



**Infância (n)ativa:
potencialidades de participação e
cidadania às crianças na mídia digital**

PARTICIPAR

Por:



Mayra Fernanda Ferreira

© UNESP - BAURU - 2018

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE ARQUITETURA, ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO**

MAYRA FERNANDA FERREIRA

**INFÂNCIA (N)ATIVA:
POTENCIALIDADES DE PARTICIPAÇÃO E CIDADANIA ÀS
CRIANÇAS NA MÍDIA DIGITAL**

BAURU

2018

MAYRA FERNANDA FERREIRA

**INFÂNCIA (N)ATIVA: POTENCIALIDADES DE PARTICIPAÇÃO E
CIDADANIA ÀS CRIANÇAS NA MÍDIA DIGITAL**

Tese em Comunicação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação – Área de Concentração: Comunicação Midiática, da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Bauru, como requisito para a obtenção do Título de Doutora em Comunicação, sob a orientação do Professor Doutor Maximiliano Martin Vicente.

BAURU

2018

Ferreira, Mayra Fernanda.

Infância (n)ativa: potencialidades de participação e cidadania às crianças na mídia digital / Mayra Fernanda Ferreira, 2018

256 f. : il.

Orientador: Maximiliano Martin Vicente

Tese (Doutorado)-Universidade Estadual

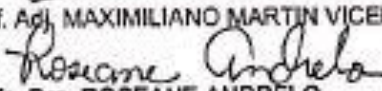
Paulista. Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Bauru, 2018

1. Cidadania. 2. Comunicação Participativa. 3. Infância. 4. Mídia Digital. 5. Participação. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação. II. Título.

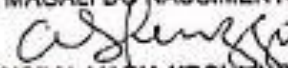
ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE MAYRA FERNANDA FERREIRA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO, DA FACULDADE DE ARQUITETURA, ARTES E COMUNICAÇÃO - CÂMPUS DE BAURU.

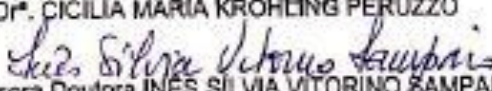
Aos 24 dias do mês de agosto do ano de 2018, às 00:00 horas, no(a) Sala dos Órgãos Colegiados da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Adj. MAXIMILIANO MARTIN VICENTE - Orientador(a) do(a) Departamento de Ciências Humanas / Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação de Bauru, Profa. Dra. ROSEANE ANDRELO do(a) Departamento de Comunicação Social / Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação de Bauru, DOCENTE MAGALI DO NASCIMENTO CUNHA do(a) Grupo de Pesquisa Comunicação e Religião / INTERCOM, Profª. Drª. CÍCILIA MARIA KROHLING PERUZZO do(a) Programa de Pós Graduação em Comunicação / Universidade Anhembi Morumbi, Professora Doutora INÊS SÍLVIA VITORINO SAMPAIO do(a) Programa de Pós Graduação em Comunicação / Universidade Federal do Ceará, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da TESE DE DOUTORADO de MAYRA FERNANDA FERREIRA, intitulada *Infância (n)ativa: potencialidades de participação e cidadania às crianças na mídia digital*. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.


Prof. Adj. MAXIMILIANO MARTIN VICENTE


Profa. Dra. ROSEANE ANDRELO


DOCENTE MAGALI DO NASCIMENTO CUNHA


Profª. Drª. CÍCILIA MARIA KROHLING PERUZZO


Professora Doutora INÊS SÍLVIA VITORINO SAMPAIO

Para Maria Victoria, o amor maior da madrinha, que com sua magia de criança renova a esperança em um futuro de valorização da infância e de eterno encantamento no seio familiar. E que possamos a Deus retribuir este presente que nos motiva à vida!

Agradecimentos

Àquele que me fortalece em vida, em meio às conquistas e às turbulências do caminho trilhado e das escolhas, nem sempre fáceis, que abrem as possibilidades para um futuro de realizações pessoais e profissionais. Meu Deus, que me deu a vida e me sustenta na fé, no amor e na fraternidade, meu obrigada mais puro de coração.

Aos meus pais, Helena e Luiz Cláudio, pela crença de que a educação é o legado que forma um cidadão do bem. Obrigada por se orgulharem tanto de mim e do título vândouro de doutora que me fez abdicar de tantos momentos especiais, nestes quatro anos, ao lado daqueles que mais me amam. Agradeço a compreensão e as palavras carinhosas, mesmo a distância, que foram combustível nesta etapa concluída.

Aos meus irmãos de sangue, alma e coração, Nathália e Victor Hugo que são exemplos do amor familiar e para quem dedico orações para que tenham o melhor que a vida pode lhes proporcionar. A ele, por ser meu companheiro, tão semelhante e diferente, que sabe me fazer rir e enxerga o melhor em mim. A ela, por ser tão contraditoriamente parecida e me possibilitar a melhor experiência do mundo, a de ser tia.

Tudo mudou após a chegada dela, Maria Victoria, um anjo do céu, a quem é dedicado este trabalho por alimenar um amor inexplicável que foi gerado e cresceu simultaneamente a esta tese. A número 1 do coração da família. A madrinha ama você mais que tudo.

Aos meus avôs e avós que inspiram a minha trajetória pelas histórias de luta, fé, sabedoria e solidariedade. Infelizmente, nos deixaram muito cedo, mas plantaram sementes que frutificam nossos lares.

Às minhas mães de coração, tia Loló e tia Margaret, pela presença inabalável e pelo carinho sem dimensões. À tia Lenice por ser a força necessária para sustentar as irmãs, netos e bisnetos da Dona Maria e por ser a torcida mais especial desta conquista. Aos demais familiares que representam a melhor herança que um ser humano pode ter. Aos cunhados Daniel e Nathalia por dividirem momentos em família inesquecíveis.

Ao querido Vinícius, meu ombro amigo, pela sensibilidade, afetividade e sabedoria que me encantam e me motivam a superar as barreiras e a construir sonhos em plena realidade.

Ao meu orientador, o melhor presente da Unesp, professor Maximiliano Vicente, o primeiro que enxergou minha vocação docente e a alimentou. Obrigada por confiar tanto em meu trabalho e por ter me escolhido para que, nesta reta final acadêmica, eu tivesse o privilégio de ser sua orientanda. Sinto-me honrada por ser sua filha de coração e espero retribuir tanta humanidade com meus filhos biológicos, se Deus assim me presentear, e com os alunos que a docência me encaminhar.

Aos orientadores anteriores desta trajetória acadêmica, Loriza e Black, que ampliaram meus horizontes, aventuraram-se comigo pelo universo infantil e torceram para que eu aqui chegasse.

À professora Roseane e ao professor Michel Thiollent por participarem da avaliação inicial desta tese e me qualificarem para a defesa da infância em meio à Comunicação Participativa.

Às professoras Cícília, Inês, Magali e Roseane por mostrarem a força feminina na ciência e me darem a satisfação de tê-las em minha banca.

Aos professores que fizeram parte da minha vida estudantil. Aos excelentes por guiarem meu gosto pelo estudo e pela docência. Aos críticos por me motivarem à superação. Aos que duvidaram que eu teria uma tese, meu obrigada por me mostrarem um “lado acadêmico” que desejo estar longe de mim.

Aos meus colegas de Unesp, da graduação ao doutorado, por compartilharem os dilemas do amadurecimento acadêmico e as vitórias a cada etapa, não apenas de uma pesquisa, mas da vida para além dos muros unespianos.

Àquelas meninas com quem partilho anos de amizade e estão na expectativa para o fim da tese para que eu esteja presente como antes.

Aqueles que são a beleza e a luz que iluminam todos os meus dias, desde 2008, em sala de aula. Meus eternos alunos e alunas, a maioria hoje de jornalistas, que me recebem com carinho e com quem cultivo uma relação dialógica de aprendizado mútuo. À turma 2014 da Unesp, minha última nesta Universidade, que vibrou pelo meu ingresso no doutorado e me faz sentir parte, e orgulhosa, do crescimento de cada um mesmo de longe.

