes pesquisados utilizam o computador na própria residência.

Gráfico 56. Local de acesso ao computador



Quanto às finalidades do uso do computador, optamos por propor uma pergunta aberta que não limitasse as respostas, pois a intenção era saber o que, de fato, o que os estudantes fazem no computador. Consideramos difícil indicar apenas uma atividade, ou na atividade preferida, pois de um modo geral, cada pessoa faz várias coisas ao mesmo tempo quando está usando o computador. Entretanto, para analisar as respostas dadas, foi necessário agrupar tematicamente a ampla lista de atividades indicadas pelos estudantes.

Gráfico 6. Finalidade de uso dos computadores pelos estudantes

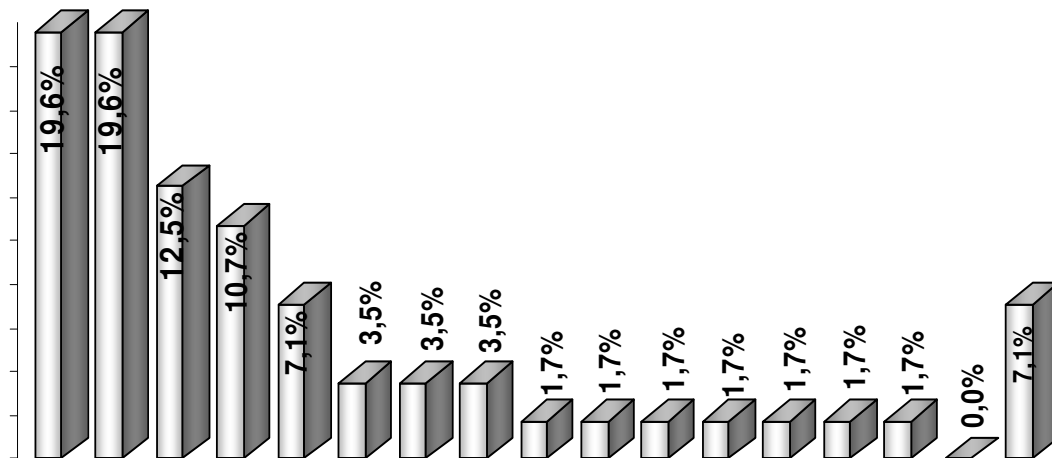


4.1.4. Atividades preferidas

Já para conhecer as atividades que os estudantes preferiam, estritamente relacionadas às mídias, optamos por oferecer uma lista para que eles assinalassem apenas uma opção, a sua preferida. A lista continha rádio, TV, revista, videogame, computador, internet e havia ainda o ítem *outra opção* para aqueles que não se sentissem contemplados com nenhuma sugestão oferecida.

Surpreendeu-nos que 13 estudantes (23,2%) indicaram outra atividade, que nada tinha a ver com equipamentos midiáticos. Atividades como videogame e internet, que aparecem empatadas como as preferidas pelos estudantes, são superadas pelo número de estudantes que preferem “outra coisa”, embora estes não sejam maioria na sua opção (são opções bem individualizadas, por ex, bicicleta, pata-cega), mas se olharmos em números absolutos, 11 preferem videogame ou internet mas 13 preferem ‘outra coisa’. No gráfico abaixo destacamos as outras atividades que foram citadas como preferidas.

Gráfico 7. Atividades preferidas pelos estudantes



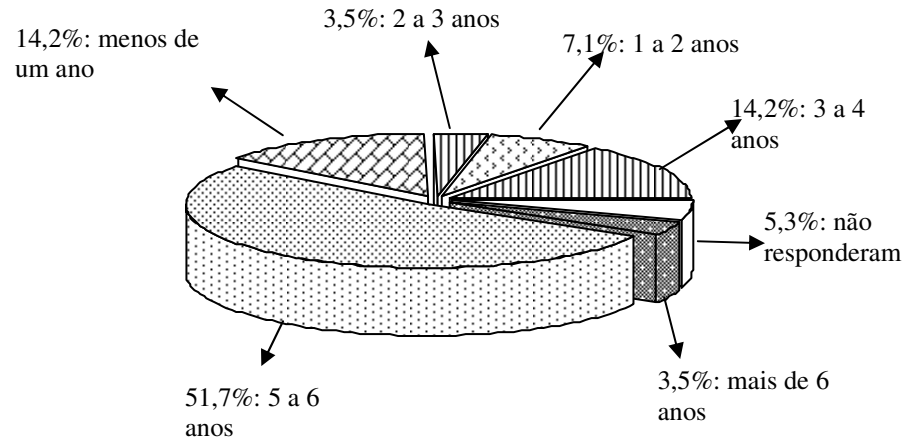
videogame	internet	computador	TV	futebol	livro	bicicleta	boneca	esportes
19,6%	19,6%	12,5%	10,7%	7,1%	3,5%	3,5%	3,5%	1,7%
passeios	surf	pata-cega	ginástica rítmica	rádio	vídeo/DVD	revista	não responderam	Total
1,7%	1,7%	1,7%	1,7%	1,7%	1,7%	00	7,1%	100%

Outro dado importante foi que nas respostas dos estudantes pesquisados a TV é a mídia preferida por apenas 10,7% deles. O computador, que aparece em 7º lugar nas mídias que os estudantes têm em casa, aparece como 3º opção quando perguntamos sobre as atividades preferidas por eles. Ao indicarem as atividades preferidas, houve um empate entre o videogame e a internet, ambos com 19,6% da preferência. Olhando com mais atenção para estes dados, ponderamos que as respostas envolvendo computador e internet, se somadas, modificariam os resultados. Em nosso entendimento, este é um exercício possível, afinal, para estes estudantes seria possível dissociar o uso do computador e da internet? Acreditamos que não, pois o acesso à internet por outros meios como celular, por exemplo, além de ser muito lento, ainda é bastante restrito devido ao valor do acesso. A partir deste raciocínio, optamos por fazer uma somatória de Internet (19,6%) e Computador (12,5%) o que totaliza 32,1%, indicando como preferência o uso do computador/internet pelos estudantes pesquisados.

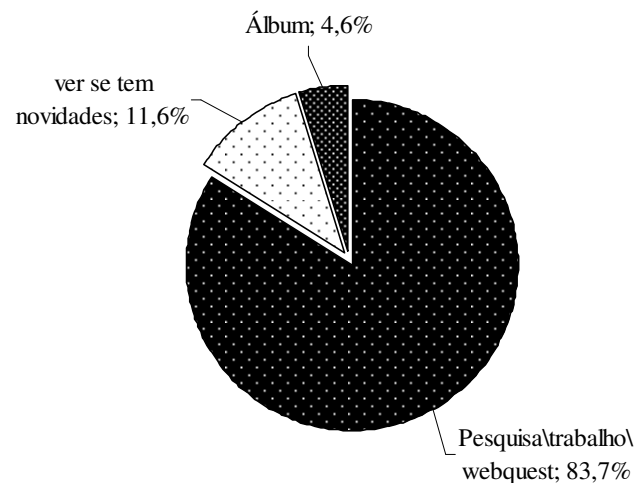
4.1.5. A Escola, a sala informatizada e o site na fala das crianças

No **terceiro eixo** coletamos dados específicos sobre a relação dos estudantes com a escola e a sala informatizada e sobre os usos, preferências, participação e expectativas com relação ao website da escola em particular. Neste eixo, foram priorizadas perguntas abertas para que os estudantes falassem sobre suas experiências participativas na escola e particularmente no website visando contemplar os objetivos da pesquisa.

Foi importante saber há quanto tempo os estudantes freqüentavam a Escola para avaliar melhor suas experiências de participação. Sob este aspecto foi possível determinar que um pouco mais da metade dos estudantes (51,7%) estuda há 5 ou 6 anos, ou seja, durante toda a experiência escolar de suas vidas. Recém-chegados à escola, ou seja, que estudam nela há menos de um ano, apenas 8 estudantes (14% do total). Portanto, a grande maioria (80%) estuda na escola há mais de um ano, o que pode nos informar que já tiveram oportunidade de conhecer a sala informatizada e o website da Escola, ou seja, puderam ter contato com a informática e a internet através da Escola. Este raciocínio se confirma se observarmos que dentre os participantes da pesquisa, 82,1% responderam que conhecem o website da escola, enquanto 8,9% afirmaram não conhecê-lo, conhecer *quase nada* (3,5%) ou não responderam (3,5%).

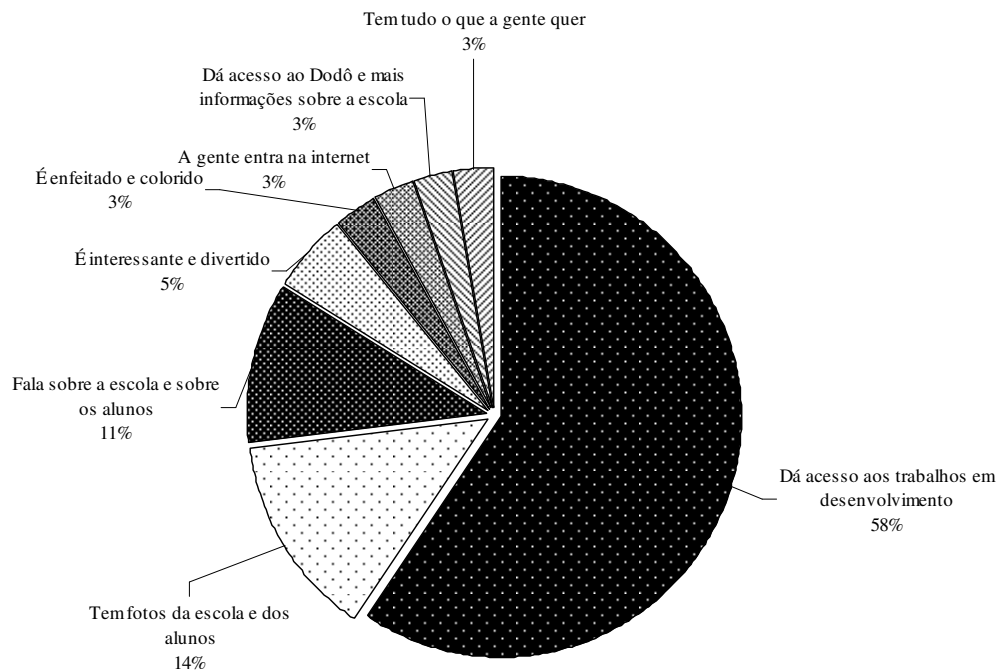
Gráfico 8. Tempo que os estudantes freqüentam a Escola

Entre os 82,1% dos estudantes que conhecem o website, 76,7% responderam que acessam ao mesmo. As finalidades para este acesso são as seguintes: em primeiro lugar (83,7%) o acesso é feito na sala informatizada para realizar os trabalhos previstos para a turma, ou seja, as *webquests* ou os projetos em desenvolvimento nas diferentes disciplinas; em segundo lugar, 11,6% dos estudantes indicam que acessam para ver se tem novidades e 4,6%, ou seja, em terceiro lugar, os estudantes indicam como motivo a possibilidade de visualizar as fotos do álbum. Um resumo destes dados pode ser observado no Gráfico17.

Gráfico 9. Finalidades de uso ou acesso ao site da Escola

Perguntados se acham o site da escola legal, 66% dos estudantes responderam que *sim*; 16% acham que *não*; 4% responderam *mais ou menos*; 2% dos estudantes disseram que *não sabem* e os que *não responderam* foram 13%. Dos que responderam *sim* (Gráfico 19), o principal motivo para considerarem o website da Escola legal (58%) é porque o mesmo lhes possibilita acesso aos trabalhos em desenvolvimento na sala informatizada. Este aspecto reforça e traz à tona mais uma vez que as crianças pesquisadas, assim como seus familiares e a maioria dos usuários de internet no Brasil, buscam a rede para aprendizagem, conforme dados já citados anteriormente. Pode também, ter relação com a gratificação em ver suas produções escolares recebendo visibilidade.

Gráfico 10. Justificativas para o acesso ao site da Escola



Consideramos importante destacar que ao afirmarem gostar do website porque ele *dá acesso aos trabalhos e atividades*, os estudantes (58%) acreditavam que no website estivessem postadas todas as atividades realizadas por eles na Escola. Entretanto, conforme pudemos constatar, apenas as etapas organizativas das *webquests e wikis*, postadas pelos professores, estão *on-line*, não possibilitando acesso aos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes.

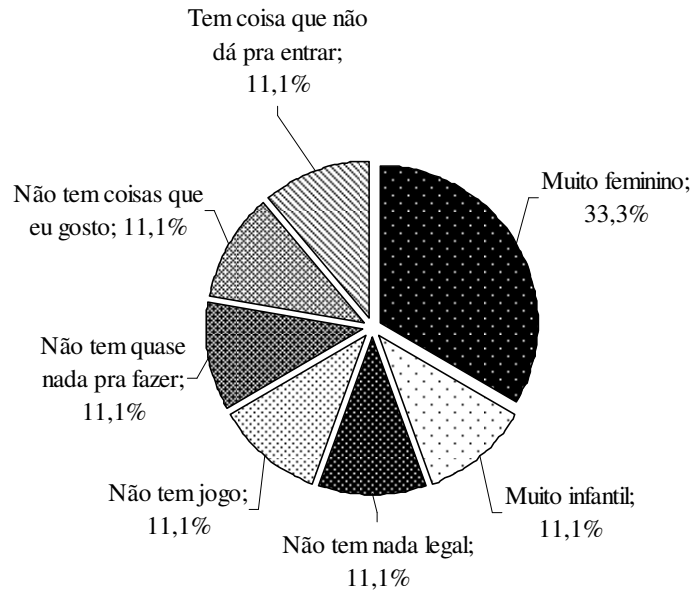
Embora não analisaremos aqui, mas sim na próxima seção, esta questão apareceu nos grupos focais, principalmente nas reuniões ocorridas na *lan house*, onde os estudantes constataram que não conseguiam acessar aos seus trabalhos a partir de computadores externos à escola, mesmo conectados à internet. Esta constatação causou decepção aos estudantes, pois pensavam que todos os seus trabalhos estivessem disponíveis *on-line*. No entanto, após algumas tentativas frustradas de acessar as suas produções, os estudantes perceberam que era no disco rígido dos computadores da sala informatizada que os seus trabalhos estavam armazenados e, por isso, ficavam disponíveis apenas na rede interna da Escola.

Ainda com relação à opinião sobre o site, os estudantes que responderam *não*, ou seja, 16% do total de pesquisados que não consideram o site legal, indicaram como principal motivo o fato de que o mesmo é ‘muito feminino’. Essa justificativa foi apresentada por 33,3% dos estudantes que não acham o website legal. (uma menina e três meninos)

Já 4% dos estudantes afirmaram que o website, em sua opinião é *mais ou menos*. As justificativas apresentadas para *mais ou menos* foram também ambivalentes: *Porque eu gosto de entrar na internet e porque deveria ter alguns jogos*. Um estudante respondeu que não sabia se o website era legal e apresentou uma resposta bastante coerente: *Porque eu nunca entrei*. Sete estudantes não responderam esta questão.

No Gráfico 19 podem ser observadas todas as justificativas dos estudantes que classificam o website como ‘não legal’:

Gráfico 11. Justificativas para NÃO (o website 'não é legal')



Perguntamos também se o website deveria ter alguma coisa diferente, sendo que 53,5% dos estudantes responderam *sim*, enquanto 32,1% responderam *não* e 14,2% *não responderam* a esta questão. Transformados em números absolutos, dos 32,1% que afirmaram que *sim*, que o website deveria ter algo diferente, 33,3 % indicaram que deveria ter **jogos e comunicação (chat)**²³³. Já 27,7% destes estudantes acham que o website deveria fazer **diferenciação quanto ao gênero**, ou seja, incluir *coisas de menino e de menina*, ou apenas *ser mais masculino*.

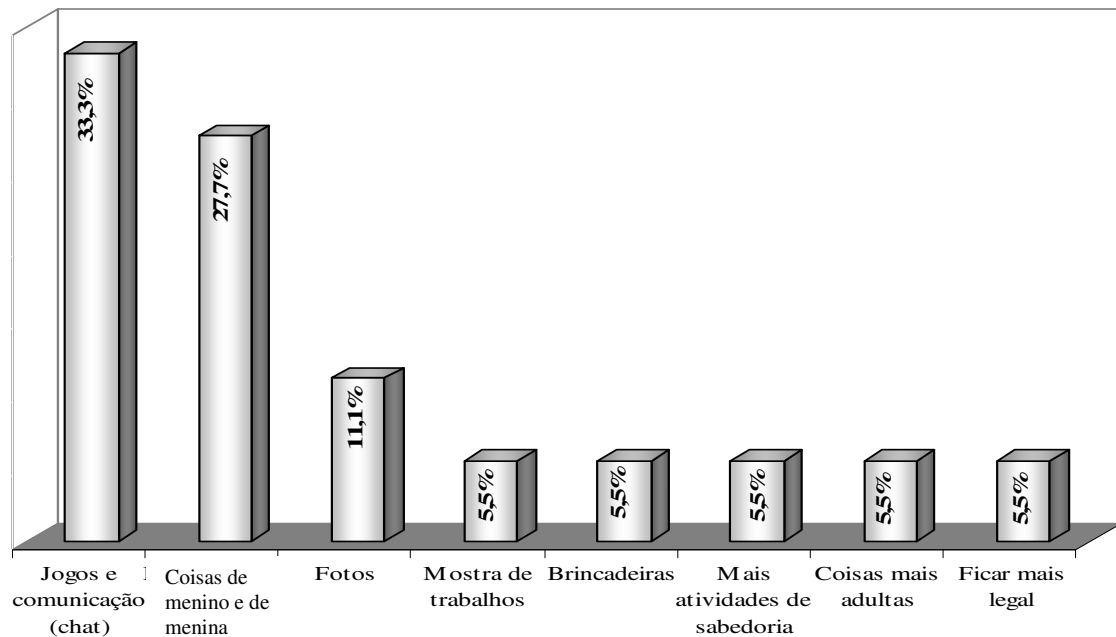
Destacamos que parece ser muito importante cuidar para que uma questão como esta, se levada ao *pé da letra*, não reforce estereótipos. Numa primeira leitura destes dados podemos ter a percepção de que os estudantes estão reivindicando direitos de serem tratados de forma mais adequada, com relação ao gênero. *Existe forma adequada?* Numa leitura mais atenta, no entanto, podemos perceber também que podem ser reforços de uma concepção de gênero produzida culturalmente de modo discriminatório. Numa perspectiva de educação intercultural, por exemplo, não é que as diferenças quanto a gênero causem desconforto e sim a desigualdade causada por estereótipos em relação a gênero. Assim, ao invés de reforçar estereótipos sobre masculinidade e feminilidade, a escola poderia contribuir para a construção de identidades menos discriminatórias e mais livres.

²³³ Um *chat*, que em português significa "conversaço", ou "bate-papo" usado no Brasil, é um neologismo para designar aplicações de conversaço em tempo real. Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Chat> acessado em 18/02/2008

Sobre a questão de gênero, entretanto, quando perguntados se colocariam algo no website, caso tivessem oportunidade, e o quê, apenas 8,9% (dois meninos e uma menina), disseram que aproveitariam a oportunidade para incluir *coisas de menino e de menina*. (Gráfico 22)

O gráfico a seguir mostra o que os estudantes consideram importante constar no website, ou seja, aquilo que as pessoas que o produziram deveriam colocar.

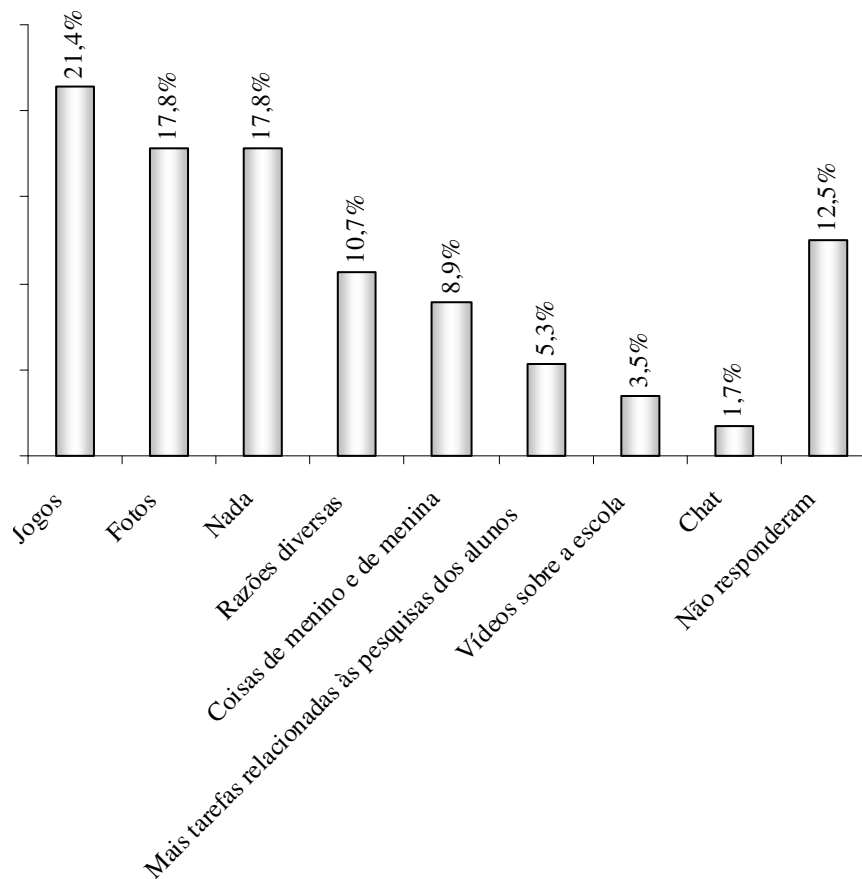
Gráfico 12. SIM: o website deveria ter alguma coisa diferente.



Já ao serem perguntados se eles próprios colocariam algo no website, caso tivessem oportunidade, 17, 8% afirmaram que não colocariam nada. Os demais, ou seja, 81,8% dos estudantes colocariam jogos (21,4%), fotos (17,8%), entre as possibilidades mais sugeridas. O significado de não colocar ‘nada’ no site não foi valorado: será que está tudo bom, ou seja, não precisa de mais nada; ou tão desinteressante, que desmotiva as crianças que assim não se mobilizam a colocar nada? Também foi perceptível e compreensível que muitos estudantes não saibam como se dá o processo de postar conteúdos no website. Isto os leva a fazerem confusão entre postar algo no website da Escola especificamente ou *linkar* o website da Escola a outros websites que eles consideram interessantes. Por exemplo, no item que denominamos *razões*

diversas alguns estudantes afirmaram que gostariam de colocar: o *site dos Rebeldes* (RBD)²³⁴, o *Google*²³⁵, ou ainda *um site bem legal*. As demais sugestões dos estudantes são apresentadas no gráfico a seguir:

Gráfico 13. O que os estudantes colocariam no website da Escola

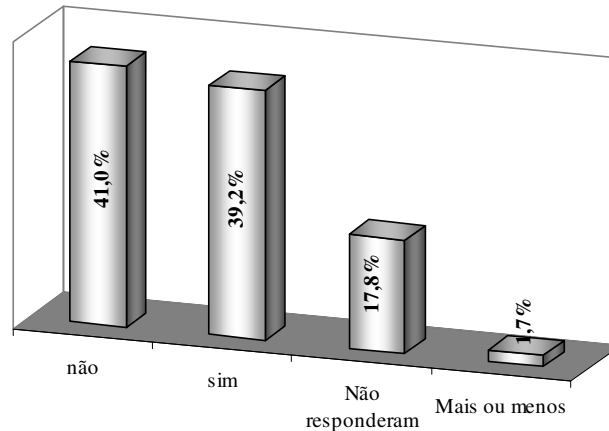


Perguntamos também se os estudantes acham que o website da Escola combina com eles. As opiniões, neste caso, ficaram bem distribuídas, como pode ser visualizado no gráfico a seguir:

²³⁴ É uma banda pop que surgiu a partir da telenovela Rebelde (seriado mexicano produzida pela Televisa).

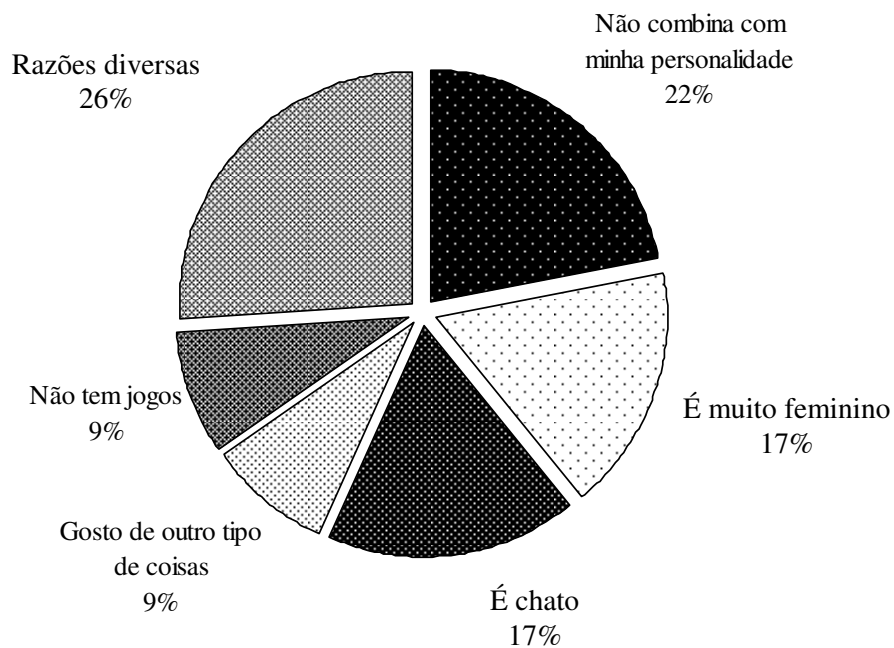
²³⁵ Google, criado em 1998, é um dos sites de busca da internet que possui grande representatividade enquanto engenho de busca no Brasil.

Gráfico 14. O website da Escola combina com você?



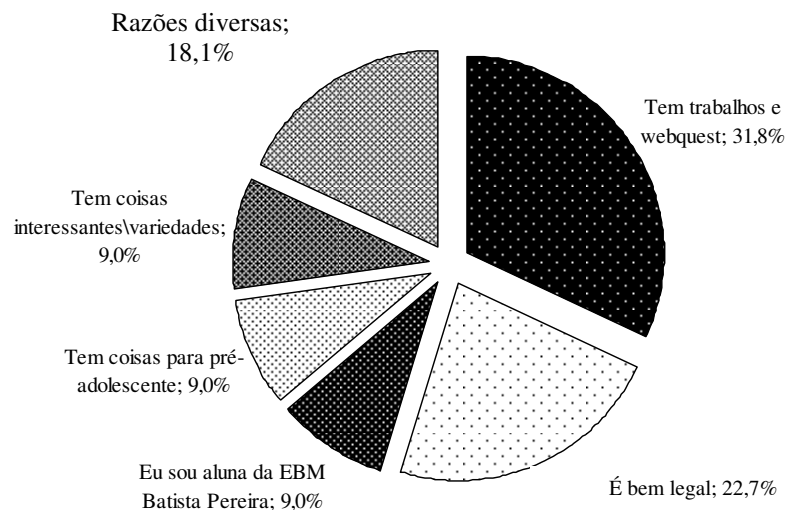
Dentre os 23 estudantes, ou seja, 41% dos pesquisados, que indicaram que o website não combina com eles, as justificativas foram assim apresentadas: a maioria destes estudantes (22%) respondeu que o site *não combina com a personalidade ou estilo*; já 17,3% (três meninos e uma menina), afirmam que o website é muito feminino ou ainda, segundo outros 17,3%, é muito chato. Todas as justificativas são apresentadas a seguir:

Gráfico 15. Porque o website da Escola não combina com você?



