

## 4 Achados da pesquisa

Ao longo da pesquisa de campo e das análises dos dados foram encontrados achados que não foram tratados por não pertencerem ao escopo dos temas e enquadres apresentados como recorrentes. No entanto, consideramos que são dados que não devam ser descartados, pois se mostraram relevantes na questão da relação criança-internet-linguagem. Assim, apresentaremos aqui tais achados e trataremos algumas questões a serem refletidas a partir deles.

Quando relacionamos as várias possibilidades de usos e de usuários de diferentes origens navegando e interagindo na *internet*, um meio cercado de possibilidades, vemos como é premente entender mais sobre algo que está crescendo de forma imponderável, e que possui um grande alcance e vem modificando as formas de relação social, cultural e de saberes.

A *internet* nos fornece várias formas de expressão e comunicação, e quando relacionamos todas as características deste espaço com suas potencialidades de interconexão, temos também que observar as consequências deste processo, ou seja, que entender o meio, perceber suas características e suas potencialidades.

A partir de algumas características da *internet*, pretendemos agora pensar sobre a relação entre ela e a criança, para podermos refletir a respeito das formas de interação de um “público” que possui características específicas na relação com um meio que possui ferramentas diversas.

Sendo a *internet* um ambiente de desterritorialização, os signos sociais pertencentes a um determinado grupo são lidos de forma descontextualizada por outro grupo, abrindo espaço para que o leitor/internauta conviva com novas identidades, outras culturas, demandando a criação de novos significados que dialogam nesse espaço híbrido. Alguns signos passam a ser compartilhados por um grupo que não se define pelos limites territoriais, havendo assim um deslocamento, ou a constituição de outro olhar.

Outra questão relevante quando falamos da relação criança/*internet*, é a característica de hipertextualidade. Se, por um lado, a hipertextualidade dá ao

navegador a possibilidade de ser o condutor de seu caminho e construtor de sua estrutura de pensamento narrativo, ela pode trazer também alguns conflitos, principalmente no que diz respeito às crianças.

Para exemplificar essa questão apresentamos uma situação recorrente durante a observação de campo: o fato de as crianças mudarem de jogo assim que percebiam que ele não correspondia às suas expectativas. Neste momento elas clicavam em outros *links* que estavam na tela, muitas vezes sem lerem o que estava escrito. Elas clicavam de modo aleatório até encontrarem um jogo que as satisfizessem.

A situação acima nos leva a questionar se, por conta de a *internet* ter um modo de navegação por hiperlinks, ela não estaria potencializando um comportamento de baixa tolerância a frustrações. Isto seria observado por mudarem rapidamente seu foco ao não conseguirem lidar com uma determinada dificuldade. A frustração advém por não imaginarem procurar caminhos alternativos procurando aleatoriamente outros caminhos não gerando frustração.

Esta reflexão nos leva ao pensamento de Sarlo (2006), apresentado anteriormente, do colecionador às avessas, que coleciona atos de compra e venda. “Para o colecionador às avessas, o desejo não tem um objeto com o qual possa conformar-se, pois sempre haverá outro objeto chamando sua atenção” (p. 27).

A leitura em hipertexto pode, também, se apresentar, em alguns casos, muito fragmentada e, dependendo da competência cognitiva do leitor, pode comprometer a narrativa e o entendimento do que está sendo lido. A criança, em especial, pode ainda não estar pronta para ter uma compreensão do que está sendo dito ao se deparar com esta leitura fragmentada. Por outro lado, acreditamos que a leitura em hipertexto é muito próxima do modo como se dá o pensamento, de forma não-linear. Podemos dizer que a linearidade é, a princípio, uma característica da leitura e não do pensamento. Por ter familiaridade com esse modo de pensamento, a criança pode sentir-se mais a vontade em lidar com um modo de leitura não-linear.