Às turmas da Universidade do Sagrado Coração, com quem partilho conhecimentos e aprendo muito nos últimos quatro anos, agradeço a amizade e o respeito. Aos meus orientandos de ontem e hoje, que eu possa

ter acendido a chama da pesquisa ética, responsável e contributiva à formação de vocês e à sociedade.

Aos meus diretores, Ana Sílvia e Francisco, por compreenderem minha vocação acadêmica e possibilitarem que eu a conciliasse com minha atuação jornalística em prol de uma universidade pública de qualidade, na qual estou desde 2003 e da qual me orgulho muito.

Aos funcionários de diversos setores da Unesp com quem convivi nestes 15 anos e aprendi a valorizar a eficiência e a empatia para um ambiente de confiança e suporte a quem tem dúvidas, inseguranças e muitas expectativas. Cada sorriso pelos corredores foi significativo. Ao Sílvia, da pós, um agradecimento especial por abraçar as logísticas da tese.

Ao colegas do Cursinho Princípios e à professora Maria do Carmo, equipe da qual fiz parte e me ensinou como podemos contribuir para que jovens tenham sucesso em sua trajetória e como a educação é um caminho de transformação e gratidão.

Aos amigos e parceiros que me auxiliaram em alguma etapa desta pesquisa, Lícínia, Fábio, Paulo, Vanessa, Rafaela, Will, Julia, Flávia e Daniele. Obrigada por atenderem ao meu chamado e contribuírem para a estética e a técnica da tese.

Àqueles amigos que me ouviram falar tanto do doutorado e dos demais trabalhos assumidos, agradeço a atenção, as risadas, as críticas e por não me deixarem desanimar.

Aos colegas dos congressos da vida que batalham pela Ciência da Comunicação e expandem olhares sobre os sujeitos em ação.

Às escolas bauruenses por receberem minha proposta de pesquisa e me ajudarem em meio às visitas e às demandas de informações, consultas e contato com os estudantes. Aos pais e responsáveis que confiaram em mim como pesquisadora e nos resultados aqui apresentados. À direção de Comunicação da Rádio e TV Câmara em Bauru por abrir perspectivas para a participação de crianças na mídia.

À infância que é fonte de inspiração em meios às objetividades e subjetividades da pesquisa acadêmica. Obrigada por compartilharem as experiências on e off-line aqui relatadas e que, espero, ressoem em outros estudos, nas escolas, nos lares, na mídia e na sociedade.

Quando eu era criança, falava como criança, sentia como criança e pensava como criança. Mas quando me tornei homem, deixei as coisas de criança.”

(1 Coríntios 13:11)

“Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele. Em favor de que estudo? Em favor de quem estudo? Contra que estudo? Contra quem estudo?”

(Paulo Freire em “Pedagogia da Autonomia”, 2010, p. 77)

RESUMO

Como garantir a expressividade infantil e seu potencial cidadão na mídia digital? Esta é uma das questões norteadoras desta pesquisa que visa investigar a participação das crianças na mídia digital, considerando as mediações e as interações de modo a assegurar seu direito à liberdade de expressão, conforme postula a ONU (1989). A partir das potencialidades interativas e participativas da Internet e dos usos e das apropriações das tecnologias digitais pelo público infantil, discutidos neste estudo, é importante que as crianças assumam seu protagonismo nos espaços digitais de modo que estes atuem para favorecer a livre expressividade, a criatividade, a criticidade e a coautoria infantis. Tendo em vista o conceito de Comunicação Participativa e o método do Cassete Fórum, do pesquisador Mario Kaplún, a proposta desta pesquisa, embasada metodologicamente na pesquisa-ação, destaca as crianças como sujeitos, e não meros consumidores digitais, a fim de que elas apresentem seus interesses e suas utilizações de mídia e ferramentas digitais, construindo, assim, um panorama sociocultural desta geração da infância. Têm-se como sujeitos participantes crianças de nove a 11 anos de escolas públicas municipais da cidade de Bauru, selecionadas por meio de um diagnóstico do perfil on-line, tendo como base o questionário do Comitê Gestor da Internet no Brasil. A partir da adaptação do método cassete-fórum para o meio digital, as crianças em grupos foram convidadas a debater a temática dos direitos da criança na Internet a fim de subsidiar questões sobre riscos, oportunidades, direitos e expressividade on-line à infância conectada. Esta pesquisa mostra que, embora haja interesse em plataformas interativas, não há garantia de efetiva interação, ao passo que é necessária a atuação conjunta de agentes de socialização da infância, tendo como foco as literacias midiáticas, para oportunizar espaços de participação e, conseqüentemente, de protagonismo cidadãos às crianças. Considerando essa potencialidade, o estudo apresenta diretrizes de modo propositivo às crianças, à família, à escola e à mídia, previamente avaliadas positivamente por sujeitos participantes desta pesquisa, visando à valorização da criança como sujeito comunicativo e cidadão crítico. Desse modo, é possível assegurar a cidadania desde a infância.

Palavras-chave: Cidadania. Comunicação Participativa. Infância. Mídia Digital. Participação.

ABSTRACT

How guarantee children's expressivity and their potential as citizens in digital media? This is one of the guiding questions of this research that aims to investigate children's participation in digital media, considering mediations and interactions in order to ensure their right to freedom of expression, as postulated by UN (1989). From Internet interactive and participatory potentialities and the uses and appropriations of digital technologies by children, discussed in this study, it is important that children take their protagonism in digital spaces, so they can function for promoting children's free expression, creativity, criticism and infancy co-authorship. Considering the concept of Participatory Communication and Cassete Forum method, developed by Mario Kaplún, this research proposal, methodologically based on action-research, is to highlight children as subjects, not as mere digital consumers, with ability to present their own interests and their use of digital media and tools, building a sociocultural panorama of this infant generation. The participants were children with age between nine and eleven years old who studies in city public schools in Bauru, selected through a diagnosis of their online profile, based in Brazilian Comitê Gestor da Internet (Internet Steering Committee) questionnaire. From the adaptation of Cassete Forum method to digital environment, children were divided in groups and invited to discuss themes about children's rights on the Internet to contribute with questions about online risks, opportunities, rights and expressivity to connected children. This research shows that, although there is interest in interactive platforms, there is no guarantee of effective interaction, whereas it is necessary the joint action of childhood socializing agents, focusing on media literacies, to provide opportunities for children participation and, consequently, their protagonism as citizenship. Considering theses potentialities, this study proposes guidelines to children, family, school and media, which was previously evaluated positively by the subjects who participated in this research, that aims to value child as a communicative subject and a critical citizen. In this way, it is possible to ensure citizenship from an early age.