Alguns dos estudantes que indicaram *sim* (39,2%), ou seja, que o site combina com eles, apresentaram questões muito específicas para justificarem este fato, por isso agrupamos estas justificativas em razões diversas²³⁶ (18,1%). A maioria dos estudantes que se identificam com o website (31,8%), indica como justificativa o fato de que o mesmo possui trabalhos e *webquest*. 22,7% consideram o website legal e um grupo de 9% de estudantes afirma que o fato de serem alunas da Escola é motivo suficiente para que o website combine com elas. Uma destas estudantes escreveu: *Sim, porque afinal eu sou uma estudante do Batista Pereira!* - evidenciando um sentimento de pertença e identificação com a Escola. As justificativas dadas pelos estudantes são apresentadas no gráfico a seguir:

Gráfico 16. Porque o website da Escola combina com você?



Com estes dados, relativos às opiniões acerca do site da Escola, dos 56 estudantes pesquisados, concluímos esta etapa descritiva e interpretativa dos dados obtidos por meio do questionário. Na seção seguinte, passamos a apresentar o que disseram os 34 estudantes que participaram dos grupos de discussão.

²³⁶ Alguns exemplos das justificativas apresentadas: *eu iria ajudar a professora; porque ele (o site) tem várias coisas parecidas com as que têm no meu computador; porque eu sou estudioso.*

4.2. Principais resultados a partir dos grupos focais

Como procuramos explicitar no capítulo 3, cada grupo focal teve dois encontros, sendo que, naquele capítulo, o detalhamento de cada um destes encontros foi feito separadamente por ambientes em ocorreram. Para fazer a análise, porém, consideramos as narrativas de cada grupo sequencialmente, ou seja, todo o conteúdo do encontro ocorrido na escola (1º encontro) e a seguir, todo o conteúdo do encontro ocorrido na *lan house* (2º encontro). Entendemos que esta dinâmica foi necessária para que pudéssemos ter uma visão panorâmica do conteúdo das falas dos diferentes grupos, bem como tentar perceber se houve predominância de alguma abordagem, dependendo da formação dos grupos, ou seja, grupos que se autodenominaram como interessados em participar na produção do site e grupos que disseram não ter interesse nesta participação²³⁷.

Em seguida, buscamos organizar por temas, pois, como era de se esperar, a elaboração dos enunciados de cada grupo focal tomou um caminho próprio, geralmente influenciado pela fala de um dos participantes, sendo avalizado ou não pelos demais. Esta descrição será apresentada no capítulo 5. Nesta seção, portanto, apresentamos as conversas produzidas em todos os encontros, organizadas por grupo de discussão.

4.2.1. Grupo S14^a

Data e local do 1º encontro: 11/07/2007, na Escola

Data e local do 2º encontro: 17/07/2007, na *lan house*

Após a conversa²³⁸ sobre participação na Escola e no site, que correspondiam à primeira parte de cada encontro, as crianças passaram a desenhar uma proposta de site, que era o pedido que fiz a todos os grupos. Este grupo, ao produzir seus desenhos, parecia preocupado em

²³⁷ Ressaltamos que não foi enfatizada, no momento da realização dos grupos focais, a especificidade da formação de cada grupo, ou seja, não encaminhamos as discussões com base no interesse declarado dos participantes em querer ou não participar da produção do site. Acreditamos que este ponto foi fundamental para que, na análise, pudéssemos considerar esta especificidade, cientes de que não houve qualquer direcionamento de nossa parte durante as discussões.

²³⁸ Neste primeiro encontro tivemos problemas com o arquivo de áudio, referente à primeira parte do encontro, e contamos apenas com o registro de alguns pontos mais relevantes que anotamos no caderno de campo.

reproduzir o mais fielmente possível o site real da Escola. Alguns revelavam bem esta preocupação, pedindo ajuda, tanto a mim quanto aos demais colegas, para lembrar os detalhes do site, seja a sua aparência, sejam os seus conteúdos. Enquanto os participantes desenhavam, com capricho nos detalhes, buscando reproduzir o site, eu tentava orientá-los a expressarem como eles gostariam que o site fosse. Para isso, podiam usar toda a criatividade e imaginação e colocar no desenho os conteúdos que achassem interessantes para o site da Escola. Também podiam escolher as cores, o tipo de letras, enfim, definir o *layout* do site seguindo os seus próprios desejos. Ponderei com eles que, caso fosse seu desejo, também poderiam manter aspectos do site atual.

Havia significativo intercâmbio entre os participantes enquanto desenhavam, fazendo inclusive com que alguns itens dos desenhos fossem sendo modificados enquanto conversavam. Em alguns casos, pude perceber que conversavam consigo mesmos, pois muitas das falas não recebiam respostas. Outras, ao contrário, despertavam o riso e o espanto, como podemos observar a seguir,

Shadw (M)²³⁹: *Eu vou colocar o professor* (menciona o nome do diretor da Escola) ...

Bianca (F): *Pode ser um site que se gosta... Mas, pode colocar qualquer desenho aqui na frente? Ou só...*

Shadw (M): *Eu vou colocar o professor* (menciona o nome do diretor da Escola) *dizendo: Bem vindo ao site da Escola ...*

Todos: *Ah, não!*

Duh (M): *Eu vou colocar o professor...*

Bianca (F): *Bota o* (cita o nome de um profissional da Escola) *tomando café!*

Todos: *(risos)*

PH (F): *Aqui... jogos de crianças pequenas.*

Duh (M): *Eu botei o símbolo do PAN.*

²³⁹ Usaremos (F) quando o participante for do sexo feminino e (M) quando for do sexo masculino, pois os pseudônimos escolhidos não designam claramente se o participante é menina ou menino.

Bianca: *Solzinho é com Z?*

Todos: *ÉÉÉ...*

Duh (M): *um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito... Meu Deus! (apontando a quantidade de links que criou no menu) Eu queria colocar aquilo que a gente faz (emite uma palavra ininteligível), mas esqueci o nome.*

Todos: *risos*

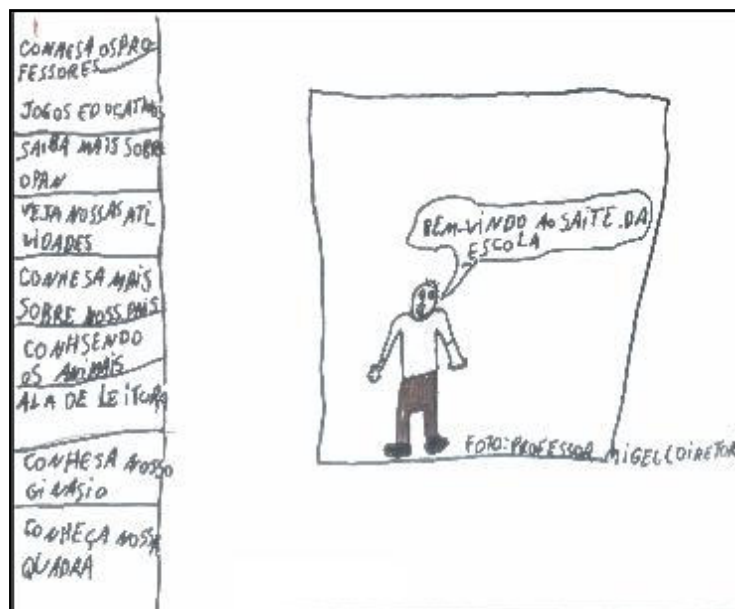
Bianca (F): *Nossas webquests!*

Duh (M): *Hã? Isso.*

Ainda estávamos desenhando quando tocou o sinal para o início do recreio e, devido ao alvoroço, o fechamento do encontro foi um pouco tumultuado. Três participantes entregaram o desenho e os demais perguntaram se poderiam levá-lo no próximo encontro.

Nos desenhos, destacamos alguns pontos que consideramos importantes para quem busca compreender como os participantes percebem o site da Escola. A seguir, apresentamos os desenhos entregues.

Figura 20. Desenho do participante Shadw (M)



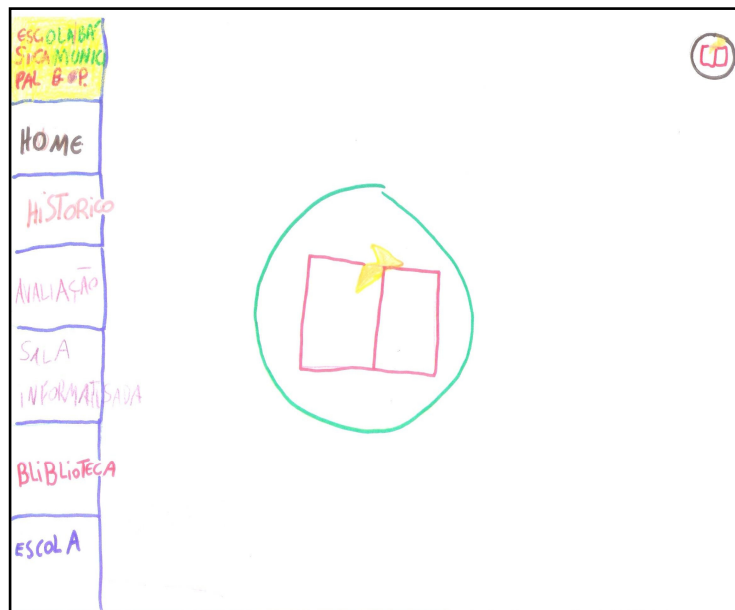
Fonte: Pesquisa de campo, 11/07/2007

Figura 21. Desenho da participante Bianca (F)



Fonte: Pesquisa de campo, 11/07/2007

Figura 22. Desenho da participante Duh (M)



Fonte: Pesquisa de campo, 11/07/2007

Este conjunto de desenhos parece mostrar um movimento em que tanto o formato atual do site deva ser mantido, quanto algumas inovações devam ser feitas. Na Figura 20, por exemplo, o participante parece ver no site a possibilidade de dar a conhecer os professores, os pais e até fazer um convite personalizado e personificado no diretor, para que se conheça o site. Os demais desenhos mantêm a estrutura atual do site, apenas incluindo jogos em seu *menu* e alterando a imagem da página inicial, que no site oficial apresenta uma foto da Escola.

O segundo encontro com este grupo aconteceu seis dias após o primeiro. Dos cinco estudantes que haviam participado do encontro na Escola, três compareceram ao encontro na *lan house*. O grupo que se formou para este encontro era só de meninos e todos se mostravam ávidos para entrar logo na internet. Fiquei um tempo observando como exploravam o ambiente da *lan house*, e com os olhos brilhando procuravam se inteirar de tudo que estava acontecendo ou prometia acontecer naquele lugar. Esses poucos minutos me permitiram pensar em como a escola, do jeito como a conhecemos, pode ter um lugar cativo na vida destas crianças; ou será que os jogos, a ação, a fantasia é que poderiam encontrar um lugar na escola? Talvez fosse o mais acertado que a escola, como o lugar privilegiado da socialização das crianças e adolescentes, se apropriasse da internet e da dimensão lúdica que fazem parte da vida dos jovens.

Aguardamos alguns minutos além da hora marcada para iniciar o encontro, pois eu tinha expectativa de que as meninas chegassem, mas foi em vão. Já sabíamos, de antemão, que o grupo não estaria completo, pois no contato telefônico²⁴⁰ com as famílias foi possível ter uma idéia de quantos estudantes poderiam vir. O responsável por uma das estudantes me informou que ela

²⁴⁰ O contato telefônico foi um procedimento que adotei com todos os participantes, ou seja, liguei para os respectivos responsáveis explicando a pesquisa e a necessidade de realizar uma etapa na *lan house*. Em alguns casos não foi possível falar com o responsável, e a própria criança confirmou se poderia ir à reunião. Obtive as seguintes respostas para as ligações telefônicas que fiz aos 32 participantes: 13 conversas com responsável, pai ou mãe; 1 conversa com responsável, avô; 1 conversa com vizinho; 1 conversa com tia; 11 conversas com a própria criança; 5 problemas com telefone (não atendia, cliente indisponível ou o número era inexistente); É importante destacar que 4 responsáveis retornaram a ligação para minha casa confirmando a presença do (a) filho(a) e/ou fazendo mais perguntas sobre o trabalho. A mãe de uma estudante, que havia me informado primeiramente que a filha não poderia participar, pois iria com ela ao Centro, ligou para dizer que a filha ficaria na casa da avó, pois assim poderia ir à reunião. Outra mãe avisou-me que “eles passam sede na *lan house*” e me comprometi a levar garrafas de água. Houve ainda mais dois casos que merecem registro: uma mãe ligou dizendo que o filho havia ficado doente, mas que “só fala nisso” referindo-se ao encontro na *lan house*. Esta mãe perguntou-me se eu não poderia fazer o trabalho com ele no retorno das férias e eu expliquei melhor sobre o objetivo do grupo focal e informei que a participação dele na reunião da escola havia sido muito importante. Outro caso foi de um pai que me falou sobre a dificuldade em levar a filha para participar da reunião, pois moram a 8 km da Escola e a filha é usuária de transporte escolar (inexistente no período de férias). Falou também que a menina queria muito participar e chegamos a um consenso: ele poderia levá-la de bicicleta e eu a levaria de volta para casa, pois se tratava do último grupo a ter reunião naquele dia.

teria dentista na mesma tarde para a qual havíamos marcado a reunião e com a outra não foi possível falar, mesmo após várias tentativas nos dois números de telefone fornecidos por ela.

A forma como encaminhamos o uso dos computadores na *lan house* também foi comum a todos os grupos: primeiramente, explorar sites indicados pelas crianças e, a seguir, explorar o site institucional da Escola. Reservei antecipadamente um micro que ficava mais isolado dos demais, embora no mesmo ambiente. Desta forma, era possível posicionar a filmadora num balcão situado ao lado do micro permitindo que a filmagem captasse tanto os participantes quanto a tela do computador. Para acessar a internet eu digitava uma senha fornecida no momento da reserva e iniciávamos nosso trabalho, que era um misto de navegação/conversa/análise.

Perguntei quem gostaria de começar e um dos participantes logo se apresentou, passando a digitar o endereço do site que trouxe para análise: www.recreionline.abril.com.br. Enquanto digitava esse endereço, no entanto, foi explicando que conhecia outro site no qual era possível comunicar-se com as pessoas em LIBRAS. Fiquei interessada em conhecer a ferramenta que o site oferecia, pois desde o primeiro encontro com esse grupo sensibilizei-me com a questão da inclusão dos surdos na escola. Com relação à primeira etapa desta reunião, ou seja, na Escola, conversamos sobre o fato de haver três estudantes surdos incluídos na turma da quarta série, conforme registro no caderno de campo. Naquela conversa, os participantes demonstraram interesse em discutir possibilidades de interação, no site, com os colegas surdos, pois, em sala de aula já havia iniciativas que buscavam propiciar uma maior interação entre pessoas surdas e ouvintes como aulas de LIBRAS com um professor surdo²⁴¹ e a presença de uma intérprete²⁴² durante todas as aulas.

Shadw (M): *Tenho outro site também, só que não lembro agora (falava enquanto digitava). Era um site que tinha “coisa pra falar”...*

Rosane: *Pra falar com outras pessoas?*

Shadw (M): *Aham. Com língua de sinais.*

²⁴¹ As aulas, ministradas a todos os estudantes da turma em que os surdos estão incluídos, são de responsabilidade do professor Renato e ocorrem duas vezes por semana.

²⁴² A Secretaria Municipal de Educação contrata intérprete de LIBRAS para todas as escolas que incluem estudantes surdos. Nesta escola, a intérprete pediu demissão do cargo e não foi substituída por falta de profissionais disponíveis para a função, segundo consulta efetuada ao mural disponibilizado no Departamento de Administração Escolar da Prefeitura em outubro de 2007.

Com o site da Recreio²⁴³ aberto, porém, a conversa tomou outro rumo, pois o estudante queria nos falar sobre suas impressões a respeito do site. Com os colegas e eu prestando atenção, o menino explicou que já fez vários acessos ao site da revista em outra *lan house*. Observou que a posição do *menu*²⁴⁴ havia sido modificada desde seu último acesso e que aprovava a modificação. Podemos perceber que a recepção pode se tornar mais exigente à medida que os jovens passam a usar a internet com mais intensidade.

Shadw (M): *Gosto do jeito que ele [menu] está agora. Antes o menu ficava aqui. Agora tá em cima.*

Este participante explicou também sua tentativa frustrada de inscrever-se no site. De acordo com ele, a inscrição estava fechada no dia que tentou fazê-la, e por isso a faria em outra ocasião. Afirmou que a revista tem muitas coisas legais e perguntei se ele costumava também comprar a revista de papel, ao que respondeu afirmativamente, pois, segundo ele, a revista tem muitas coisas pra ler. Dentre outras coisas que poderia destacar como legais neste site, o participante incluiu o *layout*²⁴⁵, a forma dinâmica de apresentar o conteúdo e a organização do site por cores. Enquanto mostrava os atrativos do site, apontou para a propaganda de venda da Revista e perguntei-lhe se comprava porque via a dica de compra. Disse-me que “comprava de qualquer jeito”.

No instante seguinte, o participante estava mostrando cenas de filmes da *Disney* e destacava a beleza e a aparência “real” dos desenhos. Apesar de eu não ter visto como foi o acesso ao site da *Disney*, perguntei se ele tinha mudado de site.

Rosane: *Estás em outro site agora?*

Shadw (M): *Não, é o Disney que tá dentro da Recreio!*

²⁴³ A revista Recreio é um periódico semanal da editora Abril e tem as crianças e os pré-adolescentes como público-alvo da publicação. Sua página oficial na internet é www.recreionline.abril.com.br.

²⁴⁴ *Menu* em Informática não deixa de ser um programa a ser apresentado na tela do computador, onde cada item ou opção, chama outro programa.

²⁴⁵ *Layout* pode ser um esboço mostrando a distribuição física, tamanhos e pesos de elementos como texto, gráficos ou figuras num determinado espaço, característico de projetos. Pode ser também a forma adquirida por este projeto na tela do computador, no caso de um site. Neste caso, o estudante referia-se a segunda opção.

Rosane: *Mas, é outro site então?*

Shadw (M): *Não. Entrei na Recreio.*

Foi possível avaliar que mesmo sendo um “navegador”, de certo modo, experiente, não tinha ainda adquirido a noção do significado dos *links*, ou seja, que em alguns casos, através de *links* somos direcionados para outros sites e não só para outras páginas dentro do site em que estamos navegando. Embora não tenha ocorrido com este grupo, será possível perceber por meio dos desenhos dos próximos grupos, bem como, em respostas dadas ao questionário, o desejo de alguns participantes de colocar outros sites no site da Escola.

Depois de mostrar tudo o que achava interessante, o próprio participante que tinha falado até aquele momento perguntou aos demais se tinham também trazido um site e se ele era “massa”. Fui percebendo que não era só a pesquisadora que estava querendo saber a opinião deles, mas que também a curiosidade deles tinha sido aguçada com a pesquisa.

Shdaw (M): [dirigindo-se ao colega] *É massa o teu site?*

Ovelhinha (M): *Eu acho que é baita. Eu acho, né!*

Rosane: *Qual é?*

Ovelhinha (M): *(já digitando) É www.jogos10.com.br*

Rosane: *E por que gostas desse site?*

Ovelhinha (M): *Ah, porque é ação, né?!*

Pela demora percebemos que havia algo errado com o acesso ao site que o menino havia digitado. Ele mesmo já havia digitado três vezes para confirmar o endereço, pois recebia uma mensagem solicitando um novo procedimento não compreensível para nós. Chamamos o responsável pela *lan house* que nos explicou ser necessário avisar no momento da reserva sobre a intenção de acessar ‘sites de jogos’. A reserva que eu havia feito, continuou explicando o responsável, permitia acesso à internet em geral, mas não aos jogos, para os quais seria necessária outra senha, que inclusive já estava em uso num outro micro, naquele momento. Este

inconveniente impossibilitou que os outros dois participantes mostrassem seus sites, pois ambos haviam trazido endereços de sites de jogos.

Por este motivo, sugeri que passássemos ao site da Escola, e todos concordaram. Enquanto um participante digitava o endereço no navegador, perguntei se costumam navegar nesse site. As respostas foram muito vagas: conheciam, mas não acessavam; acessavam só na Escola quando estavam realizando as atividades. Daí veio o interesse em mostrar as atividades em desenvolvimento e também a decepção ao perceber que não era possível acessar as atividades mesmo após tentarem acessar em vários *links*.

Rosane: *Vocês já conhecem o site da escola?*

Ovelhinha (M): *Não gosto desse mouse. (comentário feito enquanto digitava o endereço e iniciava a navegação fazendo aparecer um ícone floral no lugar da tradicional seta do mouse)*

Shadw (M): *Vai em “Nossas webquests”. Clica aí. (...) É só clicar em “Atividades”.*

Rosane: *Ah, se quiser ver o que vocês fizeram é aí que se clica?*

Shdaw (M): *Aqui ó, matemática, química...*

Ovelhinha (M): *Não dá.*

Shdaw (M): *Nossa série, depois matemática...*

Ovelhinha (M): *Não dá mais. Não aparece!*

Shdaw (M): *Então, entre aí em “Avaliação”.*

Para dar continuidade à conversa, perguntei o que eles achavam legal no site e foram unânimes em apontar o Jornal *Dodô*, em primeiro lugar, e a biblioteca, em segundo lugar. Cabe fazer um destaque ao fato de que é difícil distinguir quando eles consideram estes itens legais no site ou na Escola. Pela percepção que tive até o momento, acredito que se referem a elementos que na Escola consideram legais e por isso, no site também devam ser. Neste sentido, sugeri que mostrassem um pouco mais destes dois itens e que falassem a respeito deles. A biblioteca, para estes estudantes, é “legal” porque possui uma lista de livros que lhes possibilita saber com antecedência os livros que lá existem. Após acessar a esta lista, os estudantes podem se dirigir à

biblioteca para ver se os livros estão disponíveis para empréstimo. Seria possível qualificar esta informação aos usuários, pois existem ferramentas interativas para sites em que é possível mostrar se o livro está disponível e até reservá-lo. Sabemos, no entanto, que não seria tão simples implementá-la no site da Escola por requerer a participação de pessoas com maior conhecimento na produção de sites ou, no mínimo, com maior tempo disponível para o trabalho com o site. Ferramentas semelhantes poderiam também disponibilizar o boletim individual mediante uma senha de acesso.

Existem várias possibilidades para aprimorar a interatividade num site, mas antes de avaliar negativamente este site por não incorporá-las, se faz necessário lembrar que a situação de trabalho dos profissionais nas escolas não é ideal. Em muitos casos, além de não contar com pessoal capacitado no quadro de funcionários, a Escola produz seu site em horário extra, ou seja, os profissionais trabalham mais do que a sua carga horária determina sem receber nada por isso. Para a implementação de ferramentas interativas deve ser considerada a grande variedade de ferramentas²⁴⁶ disponíveis na internet e que não requerem conhecimento especializado para sua aplicação.

Quanto ao *Dodô*, os participantes disseram que o jornal é muito legal porque tem informações importantes. Explicaram também que o símbolo do jornalzinho foi escolhido num concurso e que cada estudante recebe uma cópia impressa a cada nova edição do jornal. Neste momento fomos abordados por um frequentador da *lan house*, que ao observar nosso trabalho ouviu que falávamos do Jornal *Dodô*. Orgulhosamente, este rapaz nos falou sobre sua participação na produção do jornal. Perguntei-lhe se também era monitor do site, ou seja, se participava na produção do site da Escola ao que respondeu negativamente. Sob a observação do garoto, continuamos nossa exploração do site, que ficou focada no *Dodô* até o final da reunião. Os estudantes deste grupo disseram que consideram discriminatória a atitude da escola, de selecionar apenas estudantes da 8ª série para ajudar na produção do jornal. Segundo estes estudantes, o *Dodô* é o que tem de melhor, tanto na escola quanto no site.

²⁴⁶ Difunde-se que a web 2.0 tem como principal característica a idéia de que o ambiente *on-line* se torne mais dinâmico e que os usuários colaborem para a organização de conteúdo. Entre as ferramentas que fazem parte da web 2.0 e são consideradas mais interativas e simples, quanto ao uso, estão as *wikis* e os *blogs*. Rivoltella (2008) cita a facilidade de publicação, a interatividade, a autoria e a sociabilidade como características democratizadoras da WEB 2.0. (Notas pessoais da palestra: Educação e cultura digital: navegações pela Web 2.0. ministrada pelo pesquisador Pier Cesare Rivoltella, da Università Cattolica di Milano, na UFSC, no dia 30/04/2008).

Duh (M): *Eu ainda tenho o jornal em casa (...). É só pra 14 anos...*

Ao falar “é só pra 14 anos” possivelmente o menino estabeleceu uma relação entre a idade do colega que “ajuda a fazer o Dodô” e/ou entre a média de idade dos estudantes da 8ª série, que tem a possibilidade de participar no projeto do jornal.

4.2.2. Grupo S24^a

Data e local do 1º encontro: 11/07/2007, na Escola

Data e local do 2º encontro: 16/07/2007, na *lan house*

No encontro realizado na Escola, iniciamos a conversa conforme o ritual geral descrito no capítulo 3, ou seja, com a apresentação da justificativa da reunião, apresentação pessoal da pesquisadora e de todos os demais participantes. Também solicitamos que os participantes preenchessem uma ficha com dados pessoais e telefone de contato, além de *msn* e *orkut*, pois tínhamos o interesse de conhecer melhor seus hábitos na internet. Lembramos ainda que os nomes pelos quais os participantes são mencionados, foram escolhidos por eles, conforme procedimento detalhado no capítulo 2. A seguir, conversamos sobre a participação deles na escola. Perguntei de que eles costumam participar na escola e após um brevíssimo silêncio, um dos participantes apresentou uma pequena lista:

Lobinho (M): *Educação física, aula, biblioteca, sala de computação e... recreio, merenda.*

A partir desta iniciativa, os demais participantes passaram também a indicar de que participam na Escola, sendo que algumas destas indicações eram semelhantes ou, na maioria das vezes, apenas repetiam algumas das atividades já citadas pelo colega. Houve, porém uma fala que me intrigou:

Branco (F): *A metade de tudo, né?!*

Outro participante, talvez por perceber no meu olhar que eu não havia entendido o significado do que a colega falou, tratou de explicar o que parecia ser muito simples:

Vida (M): *É tipo, a metade! A gente faz quase tudo. De tudo que tem aqui na Escola, a nossa turma participa, mais ou menos, da metade. Faz um pouco, uma parte.*

Entendi então que estava diante de uma turma muito participativa! Tentei fazer algumas relações entre o que eles estavam falando com outras situações que eu havia vivenciado na Escola, por exemplo: (a) Esta foi a turma indicada pela Escola (dentre as três quartas séries existentes) quando eu disse que gostaria de pesquisar com uma turma de quarta e outra de quinta série; (b) Em pesquisa no site sobre projetos em desenvolvimento, esta é a turma que mais possui trabalhos na SI); Com estas informações, continuei conversando com eles no sentido de entender um pouco mais como era essa participação da qual falavam. Não foi muito fácil me fazer compreender, pois eles continuavam a listar atividades sem, no entanto, dizer como se dava a participação. Um dos participantes acrescentou um elemento nesse sentido quando falou sobre sua participação na festa junina da Escola. Não se limitou a dizer que participou da festa, mas também disse que a participação tinha sido dançando com uma das colegas ali presentes e que tinha até uma foto desta dança.