Muitas vezes a informação surge de modo descontextualizado, cabendo ao leitor a sua contextualização. Neste momento, há a necessidade de se lançar um olhar mais crítico a respeito dessa construção de saber que está se constituindo. Se, por um lado, a *internet* trouxe acesso à informação, oportunidade de construção coletiva de saberes e aprendizagens cooperativas, por outro lado ela

também torna a informação efêmera, fragmentada e descontextualizada. Lévy (1999, p.158) pontua essas questões do novo rumo da construção do saber quando diz que “o que é preciso aprender não pode mais ser planejado nem precisamente definido com antecedência”.

Uma característica presente na *internet* que pode auxiliar a criança a ter uma maior compreensão do que está sendo lido é o fato de o meio possuir uma linguagem multimodal. Estas linguagens podem se complementar, propiciando o diálogo entre texto, imagem estática, imagem em movimento, som etc., dando pistas do significado do que está sendo lido.

A característica multimodal mostrou-se presente na maioria dos *sites* em que as crianças navegavam. Observamos que, ao se depararem com algumas dificuldades de compreensão de conteúdo, elas procuravam em outros modos de linguagem informações correspondentes. Por exemplo, quando estavam assistindo a um vídeo no *Youtube* sobre mensagem subliminar, perceberem que o vídeo não era suficiente para dar a informação necessária a respeito. Neste momento, as crianças recorreram a um *site* de busca, e assim, acessaram textos e imagens correspondentes ao tema.

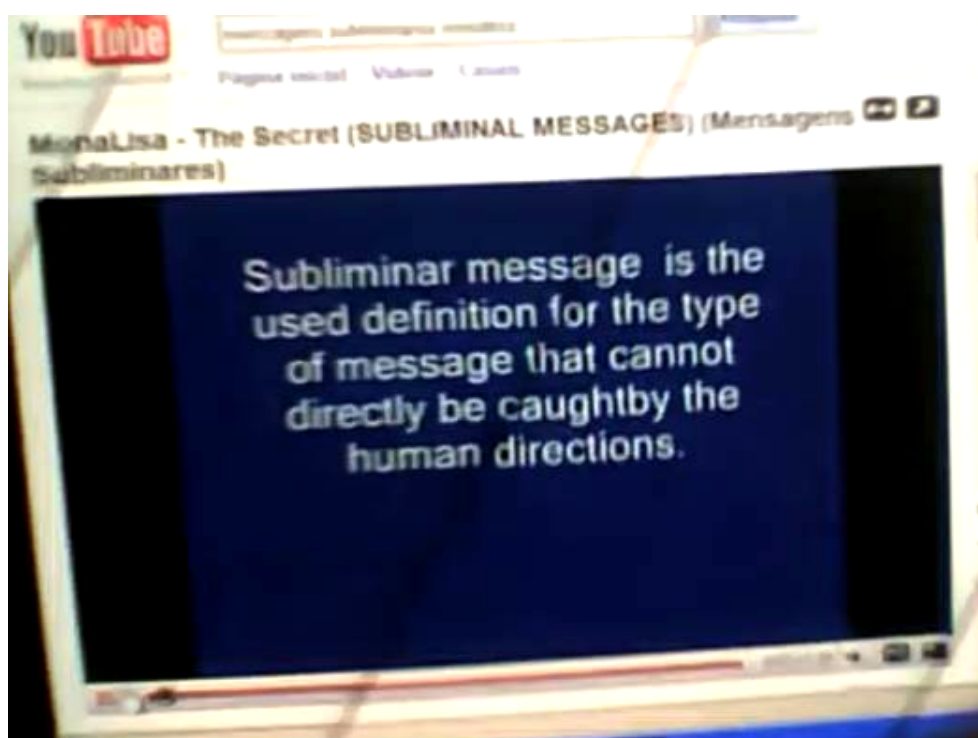


figura14: Imagem do *site* no qual as crianças buscaram informação sobre mensagem subliminar.

Nesse exemplo, podemos confirmar o que diz Lévy, que não se pode mais determinar como se dará o aprendizado. As instituições não determinam mais sozinhas quais conteúdos serão aprendidos pelas crianças. As ferramentas disponíveis na *web* proporcionam que elas, de acordo com seus interesses, curiosidade e necessidades, procurem as informações para formular seus próprios conceitos.