Keywords: Citizenship. Participatory Communication. Childhood. Digital Media. Participation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Nativo digital	77
Figura 2 – Modelo de Comunicação Intergrupar	100
Figura 3 – Homepage da plataforma Infância Nativa	138
Figura 4 – Fórum Criança e Internet	139
Figura 5 – Perfil de participante	139
Figura 6 – Grupos do Fórum	139
Figura 7 – Fórum e periodicidade	140
Figura 8 – Mensagem do e-mail enviado aos participantes	141
Figura 9 – Caixa de entrada webmail “Infância Nativa”	141
Figura 10 - Identificação do não acesso dos participantes	143
Figura 11 - Resposta à questão-problema	144
Figura 12 – Fórum 2 no cassete-fórum em aplicativo	147

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Panorama da história das crianças no Brasil	69
Quadro 2 – Adaptação do método cassete-fórum para o meio digital	102
Quadro 3 – Síntese das respostas das crianças acerca das atividades on-line	155
Quadro 4 – Síntese das respostas das crianças acerca dos riscos on-line	163
Quadro 5 – Síntese das respostas das crianças acerca dos direitos das crianças	167
Quadro 6 – Síntese das respostas das crianças acerca da expressividade on-line	177
Quadro 7 – Sequência metodológica e sua adaptação à tese	191
Quadro 8 – Diretrizes para as escolas	194
Quadro 9 – Diretrizes para a mídia	198
Quadro 10 – Diretrizes para a família	201
Quadro 11 – Diretrizes para as crianças	203
Gráfico 1 – Você já acessou à Internet?	107
Gráfico 2 – Qual equipamento você utiliza para acessar a Internet?	108
Gráfico 3 – Se você acessa pelo celular, qual o tipo de sua conexão?	109
Gráfico 4 – Quando foi o seu último acesso à Internet?	109
Gráfico 5 – Com qual frequência você acessa a Internet?	110
Gráfico 6 – Em qual local você acessa a Internet?	111
Gráfico 7 – Por que você não acessa a Internet?	112
Gráfico 8 – Quais atividades você realiza na Internet?	113
Gráfico 9 – Você tem perfil nas redes sociais?	115
Gráfico 10 – Em qual rede social você tem perfil?	116
Gráfico 11 – Quantos contatos você tem na sua rede social?	117
Gráfico 12 – Qual a privacidade do seu perfil na rede social?	118
Gráfico 13 – Quais informações você compartilha no seu perfil da rede social?	119
Gráfico 14 – Você acha que há muitas coisas boas na Internet para pessoas da sua idade?	120
Gráfico 15 – Você acha que sabe mais sobre a Internet do que seus pais?	120
Gráfico 16 – Você acha que sabe muitas coisas sobre como usar a Internet?	121
Gráfico 17 – O que você sabe fazer na Internet?	122
Gráfico 18 – Você foi tratado de forma ofensiva na Internet nos últimos 12 meses?	123

Gráfico 19 – Você agiu de forma ofensiva na Internet nos últimos 12 meses?	123
Gráfico 20 – Você viu imagem ou vídeos de conteúdo sexual na Internet nos últimos 12 meses?	124
Gráfico 21 – Você já teve contato com alguém na Internet que não conhecia pessoalmente?	124
Gráfico 22 – Você já se encontrou pessoalmente com alguém que conheceu na Internet nos últimos 12 meses?	125
Gráfico 23 – Você já viveu algumas dessas situações na Internet nos últimos 12 meses?	125
Gráfico 24 – Com quais conteúdos você teve contato nos últimos 12 meses?	126
Gráfico 25 – Você já viu alguém ser discriminado na Internet?	126
Gráfico 26 – Que tipo de discriminação essa pessoa sofreu?	127
Gráfico 27 – Você se sentiu discriminado na Internet nos últimos 12 meses?	128
Gráfico 28 – Que tipo de discriminação você sofreu?	128
Gráfico 29 – Seus pais ou quem cuida de você utilizam a Internet?	130
Gráfico 30 – Seus pais ou quem cuida de você acessam a Internet junto com você?	130
Gráfico 31 – Seus pais ou quem cuida de você conversam com você sobre a Internet?	131
Gráfico 32 – Seus pais ou quem cuida de você controlam o que você faz na Internet?	131
Gráfico 33 – Você acredita que precisa de mais informações para usar a Internet?	132
Gráfico 34 – Você acredita que estar on-line com outras crianças da sua idade ajuda na busca de informações?	133
Gráfico 35 – Você acredita que estar on-line com outras crianças da sua idade ajuda você a se comunicar melhor?	133
Gráfico 36 – Você acredita que as crianças da sua idade conhecem os direitos das crianças?	134
Gráfico 37 – Na sua opinião, os direitos das crianças são respeitados na Internet?	134

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 PROBLEMATIZAÇÕES E HIPÓTESES	21
1.2 DOS OBJETIVOS AOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	22
1.3 ANTECEDENTES DA PESQUISA	25
1.4 ESTRUTURA DA TESE	26
2 COMUNICAÇÃO, CIDADANIA E PARTICIPAÇÃO NA MÍDIA DIGITAL	30
2.1 PARTICIPAÇÃO E DIÁLOGO NA COMUNICAÇÃO	33
2.2 DA COMUNICAÇÃO EM REDE INTERATIVA À COMUNICAÇÃO PARTICIPATIVA	38
2.2.1 Modelo de Comunicação Participativa	44
2.2.2 Indicativos para uma Alfabetização Midiática e Informacional	48
2.3 CIDADANIA EM AMBIENTE PARTICIPATIVO	55
3 INFÂNCIA (N)ATIVA	61
3.1 CONTEXTUALIZAÇÕES DAS INFÂNCIAS	64
3.2 CRIANÇAS NA ERA DIGITAL	72
3.3 POTENCIALIDADES DE MÍDIA PARA E COM AS CRIANÇAS	84
4 CRIANÇAS EM COMUNICAÇÃO PARTICIPATIVA	92
4.1 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	94
4.1.1 Método kapluniano de Comunicação Participativa	99
4.2 CRIANÇAS E O CASSETE-FÓRUM DIGITAL	104
4.2.1 Sujeitos da pesquisa-ação	106
4.2.1.1 Percepções sobre as crianças on-line	135
4.2.2 Cassete-fórum digital	136
4.2.3 Apontamentos preliminares	144
4.3 RESSIGNIFICAÇÕES PARA A INTERAÇÃO INFANTIL	146
4.3.1 Crianças em expressividade	148
4.3.1.1 Atividades On-line	150
4.3.1.2 Segurança On-line	156
4.3.1.3 Direitos das Crianças	164
4.3.1.4 Expressão e participação on-line	168
4.3.2 Considerações sobre as opiniões infantis	178

4.4 AVALIAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES	182
5 PERSPECTIVAS DE COMUNICAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E CIDADANIA INFANTIL	188
5.1 DIRETRIZES PARA AMI EM ESCOLAS	193
5.2 DIRETRIZES PARA COMUNICAÇÃO PARTICIPATIVA	196
5.2.1 Atuação na mídia	197
5.2.2 Relações em família	200
5.2.3 Participação entre crianças	202
5.3 AVALIAÇÃO PRÉVIA DAS DIRETRIZES	205
5.4 EM PROL DA PARTICIPAÇÃO E DA CIDADANIA INFANTIS	209
6 CONCLUSÃO	214
6.1 RETOMANDO OBJETIVOS E HIPÓTESES	216
6.2 INDAGAÇÕES PARA TRABALHOS FUTUROS	219
REFERÊNCIAS	222
APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	234
APÊNDICE B - CARTA DE APRESENTAÇÃO ÀS ESCOLAS	235
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	236
APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR	237
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO	238
APÊNDICE F – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL	243
APÊNDICE G – LINK DE ACESSO ÀS TRANSCRIÇÕES DO GRUPO FOCAL	244
APÊNDICE H – PESQUISADORA EM AÇÃO: MEMÓRIA DESCRITIVA DA EXPERIÊNCIA	245
ANEXO A – PARECER COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	251
ANEXO B – AUTORIZAÇÃO SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	254

“Está acabando a era em que podíamos esperar proteger as crianças desse mundo. Precisamos ter a coragem de prepará-las para lidar com ele, compreendê-lo e nele tornar-se participantes ativas, por direito próprio” (BUCKINGHAM, 2007, p. 295).

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

A sociedade, ao longo dos tempos, tem se mostrado dinâmica devido à cultura e à comunicação existentes entre seus atores sociais. Como elos de distinção desses atores, os ecossistemas culturais e comunicativos são essenciais para a existência de uma sociedade plural, híbrida e multicultural tendo em vista os diferentes processos e práticas sociais que os indivíduos comunicantes adotam e vivenciam, mediados por instrumentos significativos que facilitam as trocas de informações e o diálogo.