Vida (M): *Dançar na festa junina. (...) E também participei agora disso, né?! (referindo-se ao fato de estar participando da minha pesquisa).*

Esta referência à participação na minha pesquisa trouxe subsídios para outras reflexões por parte do grupo. Explicaram-me que geralmente participam quando são convidados, mas, algumas vezes, a participação pode ser uma idéia deles próprios, mesmo que vinculada a atividades consideradas “naturalmente de crianças”. Brincadeiras foram as atividades mais lembradas pelos participantes como parte das atividades que eles inventam. Ao que nos parece, o

fato de se ter uma idéia ou lembrar e sugerir uma brincadeira já é algo bastante significativo no quesito participação, como podemos observar nas falas a seguir:

Bibi (F): *Eu invento bastante!* [coisas para participar] *Pega-congela, esconde-esconde, queimada, stop*²⁴⁷ ...

Continuei insistindo para que falassem mais a respeito do significado do termo participação, ou seja, o que é participar e fui novamente surpreendida por uma afirmação intrigante: fiquei sabendo que “participar é igual a juntar”. Para mim, que havia lido muitas coisas a respeito dos possíveis significados atribuídos ao termo, esta foi uma nova surpresa. Os participantes deste grupo, porém, não me deixavam ficar na ignorância e alguém logo tratou de me explicar melhor:

Vida (M): *É assim... você tá sozinho num canto, aí inventa uma brincadeira e convida os outros. É fácil assim.*

A partir destas falas, impossível não misturar os papéis de pesquisadora com o de professora e desejar que seja mesmo fácil inventar coisas de que as crianças possam participar na escola. Por que seria difícil, por exemplo, construir coletivamente o site da Escola? Afinal, é só ‘juntar’, ou seja, nada de ficar um professor lá na SI, outro lá na biblioteca, cada um pensando sozinho. A dica está aí: É só juntar. No entanto, a maioria das escolas ainda está submetida a uma estrutura muito fechada, que não permite invenções e, em menor escala ainda, que se tenha tempo para apresentar e dialogar sobre as possibilidades das nossas invenções. Assim como os estudantes têm inúmeras vezes suas brincadeiras tolhidas pelo sinal de fim do recreio, nós professores também temos dificuldade em acertar o passo da “invenção” com o do relógio escolar. Somos literalmente encaminhados para as diferentes salas de aula, professores e estudantes, submetidos à lógica da produção em série.

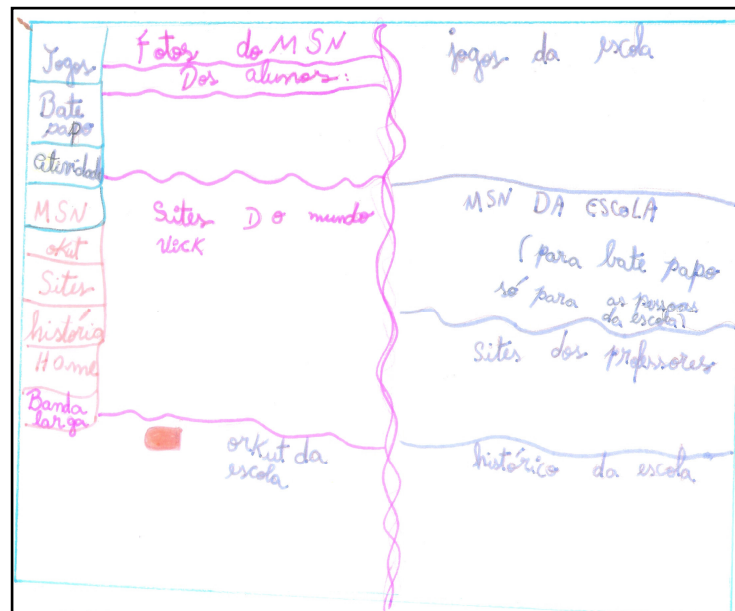
Será que o site poderia ultrapassar os limites de uma “invenção” individual e se transformar numa brincadeira de muitos? Penso que este é uma das aprendizagens que tive com

²⁴⁷ Brincadeiras infantis tradicionais,

este grupo. As crianças também contaram como foi que ficaram sabendo sobre a produção do site da Escola. Alguns participantes lembraram que foi durante o desenvolvimento das *webquests*²⁴⁸ da turma na sala informatizada; outros disseram que foi quando os monitores entregaram um formulário a ser preenchido e assinado pelos responsáveis, no qual era solicitada autorização para uso de imagem deles no site²⁴⁹.

O assunto “uso de imagem” remeteu novamente à discussão sobre as fotos disponibilizadas no site, e este tema foi mantido até o final da reunião, inclusive durante a etapa em que os participantes desenharam²⁵⁰ o site, as conversas continuaram, o que eu considerei muito válido por mostrar que aquele era um tema que interessava aos participantes e não apenas algo que eu queria saber. A seguir apresentamos os desenhos feitos por este grupo, ressaltando que um dos participantes quis entregá-lo no segundo encontro (na *lan house*), mas acabou não comparecendo.

Figura 23. Desenho da participante Branco (F)

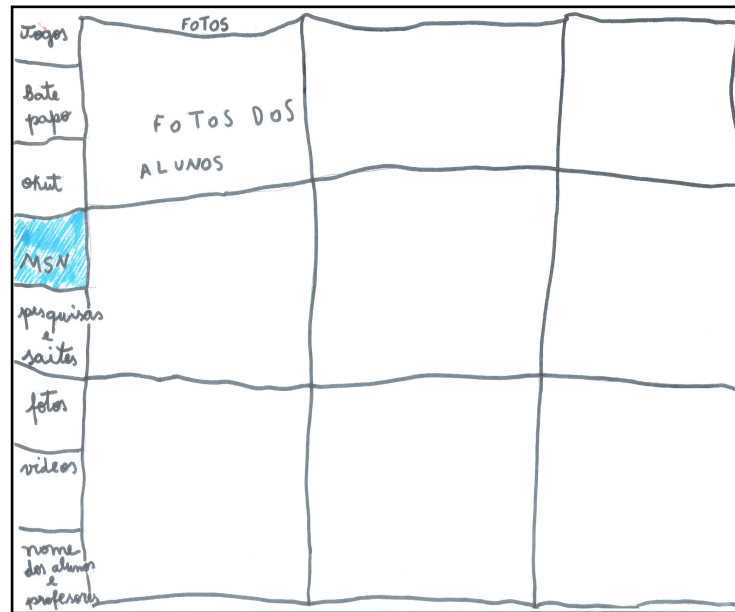


Fonte: Pesquisa de campo, 11/07/2007

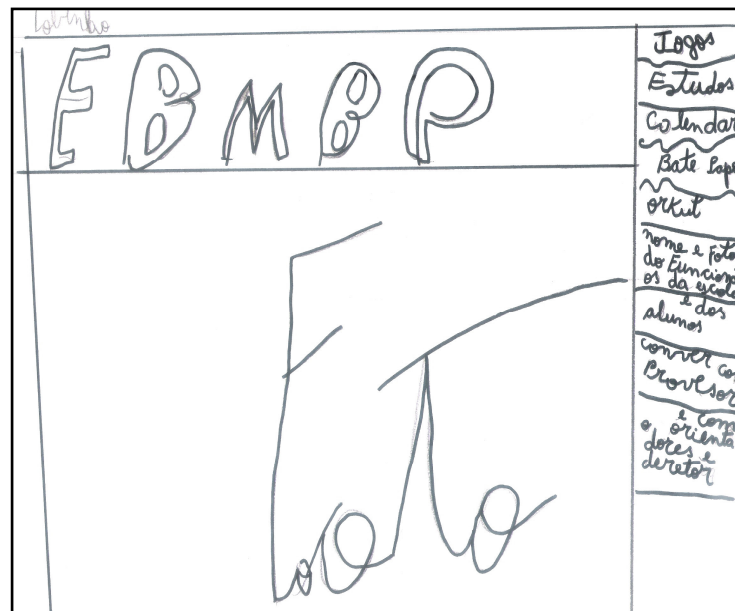
²⁴⁸ No período da pesquisa, esta turma estava participando de dois trabalhos na sala informatizada: a *webquest* intitulada “Conhecendo o Continente Africano” e a *webquest* intitulada “Webquest da professora Lúcia”. Não foi possível saber, no entanto, se os participantes estavam se referindo a estes trabalhos ou a outro que estivesse em desenvolvimento na época da produção inicial do site da Escola – quando estudavam na 2ª série.

²⁴⁹ Um dos participantes disse que não deu autorização, pois achava que “os grandes” (referindo-se aos estudantes das séries mais avançadas) poderiam pegar a sua foto e fazer gozação.

²⁵⁰ Realizar um desenho que representasse a sua sugestão de *layout* e conteúdo do site da Escola corresponde ao segundo momento dos encontros realizados na Escola.

Figura 24. Desenho do participante Vida (M)

Fonte: Pesquisa de campo, 11/07/2007

Figura 25. Desenho do participante Lobinho (M)

Fonte: Pesquisa de campo, 11/07/2007

Os desenhos deste grupo evidenciam, por meio das sugestões para o site, que os participantes têm mesmo muito a dizer e a contribuir na sua produção. É possível perceber que

não ficaram presos ao que o site “real” apresentava e, inclusive, usaram recursos de outros sites que conhecem. A importância à interação entre pessoas que pertencem à comunidade da Escola convencional, está mais evidenciada no primeiro desenho apresentado (Figura 23), “*MSN da Escola para bate-papo só para as pessoas da Escola*”, e no terceiro desenho (Figura 25), “*conversa com professores e orientadores*”, porém aparece também no segundo desenho (Figura 24), de modo mais genérico (bate-papo; orkut; MSN). Esta criança, inclusive, dá bastante destaque a ferramenta interativa, pintando de azul o MSN e também sugerindo, logo no início, a publicação das “*fotos dos alunos*”. Em se tratando de uma conversa a respeito de participação, a simples inserção das fotos pode indicar um modo de participar, de estar presente. Ressalto ainda, que estes desenhos foram feitos antes do encontro na *lan house*, ou seja, antes de conversarmos, de modo mais específico, sobre o site. É possível que outros elementos aparecessem, ou fossem mais ou menos enfatizados, após este período de reflexão sobre o site, pois quando vieram para este 1º encontro, os participantes não sabiam que deveriam desenhar uma proposta de site para a Escola.

Os participantes apresentaram as mais diversas sugestões e, unanimemente, reafirmaram a importância de que as fotos mostrassem as pessoas e não só os ambientes. Queriam que todos os professores aparecessem na foto²⁵¹ da página inicial do site e indicaram que, por ser um número muito grande de pessoas, os professores podiam ficar em pé e os estudantes no chão. Pensaram também na necessidade de preservar as pessoas, e para isso sugeriram que a foto fosse feita “bem de longe”, o que também seria legal, pois mostraria toda a Escola. Foi muito palpável a preocupação deste grupo a respeito da sua participação na Escola. Um dos meninos, mesmo depois de encerrada a conversa e com todos se despedindo ainda revelou:

Vida (M): [importante] *aparecer os alunos porque a Escola é o prédio ou é os alunos? De que adianta ter escola?*

Esta colocação me fez pensar: de que adianta ter um site da Escola, se não for para interagir com seu entorno, com os estudantes, profissionais e pais? É claro que a vastidão da internet permite que o site seja visitado por pessoas de qualquer parte do mundo, mas dentre

²⁵¹ No período em que analisamos o site da Escola, a primeira página mostrava uma foto da escola, sem pessoas.

milhões de páginas disponíveis no ciberespaço, uma das referências para o acesso é a relação identitária que se constrói com o site.

Cinco dias após esta conversa, encontrei novamente o grupo para nossa segunda reunião. Na *lan house* compareceram apenas dois participantes deste grupo, o que me preocupou, a princípio, pois fiquei com dúvidas quanto à validade dos dados deste encontro com 50% dos participantes do grupo. Esta preocupação dissipou-se logo, pois eu não estava à procura de evidências quantitativas quanto ao fenômeno da participação, ao contrário, eu queria compreender melhor o que estes estudantes pensam a respeito da participação. Esta ausência ou esta presença poderia se constituir também em dados a serem analisados: O que levou estes participantes (meninos) a irem até a *lan house*, para um encontro com uma pesquisadora, em período de férias? O que impediu que as participantes meninas comparecessem? A questão de gênero poderia ser um indicativo neste caso? O fato de que na *lan house* a presença dos meninos é mais “naturalmente” aceita e até incentivada terá sido um fator importante para a presença dos meninos e ausência das meninas? Será que elas viajaram nas férias e por isso não vieram? Deixarei todas estas questões em segundo plano, em função do foco da pesquisa, e me deterei em analisar um pouco as falas e as conversas suscitadas na interação com os dois participantes presentes.

Iniciei a conversa perguntando para eles se poderia gravá-la, como já havia feito na escola, e lembrei-lhes que a gravação seria vista somente por mim, para transcrever e analisar o que conversaríamos. Ambos concordaram. A seguir, como já estávamos mais familiarizados e os dois estavam bastante à vontade, perguntei, em tom de brincadeira, se tinham feito a tarefa de casa, ou seja, trazer “um endereço de site que consideravam legal”. Um dos participantes imediatamente começou a escrever o endereço no navegador²⁵² enquanto o outro me perguntava: *Queres uma opinião do site, né?* Ao concordar com ele, de que sim, eu queria saber o que achavam do site, fui “conduzida” por eles numa análise do site www.dragonbolz.com. A fascinação pode ser percebida na forma como foram descrevendo o site, enquanto clicavam nas opções iam falando, mesmo que pausadamente, pois ficavam divididos com a responsabilidade de me falar sobre o site e o prazer óbvio que sentiam ao explorá-lo.

²⁵² Navegador (conhecido também pelo termo em inglês Browser) é um programa que habilita os usuários da internet a interagirem com documentos disponíveis na Internet. A finalidade principal do navegador é providenciar a exibição de conteúdos da Web.

Lobinho (M): *É um site de jogos... Tem que roubar... tem uma mochila a jato... (...) Tu roubas carro... rouba... É de matar...*

Vida (M): *É que eu gosto de ação, assim...*

Os meninos me falaram também sobre GTA²⁵³ e Tibia²⁵⁴, explicando que não tem muita importância o tipo de jogo. Na opinião deles, o tipo do jogo não importa muito, pois as crianças gostam de jogos em geral: “*Jogo é legal porque somos crianças. Criança gosta de jogo e não tem essa: De que tipo!*”²⁵⁵ A partir desta fala, fiz uma relação com as respostas dadas ao questionário, em que um grande número de participantes afirmou o desejo de que o site da Escola contemplasse alguns jogos. Segundo as sugestões dadas naquele instrumento de pesquisa, os participantes disseram que poderiam ser “jogos educativos”, mostrando a importância do jogo em suas vidas. Esta dimensão do jogo para os mais jovens é destacada também por Hermano Vianna, conforme relatamos na página 123, entre muitos outros autores que defendem o uso de jogos na escola, seja como estratégia ou como objeto de estudo, podendo ser também como produção dos estudantes.

Dando continuidade, passamos a conversar sobre o site da Escola. Como os meninos disseram não saber como acessar o site a partir de um lugar diferente da sala informatizada, aproveitei para explicar-lhes uma das funções dos motores de busca (como o *Google* ou *Altavista*, por exemplo), onde poderiam escrever o nome da escola e realizar a pesquisa. Indiquei também que o site da Escola está hospedado no site da Prefeitura Municipal de Florianópolis²⁵⁶,

²⁵³ Grand Theft Auto: San Andreas (GTA:SA) é o sétimo jogo da série de jogos eletrônicos Grand Theft Auto. Inicialmente foi concebido para o Playstation 2 agora existem versões para PC e Xbox (um tipo de aparelho, com arquitetura parecida com um computador). O jogo apresenta três cidades fictícias, todas com diferentes temas: Los Santos, San Fierro e Las Venturas, que pretendem representar Los Angeles, San Francisco e Las Vegas.

²⁵⁴ Tibia é um jogo de RPG (Role-Playing Game, Jogo de Interpretação de Personagem) via Internet, ambientado em uma atmosfera medieval. A primeira versão de Tibia foi lançada em janeiro de 1997, o que faz do jogo um dos mais antigos do gênero em atividade. É um jogo que pode ser jogado gratuitamente por tempo indeterminado, porém há a opção de se criar contas pagas, que oferecem aos jogadores áreas e funcionalidades adicionais no jogo.

²⁵⁵ (Vida (M), grupo focal na *lan house*, 16/07/2007)

²⁵⁶ O site institucional da Prefeitura Municipal de Florianópolis é www.pmf.sc.gov.br. No entanto, não é tarefa simples encontrar o link para acessar os sites das escolas municipais a partir dele. Para localizar os endereços dos sites das escolas, é necessário conhecer um pouco do funcionamento dos departamentos da prefeitura, no plano físico. Ou seja, é necessário fazer um raciocínio que pode ser descrito do seguinte modo: o site foi produzido (na prática) a partir das salas informatizadas; as salas informatizadas, por sua vez, são vinculadas ao Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE); O NTE faz parte do departamento Mídia e Conhecimento. Dito isto, o caminho para acessar os sites das escolas no site da PMF é o seguinte: após acessar o site da PMF, escolhe-se a opção Educação. Nesta página, escolhe-se a opção Mídia e Conhecimento e, a seguir, NTE. Na página do NTE, é necessário clicar em

pois a Escola pertence à Rede Municipal de Ensino. Após digitarem o endereço no navegador (lembramos juntos o endereço) iniciaram a navegação propriamente dita. Lancei uma pergunta, como se fosse uma hipótese: *Estamos em férias, mas com saudades da Escola. Como resolver isso sem ir até lá [na escola de tijolos]?* Pela reação (ou nenhuma reação) dos participantes pude perceber que o site não seria sua opção para “matar saudades da Escola”, pois ambos me indicaram que tinham uma idéia bastante negativa do site como é possível perceber nas falas a seguir:

Vida (M): *Aqui não tem quase nada...*

Lobinho (M): *A foto da Escola devia ser bem maior assim...*

Vida (M): *O mouse vira um “nada a ver”. (ao movimentar o mouse para iniciar a navegação o mesmo adquire a aparência de uma flor)*

Eu queria saber se eram os “elementos femininos”, conforme haviam mencionado, ou o desconhecimento sobre o que havia no site da Escola o que não os motivava a explorar o site. Perguntei se não havia alguma coisa no site que despertava seu interesse em navegar e um deles falou que teria interesse em entrar no *link* da Biblioteca.

Lobinho (M): *ÉEEEEEEEEEE, a biblioteca. Não sei o que tem porque é a primeira vez que entro [no site]... (...) Eu queria que tivesse livros pra ler, daí a gente clicava e abria pra ler.*

Este último comentário mostra que o estudante conhece as possibilidades técnicas da internet, que vão muito além da realidade do site da escola. Enquanto este participante explorava a página da biblioteca, onde são disponibilizadas algumas fotos, o seu colega de grupo faz vários comentários sobre a ausência das pessoas, nas fotos dos ambientes disponibilizadas no site. Relaciono esta fala ao primeiro encontro em que todo o grupo evidenciou a importância de que as pessoas apareçam no site. Esta reivindicação pode ser mais profunda, relacionada à participação

Salas Informatizadas, pois nesta seção será possível encontrar uma lista com todas as escolas municipais com a indicação dos respectivos sites. Os endereços são: <http://www.pmf.sc.gov.br/educa/midia.htm> ou http://www.pmf.sc.gov.br/nte/salas_informatizadas.html. Infelizmente os links não são muito amigáveis... dedutivos...

na Escola de um modo geral ou não, pois eles fazem parte de uma geração em que a imagem²⁵⁷ parece ser muito valorizada. Os dois participantes concordam sobre a importância de se dar destaque às pessoas nas fotos. Fazem sugestões, inclusive, de que o diretor esteja na foto da página inicial do site e reivindicam a presença de todos os professores nas fotos.

Neste ponto da conversa os participantes começaram a ver algumas coisas boas presentes no site. O mais legal, segundo eles, é a presença do Dodô²⁵⁸ no site. Segundo um dos participantes, poucos estudantes ajudam a fazer o jornal, sendo que o primo dele teve a oportunidade de colaborar. Esta opinião é corroborada por seu colega, ao esclarecer que “todos deveriam participar”, pois sabem muitas coisas que poderiam aparecer no jornal. Ambos concordam que o jornal é muito legal e devia ter muito mais edições do mesmo ao longo do ano apesar de problematizarem o gasto de papel que seria acarretado por este aumento da produção. Entre as sugestões para este impasse seria a reciclagem de todo papel usado e a leitura direta no computador conectado a internet.

A empolgação que os meninos tiveram ao ler o Dodô e falar sobre ele desapareceu, no entanto, quando quiseram mostrar os trabalhos que estavam realizando na sala informatizada. Clicaram na opção “Nossas *webquests*”, cujo link leva a uma página com novos *links* para as várias *webquests* que estão em desenvolvimento ou concluídas, por turmas da Escola. Neste ponto, os participantes clicaram na *webquest* intitulada “Conhecendo o Continente Africano”. Insistiram um pouco no link que deveria levar às atividades, mas logo concluíram que não seria possível acessá-las e as tentativas foram encerradas:

Lobinho (M): *É, não dá!*

²⁵⁷ Basta acompanhar as páginas das crianças e adolescentes veiculadas em sites de relacionamento como o Orkut. Nas mesmas, a maioria dos jovens expõe a sua imagem sem receio, pois faz parte da diversão, “visitar” os álbuns dos colegas e saber que estão, do mesmo modo, sendo vistos. Estou atribuindo este apelo à imagem como característico de uma geração não por questões essencialistas, mas por observar que, é entre os jovens que a imagem tem mais apelo. Assim como nos anos 80 a juventude da minha geração também valorizava a imagem, embora em outras mídias, como retrata a Banda Kid Abelha, numa famosa canção da época, “Fixação”: “Seu rosto na tevê parece um milagre; Uma perfeição nos mínimos detalhes; Eu mudo o canal, eu viro a página; Mas você me persegue por todos os lugares; Eu vejo seu pôster na folha central (...) Preciso de uma chance de tocar em você; Captar a vibração que sinto em sua imagem (...)”.

²⁵⁸ O Dodô é um jornal produzido por estudantes da oitava série que já fazia parte da rotina da Escola e era conhecido dos participantes mesmo antes da existência do site. É um jornal de papel que passou a ser disponibilizado no site da Escola embora não tenha adquirido um caráter de jornal *online*, ou seja, não agregou possibilidades hipertextuais ou outras facilitadas pela internet.

Este grupo, incansável na análise, ainda apresentou sugestões para o site. Segundo eles, é importante que tenha jogos, podendo ser “jogos educativos”. Esta sugestão mostra a coerência com o que disseram anteriormente, ou seja, de que não importa o tipo de jogos, o importante é tê-los. Reivindicaram também que os trabalhos desenvolvidos pelos estudantes fossem disponibilizados no site com atribuição da respectiva autoria. Embora não seja possível afirmar, esta fala pode ser decorrente da conversa sobre autoria que tivemos com todos os grupos quando definimos os nomes pelos quais queriam ser citados no texto final da pesquisa. Se for, apenas confirma o que é dito por alguns autores sobre o caráter educativo da pesquisa, ou seja, além de coletar dados, a pesquisa pode contribuir para que os pesquisados reflitam, questionem e passem a aplicar em outras esferas o conhecimento que constroem.

Lobinho (M): *Podia ter o nome dos alunos, pelo menos o primeiro nome. Como a gente vai saber quem fez o trabalho?*

A presença de elementos estéticos que remetiam, segundo os participantes, ao contexto feminino foi citada como um percalço para acessarem mais o site da Escola. Este descontentamento, já apresentado no início do encontro quando pedi que acessassem o site e constataram que o “mouse virou uma coisa nada a ver”²⁵⁹, voltou a se fazer presente. Para estes dois participantes, elementos como os *gifs* animados²⁶⁰, usados como ícones de páginas e/ou atividades (Flores, gatinhos), bem como, a forma dada ao mouse, são reprováveis num site que deve representar um grupo heterogêneo.

Lobinho (M): *Não entro muito [no site]. Não gosto muito. Podia ter, no começo lá: [página inicial do site] modo feminino e modo masculino. Ou podia ter tudo misturado. Eu não gosto de entrar no site.*

²⁵⁹ Conforme fala do participante “Vida (M)”, relatada na página 181.

²⁶⁰ Um GIF animado é o termo dado às animações formadas por várias imagens GIF (*Graphics Interchange Format*, que se pode traduzir como “formato para intercâmbio de gráficos”) compactadas numa só. É utilizado para compactar objetos em jogos eletrônicos, para usar como *emoticon* (palavra derivada de *emotion* (emoção) + *icon* (ícone), ou seja, uma forma de comunicação paralingüística), em mensageiros instantâneos e para enfeitar sites na Internet.

Vida (M): *Vê, é tudo muito rosinha* (apontando os ursinhos que pulam na tela do micro enquanto ele clica nos links)

Lobinho (M): *Aqui também. Chato isso. É tudo muito feminino. (...) Minha mãe também achou ruim.*

A última frase dita pelo participante Lobinho parece dar a idéia de que ele já explorou o site, e em companhia da mãe. Infelizmente na hora da conversa não exploramos esta afirmação, pois assim poderíamos compreender um pouco mais do significado, ou seja, o que representa para outros participantes da comunidade, a presença da Escola no ciberespaço. Remete-nos também à polifonia das vozes, pois a voz é social, como lembra Tobin ao dizer que a fala das crianças reflete as visões de mundo, as preocupações e os preconceitos das comunidades em que vivem além das inflexões e do vocabulário que foram captando pelo caminho. (2000, p.144).

4.2.3. Grupo NNR4^a

Data e local do 1º encontro: 11/07/2007, na Escola

Data e local do 2º encontro: 17/07/2007, na lan house

No dia marcado para a reunião com este grupo, um dos participantes não compareceu às aulas. O grupo que participou da reunião ficou, portanto, com 4 participantes, sendo 1 menino e 3 meninas. Assim como nos demais encontros, iniciamos a conversa com as apresentações, preenchimento da ficha com dados pessoais e telefone de contato com os responsáveis e orientações gerais. A introdução ao tema central da reunião foi feita com a seguinte pergunta: De que vocês participam na Escola? Ao contrário dos demais grupos que descrevemos até agora, no entanto, neste todos os participantes permaneceram em silêncio.