A questão nessa situação, mais uma vez, é entender de que modo as crianças estão fazendo essa “leitura”. Se elas estão passando por uma leitura consciente, como estão dialogando com essas informações, se as estão somando ao seu repertório e assim criando o seu próprio, e de que modo elas significam e/ou resignificam conceitos já existentes.

A *internet* surgiu como um espaço, onde diversas linguagens são utilizadas como forma de expressão. Várias mídias interligadas que se relacionam com o mesmo conteúdo, fazendo com que a recepção das informações ative modalidades perceptivas diversas, proporcionando ao usuário elaborar informações cruzadas, dando um caráter multissensorial a esse meio.

No livro “A literatura e o leitor – Textos de Estética da Recepção”, Iser (1979, p.91) cita Merleau-ponty, que diz que “(...) A linguagem é significativa, quando em vez de copiar o pensamento, se permite dissolver-se e recriar-se pelo pensamento.” Com isso, Iser nos chama a atenção para a possibilidade que a linguagem nos dá no processo de (re) significação, de mudar nossos processos mentais a partir da interação com o texto. Ele nos mostra que a linguagem é interligada ao nosso pensamento fazendo dessa relação um processo vivo e de troca.

Kramer (2008) ressalta que os significados da palavra ‘brincar’ trazem sempre a noção de sujeito protagonista de suas ações. A produção de uma criança no ato de brincar diz muito a respeito de como ela vê o mundo e o ressignifica. Neste raciocínio, podemos entender que a relação e a produção de uma criança em um jogo *online*, por exemplo, nos traz informações de como ela se comporta diante de determinadas regras, código e signos presentes na *web*.

A *internet* proporciona que os usuários sejam os sujeitos da aprendizagem através da diversificação de linguagens e formas de expressões, e por possibilitar que conhecimentos distintos possam sobrepor-se e somar. Isso se torna mais

relevante no universo da criança pois, tendo o domínio e entendimento das possibilidades de usos do meio, ela poderá interagir de forma a aproveitar mais os conteúdos e ferramentas oferecidos.

A criança, sujeito que fala, utiliza a língua, interage com o meio e, portanto, se utiliza da linguagem. Ela faz desse processo a base para o seu desenvolvimento cognitivo e social. Ao terem atitudes que pudemos observar como, postar comentários em blogs, participar de classificações (ranking) de jogos, participarem de redes sociais, elas estão participando ativamente da construção de conteúdo da rede. Através da linguagem a criança participa ativamente da construção social, especialmente quando sua produção ganha visibilidade, o que, na *internet*, acontece na forma de conteúdo.

Podemos exemplificar a visibilidade alcançada por suas produções quando disponibilizam os trabalhos realizados durante as atividades dirigidas no *site* do projeto *Khouse*. Em determinada ocasião, as crianças, ao entrarem no *site* do projeto a pedido das monitoras, demonstraram orgulho ao verem seus trabalhos disponíveis na rede. Ficaram navegando e procurando suas produções e compartilhando entre elas suas observações.

Se pensarmos na criança navegando em um *site*, podemos supor que ela: joga, lê, escreve, ouve histórias... Ela entra em contato com múltiplas linguagens e ali estabelece relações das mais diversas, cria novas aptidões, faz construções mentais e associações que não havia produzido anteriormente. Ela amplia seu vocabulário, sua capacidade de compreensão, associação, concentração, ampliando, então, várias funções cognitivas que ainda estão em desenvolvimento.

Cabe destacarmos, mesmo que de maneira superficial, o impacto desta relação com a educação formal. A partir da interação com a *internet*, a criança também mudou sua postura com relação à sala de aula. Se por um lado a *internet* dá à criança ferramentas dinâmicas, uma capacidade de participação e de autonomia da construção de sua produção, e obviamente prazer nessa relação, por outro lado ela se torna um parâmetro de comparação com a sala de aula. Na maioria dos casos, a criança ainda tem uma postura de aprendizagem passiva em sala de aula e, muitas vezes, seu processo de aprendizagem torna-se uma fonte de reforço das dificuldades encontradas, por não permitir testar outros modos de aprendizagem, interferindo diretamente em sua relação com o ensino.