As tecnologias digitais são os potenciais instrumentos nesta sociedade conectada do século XXI, marcada por transformações técnicas e sociais com a presença da Internet como espaço comunicacional em rede. Segundo Orozco-Gómez (2014), a condição comunicacional contemporânea tem como centro o próprio processo comunicativo, o poder como intercâmbio nas interações e as audiências diante das telas que ganham um *status* de serem ativas e criativas tanto na produção quanto na recepção.

É essa “condição comunicacional que permite aos participantes dos processos comunicativos mediados por telas desconstruir, de maneira real ou material, e não somente reinterpretar, ressignificar ou desconstruir simbolicamente, como de fato sempre foi possível, os objetos e referentes de seu intercâmbio comunicativo. E é também essa condição comunicacional que modifica as possibilidades de transformação, de criação e de participação real possível (e desejável) dos sujeitos-audiências, a partir de suas interações com as telas. (OROZCO-GÓMEZ, 2014, p. 31).

Nessa relação com as telas, como são os dispositivos conectados em rede e à rede Internet, ressignificam-se os papéis sociais dos indivíduos não mais vistos como meros consumidores de conteúdo mas receptores críticos e potenciais coautores nas diversas plataformas. Diante da interação mediada pelas tecnologias digitais, os atores-rede, nas palavras de Latour (2012), encontram novas possibilidades de atuação e expressão de suas próprias mensagens, conferindo-lhes um poder de participação de modo a intervir e transformar a realidade na qual vivem e na qual compartilham experiências com seus pares e os demais conectados em uma dimensão espaço-tempo desterritorializada.

Nesse contexto, instaura-se uma cultura participativa na Internet (SHIRKY, 2011), sendo esta conceitualmente uma mídia digital interativa, para fomentar a autonomia e o diálogo entre os participantes da rede que possuem competências para acesso e acessibilidade à rede, além das informacionais, de identificação das fontes consultadas e de leitura e análise crítica dos conteúdos (WILSON, et al, 2013), que significativamente estão relacionadas aos usos e às apropriações que fazem dessa mídia. No bojo da compreensão do desenvolvimento dessas competências, a alfabetização midiática e informacional (AMI), como diretriz da Unesco para

o trabalho com mídias, educação e cidadania, contribui para a formação crítica dos indivíduos, leitores e espectadores midiáticos (WILSON et al, 2013).

Nesse processo de formação, a infância se torna uma fase primordial visto que é constituída por atores em construção¹ por meio das socializações com o mundo com o qual têm contato, em especial pela família, escola e mídias. Alfabetizar, portanto, a criança em nível midiático e informacional é uma tarefa necessária, tendo em vista a presença das mídias no cotidiano infantil ao passo em que elas se tornam um instrumento de aprendizagem. Para além do aprender mediado pela mídia, as crianças conhecem o mundo por meio das informações veiculadas também pelos *media* e pelas interações que estabelecem com os outros, dialogando e construindo coletivamente um conhecimento sobre a realidade que as cerca.

Com a presença da mídia digital na sociedade contemporânea, as crianças tendem a se apropriar dessa tecnologia. Belloni (2009, p. 132) realça a importância das tecnologias digitais da informação e da comunicação no cotidiano de crianças e adolescentes, “devendo por consequência ser considerados elementos atuantes nos processos de socialização de todos os indivíduos, especialmente das novas gerações”. Desse modo, o domínio dessas tecnologias pela geração digital, como a nomeia Tapscott (2010), é um fator que vem alterando a própria concepção da infância e seus comportamentos em sociedade.

As transformações relativas à infância estão entre as mais significativas mudanças socioculturais ocorridas no final do século XX: mudaram os valores, as representações e os papéis atribuídos às crianças nas sociedades ocidentais. Doravante a criança é reconhecida como um valor em si, no presente, não mais como uma promessa para o futuro (da nação, da família): a criança é desejada, amada, protegida, consultada. (BELLONI, 2009, p. VII).

Diante da representação e do sentimento em relação à infância no ambiente digital, uma vez que 68% de crianças de nove e 10 anos e 76%, de 11 e 12 anos, estão conectadas (CGI, 2017a)², é pertinente se direcionar para uma compreensão entre essa geração de atores-rede em formação em meio às transformações das tecnologias digitais, bem como investigar quais as

¹ “A criança não é um ser acabado mas um organismo em desenvolvimento e consequentemente o seu comportamento se forma não só sobre a influência excepcional da interferência sistemática dos meios, mas ainda e função de certos ciclos ou períodos de desenvolvimento do próprio organismo infantil, que determinam, por sua vez, a relação com o meio.” (VIGOTSKI, 2004, p. 289).

² O mapeamento “TIC Kids Online” é uma iniciativa do Comitê Gestor na Internet no Brasil (CGI) para identificar os usos da Internet pelo público de nove a 17 anos, não tendo, portanto, dados de faixa etária inferior aos nove anos de idade. Desde 2009, os relatórios traçam o perfil dos usuários crianças e adolescentes em todos os estados do País, apontando tendências e comportamentos do consumo e da atividade on-line. A última publicação é de 23 de novembro de 2017 com dados coletados entre novembro de 2016 e junho de 2017 a partir de respostas a questionários dadas por crianças e jovens, moradoras de 23.721 domicílios.

contribuições entre os sujeitos envolvidos da produção à recepção, em trocas significativas para a promoção de uma sociedade ética, criativa e crítica³. “As tecnologias de mídia, em especial, são consideradas capazes de oferecer às crianças novas oportunidades para a criatividade, a comunidade, a auto-realização” (BUCKINGHAM, 2007, p. 66). Belloni e Bévort (2009, p. 1092) completam: “uma direção mais democrática, crítica e criativa dependerá, em grande parte, das oportunidades de mídia-educação⁴ oferecidas às novas gerações”.

Somado a isso, a partir da investigação da relação das crianças com a mídia digital, no que se refere aos usos, às recepções, às mediações e às práticas comunicativas, como foco deste trabalho, pode-se fomentar a valorização do público infantil como ativo e crítico no processo comunicacional, enquanto um dos objetivos da mídia-educação, possibilitando às crianças estarem preparadas para agir no mundo, no qual as tecnologias têm destaque, além de compreendê-lo e participar dele por direito próprio e não pela representação que os adultos fazem delas⁵, como nos indica Buckingham (2007, p. 291) “na produção [de conteúdos de comunicação] propriamente dita, e na formulação das políticas de mídia e no gerenciamento das instituições de mídia”.

Livingstone e Third (2017) argumentam que, embora a criança esteja presente no debate sobre direitos no ambiente digital, a elas não é dado o espaço de fala, de direito de participar da sociedade, visto que as organizações de governança da Internet já postulam a proteção da criança, a sua diferenciação dos adultos e, conseqüentemente, a sua desvalorização enquanto cidadã, ou seja, cabe apenas aos adultos a vigilância e a defesa do que seria bom às crianças. No bojo da defesa dos direitos por elas mesmas, a comunicação e os sujeitos comunicantes, sem distinção de idade, têm um papel singular, como defende Kaplún (1999).

O autor retoma a dimensão pedagógica da comunicação que visa ao conhecimento, à sua difusão, à sua construção coletiva e, com a tecnologia, essas funções tendem a se amplificar devido ao potencial de interconexão entre os sujeitos. No entanto o autor lembra: “mas,

³ A visão crítica de mundo pode ser definida, conforme Gramsci (1999 apud SHABEL, 2015), como a conquista de uma consciência que permite compreender o valor histórico, sua função na vida e os direitos e deveres, considerando que a construção do conhecimento ocorre em um processo de objetivação da opinião. Nishiyama (2015, p. 529) define o senso crítico como “a capacidade de distinguir o real do imaginário, situar-se no real político, econômico, social e cultural da sociedade, levando em conta os direitos democráticos da identidade cultural e da cidadania”.