Esperei um pouco e uma das participantes fez um gesto para representar “nada”, seguida por outro participante que acrescentou: “Eu, nada”. Considerei algumas possibilidades: eu estava diante de um grupo que não participava de nada ou não queriam falar sobre o assunto? Fiz nova tentativa por não querer aceitar a passividade do grupo: De nada? Alguém tem uma opinião diferente? Após um novo silêncio, a participante que inicialmente havia decretado não participar

de nada, reconsiderou ao dizer que participava de teatro. Mesmo com alguns espaços repletos de silêncio entre uma fala e outra, os estudantes começavam a falar um pouco sobre suas experiências na Escola. Durante estes espaços silenciosos em que eu me continha para não monologar, várias interpretações me passavam pela cabeça: Que participações ou não participações poderiam estar contidas nestes silêncios?

1201 (F): *Teatro.*

Rosane: *Tem teatro aqui na Escola?*

1201 (F): *Às vezes tem.*

Silêncio

Rosane: *Ah, então tu participas do teatro?... De que mais?*

Silêncio

Rosane: *Não tem muita coisa pra participar na Escola?*

Silêncio

2318 (F): *Às vezes tem uma coisinha ou outra.*

1201 (F): *É aquele negócio na computação...*

Pink (M): *É...*

Silêncio

Rosane: *Ah, webquest?*

1201(F): *Aham.*

Silêncio

Rosane: *E isso é participar? Quando vocês vão à webquest vocês estão participando? E na sala de aula?*

Pink (M): *O professor de educação física, às vezes, faz teatro com a gente.*

Rosane: *Daí vocês participam?*

Todos: *Aham.*

Silêncio

Rosane: *Que mais?*

Os silêncios, o repetido uso da expressão “às vezes” e o fato de pertencerem ao grupo que declarou “não ter motivos para participar na produção do site da Escola” teriam alguma relação? Ou talvez por não listarem aquelas atividades óbvias da escola, como participar de português, história, educação física, enfim das disciplinas, assim como destacaram os grupos anteriores, estariam estes estudantes fazendo uma leitura mais crítica sobre o que seja participação? Poderíamos alegar que a passividade seja, neste caso, uma forma de rebeldia ao estatuto da escola?

Rosane: *Quem sabe se a gente conversasse sobre o significado da palavra participar? O que significa participar?*

2318 (F): *É participar de alguma coisa?*

Rosane: *Sim? Mas o que é par-ti-ci-par?*

Pink (M): *É quando o professor convida pra fazer alguma coisa e a gente aceita. A gente aceita e a gente vai lá e faz.*

Silêncio

Rosane: *Então, participar é quando alguém convida pra alguma coisa e a gente faz? Quem mais sabe alguma coisa sobre participar?*

Silêncio

Com base nesta última fala de Pink, resolvi tentar uma relação com o que outras crianças falaram nos outros grupos, sobre “inventar coisas para participar”. Neste sentido, perguntei se eles só participam quando são convidados ou se acham que também podemos inventar coisas. Uma das participantes afirmou que podemos criar situações de participação, no entanto, quando propus que contassem se já haviam inventado algo, novo silêncio se instalou na sala. Encaminhei então a conversa para o site da Escola, perguntando como ficaram sabendo sobre o site. Todos os participantes lembraram que havia uma caixinha perto do mural da sala informatizada com o

endereço do site impresso em pequenos papéis, no formato “lembrete”. Segundo os participantes, ter o endereço do site impresso ajudava-os a digitar corretamente o endereço no navegador. Ficaram sabendo do site, portanto, quando foram na sala informatizada realizar uma pesquisa e a coordenadora distribuiu os papezinhos. Um dos participantes ressaltou que após receber o “lembrete” começou a acessar o site. Perguntei então sobre o conteúdo do site, sobre o que buscavam ao acessar o site da Escola.

Pink (M): *Aí eu comecei a entrar (referia-se ao fato de ter o papel com o endereço do site impresso). Entrei uma ou duas vezes na lan house porque lá em casa meu padrasto não deixa mexer.*

Rosane: *E o que vocês procuram no site?*

RBD (F): *A gente tá fazendo o trabalho, daí a gente entra...*

Pink (M): *Webquest. A gente tá fazendo da África.*

Rosane: *Daí vocês entram na webquest? E o que mais interessa a vocês no site da Escola?*

Silêncio

Rosane: *Vocês acham que é importante que a Escola tenha um site?*

Todos: *Aham.*

Rosane: *E por quê?*

2318 (F): *Quando a mãe precisa de uma informação e não pode vir na Escola.*

Rosane: *No site tem as informações que a mãe queira saber?*

2318 (F): *Tem.*

Pink (M): *Quando ia começar a aula, a mãe queria saber.*

Rosane: *E durante a greve, alguém foi ver notícias no site?*

Pink (M): *Eu fui saber que dia ia começar a aula. Daí deu que ia ser segunda feira.*

Rosane: *E esta informação estava no site?*

Pink (M): *Tava.*

Silêncio

Pedi que fizessem um desenho propositivo sobre o site da Escola. Expliquei que a idéia era usar os materiais que estavam à disposição nas mesas para representar no papel como poderia ser o site se fosse feito por eles. O grupo continuava inerte, por isso tentei estimulá-los sugerindo que lembrassem como o site é atualmente e imaginassem que cores eles usariam, o que escreveriam, se colocariam fotos... Um dos participantes rapidamente indicou que colocaria “jogos”. A partir daí, os participantes iniciaram seus desenhos e, durante essa atividade, combinamos o dia e horário do próximo encontro. Os participantes falaram sobre o colega que não pode estar presente na reunião lembrando o quanto ele gosta de ir à *lan house*. Segundo eles, o menino ficava “altos tempões” esperando para jogar.

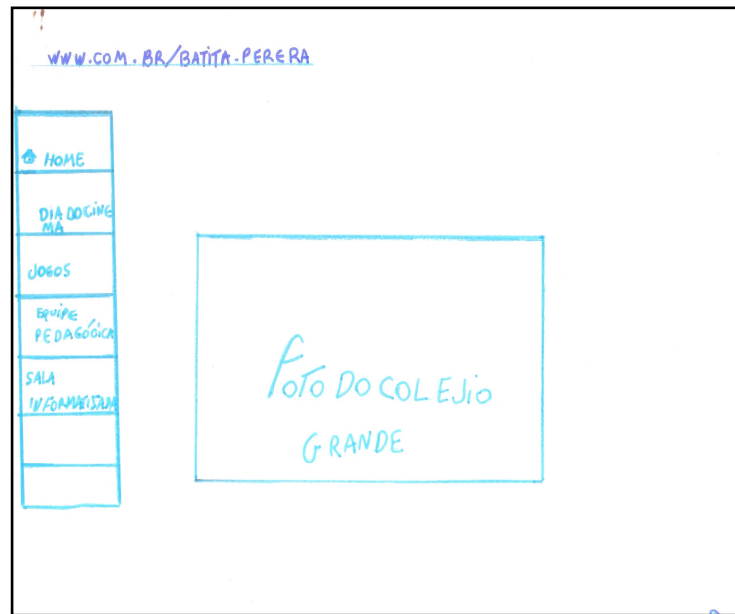
Pedi também que escolhessem um site para ser explorado pelo grupo na reunião. Fez-se silêncio novamente e ponderei se este comportamento poderia estar relacionado com a pouca participação destes estudantes em outras atividades e também na internet. Perguntei se costumavam acessar a internet, e dois participantes declararam que não; um participante disse que entrava no site do Rebeldes²⁶¹; e o outro participante informou que gostava tanto do site do GTA²⁶² San Andréas, que um dia ficou quatro horas na *lan house* jogando.

Ao final da reunião, somente um participante entregou o desenho, e os demais se comprometeram em entregar na *lan house*. O desenho apresentado a seguir é o único deste grupo, pois os demais participantes não compareceram na reunião da *lan house*. No desenho, o participante incluiu “jogos” no menu do site, confirmando a sugestão que havia manifestado durante a reunião.

²⁶¹ Rebelde é uma telenovela/seriado mexicano, produzida pela Televisa que foi exibida no Brasil a partir de 2005, pelo SBT (Sistema Brasileiro de Televisão). A partir dessa telenovela surgiu o grupo pop RBD, uma banda que tem influências sob os seguintes estilos: rock, blues, reggae, pop latino, rap, hip hop, bossa nova.

²⁶² GTA é um jogo de computador, ambientado em cidades fictícias, conforme apresentamos na página 185.

Figura 26. Desenho do participante Pink (M)



Fonte: Pesquisa de campo, 11/07/2007

No dia da reunião na *lan house* somente este estudante compareceu e tivemos uma conversa individual com ele sobre sites. O garoto falou dos jogos de que gosta, mas não foi possível acessar os sites de jogos, pelo mesmo problema descrito na página 197. Procuramos conversar com o estudante sobre o site da escola, mas ele preferiu não continuar a conversa, demonstrando desconforto possivelmente pelo fato de estar sozinho. Deste modo, convidamos o estudante para que ficasse usando o computador livremente enquanto aguardávamos o próximo grupo.

Refletindo sobre o modo passivo como os participantes deste grupo se comportaram na primeira reunião e a ausência na *lan house* (com exceção de um estudante) pude fazer-me as perguntas sobre participação sob um outro ângulo: Será que nem todos os estudantes têm o desejo de ter voz? Afinal, queriam ou não ter a possibilidade de participar mais?

4.2.4. Grupo S5^a

Data e local do 1º encontro: 13/07/2007, na Escola

Data e local do 2º encontro: 16/07/2007, na *lan house*

Apenas uma participante deste grupo mostrava-se mais calada, destoando um pouco da característica falante dos demais, em clima geral de euforia. Falei um pouco mais sobre a pesquisa e pedi que contassem sobre o significado do nome próprio e a situação da escolha, se soubessem. Todos participaram ativamente deste momento, tanto contando quanto prestando atenção no relato dos colegas. Após contar sobre o significado do meu próprio nome, tentei introduzir a questão da participação na conversa, pois os estudantes queriam aprofundar as histórias sobre o significado dos nomes, dos seus, o dos pais, amigos, avós, vizinhos. Sugeri para eles alguns sites da internet onde é possível obter mais informações sobre este tema. Foi necessário resgatar o objetivo central da reunião para entrar na temática propriamente dita.

Perguntei então se participam e de que participam na Escola. Um dos participantes informou que participava de um projeto de vôlei, patrocinado pela UNISUL (Universidade do Sul de Santa Catarina) e da oficina de leitura. Dois participantes disseram que pretendiam participar das aulas de pintura quando retornassem das férias. Como os demais participantes mantiveram-se calados, perguntei diretamente a eles se também participariam das aulas de pintura.

1403 (F): *Sim e o (nome de um colega) também.*

Rosane: *De que tu participas na Escola?* (dirigindo-se ao participante citado que permaneceu em silêncio)

271095 (M): *Na Escola? Ah, eu participo das aulas...*

Rosane: *Das aulas?*

271095 (M): *Da aula... Converso um monte.*

Risos

Rosane: *Ah, tu participas da bagunça?*

Susu (F): *E ele também participa dos passeios que a Escola faz.*

271095 (M): *Claro!*

Os participantes ainda contaram-me outras participações e divertiam-se enquanto lembravam. Contaram que participaram de uma experiência no laboratório de ciências onde tiveram o azar de quebrar um vidro. Exemplos e relatos não faltaram neste grupo. As experiências de participação relatadas mostram também que muitas vezes existe um alto grau de tutela por parte dos professores... A participação das crianças torna-se passiva, como elas mesmas relataram quando pedi que falassem um pouco sobre o significado da palavra participação:

006 (M): *Participar é assim, por exemplo, vai o (cita todos os colegas presentes na sala, um a um)... Daí, eu vou lá, eu não quero ir no grupo deles, acho que é um grupo muito... (risos). Daí eu não quero! Mas daí a professora **m-a-n-d-a** eu ir naquele grupo. E daí, quando eu começo... daí eu começo a participar, daí eu começo a ajudar eles... fazer mais com esse grupo.*

Os participantes refletiram sobre o fato de que nem sempre participam exatamente daquilo que desejavam participar, isto é, “eu não quero (...) mas daí a professora manda (...)” como explicou o menino na fala acima. Outra percepção das crianças foi que participar pode ser sinônimo de ajudar, de ser solidário, como se pode perceber nos diálogos a seguir:

1410 (M): *Quando faz 18 anos a gente doa sangue para as outras pessoas, participa.*

006 (M): *Participa de uma campanha...*

1410 (M): *Como a campanha do agasalho. (...) a gente tá ajudando pessoas mais pobres.*

006 (M): *Por exemplo: a gente tem um casaco velho, tem gente lá no Oeste catarinense passando frio... (...) A gente vai lá, entra nessa campanha e doa.*

Falaram ainda um pouco mais sobre suas participações fora do âmbito escolar como no Movimento Escoteiros²⁶³ e Desbravadores²⁶⁴. Também em eventos promovidos na comunidade

²⁶³ O movimento Escoteiro criado em 1907, é um movimento mundial, educacional, voluntariado, apolítico, sem fins lucrativos. Criado com a proposta de desenvolver o jovem, por meio de um sistema de valores, que prioriza a honra e através da prática, do trabalho em equipe e da vida ao ar livre, fazer com que o jovem assuma seu próprio

como corridas e caminhadas. Concluíram que a participação pode trazer benefícios para si e para os outros, conforme os exemplos que trouxeram. Sugerí que falássemos mais sobre a participação na Escola, porém a dimensão de solidariedade e ajuda continuou forte nos relatos.

271095 (M): *Não jogar lixo no pátio. (...) Cuidar do meio ambiente.*

1403 (F): *Não jogar comida fora. Às vezes, a gente ta fazendo lanche... pega mais do que vai comer.*

006 (M): *A comida que a gente joga fora... se a gente pegar o tanto certo pra comer... não ia toda aquela comida fora e... se desse podia ajudar outras pessoas.*

Destaco que durante vários momentos da conversa, alguns participantes insistiam para que uma das colegas, que permaneceu calada, falasse alguma coisa sobre o que estávamos discutindo. Perguntei como eles percebiam se a colega estava ou não participando e alguns falaram que a presença dela ali no grupo já era um indício de que era participativa. Segundo eles, ela estava na mesma situação que os demais, ou seja, havia optado por participar da pesquisa e por isso “estava participando”.

Eu queria também saber do grupo como haviam sido informados sobre a produção do site da Escola: como a maioria dos outros grupos, este também ficou sabendo por intermédio da coordenadora da sala informatizada. Contaram que receberam um bilhetinho contendo o endereço do site numa ocasião em que foram realizar trabalhos na sala informatizada. Falaram que aproveitavam o tempo que sobrava ao final desses trabalhos para acessar o site, e mostraram descontentamento com o pouco tempo existente para este acesso na Escola. Ainda com relação ao tempo disponível na Escola para acessarem o computador e a internet de modo mais livre e

crescimento, torne-se um exemplo de fraternidade, lealdade, altruísmo, responsabilidade, respeito e disciplina. (Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Escotismo> acessado em 06/02/2007)

²⁶⁴ Embora com atividades semelhantes ao Movimento Escoteiro no que se refere as atividades junto a natureza e outras, os princípios fundamentais são diferentes por ser o Clube de Desbravadores um programa baseado também no ensino espiritual. A Igreja Adventista do Sétimo Dia - que sedia, organiza e patrocina as atividades dos desbravadores - afirma através do Manual do Clube de Desbravadores e outros documentos que "o aspecto religioso e cunho educacional ao método de Cristo os diferencia das entidades escoteiras". Das várias diferenças entre ambos nota-se o estilo de programação das reuniões, o trato com os membros, a organização hierárquica e a educação espiritual do mesmo, baseada em três pilares: O Físico, o Mental e o Espiritual. (Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Desbravadores> acesso em 06/02/2008)

desvinculado dos trabalhos desenvolvidos nas disciplinas, sugeriram que a Escola propiciasse cursinhos de informática, aos moldes de outros, como cursinhos de pintura, de leitura e escrita. Perguntei se tinham interesse em aprender mais sobre o uso do computador ou tinham outras sugestões de conteúdo para os cursos. Disseram que, como a maioria já sabe entrar na internet, o curso poderia ser para aprender outras coisas e até ajudar a fazer o site da Escola.

Aproveitei o rumo que a conversa tomou para pedir que desenhassem como imaginavam o site da Escola, ou seja, como poderia ser o site se fosse feito com a ajuda deles. Entre as sugestões verbalizadas enquanto desenhavam estava a inclusão de jogos e as críticas voltavam-se aos “enfeites” que o site atualmente possui.

006 (M): *Eu acho que deveria ter uns joguinhos...*

Susu (F): *Um símbolo do colégio mais caprichado.*

1410 (M): *Também não devia ter assim... devia ter umas coisas mais... mais...*

Susu (F): *É... tem até desenho do homem-aranha!*

1410 (M): *Isso. É só bichinho... desenho do homem-aranha... do homem-aranha...*

(risos, todos falam ao mesmo tempo, tornando a conversa incompreensível)

Quanto aos desenhos feitos, somente as meninas do grupo entregaram. Em dois dos desenhos apresentados a seguir, aparecem referências a jogos e no desenho da participante que se manifestou pouco durante a reunião (Figura 27) é possível considerar que discorde um pouco dos colegas a respeito da inclusão de “enfeites” no site. Já a participante que criticou o símbolo da Escola incluiu um outro símbolo, desenhado por ela, em tamanho grande e em local de destaque na página inicial do site. Na sua sugestão (Figura 29), no entanto, não percebemos diferenças de conteúdo ou de forma, se comparada ao símbolo original que está presente no site atualmente. A alteração feita pela estudante foi na proporção, ou seja, no tamanho que o símbolo ocuparia na página do site.

Figura 27. Desenho da participante 041081 (F)



Fonte: Pesquisa de campo, 13/07/2007

Figura 28. Desenho da participante 1403 (F)



Fonte: Pesquisa de campo, 13/07/2007

Figura 29. Desenho da participante Susu (F)



Fonte: Pesquisa de campo, 13/07/2007

De todos os encontros realizados na *lan house*, este foi o que teve maior índice de presença, pois 5 dos 6 participantes do grupo compareceram. O menino que não compareceu foi o único do grupo com quem não consegui fazer contato telefônico por meio do número informado por ele. A agitação e a euforia que o grupo demonstrou no primeiro encontro repetiram-se neste. Neste sentido, ao assistir o vídeo do encontro pude perceber que enquanto eu estava preparando os equipamentos, nos momentos iniciais da reunião, alguns participantes fizeram uma série de “performances” para a filmadora. Uma das participantes, no entanto, trocou de lugar ao perceber que ficaria em evidência na filmagem.

O grupo foi muito participativo durante todo o encontro. Embora a maioria estivesse bem descontraída, uma das participantes mostrava-se pouco à vontade (como já havia acontecido na reunião realizada na escola) e por isso optei por iniciar a conversa com ela, aproveitando o movimento que a mesma fez ao trocar de cadeira. Perguntei o que ela gostaria de mostrar no site da Escola (neste momento o restante do grupo estava falando a respeito de um trabalho que haviam realizado no laboratório de ciências).

Rosane: *O que queres nos mostrar no site (nome da estudante)?*

041081 (F): *Nada. Não conheço.*

Rosane: *Ah, não conheces o site?*

041081 (F): *Não.*

Passamos então a ver os sites sugeridos pelas outras meninas, conforme o encaminhamento inicial dado aos demais grupos. A primeira impressão foi que aqueles que haviam pensado anteriormente num site para mostrar, estavam mais interessados em acessá-lo como usuários do que em analisá-lo ou discuti-lo com o grupo. A primeira participante disse que nos mostraria a sua página no *orkut*²⁶⁵. Abrindo a página, leu alguns recados e nos mostrou as fotos do álbum. Explicou também que passou a conhecer muitas pessoas de sua família por meio deste site de relacionamento. Os colegas faziam críticas enquanto esta participante navegava em seu *orkut*, pois, segundo eles, a menina estava somente “gastando o tempo de uso da internet”. Procurei envolvê-los mais no que ela estava relatando, mas os colegas demonstravam impaciência e não admitiam o acesso ao *orkut* durante a pesquisa. Foi em vão querer conversar sobre a questão do que é considerado certo e do que é considerado errado, tentando relacionar a atitude deles com o discurso muito comum nas escolas condenando os sites de entretenimento. Nas salas informatizadas, até mesmo já foram tomadas medidas polêmicas por parte da direção da Secretaria Municipal de Educação no sentido de bloquear o acesso aos sites de comunicação (MSN)²⁶⁶ e de relacionamentos (*orkut*).

Os participantes que criticavam o site que a estudante estava tentando mostrar tinham trazido endereços de sites de jogos como seus preferidos. Passamos a ouvi-los embora a turma

²⁶⁵ O Orkut (ou *orkut*) é um sistema chamado de rede social por ter sido criado, de acordo com seu projetista, com o objetivo de ajudar seus membros a criar novas amizades e manter relacionamentos. No Brasil, esta rede social conta com a participação de mais 23 milhões de usuários. As pessoas que freqüentam o site costumam se referir a seus perfis como "meu Orkut". O sistema permite que o usuário cadastre o seu perfil, amigos e comunidades. O *orkut* possui atualmente mais de sessenta milhões (68.182.265 em 20 de agosto de 2007) de usuários cadastrados. O Brasil é o país com o maior número de membros. Cerca de 55,29% dos usuários do sistema, declaram-se brasileiros. As pessoas mais jovens têm mais interesse no Orkut. Aproximadamente 59,41% são pessoas que tem de 18 a 25 anos. Porém esse número não é real, pois pessoas menores de 18 anos também participam da rede, colocando idades incorretas. Pessoas de 26 a 30 anos têm o segundo colocado em participação de idades com 11,09%, (este número apresenta maior exatidão). (Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Orkut> acessado em 06/02/2008)

²⁶⁶ MSN Messenger é um programa da mensagens instantâneas. O programa permite que um usuário da Internet se relacione com outro que tenha o mesmo programa em tempo real, podendo ter uma lista de amigos "virtuais" e acompanhar quando eles entram e saem da rede.

tenha mostrado uma forte divisão de opiniões quanto ao tipo de site que pode ou não ser considerado “legal”. A princípio pensamos que o motivo da discórdia tivesse caráter sexista, pois as meninas pareciam gostar mais do *orkut* e os meninos, dos jogos. Durante a navegação, no entanto, percebemos que as meninas também interagiam e davam opiniões sobre os jogos, mostrando que também apreciavam este tipo de site.

Segundo os participantes que mostravam o site de jogos²⁶⁷, aqueles que oferecem “dicas” são os mais legais. Pediram, inclusive, uma caneta para anotar algumas dicas novas postadas no site. Sob algumas críticas das meninas, de que também estavam usando o tempo para acessar um site considerado ‘inadequado’, os participantes navegaram no site de jogos da Série Mário²⁶⁸ e do Fliperama²⁶⁹ e aproveitaram para jogar um pouco enquanto explicavam por que achavam o site legal.

006 (M): *Ah... entrou um jogo novo aqui ó: o surfista prateado.*

(...)

Susu (F): *Fliperama não é só site de jogos.*

006 (M): *Tem dicas. Tem bate-papo. Tem meu jogo preferido. (...) Esse jogo é legal porque morro toda hora, não consigo passar. (...) Professora, eu acho que a Escola devia botar uns jogos: Jogos de SA – BE – DO – RI – A!*

A discussão sobre o desperdício do tempo voltou a ser tema polêmico e os participantes que ainda não tinham mostrado seus sites disseram que não tinham trazido nenhum endereço para mostrar. Passamos, em seguida, a navegar no site da Escola sob a pergunta: O que vocês consideram legal neste site? Como a pergunta foi feita com o site já aberto, alguns participantes demonstravam indignação diante da tela: Tanto meninos quanto meninas apontavam os elementos que não aprovavam como os *gifs* animados, usados para representar as atividades das

²⁶⁷ Para o acesso aos sites de jogos que estes estudantes trouxeram não tivemos problemas com as senhas.

²⁶⁸ Mario (também conhecido como Super Mario) é um personagem de vídeo game criado em 1981. Pode ser acessado no endereço <http://clickjogos.uol.com.br/Jogos-online/Classicos/Super-Mario-Revived/> acessado em 06/02/2008.

²⁶⁹ <http://fliperama.com.br/> (acessado em 06/02/2008) é um site muito conhecido entre os estudantes desta Escola sendo citado por vários estudantes nos grupos focais. Entre as opções que mais acessam estão os “jogos online” e as dicas.

turmas e o formato de flor que o mouse adquiria ao passar pela página do site. Sugeriram que o mouse devia manter-se “original” ou ser trocado por algo mais masculino ou, no mínimo, menos polêmico, como um giz ou uma régua.

1403 (F): *Dá pra ver tudo aí.*

Susu (F): *Dá pra ver nossos trabalhos.*

006 (M): *Nada. Não tem nada!*

Rosane: *Vamos ouvir a opinião de todos...*

006 (M): *Tá, mas ela (coordenadora da SI) bota cada coisa... olha só... (apontando os enfeites que apareciam na tela).*

1403 (F): *Deve ser porque ela é mulher.*

1410 (M): *Meu Deus do céu! (apontando a tela do computador).*

Rosane: *Vocês concordam com o que a (nome da participante 1403) falou?*

Todos falam ao mesmo tempo tornando as falas incompreensíveis. Muita polêmica.

Quando insisti para que olhassem atentamente o site e destacassem algo legal, o *Dodô* (Jornal da Escola) foi citado, também por eles, como o que havia de mais interessante. Destaco que nos outros grupos, o Jornal da Escola também foi muito elogiado. Um dos participantes sugeriu que o *link* referente ao Dodô deveria ocupar uma posição de mais destaque no *menu*. Outros links presentes no site também foram considerados importantes, entrando para o rol do que pode ser considerado “legal”, entre eles, a equipe pedagógica e o álbum de fotos. Sugeriram que fossem incluídas mais fotos no álbum, que é legal porque “mostra tudo”, segundo um dos participantes. Como enfatizaram a importância do Jornal, pedi que falassem mais sobre esse fenômeno chamado carinhosamente de Dodô²⁷⁰.

Rosane: *Me falem mais do Dodô. O que tem de bom no Dodô? Quem faz?*

1410 (M): *Muitos alunos.*

²⁷⁰ Explicar a origem do nome e a apropriação feita.

006 (M): *de 6ª a 8ª série.*²⁷¹

1410 (M): *Tem informações aqui.* (apontando para o Jornal na tela do computador).

Susu (F): *O Dodô devia ser feito por todos os alunos... todos ajudarem...*

Rosane: *E todos poderiam ajudar na edição, no fazer?*

Susu (F): *Eu acho. (...) Eu acho legal que todos os alunos ajudem a fazer.*

4.2.5. Grupo N5ª

Data e local do 1º encontro: 13/07/2007, na Escola

Data e local do 2º encontro: 15/07/2007, na lan house

Após a conversa com este grupo, a respeito do que pensam sobre sua participação, tanto na Escola quanto no site, pedimos que cada criança desenhasse como gostaria que fosse o site da Escola. Com relação à primeira parte da conversa, não poderemos detalhar melhor, pois tivemos o mesmo problema já indicado na página 164, ou seja, o áudio foi danificado. O que foi possível captar será descrito aqui e foi produzido durante a etapa em que os estudantes estavam desenhando suas propostas de site. Estavam presentes neste encontro seis estudantes e quatro destes entregaram o desenho que apresentamos a seguir.