Pudemos verificar a tensão citada acima através de três exemplos observados: o primeiro, quando percebemos que as crianças demonstravam mais interesse e mostravam-se mais motivadas no segundo momento das atividades em detrimento do primeiro momento, em que realizavam atividades dirigidas e formatadas em um modelo parecido com o de sala de aula, com uma tarefa a ser seguida e os caminhos e ferramentas para se alcançar o objetivo das atividades dado pelas monitoras. Em contrapartida, no segundo momento das atividades eram elas, as crianças, as “donas” de seus percursos.

O segundo exemplo, foi observado através de um diálogo entre a pesquisadora e uma menina que jogava *online*, em que o objetivo do jogo era montar um guarda roupas para uma personagem. Para conseguir os pontos para adquirir as roupas, a menina tinha que localizar os países sinalizados na tela em um mapa mundi.

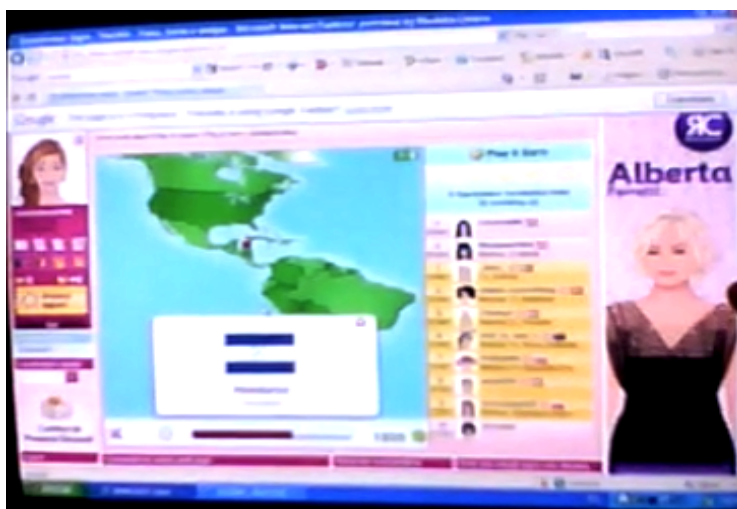


figura15: Site no qual menina jogava e aprendia a localização dos países.

A pesquisadora, ao perceber a habilidade da menina com o conteúdo apresentado, perguntou onde ela havia aprendido todos os países, e ela respondeu que foi jogando aquele jogo, pois queria muito ganhar os pontos. De uma forma divertida a criança aprendeu o que chamamos de conteúdo escolar através de sua interação com o jogo *online*.

O terceiro exemplo advém de uma situação observada em que um menino do grupo que, segundo a professora da turma, possuía dificuldades de aprendizagem, demonstrou duas posturas diferentes durante as atividades. No momento das atividades dirigidas ele demonstrava dificuldade em realizar as

tarefas e precisava do auxílio das monitoras. Já no segundo momento, das atividades livres, quando encontrava dificuldade em entender alguma dinâmica ou regra de um jogo, ele tinha um comportamento mais ativo e tentava solucionar suas dificuldades sozinho, demonstrando maior pró atividade e interesse.

Traremos o pensamento de Nogueira (1998) que ressalta o valor do computador como instrumento de criação. A autora diz que a criança transforma *mouse* em lápis, pincel, carvão etc., e a tela do computador em papel e assim começam a dominar a técnica de transformação da linguagem eletrônica. É necessário, então, pensarmos nessa relação da criança com a *internet* não apenas como um espaço de diversão, e sim o lugar no qual ela será capaz de se desenvolver, criar e construir significados e conceitos, além de participar ativamente de sua construção, como produtora de conteúdo, de cultura.

As novas tecnologias trazem consigo novas formas de construção de saberes e conhecimento. Em concordância com este novo contexto, Martins (1991) acredita ser necessário aos mediadores<sup>3</sup> mudar de postura e estar aberto às modificações, pois só assim poderemos nos aproximar das novas ferramentas e enxergá-las como complementares ao conhecimento formal ao qual as crianças estão submetidas.

---

<sup>3</sup> No texto a autora refere-se a mediadores-professores.