⁴ Mídia-educação, segundo Belloni (2001), é uma área de interface entre a Comunicação e Educação, visando a discussões teóricas, metodológicas e de práxis, em ambiente escolar ou não, que tenham os sujeitos como protagonistas, tendo conhecimento acerca dos procedimentos midiáticos, leitura crítica dos conteúdos e potencial para ressignificação e produção de novas mensagens, o que pode culminar em ações em prol da cidadania.

⁵ Na diferenciação entre as percepções das crianças e dos adultos, cabe destacar que “o imaginário dos mais jovens é sensivelmente distante daquele dos adultos, e assim parcialmente compreendido, tanto que no caso das crianças, por exemplo, aquilo que sabemos fazer melhor é tentar incessantemente orientá-las segundo o nosso modo de imaginar e construir o mundo” (PIREDDU, 2008, p. 181).

esgotado o interesse pelos outros, extinta a prática da participação social e cidadã, lhes restará para comunicar algo além do intercâmbio de pseudo-experiências virtuais?” (KAPLÚN, 1999, p. 72). A prerrogativa, portanto, é ter a comunicação em interação com a construção comum do conhecimento, a partir das quais se torna possível a socialização e o diálogo entre os sujeitos, o que inclui as crianças e sua relação com os ambientes comunicacionais, como a mídia. Orozco-Gómez (2014) compartilha que as mídias, ou seja, as telas assumem uma legitimidade educativa, uma vez que, por meio do envolvimento lúdico das crianças e jovens, é possível aprender, sendo uma aprendizagem por descoberta, o aprender a aprender, e, posteriormente, uma mediação por parte de educadores, inclusive os agentes de mídia.

Nessa dimensão educativa da comunicação, reconhece-se seu potencial para a consolidação de uma cidadania, tendo o papel de “impulsionar as pessoas a se considerarem sujeitos de seus direitos” (VICENTE, 2009, p. 86). Enquanto sujeito de direitos⁶, as crianças têm liberdade para acessar e procurar informações bem como encontrar os canais que as interessam para se expressarem (ONU, 1989). Com sua imersão na Internet e suas habilidades e competências digitais, é válido reconhecer se há exercício efetivo dessa liberdade e da garantia dos direitos infantis, assim como avaliar quais direitos estão em jogo quando se observam os riscos e a segurança on-line. Além disso, como a Internet é um meio potencialmente interativo (CASTELLS, 2002), é um espaço para a Comunicação Participativa (KAPLÚN, 1983a) em prol da dialogicidade dos atores e da intervenção social. Com as crianças, acredita-se ser um espaço para que elas possam exercer seus direitos e se assumir enquanto ator social e em rede. Este trabalho visa debater essa questão e defender a tese da participação infantil na mídia digital como um instrumento de cidadania desde a infância.

Falar de e com crianças pode, à primeira vista, aparecer como um desafio. É para esse desafio que a presente pesquisa se direciona a fim de abrir espaço para a expressividade e a autoria infantis na mídia digital, por meio do método participativo do cassete-fórum (KAPLÚN, 1984) e, em outras mídias que se voltam às crianças, de modo que essas ações sejam as condutoras de ações de intervenção, fomentando o olhar crítico infantil frente aos produtos

⁶ A concepção dos direitos infantis aqui defendida tem como embasamento a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças (ONU, 1989), que versa sobre “quatro aspectos da vida das crianças: o direito à vida, ao desenvolvimento, à proteção e à participação” (PEREIRA; RIZZINI; THAPLIYAL, 2007, p. 165), o que representa um novo cenário à infância enquanto “sujeito de direitos, capaz de expressar suas opiniões e de ter participação ativa na sociedade” (PEREIRA; RIZZINI; THAPLIYAL, 2007, p. 165). O mesmo ocorre no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1991), que ao reconhecer os direitos delega que “os membros da sociedade – família, comunidade e autoridades públicas – têm o dever de respeitar o direito das crianças à convivência familiar e comunitária, entre outros”. (PEREIRA; RIZZINI; THAPLIYAL, 2007, p. 167).

mediáticos e valorizando seu protagonismo social. Essa é a contribuição que se pretende dar ao campo da Comunicação e aos seus agentes, em especial às crianças.

1.1 PROBLEMATIZAÇÕES E HIPÓTESES

Martín-Barbero (1999) afirma que vivenciamos um ecossistema comunicativo, materializado pela relação com as novas tecnologias e pelos graus de interatividade que possibilitam as trocas simbólicas. Nesse campo de mediações e interações, a participação é o elo entre o público e os produtores culturais, de modo que atuem em uma vertente dialógica (SOARES, 2002a), segundo a qual as relações entre os receptores e os meios de comunicação sejam embasadas em uma reflexão que considere o lugar sociopolítico-cultural em que se encontram receptores e produtores. Estes sujeitos comunicacionais estão imbricados, não mais em polos opostos e estanques, mas articulados com a possibilidade de ora serem emissores ora receptores em uma mesma ação comunicativa.

Desse modo, ao garantir espaços para a expressividade das crianças para conhecer seus interesses e seus anseios sociais, os produtores de conteúdos infantis poderão fomentar novas práticas de consumo e colaboração infantis, não restringindo os produtos de mídia ao olhar do adulto sobre o que é interessante às crianças. Ao mesmo tempo, a criança conquista um espaço próprio para que possa ser criança e uma participante ativa de processos comunicacionais, sendo ouvida por seus pares e por aqueles que se interessam por temas da infância. Nesse sentido, a presente pesquisa tem como questões norteadoras: como garantir a expressividade infantil e seu potencial social na mídia digital? É possível mapear um comportamento das crianças nessa mídia? A criança tem a percepção de sua atuação cidadã? Diante da relação meio-receptor, quais desafios a relação da criança com a mídia digital propõe para a Comunicação?

As questões trazidas por Barreto (2016) também permeiam este estudo, a saber:

como trabalhar de forma cidadã e proativa com as possibilidades que os meios e as tecnologias nos oferecem em busca de um desenvolvimento em nossas comunidades? Como alterar um contexto a partir da comunicação, das tecnologias? Se elas tornam visíveis todo o preconceito e racismo que existem *offline*, como usar seu poder mobilizador para que essas questões sejam discutidas e os direitos humanos e a cidadania sejam trabalhados com os adolescentes? Faz sentido dividir o mundo em *on* e *offline*? (BARRETO, 2016, p. 105, grifos do autor).

A esses questionamentos somam-se ainda problematizações da sociologia da infância diante da socialização das crianças com as mídias eletrônicas. Belloni (2009, p. 78) questiona:

“Qual o grau de autonomia que podem desenvolver nossas crianças diante de tão poderosas máquinas? Quais são as possibilidades de transformá-las em meios de emancipação?”. A autora defende que, embora haja interação e aprendizagens nesse processo de socialização, ele ainda é marcado por uma relação hierarquizada diante dos produtores de conteúdo de mídia, dentro da qual a criança ainda é vista como usuária e consumidora, independentemente de ela contribuir para a criação e interagir com tal mídia.

Nessa dinâmica complexa e até contraditória, a participação infantil na mídia merece um olhar atento para se identificar de qual participação estamos falando: é apenas a presença e a apropriação da criança em rede ou uma ação significativa de expressividade e de intervenção na realidade infantil pelas próprias crianças? Face a esses questionamentos, esta pesquisa defende a valorização do protagonismo da infância. Parte-se, portanto, das hipóteses de que as crianças estão conectadas e em interação com a mídia digital e os demais atores em rede, reconhecem seu potencial para a transformação social, no que concerne ao exercício de seus direitos de acesso à informação e à liberdade de expressão (ONU, 1989) e apropriam-se de espaços de Comunicação Participativa para promover, ao mesmo tempo, sua alfabetização midiática e sua atuação enquanto cidadãos críticos.