²⁷¹ De acordo com as informações disponíveis sobre a produção do Jornal, o mesmo é feito por estudantes das 8ªs séries da Escola. (Fonte: http://www.pmf.sc.gov.br/ebm_batistapereira/DODO.htm acesso em 06/02/2008.

Figura 30. Desenho do participante 007 (M)



Fonte: Pesquisa de campo, 13/07/2007

Figura 31. Desenho da participante 0196 (F)



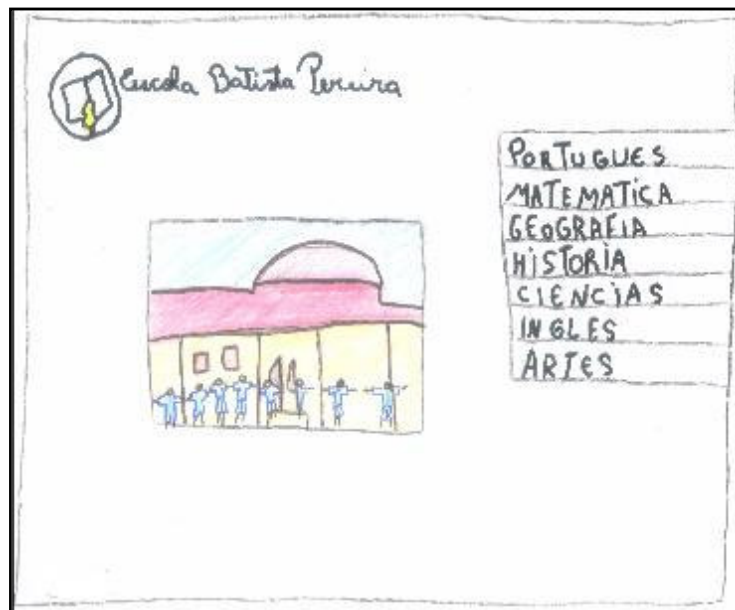
Fonte: Pesquisa de campo, 13/07/2007

Figura 32. Desenho da participante Débi (F)



Fonte: Pesquisa de campo, 13/07/2007

Figura 33. Desenho da participante Flora (F)



Fonte: Pesquisa de campo, 13/07/2007

Todos os desenhos apresentam aspectos semelhantes como a apresentação de *links* para as disciplinas dispostas em um *menu*. Um desenho apresenta a inclusão de imagens ao lado de cada item do menu (Figura 31) e dois desenhos incluíram pessoas na foto da Escola a ser colocada na página inicial do site (Figura 32 e Figura 33). Um dos participantes apresenta alternativas diversas para o site, como “outros assuntos” e “Diversão e lazer”, além de incluir também setas para avançar e retroceder nas páginas do site e uma barra de rolagem disposta lateralmente (Figura 30)

Na *lan house*, fizemos a reunião com três participantes, todas meninas. Nenhuma delas havia pensado num site para explorarmos juntas e disseram que não conhecem muito da internet. Foi perceptível que não tinham familiaridade com o site da escola, que passamos a explorar. Pedi que mostrassem o que gostavam no site ou, o que gostariam de acessar dentre o que constava no *menu*. Como nenhuma das participantes tomava a iniciativa, sugeri o nome de uma delas para iniciar a navegação. Ela disse que havia entrado no site apenas uma vez, na Escola, e que gostaria de ver as atividades que realizaram na sala informatizada. Ao começar a usar o mouse, mostrou-se incomodada com a forma que o mesmo adquiriu (formato de flor), sendo corroborada pelas colegas que também demonstraram reprovação.

Uma das participantes senta no meu colo e a outra se encosta-se ao meu ombro, enquanto acompanhávamos os “cliques” da colega que navegava no site à procura das atividades.

Débi (F): *Querida mostrar o trabalho que fizemos com o (cita o nome de um dos professores da turma). (...) Não pega.*

0196 (F): *Mas a professora disse que as pessoas de outras cidades podiam pegar o computador, assim, acessar o site da Escola e podiam ver...*

Rosane: *Então eu podia ver os trabalhos de vocês, lá da minha casa?*

0196 (F): *Sim. Aquele folder que a gente fez? Tinha um “cachorrinho”. A gente clica nele...*

Rosane: *O que tinha no “cachorrinho”?*

Débi (F): *É que a gente entrava por ele nos trabalhos.*

0196 (F): *Não dá pra ver nada... nada?*

Enquanto procuravam um caminho para os trabalhos que haviam realizado, fiz uma avaliação quanto aos empecilhos que colocamos para a alfabetização digital dos estudantes quando tentamos simplificar e facilitar o acesso aos trabalhos. Na minha experiência como coordenadora de uma sala informatizada em outra escola da Rede Municipal de Ensino (RME), este procedimento de disponibilizar os trabalhos das turmas mediante um clique num ícone disponibilizado na tela principal do computador era comum, principalmente para os estudantes das séries iniciais. Avalio que este procedimento, no entanto, implica a idéia de que existe um único caminho para acessar o conteúdo do computador e, causa ainda certa confusão entre o que faz parte do computador em uso e o que está disponível em qualquer computador por meio de acesso a internet. Logo aprendi que é mais acertado demonstrar aos poucos para os estudantes todos os caminhos que conhecemos e ainda ouvir quais os “atalhos” que eles conhecem ou descobriram para chegar aos arquivos²⁷².

Neste sentido, destacamos que, ao disponibilizarmos um ícone que a um clique leva o usuário ao arquivo, impedimos que os estudantes tenham a oportunidade de explorar e compreender a complexidade do computador, escondida por máscaras amigáveis. O que justifica, afinal, esta simplificação se o que mais atrai a maioria das crianças e jovens é o alto grau de complexidade dos jogos que costuma jogar? Como foi relatado nas experiências de outros grupos focais, os estudantes são prejudicados por não compreenderem como alguns conteúdos não estão acessíveis em um computador fora da Escola, simplesmente porque não foram disponibilizados na internet. O diálogo a seguir ilustra esta questão:

0196 (F): *Lá na escola dá pra ver isso.*

Débi (F): *Vai em “meu computador”.*

0196 (F): *E tinha fotos...*

Débi (F): *Não tem nada!*

0196 (F): *Mas, nós tiramos fotos?*

Débi (F): *Tiramos, mas não tem nada.*

²⁷² Como exemplo, mostramos duas formas de acessar a um arquivo salvo na pasta “meus documentos”: iniciar – meus documentos – nome da pasta ou arquivo; desktop – meu computador – unidade C – nome da pasta ou arquivo.

A estudante que estava manuseando o mouse trocou de lugar com uma colega, impaciente por não conseguir acessar os arquivos. A Flora, participante que na reunião da Escola não se manifestou verbalmente, ficou olhando para o *mouse* e disse que nunca havia entrado no site. Perguntei se gostaria de mostrar alguma coisa no site e ela apenas respondeu que não. As colegas disseram que ela era mesmo muito quietinha e atribuíram a esta característica o fato de não querer acessar a internet. Para não constrangê-la, perguntei de modo geral se costumavam realizar trabalhos na sala informatizada da Escola. Esta pergunta suscitou recordações de trabalhos e pesquisas que haviam realizado quando estudavam na quarta série e que passaram a relatar com empolgação. Uma das meninas pegou o *mouse*, pois queria tentar encontrar estes trabalhos que lembraram após a minha pergunta.

0196 (F): *Aqui, aqui professora. Aqui era o nosso trabalho.*

Débi (F): *Eu fiz do Érico Veríssimo. (procurava links para a referida atividade) Não colocaram aqui não.*

0196 (F): *Mas a professora disse que tava aí.*

Débi (F): *Primeiro tem que entrar na “introdução”, daí vai indo “como fazer”, pra começar a fazer a “tarefa”. A gente tinha que entrar aqui...*

0196 (F): *Vai mais pra baixo... Ela falou que a gente ia ver... Daí “é mau” porque ela falou que a gente ia ver.*

Rosane: *Talvez tenha ficado disponível por algum tempo...*

Após mais alguns momentos de indignação das meninas, perguntei se lembravam de algum site que tinha coisas legais. Uma participante disse que havia entrado num site de “Dolls”²⁷³, mas não sabia o endereço. Sugeri que fizéssemos uma pesquisa num site de busca e logo encontramos vários endereços de sites de “Dolls”. Entre os endereços disponíveis, as meninas escolheram um e se maravilharam com a possibilidade de criar uma boneca com as

²⁷³ *Dolls* são bonecas virtuais. O conceito dos *dollmakers* foi inspirado na antiga brincadeira de bonecas de papel, em que os corpinhos das bonecas eram recortados em cartão e as peças de roupas e acessórios sobrepostas e presas ao corpo com abas.

características que desejassem. Inicialmente cada uma delas escolheu detalhes de acordo com suas próprias características físicas e preferências pessoais no jeito de vestir. A participante Flora acompanhava tudo o que as colegas faziam, parecia imobilizada pelo fascínio do site e perplexa com as possibilidades de fazer uma boneca virtual. Perguntei se ela já havia visto este site e ela apenas balançou negativamente a cabeça. Uma a uma criamos nossas personagens sob o som dos carros e jogos de ação que os meninos manipulavam nos outros micros, e nós numa deliciosa conversa “entre meninas” pois, como lembra Buckingham (2007), é necessário levar em conta o prazer proporcionado pela recepção de mídia.

Débi (F): *Aqui ó...*

0196 (F): *Não pode imitar.* (referindo a *doll* que estava criando)

4.2.6. Grupo NRNS5^a

Data e local do 1º encontro: 13/07/2007, na Escola

Data e local do 2º encontro: 16/07/2007, na *lan house*

Após as orientações iniciais e as apresentações eu disse aos participantes deste grupo que gostaria que cada um falasse um pouco sobre sua participação na Escola. Demonstraram não compreender a pergunta, devolvendo-me outras: Como assim, do que mais gostamos? Ou ainda: Matemática, coisas assim? Tentei explicar que eu gostaria de saber de que eles participam na Escola, independentemente de gostarem ou não. Nesse momento me informaram sobre uma grande variedade de atividades das quais participam, citando inclusive espaços físicos, mas foi possível entender que nestes espaços realizam atividades que acabam por ser conhecidas pelo nome do espaço onde ocorrem: biblioteca, computação, laboratório, recreio; ou pelas temáticas ou disciplinas: festas, danças, handebol, vôlei, basquete. Perguntei se todas estas atividades acontecem durante as aulas ou se seriam projetos especiais e me informaram que a maioria faz parte das aulas que os professores preparam e que também participam em campeonatos que a Escola organiza e da festa junina. Perguntei a seguir, o que a palavra participar significava para eles.

Pricila (F): *Participar é estar presente.*

Niel (M): *É participar do jogo.*

Risos

Niel (M): *Das atividades.*

Chris Brown (F): *É fazer o que o professor manda.*

Silêncio

Tetê (M): *Colaborar.*

Niel (M): *Ajudar o grupo.*

Silêncio

Niel (M): *Tipo, a gente ajuda o outro e quando a gente precisa... o outro ajuda... ajuda a gente.*

Uma das participantes falou ainda que participar é ser alegre. Todos então passaram a relacionar participação a sentimentos decorrentes do ato de participar: amor, alegria e vaidade foram os sentimentos citados. Perguntei se aquelas atividades que haviam mencionado no início da nossa conversa, ou seja, handebol, matemática, recreio, propiciavam a eles sentimentos como estes que citavam agora. Alguns afirmaram sentir alegria, outros disseram que poderia causar um sentimento contrário ao de alegria. Relataram que o fato de serem proibidos de jogar ou de participar de alguma atividade que gostam causa tristeza. Falaram que nestes momentos percebem que sentem vontade de participar.

Rosane: *Dá vontade?*

Shark (M): *É, ficar sem jogar... se a gente faz alguma coisa errada assim... na aula... daí dá tristeza.*

Niel (M): *E quando participa fica m u u u u i t o alegre!*

Rosane: *Ah, então participar deixa vocês alegres e, se não participam ficam...*

Todos (em coro): *Muito tristes!*

Rosane: *Hum, uma boa explicação pra participar.*

Tetê (M): *Eu vou participar em grupo porque se a gente faz um erro eles corrigem a gente.*

Falei que havia gostado muito da maneira que eles falaram sobre participação, ou seja, que podemos aprender a participar. Eles explicaram ainda que participar é conviver com os amigos. Assim como em outros grupos, indicaram também a participação que estavam tendo na minha pesquisa, afirmando que participar é estar presente.

Shark (M): *E agora a gente tá participando de uma reunião.*

Rosane: *Aham.*

Pricila (F): *Nós estamos presentes.*

Rosane: *E, às vezes, a gente pode estar presente e não participar?*

Pricila (F): (pensativa, move a cabeça negativamente)

Niel (M): *Eu nunca fiz isso.*

Rosane: *Mas, nunca aconteceu com vocês... o professor dizer assim: “teu corpo tá aqui mas a cabeça tá no mundo da lua”?*

Cris Brow (F): *Já. Comigo já aconteceu. (risos)*

Pricila (F): (rindo) *Às vezes, quando a professora tá falando eu tô distraída...*

Niel (M): *Só quando a professora não tá escrevendo nada...*

Quis saber como eles haviam ficado sabendo sobre a produção do site da Escola e alguns me disseram que foi por intermédio dos professores. Segundo eles, um profissional da Escola, integrante da equipe pedagógica da Escola tinha ido à sala de aula para informá-los que o site já estava pronto. Este grupo foi o único que não mencionou os bilhetinhos disponibilizados pela coordenadora da sala informatizada. Perguntei se sabiam quem tinha feito o site e foram unânimes ao afirmar que achavam que os professores eram os responsáveis pela produção, citando dois nomes em especial: uma professora da quarta série e uma professora de ciências. A referência à professora da quarta série fez com que eu relacionasse ao que o grupo S4^a (alunos da

referida professora neste ano) havia relatado sobre a participação de sua turma em “metade de tudo que a Escola promove”. Para mim ficou evidente que não era a turma da quarta série que tinha uma característica participativa especial, mas sim a professora que era convidada ou tinha iniciativa em participar de muitas atividades na Escola. Esta professora foi indicada até pelos estudantes da quinta série quando eu perguntei se todos os professores participaram na produção do site.

Rosane: *E vocês sabem quem fez o site?*

Em coro: *Os professores.*

Shark (M): *Acho que foram os professores da Escola.*

Chris Brown (F): *Todos os professores.*

Rosane: *Todos os professores?*

321 (M): *A professora de ciências.*

Chris Brown (F): *E a professora da quarta série (...).*

Estes estudantes demonstraram desconhecimento quanto ao endereço do site, pois quando perguntei-lhes sobre o mesmo as respostas foram evasivas. Neste sentido, gostaríamos de destacar que atribuímos importância ao conhecimento do endereço dos sites, pois, a partir desta leitura, é possível perceber e avaliar o grau de conhecimento do funcionamento da *web*. Sabemos que embora seja possível acessar qualquer site mediante outras entradas como, por exemplo, a partir de motores de busca, o conhecimento do endereço parece denotar um conhecimento ou uma valoração maior ao aspecto técnico da internet. Este conhecimento mais aprofundado da internet é, sem dúvida, um possibilitador, tanto para uma maior participação quanto para uma maior proteção a quem a utiliza.

Chris Brown (F): *É escola não sei o quê... sei lá o quê... sei lá o quê... não lembro o quê... depois escola básica municipal...(sobre o endereço do site na internet)*

Tetê (M): *Depois é barrinha SC, eu acho.*

Para sugerir que tentassem representar as suas idéias para o site da escola, perguntei se lembravam de uma pergunta do questionário sobre o interesse em participar, ou não, na produção do site. Um dos participantes disse que seria legal participar e os outros disseram que não, confirmando assim o que já haviam respondido ao questionário.

Rosane: *Vocês lembram que no questionário havia uma pergunta sobre a participação de vocês no site da Escola?*

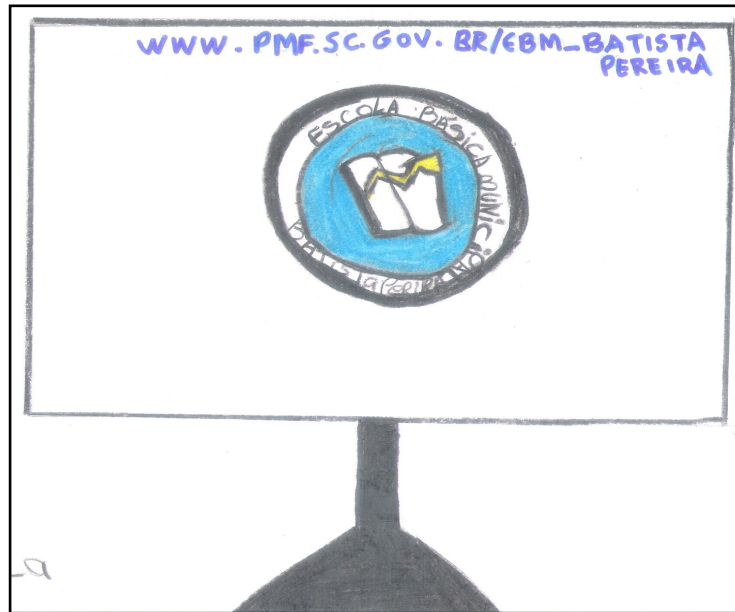
Tetê (M): *Ia ser legal.*

Chris Brown (F): *Eu não. Ficar ajudando a Escola...*

A partir desta fala, em que a menina deixou transparecer a idéia de não se deveria colaborar com a Escola, o clima da conversa não parecia ser dos mais motivadores para pedir que fizessem desenhos apresentados sugestões para o site. Mesmo assim propus que imaginassem como seria o site feito por eles. Enquanto desenhavam, ouvi menção ao símbolo da Escola, que na opinião de um dos participantes era “*uma bola com um livro*” e outra participante dizendo que colocaria a Bandeira Brasileira no símbolo. Um dos participantes, conversando com os colegas, perguntou se no site era possível ver o boletim, e o colega respondeu que achava que sim. Entrei no diálogo explicando que atualmente a opção de consultar o boletim não estava disponível, mas que era algo que poderiam sugerir, se achassem importante. Um dos participantes demonstrava mais entusiasmo que os colegas ao pensar sobre as possibilidades do site, bem como sobre a possibilidade de sua participação na produção. As suas falas destoavam-se das demais, que eu até já estava considerando relacionadas ao fato de que os participantes deste grupo haviam dado respostas evasivas quanto a sua participação no site, no questionário (NR e NS)

Tetê (M): *Ai que massa! Coisa que não tem e poderia ter?*

Figura 34. Desenho da participante Chris Brown (F)



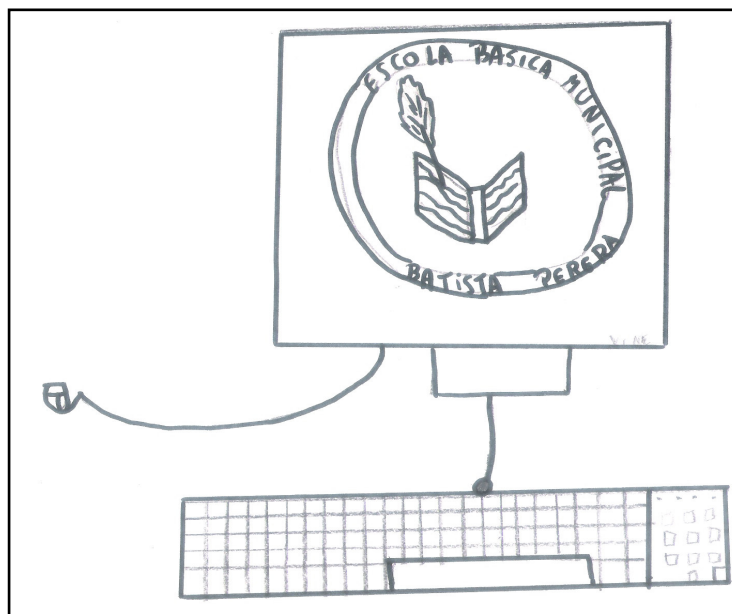
Fonte: Pesquisa de campo, 13/07/2007

Figura 35. Desenho do participante Shark (M)



Fonte: Pesquisa de campo, 13/07/2007

Figura 36. Desenho do participante 321 (M)



Fonte: Pesquisa de campo, 13/07/2007

Nos desenhos feitos, pareceu-nos evidente a falta de familiaridade com o site, pela forte representação/justaposição do computador com o símbolo da escola (Figuras 34 e 36), ou seja, ao serem solicitadas a desenhar o site, estas crianças juntaram o símbolo da Escola à imagem de um computador - duas representações físicas. A inserção de termos abrangentes no menu indicativo do conteúdo proposto para o site (Figura 35) denota também pouca inserção neste ambiente. Neste último, o estudante sugere como conteúdos além de uma disciplina (história) e outras chamadas como 'atividades', 'escola', também o seu próprio apelido (Dudú), o que nos faz pensar que vislumbra um site mais 'personalizado', em contrapartida ao site original da Escola; ou então que desconhece o papel de um site como um ambiente muito amplo, ou seja, de abrangência mundial. Baseando-nos em Tobin, que busca sentidos nas falas mais estranhas e aparentemente sem sentido que as crianças verbalizam, poderia arriscar outras análises: este estudante poderia ter conhecimentos mais específicos acerca das novas formas de endereçamento como àqueles feitos por alguns sites comerciais²⁷⁴, que, na perspectiva de atrair e manter seus clientes conectados busca endereçar-se do modo mais personalizado possível; este estudante

²⁷⁴ Um exemplo é o site do Banco do Brasil que adquire o nome do cliente quando este faz o login, por exemplo, ao "me conectar" o site exibe o letreiro "Banco da Rosane".

propõe que o site seja um lugar cativo, onde ele tenha seu espaço e participe efetivamente de sua construção, ‘assinando’ o mesmo literalmente.

Na *lan house*, três estudantes compareceram e trouxeram sites de jogos como sugestão. Eram sites de RPG²⁷⁵ e não foi possível acessá-los conforme já justificamos anteriormente (p197). Quanto ao site da escola, disseram que não é possível acessá-lo na Escola (referiam-se a acessar livremente), apenas para fazer trabalhos, como a *webquest* que estavam realizando. Mostraram interesse apenas em ver se não era possível mesmo acessar o boletim, para ver as notas, e em ver o Dodô. Deixei-os à vontade na navegação e fiquei apenas observando suas tentativas. Procuraram *links* para o boletim e como não havia nenhum “direto” procuraram no *link* “avaliação” da *webquest* de sua turma. Embora tenha relação semântica, a palavra avaliação estava relacionada ali à avaliação das atividades da *webquest* e não à avaliação geral das disciplinas, ou seja, não indicava acesso ao boletim dos estudantes. Um participante sugeriu ainda que tentassem em ‘tarefas’ e depois desistiram de continuar navegando no site. Perguntei se queriam explorar outros sites da internet e passivamente disseram que não.

4.2.7. Grupo ES

Data e local do encontro: 11/08/2007, na Escola

Primeiramente, apresentamos a síntese das falas dos estudantes, traduzida para a língua portuguesa pelos profissionais da sala multimeios da Escola e, na seqüência, seus desenhos entram em cena. Esclarecemos que a idéia inicial era fazer uma transcrição de todas as falas dos participantes no grupo de discussão, isto é, a partir de uma tradução da LIBRAS para o português, com a ajuda do professor de LIBRAS e da coordenadora da sala multimeios da Escola. No entanto, outras demandas, tanto da Escola, para estes funcionários, quanto relacionadas à pesquisa, foram adiando esta tradução. Uma cópia da filmagem da reunião foi entregue para os profissionais que, com todo o empenho que só se pode receber de pessoas muito generosas,

²⁷⁵ O RPG (*Role-Playing Game*, Jogo de Interpretação de Personagem), é um jogo de estratégia e imaginação, em que os jogadores interpretam diferentes personagens em diferentes mundos, vivendo aventuras e superando desafios de acordo com as regras descritas no sistema escolhido. RPG assemelha-se aos *role-playing games* de papel e lápis e agora está disponível em jogos de computador e videogames.

fizeram uma síntese do que as crianças disseram no encontro. Nesta síntese, é atribuído a cada estudante surdo pelo menos um enunciado, possibilitando que pudéssemos ter uma visão global de suas apreensões em relação à Escola e à sua participação nela. Esta tradução, feita para o português do jeito que foi falado em LIBRAS durante o encontro (Figura 37), possibilita que não haja redução ou sobreposição entre Línguas.

Figura 37. Professor de LIBRAS fazendo pergunta ao participante “Homem aranha”



Algumas falas dos alunos surdos da Escola Básica Municipal Batista Pereira²⁷⁶

Batman (M) não gosta muito da escola, gosta das aulas com o professor de LIBRAS, Ed. Física, colegas (cita o nome de dois). Relata que não tem muito convívio com demais colegas. Gosta de ensinar LIBRAS para um dos colegas.

Homem aranha (M) gosta da escola e tem muitos amigos.

Bela (F) gosta da escola e professora. Gosta da professora de 2006 e da atual (professora até o momento da filmagem, atualmente já têm outra professora.)

Bela (F) não conversa muito com os colegas, tem mais interação com grupo de surdos da escola.

²⁷⁶ Síntese das falas do grupo de discussão realizado com o grupo de estudantes surdos da Escola. Esta síntese foi enviada por correio eletrônico pela coordenadora da sala multimeios. Fonte:

Data: Sun, 25 Nov 2007 21:07:50 -0200

De: "Cristiana Erthal" <cristiana.erthal@gmail.com>

Para: "Rosane Maria Kreuch" <rosanebiz@yahoo.com.br>

Assunto: Anexo!!!

Cinderela (F) gosta da escola, não consegue conversar com colegas ouvintes. Gosta de Ed. Física. Ela não consegue conversar muito com colegas ouvintes.

Batman (M) comenta que gosta de ensinar LIBRAS e gosta do professor de LIBRAS (Prof. Surdo). Comenta novamente que gosta de ensinar LIBRAS para as colegas “porque assim ele arruma namorada fácil” (brincadeira que **Batman (M)** faz, risos).

Cinderela (F) ama o curso de LIBRAS.

Cinderela (F) e **Batman (M)** comentam que gostam da escola. **Bela (F)** não os compreende.

Cinderela (F) comenta que uma escola com mais surdos é melhor.

Cinderela (F), **Batman (M)** e **Bela (F)** comentam que não gostam da sopa no intervalo.

Após, fazem desenhos da escola.

O texto apresentado acima, produzido pelo olhar dos profissionais da sala multimeios já possui, em certa medida, uma interpretação: foi escrito com base em representações e visões de mundo de um determinado grupo, cuja análise não nos cabe fazer. Deste modo, o que buscamos fazer foi uma interlocução com as falas dos estudantes, presentes na síntese acima e nos desenhos realizados no grupo focal.