Ao valorizar o público infantil e a atuação social das crianças, os agentes de socialização da infância – a princípio a família, a escola e a mídia – estariam promovendo uma cultura de participação cidadã. À mídia caberia levantar debates condizentes com o cotidiano infantil para um “consumo” mais consciente e para um compartilhamento que esteja além de interesses individuais e de mercado, mas conectados, literalmente, com os anseios, os usos, as apropriações e as significações dos conteúdos sociais dadas pelas próprias crianças. Desse modo, com o real empoderamento infantil diante da mídia digital, esse ecossistema comunicativo carecerá de reformulações a fim de se conectar com essa geração, ou seja, há necessidade de rever formatos, linguagens, conteúdos e até mesmo agentes produtores para que haja mais espaços interativos e participativos para as crianças. Pretende-se com as diretrizes de Comunicação Participativa, ao final deste estudo, contribuir nessa direção.

1.2 DOS OBJETIVOS AOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa tem como objetivo geral demonstrar como a interação e a participação das crianças na mídia digital são um instrumento de cidadania desde a infância, considerando as apropriações e as mediações on-line das próprias crianças em um exercício ético, criativo e crítico, como propõem as literacias digitais, e a valorização dos direitos infantis de modo a

assegurar-lhes a liberdade de expressão, sem ignorar sua autonomia na atuação e na produção de conteúdo em mídia digital, em especial na Internet.

Enquanto objetivos específicos, têm-se:

- identificar e mensurar o uso das ferramentas digitais pelas crianças;
- fomentar espaços de Comunicação Participativa entre as crianças;
- propiciar a experiência participativa e interativa na adaptação metodológica do cassete-fórum digital;
- estimular a participação das crianças na mídia para a discussão de temas sociais;
- apontar diretrizes para a alfabetização midiática e informacional desde a infância;
- apontar diretrizes aos produtores de conteúdo midiático para o público infantil a fim de valorizar a participação das crianças como protagonistas sociais;
- identificar e problematizar os desafios que se apresentam para a Comunicação a partir da participação das crianças na mídia digital.

No percurso ao encontro desses objetivos⁷, o primeiro passo metodológico desta pesquisa é a revisão bibliográfica e documental a partir de obras e estudos que abordem mídia digital e sua relação com a infância do século XXI. Posteriormente ao levantamento bibliográfico e crítico dos autores, dá-se início à etapa de promoção da Comunicação Participativa, por meio de uma pesquisa-ação:

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou resolução de um problema coletivo e no qual pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLENT, 2007, p. 16).

Como se pretende garantir a expressividade infantil, durante toda a pesquisa, é importante considerar as crianças também como sujeitos da pesquisa, interagindo com a mesma, sendo esse um dos postulados da pesquisa-ação. Tal postulado está articulado com o método kapluniano do cassete-fórum, a ser utilizado, uma vez que o ponto de partida do mesmo é o reconhecimento do potencial dos receptores de mensagens enquanto também produtores de conteúdos. No modelo kapluniano de comunicação participativa que se inicia no grupal – no qual se incentiva o diálogo entre os integrantes de um grupo – para, posteriormente, atingir o nível da participação – na qual há o intercâmbio entre emissores e receptores na produção e

⁷ Morin (2004) sinaliza que a lista de objetivos, em uma pesquisa-ação, metodologia aplicada neste trabalho, deva ser reduzida, uma vez que se pressupõe mudanças ao longo desse tipo de pesquisa que podem trazer novos objetivos.

difusão de mensagens –, há uma valorização dos receptores enquanto ativos no processo comunicacional.

A aplicação dessa metodologia e desse método ocorre com crianças de nove a 11 anos, uma vez que nessa faixa etária, segundo Postman (1999), elas são capazes de falar e refletir sobre os efeitos de uma vida adulta precoce de um modo direto e econômico, sem serem estimulados a usar a linguagem para mascarar sentimentos. Além disso, para Vigotski (2004), na fase dos sete aos treze anos, a criança adquire as habilidades para se tornar um adulto e, com essas novas transformações, não apenas biológicas, elas se relacionam mais diretamente com o meio. A partir desse perfil da faixa etária, definem-se as etapas para participação dos sujeitos.

Essas crianças participam, primeiramente, de um diagnóstico para identificar o uso das ferramentas digitais, assim como suas opiniões relativas aos comportamentos on-line e a cidadania desde a infância. Na sequência, as crianças, em grupos, são os sujeitos em interlocução no cassete-fórum digital, com o qual é possível mensurar as interações e as participações em dialogicidade com a nossa proposta de identificar e defender o protagonismo social das crianças. Após as potenciais interações no fórum, as crianças têm sua expressividade em destaque por meio da realização de grupos focais a fim de dialogar com essa geração e compreender, mais proximamente, seus interesses e suas percepções sobre a atuação on-line. Com a interpretação desses resultados e a articulação teórica, diretrizes para a participação cidadã das crianças são apresentadas como contribuição propositiva desta pesquisa.

Em síntese, o percurso metodológico da tese, da pesquisa bibliográfica à aplicada com a elaboração de diretrizes, considera o exposto por Andrade (1998, p. 5) ao direcionar os estudos acerca da infância para compreender: “1) o fenômeno social e psicossocial da conceptualização da infância; 2) as representações sociais que os adultos fazem das crianças, suas necessidades e problemas; 3) as implicações do conceito ‘qualidade de vida’ referido à infância, que exige, como componente fundamental, a participação da criança”. E essa participação tem início, como pontua a autora, na garantia da criança se pronunciar, valorizando sua autoexpressividade. Segundo Shabel (2015), é importante que as pesquisas deem espaço a vozes da infância a fim de alcançar soluções às problemáticas infantis a partir de um olhar coparticipativo que garanta às crianças seu papel enquanto sujeito de direitos e de participação real, em especial, diante do que as afeta direta ou indiretamente.

Face a essas considerações metodológicas, reafirma-se que a problemática a ser abordada deve “surgir das próprias percepções, crenças e experiências da vida cotidiana dos envolvidos [neste caso, as crianças]. Os temas devem ser filtrados e retraduzidos a temáticas mais gerais, colocadas partindo-se do campo da teoria disponível, e a partir das próprias

experiências do investigador” (VIZER, 2011, p. 224). Essas experiências de pesquisa são relatadas a seguir.

1.3 ANTECEDENTES DA PESQUISA

A temática da infância e da mídia, como objeto de estudo, está presente em trabalhos anteriores que estabeleciam uma relação entre o jornalismo e o público infantil em produtos destinados a crianças em meio impresso e digital – “Infância em papel: o jornalismo infantil no interior⁸” (FERREIRA, 2006) e “Webjornalismo infantil: por uma interação informativa” (FERREIRA, 2009).

Enquanto pesquisas aplicadas pela defesa explícita de dar espaço à voz infantil, seus interesses e suas expectativas, foram realizadas pesquisas de campo, com métodos quantitativos e qualitativos, para averiguar a relação das crianças com os suplementos impressos de jornais do interior paulista e da capital, a saber: “JC Criança”, do “Jornal da Cidade” de Bauru; “Tribuninha”, da “Tribuna Imprensa” de Araraquara; e “Folhinha”, do jornal “Folha de S. Paulo” de circulação nacional (FERREIRA, 2006). Nesse estudo, 122 crianças de 10 a 12 anos, selecionadas em escolas públicas e particulares das cidades de Bauru e Araraquara, atuaram como sujeitos da pesquisa, respondendo a questionários e participando de grupos focais. A percepção infantil é de que esses suplementos não as valorizavam enquanto crianças e nem como quase pré-adolescentes, como se intitulavam, destinando muito espaço a passatempos e a temas voltados a entretenimento, o que as agrada, é claro. Porém, os suplementos, na visão das próprias crianças, não correspondiam aos anseios informativos, já que elas demonstraram ter curiosidades sobre fatos que ocorrem no mundo.

Outro aspecto que tal pesquisa ressaltou foi o uso da Internet pelas crianças para consumo de informações e atividades de lazer, o que nos motivou à proposta interativa para a dissertação de mestrado entre 2007 e 2009, ao propor e construir coletivamente com crianças um webjornal infantil. Por meio de uma pesquisa-ação, com 35 sujeitos de 10 a 12 anos, identificou-se o perfil de consumo jornalístico deles – em relação aos meios, periodicidade e formatos – e seus interesses de conteúdos de modo que pudessem estar em um site feito com elas e para elas, uma vez que os sujeitos participaram da fase de pré-produção e de avaliação do webjornal “Jornalismo para Crianças”. Um dos apontamentos infantis, ao longo da pesquisa,

⁸ Essa pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso é um desdobramento da Iniciação Científica, financiada pela Fapesp, em 2005, intitulada “Olhar da Infância: um relato da mídia impressa”, que analisou o conteúdo do suplemento infantil “Folhinha”, do jornal “Folha de S. Paulo”, e sua recepção com crianças.

indicou que havia um interesse pela interação entre crianças na Internet e que um espaço interativo também deveria constar no webjornal, sendo assim foi desenvolvido o “Espaço Criança”, contendo os mesmos elementos de uma rede social digital, assim como para a produção de conteúdo, enquanto autores no site, sendo construído o espaço “Jornalista Mirim”.

Após a produção do site e da navegação infantil no produto jornalístico experimental, como fase de avaliação, foi realizada a verificação de eficiência do design e do conteúdo apresentado. A validação positiva por parte dos sujeitos da pesquisa nos indicou que há espaço para um jornalismo infantil mais atrelado às características do público-alvo em meio digital, destacando a linguagem, o formato, a visualidade, a usabilidade e as pautas mais próximas à realidade das próprias crianças. Ao mesmo tempo, o comportamento on-line delas nos trouxe outras questões, visto que a interação foi aquém do esperado devido à expectativa elencada pelas crianças na fase de construção do webjornal para a existência de espaços interativos e participativos. Mesmo diante desses espaços para comentar as notícias, criar comunidades e perfis on-line e produzir conteúdo para o site, não houve manifestações significativas por parte do grupo – do grupo de 25 crianças, houve apenas três interações –, o que nos levou a inferir que “o que conta para as crianças é saberem que há essa possibilidade de participação, sendo que vão interagir conforme seus interesses” (FERREIRA, 2009, p. 205).

Quais seriam, então, esses interesses? Seria necessário um incentivo a essa participação? Qual a contribuição de interações efetivas e da participação para as crianças em rede? Essas reflexões acadêmicas ali iniciadas ganham corpo neste trabalho, trazendo à tona a problemática de uma infância conectada com as atividades, os riscos, as oportunidades, os comportamentos e as opiniões on-line na contínua defesa da valorização das crianças enquanto um ser de direitos, protagonista social e cidadão ético, crítico e criativo em meio a suas relações midiáticas e sociais.

1.4 ESTRUTURA DA TESE

Face a apresentação do problema, hipótese e objetivos deste trabalho, a articulação teórica-metodológica do percurso para a defesa da tese da participação infantil na mídia como um instrumento de cidadania é apresentada em seis capítulos de caráter analítico e dialético ora com os teóricos da área ora com os sujeitos da pesquisa, as crianças.

Neste **Capítulo 1 – Introdução**, estão explicitadas a temática e a trajetória da pesquisa, de modo que seja possível apreender os conceitos, os problemas e as etapas metodológicas que subsidiam o desenvolvimento deste trabalho.

A dinâmica comunicacional entre os atores em rede são a proposta em debate no **Capítulo 2 – Comunicação, interação e participação na mídia digital**. Objetiva-se dar luz ao escopo teórico referente às tecnologias digitais da comunicação e da informação, tendo como foco a Internet, e os usuários/interagentes/ atores que estão em rede, construindo e mediando relações interativas e participativas. Apresenta-se, ainda, o conceito norteador do trabalho, a Comunicação Participativa do teórico latino-americano Mario Kaplún e as demandas para se discutir alfabetização midiática e informacional e a cidadania desde a infância.

Essa infância é foco do **Capítulo 3 – Infância (n)ativa** que se debruça sobre a contextualização do que é ser criança e das características de uma geração conectada. A relação das crianças com a mídia está em debate de modo a articular com pesquisas e estudos que embasam a proposta do cassete-fórum digital.

No **Capítulo 4 – Crianças em Comunicação Participativa**, tal método é explicitado a partir dos pressupostos metodológicos da pesquisa-ação e dos sujeitos participantes. Os resultados do diagnóstico do perfil e dos comportamentos on-line das crianças de nove a 11 anos são a base para a aplicação do método do cassete-fórum digital e das discussões sobre interações e participação infantil. Também são apresentadas as reformulações metodológicas a fim de atender aos objetivos propostos e às problemáticas que emergiram da pesquisa-ação com os resultados dos grupos focais realizados com os sujeitos e que trazem discussões sobre as atividades, os riscos, os direitos e a expressividade on-line.

Diante das discussões iniciadas junto às crianças, o **Capítulo 5 – Perspectivas de Comunicação, Participação e Cidadania infantil** postula diretrizes que dialogam com a proposta do fórum digital e a expressividade infantil de modo a apontar propostas de ações em prol da alfabetização midiática e informacional das crianças para um uso ético, crítico e criativo da mídia digital, a partir da atuação da escola, da família e das próprias crianças, bem como diretrizes à mídia a fim de que haja a valorização do protagonismo cidadão das crianças por meio de sua participação efetiva em questões inerentes a sua realidade, visando à contribuição para a intervenção e transformação dessa realidade com a promoção da cidadania desde a infância e pelas próprias crianças.

As conclusões da pesquisa e as expectativas de trabalhos futuros a partir dos resultados obtidos estão no **Capítulo 6 – Conclusão**. Por fim, as **Referências** com indicações dos teóricos e trabalhos consultados para esta pesquisa e os **Apêndices** e os **Anexos** que trazem os instrumentos utilizados na pesquisa-ação. Ressalta-se que no **Apêndice H** encontra-se a memória descritiva da experiência pela pesquisadora, uma vez que Morin (2004, p. 101) destaca que, na elaboração da tese, “o profissional deve, com efeito, poder se expressar em um projeto

baseado em experiências práticas, o qual favorecerá o engajamento pessoal e social levando à melhoria de sua prática educativa”.

Com o conjunto dos capítulos e conteúdos ora mencionados, espera-se responder as problematizações, retomar os objetivos e indicar perspectivas para uma infância participativa e cidadã, tendo na comunicação um espaço de direito.

“As mídias digitais foram criadas a partir de demandas sociais e fomentam o fortalecimento dos mesmos movimentos coletivos. Em outras palavras, a internet criou tanto a cultura participativa quanto foi criada por ela.” (PRIMO, 2010, p. 26-27).

**CAPÍTULO 2 –
COMUNICAÇÃO, CIDADANIA E PARTICIPAÇÃO
NA MÍDIA DIGITAL**

A comunicação, enquanto prática e processo sociocultural, configura-se de acordo com os atores sociais, isto é, os sujeitos dos sistemas comunicativos como produtores, consumidores, receptores e/ou atores-rede que visam circular mensagens e efetuar trocas por meio de valores, ideologias e opiniões expressos em discursos. “É a comunicação que propicia a este homem, imerso em seu ambiente social, a interação psíquica e social. A comunicação é o meio, através do qual, os padrões de vida, os costumes, a cultura, os desejos, as persuasões, os embates, dentre muitos outros aspectos, são transmitidos.” (MAIA, 2010, p. 236).

Etimologicamente, o termo comunicação advém do verbo em latim *communicare*, cujo significado é tornar comum, partilhar. Marcondes Filho (2009) apresenta a relação com o outro e com objetos culturais também como sentido da comunicação, que deve ter o objetivo de descobrir algo novo.