Durante a realização do grupo focal foi possível perceber algumas diferenças no modo como a conversação entre os surdos se desenvolve, se compararmos com as conversas oralizadas: enquanto um grupo de crianças ouvintes fala e gesticula, todos ao mesmo tempo, parece imperar aquele que ‘fala mais alto’; quando estas falas ocorrem em sala de aula, a exigência de que ‘falem um de cada vez’ resulta da incapacidade de compreensão posta pela seletividade que nossos ouvidos precisam fazer para ouvir; entre este grupo de estudantes surdos, similarmente, o professor moderador também solicitou algumas vezes que os estudantes esperassem a vez de falar; neste caso, era o olhar que precisava estar direcionado para uma pessoa de cada vez, para se buscar uma compreensão da fala. Enquanto no grupo de ouvintes o sentido mais solicitado parecia ser a audição – falar alto e um de cada vez - neste grupo de estudantes surdos o sentido primordial era o da visão – exigindo também que falassem um de cada vez.

Usando nosso limitado conhecimento neste campo, mas adquirido graças às ricas interações com estes estudantes e com os profissionais da sala multimeios da escola, nos atrevemos a ponderar algumas questões pertinentes ao objeto deste estudo. Assim, podemos pensar que as referências feitas pelos estudantes aos sentimentos de apreço ou não pela escola, estão relacionadas a uma gama muito ampla de razões que, dadas as limitações de sua surdez, lhes são impostas.

As razões podem ser provenientes da percepção que os estudantes têm acerca da aceitação/inclusão ou não no meio social que a escola representa, como quando o participante

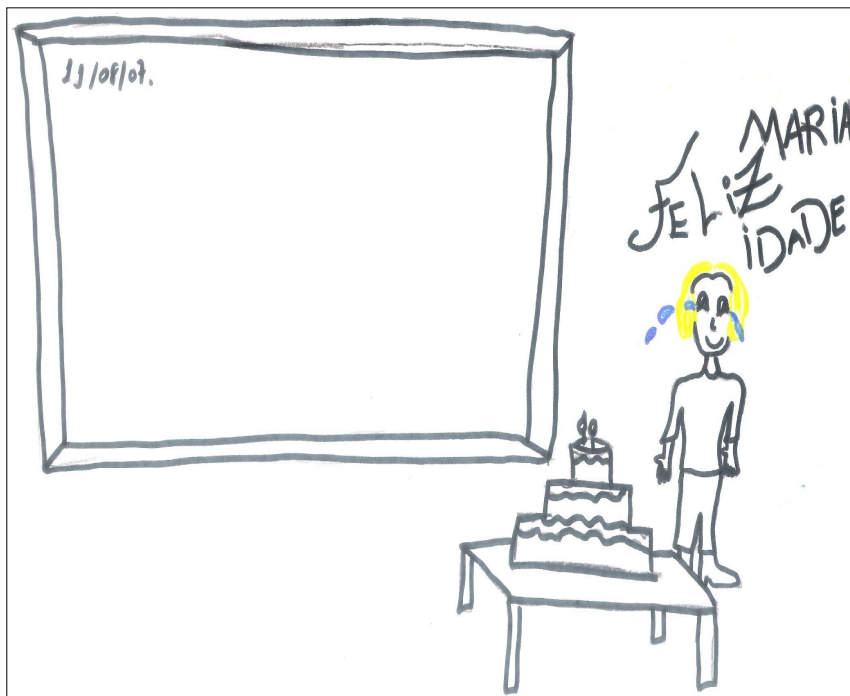
“Batman” diz sentir-se melhor nas aulas de educação física e de LIBRAS. Ou quando a maioria dos surdos declara sua preferência em se relacionar com colegas surdos. Destacaria também a importância da sala de aula, ou do convívio íntimo construído com a sua turma em particular, como propulsores da fala quase unânime dos estudantes surdos de que não gostam da sopa distribuída no recreio. Seria a qualidade da sopa ou a inserção no coletivo da escola o que lhes causa desconforto? Se apostarmos na segunda hipótese, quais as condições que a escola lhes proporciona de se constituírem como sujeitos participativos socialmente? Ou deverão sucumbir a trabalhos e oportunidades futuras restritas a espaços ‘adequados’ a eles? E, no presente escolar, devem se contentar com a preciosa oportunidade de convívio com pessoas ‘normais’, mesmo que esta oportunidade lhes negue participação?

Estes questionamentos, para os quais não temos respostas, situam um pouco nossa busca por compreender como a escola responde à sua função “socializadora” perante a diferença. Neste sentido, podemos dizer que pouco conhecemos sobre as culturas infantis de um modo geral, menos ainda sobre as culturas infantis surdas. Quinteiro (2003, p. 6), ao reconhecer a precariedade da infância como construção social no Brasil, pergunta: “Afim, o que sabemos sobre as culturas infantis? O que conhecemos sobre os modos de vida das crianças indígenas, negras e brancas? O que sabemos sobre as crianças que freqüentam a escola pública? Como aprendem? O que aprendem? O que sentem? O que pensam?”

Nos desenhos dos estudantes surdos, apresentados a seguir, encontramos poucas referências a um sentimento de pertencimento, de fazer parte da Escola. O desenho da participante “Cinderela”, por exemplo, mostra a professora regente da turma e um grande bolo em sua mesa. No desenho, a professora chorava aparentemente emocionada com a festa de aniversário. Este desenho pode retratar um evento recente e ainda vivo na memória da estudante (não verificamos a data do aniversário da professora) ou pode revelar um acontecimento ao qual a menina tenha atribuído um sentido especial, como o envolvimento afetivo de todos os colegas ao festejarem o aniversário da professora. A referência principal, no desenho, é a professora. Lembrando que nosso pedido foi que desenhassem a si mesmos na escola, é impactante ver a professora no plano principal, bem como, o enorme quadro negro ao fundo que também reforça o simbolismo da escola na vida desta estudante.

Já nas conversas que ocorreram durante a realização do grupo focal, esta estudante havia manifestado que “uma escola com mais surdos é melhor” e que “não consegue conversar com colegas ouvintes”. Portanto, ao representar-se na Escola não ‘aparecendo’ na cena, inferimos que não participa da Escola nas suas atividades decisórias, de aprendizagem... O que lhe resta, senão participar da emoção, como no aniversário da professora? Ou seria a emoção o que lhe move a continuar na Escola?

Figura 38. Desenho da participante Cinderela (F)



Fonte: Pesquisa de campo, 11/08/2007

A participante “Bela” também atribui à professora o lugar principal no desenho e o quadro recebe também destaque. Podemos inferir, a partir disto que, sendo o lugar dos estudantes na sala de aula, estrategicamente posicionado de frente para o professor e o quadro, a visão mais forte será esta: o quadro e a professora. Na situação dos surdos, embora esta posição possa ser diluída pela presença da intérprete posicionada entre eles (conforme pode ser visto na Figura 21, que mostra o desenho feito pela professora intérprete) e favorecendo que seu olhar passeie por todo o ambiente sem punição, ao mesmo tempo é limitante. Na busca por compreender o

conteúdo oral, estes estudantes precisam olhar sistematicamente para a professora regente e para a intérprete. Este movimento, segundo nossa percepção, restringe e muitas vezes impossibilita-os de perceber outras peculiaridades, tanto do ambiente quanto das relações que ocorrem.

Esta estudante inclui no seu desenho os colegas surdos, diferentemente da colega “Cinderela”. Entretanto, os demais colegas da turma (ouvintes), e até mesmo a intérprete, são invisíveis²⁷⁷. Estas observações, correlacionadas às falas desta menina no grupo de discussão quando diz que gosta da professora de 2006 e da professora atual, bem como quando afirma: “não conversa muito com os colegas, tem mais interação com grupo de surdos da escola”, tem muito mais um caráter de denúncia do que de anúncio.

Figura 39. Desenho da participante Bela (F)



Fonte: Pesquisa de campo, 11/08/2007

²⁷⁷ Um relato feito pela intérprete de LIBRAS no dia da realização do grupo focal nos chamou a atenção. Esta profissional declarou que há, em alguns momentos, conflitos com as crianças, pois as mesmas atribuem à intérprete o próprio insucesso escolar. Ao não compreenderem os encaminhamentos da professora regente ou ao serem avaliados com notas baixas, os estudantes surdos dizem que a intérprete não lhes disse corretamente *o que e como* deveriam realizar. Este dado pode revelar tanto o despreparo da escola em lidar com ‘o diferente’ quanto a interferência subjetiva da intérprete.

O estudante surdo, com pseudônimo “Batman”, foi o protagonista deste grupo de discussão. Buscou monopolizar a fala e a atenção do professor moderador. Mesmo quando oportunizava espaço para os colegas falarem, roubava a cena fazendo suas performances diretamente para a filmadora. Esta atitude me ajudou a desnaturalizar a visão essencialista (e paternalista) que atribui ao surdo a condição de pessoa quietinha, bem-comportada, sempre bondosa e digna de compaixão (sem desmerecer a dignidade dos ‘bagunceiros’ das escolas).

O que dizer sobre o desenho que o “Batman” fez? Causa espanto? Surpresa? Como um ‘menino surdo’ desenha algo tão assustador? Será que é assim que ele quer nos olhar ou assim sente-se olhado? O “Batman” pode ser um espectador de desenhos e filmes... cujos personagens agora reproduz no desenho. Mas, será que ele não compreendeu a proposta: desenhar-se na Escola Batista Pereira? Na conversa durante o grupo de discussão, este estudante relatou que não tem muito convívio com os colegas mas que adora ensinar LIBRAS pois vê aí um caminho para ‘arrumar namorada’, por exemplo.

Figura 40. Desenho do participante Batman (M)



Fonte: Pesquisa de campo, 11/08/2007

O “Homem aranha”, estudante da terceira série convidado também para participar do grupo focal, participou somente da primeira parte do encontro. Ele informou que a sua turma iria assistir a um vídeo e ele gostaria de participar da atividade. Durante o recreio, ele voltou à sala em que eu estava e veio conversar comigo. Entendi que ele não voltaria para a segunda parte da discussão, pois o filme continuaria a ser exibido após o recreio. Como os estudantes da quarta série teriam educação física após o recreio, ele poderia ainda participar do fechamento da reunião. Na realidade, não foi o que ocorreu. A professora da sala multimeios explicou-me que a atividade dele na sala de aula continuaria até o término das aulas. Registramos, portanto, que este estudante não participou da discussão sobre o site nem do desenho.

A realização do grupo focal com os estudantes surdos, apesar de ter tido um tempo maior, foi interrompida pelo recreio e aula de educação física. Quando os estudantes retornaram à sala após este intervalo, ficamos a sós durante um pequeno espaço de tempo enquanto os demais adultos participantes retornavam. Enquanto esperávamos, entretanto, fomos conversando, embora eu estivesse ‘sem jeito’ para falar com eles sem o auxílio interpretativo dos profissionais. Aos poucos, no entanto, fomos conseguindo nos comunicar. O “Batman” perguntou se podia mexer no *notebook* que estava em cima da mesa, já pronto para a navegação que faríamos no site da Escola. Deixei-os à vontade e fiquei observando enquanto mexiam com muita destreza, principalmente o “Batman” que queria entrar nas atividades do *webquest*, do qual participavam. Expliquei-lhes que estávamos trabalhando *offline* porque ali não havia acesso à internet. Compreendeu e continuou a explorar o computador e o site. Não foi notada grande diferença no comportamento destas crianças com relação ao site, se comparadas com as outras crianças que participaram dos demais grupos focais.

Com a chegada dos professores, passamos a conversar diretamente sobre o site, sobre como o percebiam. Achei difícil compreender suas representações sobre a internet. Acredito que, da mesma forma que muitos outros alunos, eles confundem o ambiente da internet com o ambiente em rede da sala informatizada.

Figura 41. Explorando o site da Escola



Fonte: Captura de tela da filmagem - Pesquisa de campo, 11/08/2007

Consideramos importante apresentar também os desenhos dos profissionais que participaram do grupo focal com os estudantes surdos por duas razões: a) olhar para a representação que estes adultos apresentam sobre si mesmos no contexto da Escola nos possibilita problematizar, mais uma vez, como os significados que os adultos atribuem à sua participação, interferem e determinam os modos como promovem e propiciam a participação das crianças; b) considerar a autoria e a participação de todos os participantes, como interlocutores imprescindíveis nesta conversa.

Ao olhar para o desenho do professor de LIBRAS (Figura 42), temos uma visão ampla da Escola Batista Pereira. Este participante nos possibilita um olhar sob a ótica de alguém que está chegando, pelo portão principal da Escola. O desenho revela também detalhes que talvez não pudessem ser sentidos por pessoas ouvintes, que são invariavelmente distraídas pelos os “barulhos escolares”. Em cada janela, corredor e porta, há alguém que olha, caminha, espia. Na rede de proteção das quadras esportivas, uma bola quica. Podemos estimar que este profissional tenha uma percepção tão observadora que lhe possibilita ‘tomar parte’ da Escola, ‘ser parte’ da Escola de um modo muito passivo. Ao perceber e revelar a presença, por exemplo, de um aluno cadeirante que vem chegando à Escola, o professor surdo pode indicar a urgência para que além de olhá-los, também os vejamos e incluamos, de fato, na Escola.

Figura 42. Desenho do professor de LIBRAS (M)



Fonte: Pesquisa de campo, 11/08/2007

Os desenhos das duas profissionais que também participaram do grupo de discussão com os estudantes surdos é igualmente muito emblemático. O desenho da intérprete que atua junto às crianças surdas na sala de aula (Figura 43) parece revelar um pouco da situação às vezes, meramente instrumentalista da inclusão das diferenças nas escolas de um modo geral. Sob esta ótica, parece ser possível perceber a dificuldade das escolas em incluir os surdos (e outros ‘diferentes’), contemplando todas as dimensões peculiares advindas desta nova participação, ou seja, não basta apenas desenvolver técnicas para transmitir as informações aos surdos. É imprescindível promover a inclusão na cultura escolar, na ‘bagunça’ da sala de aula, na troca de idéias, enfim, no contexto que até pode mudar para ‘atender’ os surdos, mas que existe e é construído cotidianamente, por todos.

Neste sentido, ao representar num desenho a sua participação na escola, a intérprete retrata a si mesma em sua função de traduzir para os surdos os conteúdos tratados em aula. No desenho, além dos três estudantes surdos (da quarta série) atendidos pela profissional, aparecem outras carteiras vazias, que podem revelar a falta de integração entre as funções na escola, ou seja, parece dizer que cada profissional faz a sua parte, sem preocupar-se com o conjunto do trabalho. O outro desenho que apresentamos, feito pela coordenadora da sala multimeios, reforça este

nosso raciocínio, ao apresentar a profissional solitária em sua sala de trabalho. O desenho reitera o que esta profissional²⁷⁸ havia indicado na entrevista que nos concedeu. Ao explicar porque não tomava a iniciativa de incluir, com mais ênfase, as questões da sala multimeios e do trabalho com os surdos, por exemplo, a professora falou: “(...) eu sou nova na escola (...) daí eu evito assim”. (trecho da entrevista, 06/08/2007).

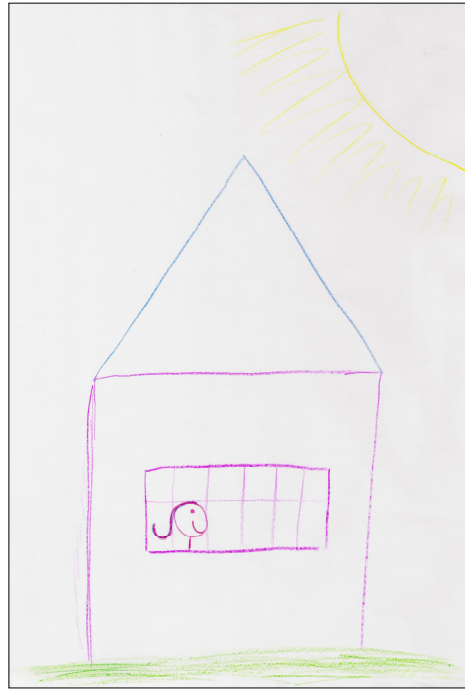
Figura 43. Desenho da intérprete de LIBRAS (F)



Fonte: Pesquisa de campo, 11/08/2007

²⁷⁸ A professora atua nesta Escola a três anos.

Figura 44. Desenho da coordenadora da sala multimeios (F)



Fonte: Pesquisa de campo, 11/08/2007

Temos a certeza de não ter aprofundado questões importantíssimas relacionadas à participação de crianças surdas na Escola e no site. Embora não fosse nosso foco principal, no entanto, esta questão nos “inquietou” demais, tanto que empreendemos o desenvolvimento de um grupo focal com estes estudantes. Mesmo não tendo muito a oferecer sobre a questão, temos a impressão de ter feito a caminhada que nos foi possível nesta pesquisa, pois o que não tivemos foi a coragem de, ao ver os estudantes surdos, deixar de ouvi-los e registrar suas falas, pois queríamos ouvir as crianças em sua diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O QUE SE PODE DIZER A PARTIR DO QUE OS ESTUDANTES DISSERAM

A participação infantil na sociedade -
em casa, na escola e na comunidade - é o objetivo mais importante.
E a participação das crianças na mídia pode ser uma abordagem estratégica para educar as
pessoas de uma determinada sociedade, no que se refere à criança e à infância. Por
causa da visibilidade, alcance e impacto da mídia, ela pode influenciar as atitudes
com relação às crianças. Se as imagens recorrentes forem de crianças genuinamente
habilitadas a participar da mídia de modo apropriado ao seu desenvolvimento e,
se suas vozes reais forem ouvidas, isso contribuirá para alimentar uma cultura de
respeito e sensibilidade com relação às crianças.
(Ulla Carlsson e Cecilia von Feilitzen, 2002, p. 316)

Meu propósito, neste estudo, foi refletir sobre as práticas culturais, os consumos midiáticos e a relação das crianças de uma escola pública municipal de Florianópolis com o site da Instituição, produzido no âmbito da mesma, priorizando a busca por compreender melhor como estas crianças atribuem sentidos à sua participação no site. Para isto, focalizei minha atenção nos dados que pude coletar por meio de questionários e da realização de grupos focais com estudantes, além das entrevistas com profissionais e ex-estudantes, bem como na análise de documentos (relatórios do trabalho realizado nas salas informatizadas e no Núcleo de Tecnologia Educacional, Projetos Políticos Pedagógicos, entre outros). Minha atenção foi também voltada para as questões teóricas e metodológicas, no campo das mídias, da educação, da infância e da escola, como busquei explicitar nos capítulos anteriores. Em cada passo dessa caminhada, contudo, minha posição de pesquisadora, intensamente perpassada por minha condição de professora de séries iniciais, implicava que pensasse nas possibilidades e limites daquilo que as crianças diziam sobre sua participação na escola e nas mídias.

Foi perceptível que, sendo a produção de websites uma prática ainda bastante recente e inovadora nas escolas da Rede Municipal de Ensino (RME), ainda não havia informações sistematizadas sobre o processo dessa produção. A escola pesquisada foi pioneira nisso,

carregando, portanto, todos os louros e também ficando mais vulnerável a críticas. Nesse sentido, acredito que as informações e reflexões que ora apresento poderão contribuir para a avaliação e o planejamento de novas interações/intervenções no âmbito da produção e da recepção de sites no cotidiano escolar.

Por outro lado, constato que a ausência de dados sobre o consumo e as práticas culturais dos estudantes, e também um desconhecimento sobre as infâncias atuais, sejam, provavelmente, entraves às possibilidades de se produzir e oportunizar práticas de participação dos estudantes na produção de mídias, por parte dos profissionais das escolas. Um outro limite parece ser a ingerência dos professores no sentido de dificultar a abertura de canais de participação das crianças em todas as dimensões de sua vida educacional e, especificamente, no âmbito da complexa paisagem midiática contemporânea, motivada tanto por defasagens na sua formação quanto pela própria estrutura organizacional das instituições educacionais. Sendo assim, a participação na produção dos websites não seria, como ‘num passe de mágica’, um processo ‘naturalmente participativo’, sem que todas as outras relações e estruturas da escola fossem profundamente repensadas.

Entretanto, percebo que o próprio movimento de produzir um site na escola indica, em certa medida, uma desestabilização nessas estruturas e relações, baseadas num modelo linear muito antigo de transmissão de conhecimento e de poder. Com o website, esse modelo passa inevitavelmente a ser questionado e, aos poucos, seja pelas características de seu suporte (internet), seja porque as identidades das crianças estão continuamente em (re)construção pelas mediações midiáticas, entre outras, ou ainda, devido ao sutil movimento da mídia-educação, o monopólio do uso da palavra poderá ser quebrado ou horizontalizado nas escolas. Percebemos que esse movimento de mudança acontece de modo muito discreto, por isso não é facilmente detectado.

Os desenhos, as conversas nos grupos focais e os questionários revelaram que grande parte das crianças gosta do site da Escola e valoriza sua existência. Mesmo assim, elas trazem idéias singulares, embora não sistematizadas, para contribuir com o aperfeiçoamento do mesmo. Com base no que disseram, creio, entretanto, que o site da Escola pesquisada poderia ser um espaço mais bem aproveitado para a comunicação, aprendizagem, interação, diversão e também para a emancipação da condição de participantes tutelados à de participantes mais autônomos. Reivindico, nesta perspectiva, que a partir do site se propicie espaços de interlocução, nos quais

cada uma das crianças possa, a seu tempo e a seu ritmo, escrever-se, ler-se, assinar-se. Seria um investimento na reflexão sobre os sentidos e suas ressignificações a partir deste novo/outro jeito de conviver com/na escola.

Um dos caminhos indicados seria novamente a produção coletiva do site, tanto na concepção propriamente dita, quanto na escuta atenta à sua recepção, que já é um modo de participar. Nesse sentido, mesmo que nem todos ‘coloquem a mão na massa’, ou seja, que a produção técnica não possa ser feita por todos, é fundamental que a concepção da linguagem, do layout, da seleção e produção dos conteúdos divulgados, do site, enfim, possa representar e ‘dar voz’ a toda a comunidade escolar.

Por não se tratar apenas de um produto, o site pode e deve ser concebido cotidianamente, nas pequenas ações, mesmo naquelas que não valem prêmios, títulos ou menções honrosas, ou seja, pode estar estreitamente vinculado ao que se faz e ao que se pode fazer, a partir dessa mídia. Pois, assim como a Escola não é algo pronto, mas está em processo, produzir um site deveria ser configurado como ‘processar um site’, ou seja, um fazer paulatino, motivado e motivador de novos e melhores espaços e tempos de participação. Nas palavras de Rivoltella (2008)²⁷⁹, por meio das tecnologias digitais é possível fazer melhor aquilo que já se faz presencialmente, ou seja, a comunicação e a socialização de conhecimentos podem ser qualificadas e intensificadas, a autoria se amplia e ganha visibilidade na medida em que se tem mais acesso aos recursos digitais.

Assim, nestas considerações finais tenho duas intenções principais: primeiramente, para trazer um pouco mais daquilo que as crianças participantes desta pesquisa sugerem, organizo tematicamente as suas falas, sob o título “se esse site fosse nosso...”. Esclareço que algumas dessas temáticas foram mencionadas espontaneamente, como a questão de gênero, a inexistência de legendas em LIBRAS, entre outras; já as demais foram motivadas pelo roteiro levado pela pesquisadora e que pontuava temas relacionados especificamente aos sentidos que os estudantes atribuíam à sua participação na Escola e na produção do site. Neste sentido, mesmo tomando um caminho próprio, algumas questões abordadas espontaneamente repetiram-se em mais de um grupo; entre essas, duas chamaram minha atenção por aparecer em praticamente todos os grupos focais: a questão de gênero e a dos jogos; em seguida, pontuamos ainda algumas considerações

²⁷⁹ Notas pessoais da palestra: Educação e cultura digital: navegações pela Web 2.0. ministrada pelo pesquisador Pier Cesare Rivoltella, da Università Cattolica di Milano, na UFSC, no dia 30/04/2008.

complementares, a partir das referências de Rivoltella (2008), sobre as possibilidades da *web 2.0*, no intuito de oferecer algumas idéias e possibilidades para a qualificação dos sites escolares.

Se esse site fosse nosso...

Durante toda a pesquisa, as crianças foram motivadas a refletir a respeito do site ideal sob seus pontos de vista. Uma das perguntas sugeria, além disso, que se colocassem na posição de produtores do site: “o que você colocaria no site, se tivesse oportunidade?” As respostas variaram entre colocar elementos de que gostam muito até críticas sérias ou hesitações quanto a sugerir alguma alteração. De modo geral, foi possível perceber que em suas propostas as crianças tendiam a reproduzir os conteúdos aos quais têm acesso na Escola. Outro dado manifestado foi que, na maior parte das vezes, elas sabem criticar o que existe, porém têm enormes dificuldades em apontar alternativas. Atribuímos estas dificuldades em parte à pouca experiência de participação que lhes é proporcionada, tanto na família, quanto na escola.

Os estudantes fizeram algumas críticas, especialmente aos modos de endereçamento do site e à linguagem utilizada. Também denunciaram a invisibilidade e falta de representação de alguns grupos de crianças, por um lado, e, por outro, mencionaram aspectos com os quais se identificam no site. Na fala dos estudantes apareceram também propostas voltadas especialmente aos conteúdos que eles consideram que devem ser socializados e aos tipos de linguagem a serem usados no site. Para apresentar essas críticas e também as propostas dos estudantes, optamos por agrupá-las por eixos temáticos, embora muitas se entrecruzem:

Visibilidade (valorização e autoria) – Nas falas dos estudantes percebemos a reivindicação de maior visibilidade no site da Escola: vários grupos indicaram que a presença do **diretor** na Escola deveria ser contemplada por meio de fotos e que os **professores** também deveriam “aparecer mais”, segundo muitos estudantes. As fotos dos ambientes da Escola deveriam ser feitas com a presença das **crianças**, evitando que prevalecesse a estrutura física em detrimento das pessoas. Além de sugerir que as pessoas tenham mais visibilidade, as crianças indicaram também que alguns elementos que já fazem parte do site recebam maior destaque: entre estes, o item mais

lembrado foi o **Jornal Escolar Dodô** e os **trabalhos** dos próprios estudantes. Quanto a este último item, reivindicam que sejam disponibilizados integralmente os trabalhos realizados pelos estudantes e não apenas citados, como ocorre atualmente. Neste aspecto, a maioria dos grupos identificou a ausência dos trabalhos realizados pelos estudantes como um dos pontos negativos do site da Escola. Cabe destacar que essa questão foi um enunciado construído espontaneamente nos grupos de discussão, pois não fazia parte do roteiro prévio de discussão, e que esta questão somente foi percebida pelos participantes, quando tiveram a oportunidade de explorar o site na *lan house*, ou seja, de um lugar externo à própria escola.

Conteúdo: Todos os grupos sugeriram que o site deveria contemplar **jogos**, mas não somente como entretenimento. A inserção de jogos, quando indicada pelos estudantes, vinha acompanhada de uma ressalva: jogos educativos. Os **trabalhos** realizados pelos estudantes deveriam ser divulgados integralmente. Muitas **fotos** deveriam fazer parte do site, segundo os estudantes. As fotos não deveriam ser limitadas aos ambientes, a começar pela foto da Escola que aparece na página inicial do site: deveria estar acompanhada das pessoas da comunidade escolar. Apesar de que, de um modo geral, os mais jovens sofrem muitas críticas quanto ao pouco tempo que dedicam à leitura, estas crianças indicaram a disponibilização de **livros on-line** como um item muito importante no site. Entre os aspectos mencionados por eles ao solicitar a disponibilização de diferentes possibilidades de leitura, destacamos a questão econômica, pois poucos têm acesso aos livros, e também o prazer de ler na tela, o que é uma característica muito comum entre as crianças que ouvi. Aqui, parece que o desafio está na outra ponta: ao invés de os professores precisarem incentivar os estudantes a lerem, no advento da internet são os estudantes que pedem: dêem-nos livros *on-line*.

Linguagem: Segundo os estudantes, a linguagem usada no site nem sempre está de acordo com seu público. Reivindicam, portanto, o uso de um **vocabulário que seja compatível**, tanto no texto escrito quanto nas imagens, com as expectativas de todos, ou seja, sem discriminação ou supremacia quanto ao **gênero** ou à **idade** dos potenciais usuários e uso de **legendas em LIBRAS**, garantindo acessibilidade e visibilidade também aos estudantes surdos da Escola;

Agência: Segundo os estudantes, o site foi feito pelos **professores**; os estudantes, na sua maioria, não foram considerados, quanto a seus desejos de fruir e interagir no site (alegaram também pouco tempo para navegar no site, quando estão usando a sala informatizada da Escola).

Interatividade: Os estudantes indicaram a importância de incluir **ferramentas interativas** no site da Escola, como os comunicadores instantâneos e os sites de relacionamento. Essas ferramentas interativas também deveriam, segundo as crianças, possibilitar o **acesso ao boletim, a reserva de livros na biblioteca e o bate-papo com colegas e professores**. Foi destacada também a importância de que o site seja um canal comunicativo entre a Escola e as famílias, através da publicação de **notícias** (datas de início das aulas, férias, a greve, avisos em geral).

Endereçamento: A questão do endereçamento foi apontada por todos os grupos de discussão. De acordo com os estudantes pesquisados, há problemas de concepção, por parte das pessoas que produziram o site, quanto às expectativas e identidades dos estudantes, ou seja, aos potenciais usuários do site. É reivindicado, nesse sentido, que o site se dirija a todas as pessoas da **comunidade escolar**, contemplando a **heterogeneidade da audiência**. (o estudo de recepção foi realizado com crianças, portanto, é compreensível que elas não tenham atentado para outros possíveis usuários como pesquisadores ou visitantes em geral, embora tenham citado os pais).

Embora nosso olhar não buscasse aprofundar as dimensões da representação das identidades desses estudantes, os dados apresentados parecem deixar evidente a necessidade de se conhecer melhor as crianças, suas práticas culturais, seus contextos sociais e econômicos, ou seja, conhecer as crianças reais que se relacionam com o website. Este aspecto foi bastante citado e demonstrado: um número significativo de estudantes tem necessidade de afirmar suas diferenças, seja em gostos, em crenças, ou de outra forma: enfim, mostrar seu estilo e muitos deles indicam não encontrar esse espaço de reconhecimento no website da Escola.

Nesta perspectiva, a internet poderia ser um caminho, sim, mas não precisaria ser um caminho linear e didatizado. É possível que, a partir do primeiro passo que já foi dado nas escolas municipais, ou seja, a partir da aliança da internet com a estrutura das escolas, seja possibilitada a inclusão mais sistemática, intensa, efetiva e participativa no site e na contínua produção e divulgação de pronunciamentos a partir de ‘todos os lugares’, pois é esta a maior inovação deste tempo histórico: pela internet é possível, tecnicamente, que todos falem. Mas, como adverte Bruner,

Não se deve cometer o erro de imaginar que a mudança educacional será guiada pelas novas tecnologias da informação e comunicação, por mais poderosas que sejam. A educação é muito mais que seus suportes tecnológicos: encarna um princípio formativo, é uma tarefa social e cultural que, sejam quais forem as transformações que experimente, continuará dependendo, antes de tudo, de seus componentes humanos, de seus ideais e valores. (BRUNNER, 2003, p.77)

Portanto, no intuito de continuar participando da construção de um caminho emancipador, ou seja, que diminua as limitações e imposições de uma ‘cultura escolar’ centralizadora, reafirmamos a importância e urgência da mídia-educação como busca de garantir os direitos de provisão, produção e participação das crianças nas mídias. E, nesta perspectiva de maior participação, apresentamos algumas considerações, a seguir, acerca das novas potencialidades da *web 2.0*.

Considerações complementares

Com base em nosso principal objetivo, qual seja a busca por compreender melhor os sentidos atribuídos pelas crianças à sua participação na escola, em especial na produção do site institucional, procuramos considerar ainda alguns caminhos que podem ser trilhados no âmbito da internet e, ainda mais, da *web 2.0*, a partir da escola.

Consideramos, mais uma vez, a experiência mencionada por muitas crianças que foram nossas parceiras neste estudo, a respeito de seus usos da internet, para tecer estas considerações. Muitas dessas crianças, como mostramos nos capítulos anteriores, participam de sites de relacionamento, exploram jogos interativos, entre outras aplicações constituintes da *web 2.0*. Essas crianças²⁸⁰, portanto, fazem parte de uma geração que usufrui das novas possibilidades da internet, e este fato ajuda na construção dos sentidos que elas atribuem à sua participação. Só para exemplificar, são crianças que podem adicionar comentários nas páginas, nas fotos e em outros conteúdos dos colegas, podem também editar continuamente suas próprias páginas, fotos e vídeos, são, enfim, nativos da *web 2.0*.

²⁸⁰ Ressaltamos que não perdemos de vista a existência de um grande fosso material e tecnológico que divide as crianças. Por outro lado, acreditamos que existe uma cultura da internet que perpassa as comunidades, as escolas, enfim, os diversos grupos sociais e que participa na construção das identidades destas crianças.

Como já buscamos explicitar, nosso objetivo parte da compreensão de que existem possibilidades potenciais de mudanças nos modos de participação das crianças tanto na produção de mídias quanto nas atividades em geral, advindas especialmente da inserção da internet nas escolas e nas casas das crianças (estudantes das escolas municipais). Essas mudanças, ao mesmo tempo em que demandam novas transformações, são igualmente por elas demandadas e permitem outras possibilidades à escola. A produção de um site, com participação de estudantes e professores, é um exemplo dessa espiral de mudanças que traz novas perspectivas e também novas exigências para as instituições de ensino, reordenando as relações pedagógicas, bem como dinamizando o conhecimento através da pulverização dos espaços de saber.

Como pudemos perceber durante a pesquisa, algumas escolas municipais de Florianópolis ainda se encontram num patamar de uso muito restrito da internet, na medida em que ainda são raras as experiências promovidas tendo por base a *web 2.0*²⁸¹. Deste modo, o próprio website da Escola em que realizamos a pesquisa, que é, como também já dissemos, uma iniciativa que merece aplausos, ainda pouco proporciona que os estudantes criem e divulguem conteúdos, apesar de apresentar certo domínio de ferramentas como *wikis*, *blogs*, entre outras ferramentas interativas da *web 2.0*. Como procuramos evidenciar, existem grandes potencialidades técnicas para que as próprias crianças participem na produção, sendo possível fazer a conexão entre aprender de modo digital e aprender de modo convencional, sem exclusões ou sobreposições definitivas.

Não é o caso de correr para tornar dinâmicos e interativos todos os sites. Seria preciso, creio, pensar nas possibilidades da *web 2.0* do mesmo modo que se quer pensar as relações fora da internet, ou seja, melhorar a comunicação, ampliar os lugares de onde partem as ‘vozes’. É preciso planejamento conjunto e reflexão, também conjunta, sobre o que significa para a escola um projeto mais interativo: há um empenho em tornar as pessoas emancipadas politicamente? Enquanto o objetivo se centrar apenas na inserção de muitas funcionalidades, espaços e ferramentas interativas, mas sem um empenho real em responder: por que ser interativo? ou

²⁸¹ Esta experiência é muito semelhante ao que ocorre na Europa, conforme exemplifica Rivoltella (2008), ao dizer que, numa recente pesquisa em torno dos usos da internet pelos professores italianos, foi constatado que 74% são considerados “praticantes”, ou seja, usam a internet apenas para consultar e enviar e-mails e produzir pequenas apresentações de conteúdos. Os demais professores, ou seja, uma minoria são considerados “pioneiros”, ou seja, estão habituados a usar potencialmente os recursos web como blogs, wikis, entre outros, e há os chamados “neófitos”, que de acordo com a pesquisa, seria a denominação aplicada aos professores que ainda conhecem pouco ou desconhecem totalmente qualquer tipo de uso da internet.

coragem para perguntar: por que não ser interativo? o objetivo de emancipação, cidadania, enfim de participação não poderá ser alcançado.

Nesse sentido, o que é relevante, ao se proporcionar mais um espaço para que os estudantes interajam, entre si e com os professores? Afinal, se o site já tem uma identificação com os estudantes, ou seja, se os estudantes já se reconhecem como membros, e de fato o são, a tecnologia ajuda para que esses encontros aconteçam de modo ainda mais intenso. Mas não é suficiente a tecnologia. É, portanto, importante que a escola consiga promover espaços de produção conjunta de conhecimento, permitindo, inclusive, que os estudantes possam tomar em suas próprias mãos os caminhos de sua aprendizagem e comemorar muito o fato de que eles querem, ainda, continuar compartilhando conosco suas descobertas e idéias.

Presumo que, num entendimento da pesquisa como tempo de “provocar” reflexões e questionamentos, tenhamos nos aproximado significativamente das crianças da Escola em que realizamos a empiria. Elas pararam para refletir sobre algumas questões relacionadas ao site, ou para formalizar suas indagações, visto que as estávamos ouvindo. Com relação aos adultos, profissionais da Escola, não houve esse tipo de aproximação. Consideramos importante, no entanto, esse “apanhado” com as crianças, para termos material para refletir a partir das suas falas.

O que posso dizer é que busquei apresentar meu olhar sobre o site da Escola e sobre a participação dos estudantes na Escola e no site com todo o empenho que me foi possível, e agora me resta convidar os prováveis leitores a tirarem suas conclusões sobre o que eu defendi. Do mesmo modo, convidei as crianças, e aquelas que aceitaram participar construíram comigo estas páginas. Poderiam ter sido outras crianças e outras páginas. Foram estas.

Sei que o olhar das diferentes pessoas, ao lerem esta dissertação, parte também de diferentes pontos: são diversos modos de olhar. Nesta dialética do olhar dos profissionais da Escola pesquisada, e também das outras escolas, das crianças que participaram desta pesquisa, e também de tantas outras crianças, dos profissionais do Núcleo de Tecnologia Educacional, da Universidade, enfim, da subjetividade que cada olhar carrega, podem ser suscitados novos caminhos. É com isto que conto.

É necessário lembrar, portanto, a minha posição, ou seja, o meu ‘ponto de vista’ ou ‘de voz’, ao fazer estas considerações sobre a pesquisa que agora se conclui, mesmo que sem fechar. Em primeiro lugar, de onde falo: na condição de professora da RME, falar sobre o que as crianças

pensam é, por um lado muita presunção, e, por outro, buscar ouvi-las se torna uma atitude necessária pela especificidade do meu trabalho, de estar conectada com nosso tempo histórico. Neste sentido, mesmo tendo clareza de que não é possível ‘ser porta-voz’ dos estudantes, consideramos fundamental procurar dar sentido ao que falam as crianças no intuito de qualificar meu próprio trabalho pedagógico. Conhecer melhor os estudantes, e neste caso, como **audiência de um produto midiático produzido pela própria escola**, é um aspecto que precisa ser considerado. Em segundo lugar, saí de minhas atividades para essa caminhada e agora preciso, de algum modo, voltar a participar das discussões com meus pares, trazendo as reflexões construídas na intersecção da prática da professora com a teoria apreendida no mestrado. Neste sentido, meu desejo é de que os principais interlocutores neste texto sejam os profissionais da educação...

Para finalizar, não posso deixar de trazer à tona uma das encruzilhadas permanentes na caminhada da escola, em qualquer época de sua existência, e, para isso, reproduzo um pequeno trecho do livro “The Popular Arts”, de Stuart Hall e Paddy Whannel (1964 apud Bujokas 2007²⁸²). Neste trecho, de acordo com Bujokas (2007), os autores mostram, de modo muito espirituoso, “qual é a mentalidade predominante no ensino escolar tradicional, que se recusa a enxergar a centralidade da mídia-educação para a escola contemporânea”:

“É a história de uma antiga tribo, cujos membros levavam uma vida estável e reconfortante. As crianças partilhavam das tradições de seus pais e eram ensinadas a pescar em águas correntes límpidas e a caçar o tigre de dente-de-sabre. Aí veio o gelo, a água se tornou turva e o tigre se mudou para o sul. Mas a tribo preservou seus modos tradicionais. Eles limpavam uma parte do rio para que as crianças continuassem a pescar, e empalharam a cabeça de um tigre, para que elas aprendessem a caçar. Então, um crítico jovem membro da tribo veio até o conselho e perguntou porque, ao invés disso, as crianças não eram ensinadas a pescar em águas turvas e a caçar o urso polar, que recentemente havia começado a assolar as tribos. O conselho ficou furioso. Nós sempre ensinamos a pescar em águas límpidas e a caçar o tigre, porque essas são as disciplinas clássicas. Além disso, o currículo já está sobrecarregado.”

²⁸² Bujokas, Alexandra. Blog de mídia-educação. Disponível em http://midiaeduc.zip.net/arch2007-02-01_2007-02-28.html Acesso em 29/02/2008.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, M. **A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica.** In: Solange Jobim e Souza; Maria Teresa Freitas; Sonia Kramer. (Org.). Ciências humanas e pesquisa. Leituras de Mikhail ,Bbakhtin. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2003, v. 1, p. 77-94.

ANTUNES, Karine Maria. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA Programa de Pós-Graduação em Educação. **Dimensões políticas e pedagógicas da participação da criança na escola : um estudo de tipo etnográfico.** Florianópolis, 2004. 160 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. **Estética da Criação Verbal.** 3a ed. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes. 2000.

BASSO, Idavania Maria de Souza. **Educação de pessoas surdas: novos olhares sobre as questões do ensinar e do aprender língua portuguesa.** Florianópolis, 2003. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

BELLONI, M. L. **Educação a distância.** Campinas, SP: Autores Associados, 1999 a.

_____. **O que é mídia-educação.** 1. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2001. v. 01.

_____. **Os jovens e a internet: representações, usos e apropriações.** Paper apresentado na reunião regional-sul da ANPED, Curitiba, 2004.

BRANDÃO, C. R. **A Educação como Cultura.** 2^a ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos: apresentação dos temas transversais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

BRUNNER, J. **Educação no encontro das novas tecnologias.** In: Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza? São Paulo: Cortez. 2003.

BUCKINGHAM, David: **Children Talking Television: the making of television literacy.** Londres: The Falmer Press, 1993.

_____. **After the Death of Childhood: growing up in the age of electronic media.** London: Polity Press, 2000.

_____. **Media Education: literacy, learning and contemporary culture.** Cambridge: Polity Press/Blackwell, 2003.

_____. **Crescer na era das mídias eletrônicas.** (After the Death of Childhood: growing up in the age of electronic media, 2000) Tradução: Gilka Girardello e Isabel Orofino. Editora Loyola, São Paulo, Brasil, 2007.

_____. **A educação para a mídia e a produção de mídia pelos jovens no Reino Unido.** In: FEILITZEN, Cecília Von e CARLSSON, Ulla (orgs) *A criança e a mídia: imagem, educação, participação.* São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

CAMPOS, Roselane Fátima de. SHIROMA, Eneida Oto. **O Resgate da Escola nova pelas Reformas Educacionais Contemporâneas.** Revista Brasileira de Estudos pedagógicos, Brasília, v. 80, n. 196, p. 483-493, set/dez. 1999.

CARLSSON, Ulla. FEILITZEN, Cecília von (orgs.) **A criança e a mídia: Imagem, Educação, Participação.** São Paulo. Editora Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

CRUZ, João Everton da. **A educação noturna como desafio para a formação profissional.** Disponível em http://www.reescrevendoeducacao.com.br/2006/modules/artigosenviados.php?a=imprimir&artigo_id=68 Publicado em 10/10/2006 e acessado em 13/09/2007.

DEMO, Pedro. **Pesquisa qualitativa: busca de equilíbrio entre forma e conteúdo.** Rev. Latino-Am. Enfermagem, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11691998000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12/02/2008.

DIAS, Cláudia. **Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas.** Informação & Sociedade, v. 10, n. 2, 2000. Disponível em <http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/330/252> Acessado em 02/02/2008.

DIMENSTEIN, Gilberto. **Aprendiz do futuro: cidadania hoje e amanhã.** 10 ed. São Paulo: Ática, 2005.

ELLSWORTH, Elizabeth. **Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Nunca fomos humanos.* Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.7-76.

EZPELETA, Justa & ROCKWELL . **Pesquisa participante.** SP: Cortez Ed., 1986.

FANTIN, Monica. **Novo olhar sobre a mídia-educação.** In: 28a. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, pp. 1-10. Caxambu, 2005

_____. **Mídia-educação: conceitos, experiências e diálogos Brasil**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

_____. **Alfabetização Midiática na Escola**. Trabalho apresentado no Seminário VII Seminário “Mídia, Educação e Leitura” do 16º COLE, Campinas, 10 a 13 de julho de 2007. Disponível em http://www.alb.com.br/anais16/sem05pdf/sm05ss15_06.pdf. Acesso em 12/01/2008

FANTIN, Monica e GIRARDELLO, Gilka: **Digital Literacy and Cultural Mediations to the Digital Divide**. In RIVOLTELLA, Pier Cesare (org.): *Digital Literacy: Tools and Methodologies for Information Society*. Hershey, New York: IGI Publishing, 2008

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **O mito na sala de jantar**. Porto Alegre: Editora Movimento, 1984.

_____. **O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV**. In. Revista Educação & Pesquisa. São Paulo, v. 28, n.1, p. 151- 162, jan/jun. 2002.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Subsídios para Reorganização Didática no Ensino Fundamental**. 2000.

FLORIANÓPOLIS. Núcleo de Tecnologia Educacional. **Relatório 2004**. Disponível em <http://www.pmf.sc.gov.br/nte/relatorio.html>.

FLORIANÓPOLIS. Núcleo de Tecnologia Educacional. **Relatório 2005**. Disponível em <http://www.pmf.sc.gov.br/nte/relatorio.html>

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico 2006-2008**. (fotocopiado)

FREIRE, P. e SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986, 4ª edição.

GIRARDELLO, Gilka. e OROFINO, M. I.: **A pesquisa de recepção com crianças**. Anais da XII. Compós, Rio de Janeiro, 2002.

GIRARDELLO, Gilka. **A quem se endereça a TV? O caso do público infantil**. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2003/dte/pgm4.htm>. Acesso em 03/04/2007

GOBBI, Márcia. **Desenho Infantil e Oralidade: Instrumentos para pesquisas com crianças pequenas**. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. 2002

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record. 1999

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de Sociologia: guia prático da linguagem sociológica**. 2 ed. – Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed., 1997

JOBIM E SOUZA, S. **Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas**. In: Solange Jobim e Souza; Maria Teresa Freitas; Sonia Kramer. (Org.). Ciências humanas e pesquisa. Leituras de Mikhail Bakhtin. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2003, v. 1, p. 77-94.

_____. **A pesquisa como intervenção nas relações entre crianças e adultos no âmbito da cultura da mídia**. Trabalho apresentado no XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, UERJ, 5 a 9 de setembro de 2005. Disponível em: <http://sec.adaltech.com.br/intercom/2005/resumos/R2367-1.pdf> Acesso em 12/05/2007.

KRAMER, S. **To be an author and to authorize: ethical questions concerning research on children**. Cad. Pesqui. , São Paulo, n. 116, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 Feb 2008. doi: 10.1590/S0100-15742002000200003

_____. **Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas**. In: Solange Jobim e Souza; Maria Teresa Freitas; Sonia Kramer. (Org.). Ciências humanas e pesquisa. Leituras de Mikhail ,Bbakhtin. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2003, v. 1, p. 77-94.

LAUAND L. Jean. **A Filosofia da Educação no novo Catecismo Católico**. (conferência no I Congresso Latino de Filosofia da Educação, Rio de Janeiro, 2000). Disponível em <http://www.hottopos.com/convenit3/jeanlaua.htm> Acesso em: 20/07/2007.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo GH**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986.p.172.

LÜCKMAN, Ana Paula. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA Programa de Pós-Graduação em Educação. **Educação, jornalismo e meio ambiente: leituras sobre a crise ecológica no contexto do aquecimento global**. Florianópolis, 2007. 1 v. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

MARTINS FILHO, Ives Gandra da Silva. **O princípio ético do bem comum e a concepção jurídica do interesse público**. Brasília, vol. 2, n. 13, junho/1999. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_13/princ-etico.htm Acessado em 02/07/2007

MARQUES, Ângela Cristina Salgueiro. ROCHA, Simone Maria. **A produção de sentidos nos contextos de recepção: em foco o grupo focal Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação**. UNESP, Bauru, São Paulo - 6 a 9 de junho de 2006

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Heredando el Futuro. Pensar la Educación desde la Comunicación**, In *Nómadas*, Bogotá, septiembre de 1996, n. 5, p. 10-22.

_____. **Desafios culturais da comunicação à educação**. Comunicação & Educação, São Paulo, p 5 1 a 6 1, maio/ago. 2000.

_____. **La educación desde la comunicación**. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2002

_____. **Globalização comunicacional e transformação cultural**. In: Moraes, Denis de (org.) *Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

MATTELART, Armand e Michèle. **História das teorias da comunicação**. São Paulo: Loyola, 2005.

MEDITSCH, E.B.V.; FARACO, M.B. **O Pensamento de Paulo Freire sobre Jornalismo e Mídia**. *Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*. Vol. XXVI, n. 1, p. 25-46. São Paulo: Intercom, jan-jun 2003 Disponível em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/meditsch-eduardo-faraco-mariana-pensamento-paulo-freire.pdf>

MELLO, Horácio Dutra. **Representação e uso da Internet por adolescentes de Florianópolis**. Florianópolis, Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. (fotocopiado)

MINAYO, M. C. S. & SANCHES, O. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?** *Cad. Saúde Públ.*, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf> acesso em 29/02/2008

MINAYO, M.C.S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MOISÉS, J. A. **Cidadania e participação - Ensaio sobre o referendo, o plebiscito e a iniciativa popular legislativa na nova Constituição**. São Paulo: Marco Zero/Cedec. 1990.

MORAN, José Manuel. **Leituras dos Meios de Comunicação**. Editora: Pancast, 1993.

OROFINO, M. I. **Mídias e Mediação Escolar: Pedagogia dos Meios, Participação e Visibilidade**. Cortez, Campinas, SP, 2005

PACHECO, José Augusto. **Projecto Político Pedagógico Municipal**. Revista Pátio, 2003.

_____. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PARO, Vitor Henrique. **Estrutura da Escola e Prática Educacional Democrática**. In: 30a. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, pp. 1-16. Caxambu, 2007

PINTO, Manuel. **A infância como construção social**. In: PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel J. (coord.). *As crianças: Contextos e Identidades*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

PITKIN, H. F. **Representação: palavras, instituições e idéias**. Lua Nova. São Paulo, n. 67, 2006.

PROUT, Alan. **The future of childhood**, New York/London, Rout-ledge Falmer, 2005. Resenha de: BELLONI, Maria Luiza. O futuro da infância. Disponível em http://www.comunic.ufsc.br/resenhas/resenha_alanprout.pdf Acesso em 12/08/2007.

QUINTEIRO, J. **Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos**. 2000. Tese (doutorado) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. **Infância e Educação na Sociologia: Questões emergentes**. In: MAFRA, Leila Alvarenga e TURA, Maria Lourdes Rangel (orgs) *Sociologia para Educadores 2*. Rio de Janeiro: Quartet, 2005 p. 137-165.

_____. **A participação da criança como Tema Transversal do Currículo: um desafio nas séries iniciais**. Revista Espaço Acadêmico Número 52. Set/2005. Disponível em: http://www.espacoacademico.com.br/052/52pc_quinteiro.htm. Acesso em 28/06/2007.

QUINTEIRO, J.; CARVALHO, D. C. **Participar, Brincar e Aprender: exercitando os direitos da criança na escola**. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editora e Comercial Ltda, 2007. v. 1. 234 p.

SARMENTO, M. J. TOMÁS, C. A. SOARES, N.F. **Globalização, Educação e (Re) Institucionalização da Infância Contemporânea**. In VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra, 2004. Disponível em <http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/CatarinaTomas.pdf>. Acesso em 28/08/2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão, construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 edição. 9 reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVERSTONE, Roger. **Inventar o quinto poder**. Entrevista à revista *Carta Capital*, São Paulo: Editora Confiança, 2003. Em 12/2/2003, ano IX, n. 227.

SIMÃO, Andréa Branco. **O uso de grupos focais em uma pesquisa sobre os comportamentos sexual, nupcial e reprodutivo: reflexões a partir de uma experiência prática**. Trabalho apresentado no XV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, realizado em Caxambu - MG - Brasil, de 18 a 22 de setembro de 2006. Disponível em

http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/ABEP2006_320.pdf Acesso em 22/02/2008

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

TOBIN, Joseph. **Good Guys Don't Wear Hats: children's talk about the media**. Teachers College, Columbia University, New York, 2000.

WEFFORT, WEFFORT, F. C. **A república que não deu certo**. Folha de São Paulo, São Paulo, 31 dez. 1988. Folhetim, p. B15.

WHITAKER, Francisco. **Rede: uma estrutura alternativa de organização**. Revista Mutações Sociais, publicação trimestral do CEDAC, Rio de Janeiro, Ano 2/nº 3/ março/abril/maio de 1993. Disponível em http://www.lead.org.br/filemanager/download/378/Rede-uma_estrutura_alternativa_de_organiza%C3%A7%C3%A3o.pdf Acesso em 12/04/2007

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SOBRE PRÁTICAS CULTURAIS E CONSUMO DE MÍDIA

Oi,

Meu nome é Rosane Maria Kreuch e estou fazendo uma pesquisa nesta escola. As suas respostas a esse questionário são muito valiosas para que eu consiga desenvolvê-la e, por isso, peço um pouco do seu tempo e colaboração. Agradeço muito se você aceitar participar.

1. Assinale os equipamentos de mídia que você tem em casa:

- Telefone ()
- Televisão () Que canais pegam? _____
- Vídeo ()
- Videogame ()
- Rádio ()
- Walkman ()
- Aparelho de CD ()
- Ipod ()
- Celular ()
- Computador ()
- DVD ()
- MP3 ()
- Outro () _____

Algum equipamento está quebrado? Sim () Não ()

2. Responda:

Qual o seu nome? _____

E a sua idade? _____ Onde você nasceu? _____

Qual seu programa de TV favorito? _____

_____ Por quê? _____

Outros programas que vê? _____

Alguém na sua família usa computador? _____

Se sim, para fazer o quê? _____

E você, usa computador? _____ Onde? _____

De quanto em quanto tempo você usa o computador?

() Algumas vezes por ano () Algumas vezes por mês

() Algumas vezes por semana () Todos os dias () Nunca

O que faz no computador? _____

Do que você gosta mais? Assinale apenas uma opção, a sua preferida:

- () Rádio () TV () Revista
 () Livro () Vídeo/DVD () Videogame () Computador
 () Internet () Outra atividade?

Qual? _____

Você estuda nesta escola há quanto tempo? _____

O que você sabe sobre o trabalho na sala informatizada da escola?

Você conhece o site da escola?_____ Se conhece, você entra no site?_____ Onde? _____ O que você faz lá?

Você acha o site da escola legal? _____ Por quê _____

O site da escola deveria ter alguma coisa diferente? O quê?

Que motivos você teria para querer participar na produção do site da escola? _____

Se você pudesse colocar alguma coisa no site, o que seria?

Você acha que o site da escola combina com você? _____

Por quê? _____

Você aceitaria participar de uma reunião aqui na escola para conversar mais sobre este assunto? () Sim () Não

*Muito obrigada,
 Rosane*

APÊNDICE B - ROTEIRO DO PRIMEIRO ENCONTRO FOCAL

1ª encontro - Data: 11/07/2007
Materiais: Gravador de voz Caderno de campo Folhas brancas/lápis coloridos
- Apresentação do trabalho <ul style="list-style-type: none">• garantia da confidencialidade• não há certo nem errado
- Aquecimento <ul style="list-style-type: none">• apresentação dos participantes: nome, o que sabe sobre a escolha do nome.
- Vamos conversar sobre a escola: <ul style="list-style-type: none">• Vocês participam de que na escola?• O que é participar?• Como vocês ficaram sabendo sobre a produção do site da escola?
- Proposta de <i>desenho</i> : itens que consideram representativos para o site da escola. (Trabalho individual).
- Retomar o roteiro: Alguém gostaria de acrescentar alguma coisa?
- Sugerir que pensem em algum site que consideram interessante para socializar no próximo encontro.

APÊNDICE C - ROTEIRO DO SEGUNDO ENCONTRO FOCAL

2ª encontro - *Necessário que seja na SI/Lan House* - Data: 16 e 17/07/2007

Materiais: Filmadora

Gravador de voz

Caderno de campo

- Vamos fazer um “passeio” por alguns sites sugeridos por vocês: cada um vai navegando e falando sobre o site (design, conteúdo).

- Navegando no site da Escola

- Retomar o roteiro: Alguém gostaria de acrescentar alguma coisa?

APÊNDICE D - ROTEIRO DO ENCONTRO FOCAL COM ESTUDANTES SURDOS

Encontro Especial - Data: 13/08/2007 - Hora: 08h30min

Materiais: Gravador de voz/imagem

Caderno de campo

Folhas brancas/lápis coloridos

- Apresentação do trabalho

- Garantia da confidencialidade
- Não há certo nem errado

- Aquecimento

- Apresentação dos participantes: nome, o que sabe sobre a escolha do nome.

- Vamos conversar sobre a escola: como ela é, como poderia ser.

- O que vocês mais gostam de fazer na escola? Por quê?
- O que vocês menos gostam de fazer na escola? Por quê?
- Vocês participam de que na escola?

- Vamos fazer um “passeio” pelo site da escola?

- Proposta de desenho: Eu na escola (Trabalho individual).

- Retomar o roteiro: Alguém gostaria de acrescentar alguma coisa?

APÊNDICE E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA IDENTIFICAÇÃO DO NOME DA ESCOLA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA IDENTIFICAÇÃO DO NOME DA INSTITUIÇÃO

1. - Pelo presente instrumento, o **Diretor da Escola Básica Municipal Batista Pereira**, abaixo qualificado e assinado, após tomar conhecimento dos resultados da pesquisa realizada na referida instituição, autoriza à **Rosane Maria Kreuch**, pesquisadora da Universidade Federal de Santa, a identificar o nome da Escola supracitada no texto final de sua Dissertação de Mestrado intitulada “**A participação das crianças nos websites das escolas municipais de Florianópolis**”.

2. - Reconhece expressamente à pesquisadora, tendo em vista a autorização efetuada neste Termo, o direito de citar o nome da instituição somente na referida Dissertação ou em documentos dela decorrentes (artigos, publicações e apresentações em seminários, independentemente das características e atributos do sistema de distribuição, abrangendo plataformas analógicas ou digitais, com atributos de interatividade, ou não). Está igualmente ciente de que o texto da Dissertação será armazenado em banco de dados da Universidade Federal de Santa Catarina e na Internet.

Florianópolis, 27 de junho de 2008.

Nome do Diretor da Escola Básica Municipal Batista Pereira: Miguel João Laureano

Assinatura: _____

Miguel João Laureano
Diretor: E. B. Batista Pereira
Decreto: 3149/05

Cidade: Florianópolis

Bairro: Ribeirão da Ilha

Telefone da Escola: (48) 33376074

E-mail da Escola: ebm_batistapereira@pmf.sc.gov.br

Profissionais:

Marli M. Schmidt
Eliseu Teresinha de Souza Ostetto
Sandra Maria Pereira

Observações:

ANEXOS

ANEXO A - CARTA DE FLORIANÓPOLIS PARA A MÍDIA-EDUCAÇÃO

A Mídia-Educação é um campo interdisciplinar em construção, na fronteira entre a Educação, a Comunicação, a Cultura e a Arte, voltado à reflexão, à pesquisa e à intervenção no sentido da apropriação crítica e criativa das mídias e da construção de cidadania.

Introdução

Por ocasião da IV Jornada de Debates sobre Mídia e Imaginário Infantil e do Primeiro Seminário de Pesquisa em Mídia-Educação, realizados em Florianópolis, nos dias 13 e 14 de novembro de 2006, o Núcleo Infância, Comunicação e Arte (NICA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), propôs enriquecer a reflexão e a discussão de políticas para a Mídia-Educação em contextos formativos da Cidade de Florianópolis.

Motivados pelas demandas e pelas produções locais e inspirados em eventos anteriores como a Conferência de Sevilha (2002), a Convenção de Bellaria (2002), e a Cúpula do Rio sobre Mídia, Infância e Juventude (2004), propusemos uma primeira versão da Carta de Florianópolis, que foi discutida, reformulada e referendada pelos participantes do evento, representando professores, grupos de pesquisa, estudantes e outras instituições que trabalham com Mídia-Educação na cidade e no estado de Santa Catarina. O presente documento é o resultado das discussões realizadas no evento, que foi uma das ações do Convênio Dimensões Culturais na Formação de Professores para a Mídia-Educação entre o NICA/UFSC e o CREMIT/ UCS (2005-2010), e pretende ser um instrumento de explicitação, comunicação e busca de diálogo com pessoas interessadas, organizações e instituições responsáveis pelo planejamento e pela efetivação de ações no campo da cultura da mídia e da educação, entendida como estratégia de desenvolvimento da cidadania.

Pressupostos

No contexto de uma sociedade que ainda não disponibiliza as condições de sobrevivência digna e garantia dos direitos sociais à maioria da população, os meios de comunicação estão entre os protagonistas: ao mesmo tempo em que promovem relações de dependência que consideram mais o consumidor que o cidadão, podem oportunizar acesso a outras formas de cultura e possibilidade de conhecimento. Para que os meios atuem como canal para a diversidade de opiniões, idéias, culturas, precisam estar nas mãos de muitos. Nesse sentido, não só a ampliação dos canais, como a limitação do tamanho dos conglomerados e da propriedade cruzada, bem como a criação e fomento à radiodifusão pública são fundamentais. Só democratizando o acesso aos canais de expressão pública poderemos pensar o país pelos olhos dos que hoje não são vistos pelas lentes e microfones das poucas empresas de mídia.

A mediação educativa é condição fundamental para isso e, portanto a Mídia-Educação deve estar presente na formação de crianças, jovens, adultos e educadores, como parte do sistema de ensino, na atividade dos produtores de mídia, nas empresas de comunicação, e nas organizações da sociedade civil. A educação, assim, justifica-se como instrumento de defesa dos direitos civis e de construção da cidadania.

Objetivos

Chamar atenção para:

- a importância da Mídia-Educação na formação de crianças, jovens e adultos em espaços de educação formal e informal;
- a importância da Mídia-Educação na formação inicial e continuada de professores;

- a importância da Mídia-Educação na formação de profissionais da área da comunicação;
- a importância da participação de crianças, jovens e adultos nos projetos de Mídia-Educação.

Fortalecer grupos de pesquisa no campo da Mídia-Educação.

Servir como instrumento de articulação entre a elaboração teórica e as experiências práticas locais e o movimento nacional e internacional da Mídia-Educação.

Propostas e ações

Destacar a importância de:

- elaborar propostas teórico-metodológicas para inserção da Mídia-Educação nos cursos de formação inicial e continuada de professores e de profissionais da comunicação;
- estimular a pesquisa acadêmica na área de Mídia-Educação em integração com a prática educativa
 - propor a criação de cursos de extensão e de pós-graduação na área de Mídia-Educação, em parceria com outras universidades e instituições;
 - estimular as diferentes formas de inserção da Mídia-Educação na escola e na comunidade e fortalecer as redes de observação da produção cultural de mídia para a infância e a juventude e das experiências escolares;
 - estimular o mapeamento e a socialização das experiências e das pesquisas realizadas na área, através da organização de bancos de dados e publicações;
 - estimular a realização de seminários de pesquisa em Mídia-Educação e outros eventos relacionados ao campo;
 - apoiar a criação e manutenção de espaços de exibição das produções de mídias das escolas, comunidades e universidades;
 - apoiar projetos de Mídia-Educação que fortaleçam a diversidade e a relação escola comunidade - cultura;
 - estimular o intercâmbio entre educadores e profissionais da comunicação e da cultura.

ANEXO B - ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS (RME) QUE POSSUEM SALA INFORMATIZADA, ACESSO A INTERNET E SITE INSTITUCIONAL

Apresentamos os dados referentes à caracterização realizada no início de 2008, contemplando os seguintes aspectos: Nome da Instituição; Endereço convencional e URL; Telefone e e-mail; Nome do (a) diretor (a); Nome do (a) coordenador (a) da sala informatizada; Informamos ainda se a escola possui sala multimeios, blog e qual o sistema operacional utilizado.

1. Escola Básica Acácio Garibaldi São Thiago

Rua Altamiro Barcelos Dutra, 1195 - **Barra da Lagoa**

CEP: 88061-300 - Fone: (48) 32327637 (FAX)

Fone Público: (48) 32323095

Diretora: Luciane Machado de Oliveira

Sala informatizada com Sistema Windows

Coordenadora: Samara Cardoso

e-mail da Escola: ebm.acaciogaribaldi@pmf.sc.gov.br

Site da Escola: www.pmf.sc.gov.br/ebmacaciogaribaldi

Blog da sala informatizada: <http://siacaciogaribaldi.blogspot.com/>

2. Escola Básica Albertina Madalena Dias

Rua Cristóvão Machado de Campos, 1537 - **Vargem Grande**

CEP: 88056-000 - Fone: (48) 32695835 (Fax)

Fone Público: (48) 32695587

Diretora: Roselene Massaud Eger

Sala informatizada com Sistema Linux

Coordenadora: Paula Cortinhas de Carvalho

e-mail da Escola: ebm.albertina@pmf.sc.gov.br

Site da Escola:

Blog da sala informatizada: <http://www.albertinamadalenadias.blogspot.com/>

3. Escola Básica Almirante Carvalhal

Rua Bento Goiá, 113 - **Coqueiros**

CEP:88080-150 - Fone: (48) 33486645/33486645(Fax)

Fone Público: (48) 32480346

Diretora: Ruth Fernandes Moura Mafra

Sala informatizada com Sistema Linux

Coordenadora: Juliana Pauli

e-mail da Escola: ebm.almirantecarvalhal@pmf.sc.gov.br

Site da Escola: <http://www.pmf.sc.gov.br/ebmcarvalhal/>

Blog da sala informatizada:

4. Escola Básica Anísio Teixeira

Rua João Cândio Jacques, 1461 - **Costeira do Pirajubaé**

CEP: 88047-010 - Fone: (48) 32261154 (Fax)

Fone Público: (48) 32261008

Diretor: Marcos Aurélio Machado

Sala informatizada com Sistema Windows

Coordenadora: Sandra Maria Olsson

e-mail da Escola: ebm.anisioteixeira@pmf.sc.gov.br

Site da Escola: <http://www.pmf.sc.gov.br/ebmanisioteixeira>

Blog da sala informatizada: <http://www.sianisioteixeira.blogspot.com/>

5. Escola Básica Antônio Paschoal Apóstolo

Rodovia João Gualberto Soares, 6809 - **Rio Vermelho**

CEP: 88058-300 - Fone: (48) 32697313(fax)

Fone Público: (48) 32697013

Diretora: Bernadete da Rosa

Sala informatizada com Sistema Linux - Fedora

Coordenadora: Elke Elisa Belli

e-mail da Escola: ebm.antoniopaschoal@pmf.sc.gov.br

Site da Escola: <http://www.pmf.sc.gov.br/ebmantoniopaschoal/>

Blog da sala informatizada: <http://siantoniopaschoal.blogspot.com>

Sala Multimeios

6. Escola Básica Batista Pereira

Rodovia Baldicero Filomeno, 3000 - **Alto Ribeirão**

CEP: 88064-000 - Fone: (48) 33376074(FAX)

Fone Público: (48) 33375964

Diretor: Miguel João Laureano

Sala informatizada com Sistema Windows

Coordenadora: Sandra Maria Pereira

e-mail da Escola: ebm.batistapereira@pmf.sc.gov.br

Site da Escola: http://www.pmf.sc.gov.br/ebm_batistapereira/

Blog da sala informatizada: <http://sibatistapereira.blogspot.com/>

Sala Multimeios

7. Escola Básica Beatriz de Souza Brito

Rua Deputado Antonio Edú Vieira, 600 - **Pantanal**

CEP:88040-000 - Fone: (48) 32345792 (Fax)

Fone Público: (48) 32341513

Diretor: Pedro Cabral Filho

Sala informatizada com Sistema Linux

Coordenadora: Bethânia Medeiros Geremias

e-mail da Escola: ebm.beatriz@pmf.sc.gov.br

Site da Escola: <http://www.pmf.sc.gov.br/ebmbeatriz/>

Blog da sala informatizada:

8. Escola Básica Brigadeiro Eduardo Gomes

Avenida Pequeno Príncipe, 2939 - **Campeche**

CEP:88063-100 - Fone: (48) 32374780

Fone Público: (48) 32374495

Diretora: Carla Patrícia de Santiago Lapa

Sala informatizada com Sistema Linux

Coordenadora: Elis Angela Ráu

e-mail da Escola: ebm.brigadeiro@pmf.sc.gov.br

Site da Escola: <http://www.pmf.sc.gov.br/ebmbrigadeiro/>

Blog da sala informatizada:

9. Escola Básica Dilma Lúcia dos Santos

Rodovia SC 406, 6050 - **Armação do Pântano do Sul**

CEP: 88066-000 - Fone: (48) 33895080 (FAX)

Fone Público: (48) 32375047

Diretor: Aquiles Carlos Mendes Pereira

Sala informatizada com Sistema Windows

Coordenadora: Elizabeth Alexandrina Antunes

e-mail da Escola: ebm.dilmalucia@pmf.sc.gov.br

Site da Escola:

Blog da sala informatizada: <http://www.salainfodilmalucia.blogspot.com/>

10. Escola Básica Donícia Maria da Costa

Rodovia Virgílio Várzea, s/n - **Saco Grande**

CEP: 88032-001 - Fone: (48) 32382299 (Fax)

Fone Público: (48) 33374951

Diretora: Ivanisse Zarif Pires Basto

Sala informatizada com Sistema Linux

Coordenadora: Joelma Di Domênico Massaro

e-mail da Escola: ebm.donicia@pmf.sc.gov.br

Site da Escola: www.pmf.sc.gov.br/ebmdonicia

Blog da sala informatizada: <http://sidoniciamariadacosta.blogspot.com/> Saco Grande

Sala Multimeios

11. Escola Básica Gentil Mathias da Silva

Rua Dom João Becker, 988 - **Inglezes**

CEP:88058-600 - Fone: (48) 32693091(FAX)

Fone Público: (48) 32690604

Diretora: Jussara Regina Silveira L. Henrique

Sala informatizada com Sistema Linux

Coordenadora: Maria Raquel Neves Moraes

e-mail da Escola: ebm.gentilmathias@pmf.sc.gov.br

Site da Escola: <http://www.pmf.sc.gov.br/ebmgentilmathias/>

Blog da sala informatizada: <http://si-gentilmathias.blogspot.com>

12. Escola Básica Henrique Veras

Rua João Pacheco da Costa, 249 - **Lagoa da Conceição**

CEP: 88062-040 - Fone: (48) 32328923 (Fax)

Fone Público: (48) 32321146

Diretora: Liana Carreirão Velloso

Sala informatizada com Sistema Linux

Coordenadora: Márcia Pereira Costa

e-mail da Escola: ebm.henriqueveras@pmf.sc.gov.br

Site da Escola: <http://www.pmf.sc.gov.br/ebmhenriqueveras/>

Blog da sala informatizada: <http://sihenriqueveras.blogspot.com/>

13. Escola Básica Intendente Aricomedes da Silva

Rodovia Leonel Pereira, 930 - **Cachoeira do Bom Jesus**

CEP:88056-300 - Fone: (48) 32845836

Fone Público: (48) 32845790

Diretora: Elizangela Pereira

Sala informatizada com Sistema Linux

Coordenadora: Angela Hoppen

e-mail da Escola: ebm.aricomedes@pmf.sc.gov.br

Site da Escola: <http://www.pmf.sc.gov.br/ebmaricomedes/>

Blog da sala informatizada: <http://si-ebias.blogspot.com> Cachoeira do Bom Jesus

Sala Multimeios

14. Escola Básica João Alfredo Rohr

Rua João Pio Duarte Silva, 1123 - **Córrego Grande**

CEP: 88037-000 - Fone: (48) 32331689 (Fax)

Fone Público: (48) 32343516

Diretora: Miriam Olidina Goes

Sala informatizada com Sistema Windows

Coordenadora: Marta Rossetto Nunes

e-mail da Escola: ebm.joaualfredorohr@pmf.sc.gov.br

Site da Escola:

Blog da sala informatizada: <http://alfredorohr.blogspot.com/>

15. Escola Básica João Gonçalves Pinheiro

Rodovia Luiz Moura Gonzaga, 2023 - **Rio Tavares**

CEP:88063-600 - Fone: (48) 32326269

Fone Público: (48) 32326917

Diretora: Karla Schutz

Sala informatizada com Sistema Windows

Coordenadora: Ronilda Maria Machado

e-mail da Escola: ebm.joaogoncalves@pmf.sc.gov.br

Site da Escola: <http://www.pmf.sc.gov.br/ebmjoaogoncalves/>

Blog da sala informatizada: <http://sijoagoncalvespinheiro.blogspot.com/> Rio Tavares

Sala Multimeios

16. Escola Básica José Amaro Cordeiro

Rodovia Francisco Thomaz dos Santos, 1691 - **Morro das Pedras**

CEP: 88066-000 - Fone: (48) 33387834 (Fax)

Fone Público: (48) 32379253

Diretora: Ingrid Lindner Dias

Sala informatizada com Sistema Linux

Coordenadora: Gisely Córdova

e-mail da Escola: ebm.joseamaro@pmf.sc.gov.br

Site da Escola: <http://www.pmf.sc.gov.br/ebmjoseamaro/>

Blog da sala informatizada: <http://salainformatizadaebmjac.blogspot.com/>

17. Escola Básica José do Valle Pereira

Rodovia João Paulo, 1268 - **João Paulo**

CEP:88030-300 - Fone: (48) 32381737 (FAX)

Fone Público: (48) 32380319

Diretora: Rita de Cássia Michelin

Sala informatizada com Sistema Windows

Coordenadora: Grasielle Oliveira

e-mail da Escola: ebm.josedovalle@pmf.sc.gov.br

Site da Escola:

Blog da sala informatizada: <http://sijosedovallepereira.blogspot.com/>

18. Escola Básica Luiz Cândido da Luz

Rodocia SC 403, Km 3 - **Vargem do Bom Jesus**

CEP:88070-220 - Fone: (48) 32696636 (Fax)

Fone Público: (48) 32696745

Diretor: Rogério Gonçalves de Castro

Sala informatizada com Sistema Linux

Coordenadora: Helena Maria W. Monteiro

e-mail da Escola: ebm.luizcandido@pmf.sc.gov.br

Site da Escola:

Blog da sala informatizada:

19. Escola Básica Mâncio Costa

Rua Intendente Antonio Damasco, 3131 - **Ratones**

CEP:88052-100 - Fone: (48) 32668218 (FAX)

Fone Público: (48) 32825363

Diretora: Alba Mirian Ribeiro

Sala informatizada com Sistema Windows

Coordenadora: Rosângela de A. Teixeira

e-mail da Escola: ebm.manciocosta@pmf.sc.gov.br

Site da Escola: <http://www.pmf.sc.gov.br/ebmmanciocosta/>

Blog da sala informatizada: <http://simanciocosta.blogspot.com>

20. Escola Básica Maria Conceição Nunes

Rua Luiz Duarte Soares - **Rio Vermelho**

CEP:88060-038 - Fone: (48) 32348557

Fone Público: (48) 32348557

Diretor: Mauro Guimarães

Sala informatizada com Sistema Windows

Coordenadora: Izolete da Silva Santos

e-mail da Escola: ebm.mariaconceicao@pmf.sc.gov.br

Site da Escola: http://www.pmf.sc.gov.br/ebm_mariaconceicao/

Blog da sala informatizada: <http://ebmmariaconceicao.blogspot.com/>

21. Escola Básica Maria Tomázia Coelho

Rua Vereador Onildo Lemos, 1409 - **Santinho**

CEP:88058-601 - Fone: (48) 32691325

Diretor: Luiz de V. Ferreira Sobrinho

Sala informatizada com Sistema Windows

Coordenadora: Andressa Danielle Silva

e-mail da Escola: ebm.mariatomazia@pmf.sc.gov.br

Site da Escola:

Blog da sala informatizada: <http://ebmmariatomaziacoelho.blogspot.com/>

22. Escola Básica Osmar Cunha

Rodovia Tertúliano Brito Xavier, 661 - **Canasvieiras**

CEP:88054-600 - Fone: (48) 32665312 (fax)

Fone Público: (48) 32661401

Diretor: Sebastião Ribeiro

Sala informatizada com Sistema Windows

Coordenadora: Jandyra Marengo da Costa Lima

e-mail da Escola: ebm.osmarcunha@pmf.sc.gov.br

Site da Escola: <http://www.pmf.sc.gov.br/ebmosmarcunha/>

Blog da sala informatizada: <http://siebmosmarcunha.blogspot.com>

23. Escola Básica Osvaldo Machado

Rua Luiz Boiteux Piazza, 6542 - **Ponta das Canas**

CEP: 88056-000 - Fone: (48) 32842110(FAX)

Fone Público: (48) 32841374

Diretora: Maria Luiza Beduschi

Sala informatizada com Sistema Windows

Coordenadora: Rosimar José

e-mail da Escola: ebm.osvaldomachado@pmf.sc.gov.br

Site da Escola: <http://www.pmf.sc.gov.br/ebmosvaldomachado/>

Blog da sala informatizada: <http://relatanapontadosaber.blogspot.com>

24. Escola Básica Paulo Fontes

Rua Osni Barbatto, 168 - **Santo Antônio de Lisboa**

CEP: 88050-450 - Fone: (48) 32352192(FAX)

Fone Público: (48) 32351634

Diretora: Denise de Amorim Costa Martins

Sala informatizada com Sistema Linux

Coordenadora: Ivete Tereza Hofmann

e-mail da Escola: ebm.paulofontes@pmf.sc.gov.br

Site da Escola: <http://www.pmf.sc.gov.br/ebmpaulofontes>

Blog da sala informatizada: <http://sipaulofontes.blogspot.com/>

25. Escola Básica Vitor Miguel de Souza

Rua Vitor Miguel de Souza, 186 - **Itacorubi**

CEP:88034-390 - Fone: (48) 33340031 (Fax)

Fone: (48) 33341043

Diretor: Ricardo Paz

Sala informatizada com Sistema Windows

Coordenadora: Luciane Cristina Rosa

e-mail da Escola: ebm.vitormiguel@pmf.sc.gov.br

Site da Escola: <http://www.pmf.sc.gov.br/ebmvitormiguel/>

Blog da sala informatizada: <http://sivitormiguel.blogspot.com>

26. Creche Dona Cota

Rua João Meirelles, 1515 - **Abraão**

CEP:88085-201 - Fone: (48) 32495576

Fone Público: (48) 32495701

Diretor: Ana Lúcia Vianna Meister

Sala informatizada com Sistema Windows

Coordenadora: Laurete Schmitz Lichtenfelz

e-mail da Escola:

Site da Escola:

Blog da sala informatizada: <http://multimidiainfantil.blogspot.com/>

27. EDM Costa da Lagoa

Estrada Geral Costa da Lagoa - **Costa da Lagoa**

CEP:88062-300 - Fone: (48) 33353013

Diretora: Carolina Kuhnen

Sala informatizada com Sistema Linux

Coordenadora: Waldirene Garcia Moraes

e-mail da Escola

Site da Escola: <http://www.pmf.sc.gov.br/edmcostalagoa/>

Blog <http://www.siedmcostalagoa.blogspot.com>

28. EDM José Jacinto Cardoso

Rua Marcus Aurélio Homem, 132 - **Serrinha**
CEP:88040-440 - Fone: (48) 32347844 (FAX)
Fone Público: (48) 32341052

Diretora: Adriana Junckes

Sala informatizada com Sistema Linux

Coordenadora: Nydia P. Lorenzini

e-mail da Escola: edm.jose@pmf.sc.gov.br

Site da Escola: <http://www.pmf.sc.gov.br/edmjosejacinto>

Blog da sala informatizada: <http://sijosejacinto.blogspot.com>

29. Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Centro de Educação Continuada

Rua Ferreira Lima, 82 - **Centro**

Fone: 21065901

Diretor: Betânia Medeiros Jeremias, Deise Cord, Eduardo da Silva (coordenadores)

Sala informatizada com Sistema Linux

Coordenadora: Fernanda da Silva Lino

e-mail da Escola: ejacentro@pmf.sc.gov.br

Site da Escola: www.pmf.sc.gov.br/eja

Blog da sala informatizada: <http://ejacentrofloripa.blogspot.com>

30. EDM Adotiva Liberato Valentim

Avenida Jorge Lacerda, 1559 - **Costeira do Pirajubaé**

CEP:88047-001 - Fone: (48) 32261654

Fone Público: (48) 32263096

Diretora: Solange Maria de Farias

Sala informatizada com Sistema Windows

Coordenadora: Luciana Napoleão Inácio

Site da Escola:

e-mail da Escola: edm.adotiva@pmf.sc.gov.br

Blog da sala informatizada: <http://siadotivavalentim.blogspot.com/>