A comunicação realiza-se no plano da interação entre duas pessoas, nos diálogos coletivos onde esse novo tem chance de aparecer, onde o acontecimento provoca o pensamento, força-o, onde a incomunicabilidade é rompida e criam-se espaços de interpenetração. Mas ocorre igualmente nas formas sociais maiores de contatos com objetos, especialmente objetos culturais das produções televisivas, cinematográficas, teatrais, nos espetáculos de dança, das performances, nas instalações, a possibilidade de criação de situações similares, inclusive em ambiente de relacionamento virtual. (MARCONDES FILHO, 2009, p. 88).

Desse modo, a comunicação pode ser entendida como um encontro entre indivíduos, os sujeitos comunicantes, e entre estes e diversas mídias que assumem a comunicação como forma e meio. No que concerne ao aspecto relacional entre sujeitos, reconhece-se “inexistir qualquer sociedade humana sem processos de comunicação” (HOHLFELDT, 2010, p. 235). Sousa (2004, p. 14) argumenta que é “indispensável à sobrevivência do homem, individualmente e enquanto espécie”.

Enquanto um elo social e inato aos indivíduos, a comunicação assume um papel central na sociedade e na cultura. “É comunicando que os seres humanos constroem e reconstróem a sua identidade, aprendem e reformulam os seus papéis sociais [...], aprendem normas, negociam compromissos que permitem a integração sócio-cultural” (SOUSA, 2004, p. 14) e “há comunicação quando a linguagem dá forma à conflituosa experiência de conviver, quando se constitui em *horizonte de reciprocidade de cada homem com os outros no mundo*” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 29, grifos do autor). Logo, compreende-se que a comunicação existe para e com os indivíduos, expressa em diferentes linguagens, formatos e meios, contribuindo para as relações socioculturais em sociedade.

No entanto, tal processo não deve ser encarado como automatizado e mecânico, a partir apenas dos usos de canais de comunicação. Da comunicação face a face, de massa por meio das mídias impressas, radiofônicas e televisivas e das interativas devido à difusão das tecnologias digitais da informação e da comunicação, possibilitadas pela Internet, o processo de comunicação se ressignifica e é mutável no tempo e no espaço, modificando, conseqüentemente, o modo como as pessoas interagem entre si e com os meios à disposição, sendo as mídias um dos artefatos, objetos culturais, de maior relevância como já exemplificou Marcondes Filho (2009). Giddens (2002) complementa ao afirmar que a mídia atualmente possibilita uma transparência de informações a quem estiver disposto a acessá-las, superando, dessa forma, algumas barreiras, e contribuindo para identificar semelhanças e diferenças com as experiências sociais já tidas pelos indivíduos.

No contexto de uma ambiência tecnológica e midiática, Martín-Barbero (2009) defende que se vive em um ecossistema comunicativo, materializado pela relação com as novas tecnologias e pelos graus de interatividade que possibilitam as trocas simbólicas, construindo, assim, mediações comunicativas de cultura. Desse modo, o ecossistema comunicativo, mediado pelas técnicas e tecnologias, é estratégico porque o meio digital tem envolvido os indivíduos como parte da corporeidade, sensibilidade e cognitividade (MARTÍN-BARBERO, 2015). Tais mediações estão imbricadas nas relações sociais dos sujeitos, ao mesmo tempo em que a cultura se torna um elemento-chave aos processos comunicativos de modo que interfere na forma, no conteúdo e nas interações com e nas mídias.

Orozco-Gómez (2014) destaca que, no cenário contemporâneo, a sociedade está envolta por múltiplas mediações, uma vez que as características etárias, de classe social, étnicas e gênero também interferem no processo de ressignificação dos discursos e negociações simbólicas que situam os indivíduos em novas dinâmicas culturais e comunicativas, ou como nomeia o autor, condição comunicacional de nosso tempo.

Esta, pois, consiste em primeiro lugar em um recolocar no centro o comunicativo como dimensão prioritária para entender as sociedades hoje em dia. Engloba a assunção do poder como intercâmbio nas interações, especialmente através do discurso, de seus gêneros e formatos. Inclui, ao mesmo tempo, a consideração dessa mudança fundamental pela qual, como audiências, as sociedades atuais podem deixar de ser identificadas essencialmente por seu *status* desprovido de poder, quase sempre como receptoras de meios de comunicação de massa autoritárias, para começar a ser reconhecidas por serem/estarem ativas, cada vez mais criativas, na produção e na emissão comunicacionais. (OROZCO-GÓMEZ, 2014, p. 31, grifo do autor).

Ao considerar uma nova configuração das audiências, alterando a passividade para a atividade criativa, surgem demandas para a comunicação e seus sujeitos a fim de que estejam em conexão com as características da sociedade, da cultura e com os processos comunicativos em mediações constantes e múltiplas⁹, trazendo um *status* de sujeito competente para interações e transformações na construção de uma sociedade democrática. No bojo da democracia, para que esses sujeitos sejam cidadãos, como finaliza Bordenave (2006), a comunicação deve ser utilizada em prol de uma sociedade na qual a participação e o diálogo sejam agentes de transformação social.

2.1 PARTICIPAÇÃO E DIÁLOGO NA COMUNICAÇÃO

“Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo [o conhecimento]. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (FREIRE, 2002, p. 83). Conforme exposto por Freire¹⁰ (2002), o diálogo é um ato que possibilita a geração de conhecimento, a comunicação e a educação, compreendendo que esses processos se iniciam e se concretizam por meio de trocas entre indivíduos, uma vez que Marcondes Filho (2009, p. 137) indica que o “diálogo é a primeira forma de comunicação humana”. Um dos precursores dessa concepção é Martin Buber (1979) que compreende a importância do outro, o “Tu”, para um “Eu”, ambos em relação, formando os indivíduos. É esse aspecto relacional, o “entre”, que possibilita que o diálogo seja vivenciado, pois, como diz o autor, o diálogo é um dos fundamentos da existência humana.

Na defesa da alteridade, o autor aponta a arte do encontro entre pessoas, objetos e o mundo. Uma relação mediada pela linguagem, pela palavra e também pelo silêncio¹¹. A imersão entre duas pessoas é outro processo significativo. “A isso Buber chama de *totalidade*, o fato de o participante dever entregar-se totalmente ao momento e ao acontecimento dialógico.” (MARCONDES FILHO, 2011, p. 38). A partir dessa entrega, observa-se a necessidade de atos dialógicos por sujeitos que estejam abertos a descobertas a fim de criar algo em conjunto, que

⁹ Orozco Gómez (2014, p. 55) afirma que “o que emoldura nosso estar e ser como sujeitos sociais é o comunicativo e sua lógica de intercâmbio (reativo ou não), subjacente na maior parte de nossas interações sociais, tenhamos ou não acesso sistemático e adequado a todas as telas”. O autor refere-se a telas, dos televisores aos dispositivos móveis, como espaços comunicativos nos quais os sujeitos são audiências que, a partir das novas mediações, têm a possibilidade de transformação e de participação real e desejável. Além disso, as telas são artefatos indispensáveis para que esses sujeitos façam parte da cultura contemporânea.

¹⁰ Meditsch (2016) defende que as ideias de Paulo Freire devem ser incorporadas nos estudos e práticas da Comunicação de modo a propiciar uma comunicação emancipadora, uma vez que “representa uma ferramenta poderosa contra o fatalismo e a desesperança” (MEDITSCH, 2016, p. 140).

¹¹ Buber (1982) esclarece que o silêncio também é linguagem e que possibilita o encontro a partir do momento em que não há mais reservas ou limitações de um para com o outro indivíduo.

seja diferente da percepção e do repertório individual, sem anulá-los. Essa dimensão compreende o significado etimológico da palavra diálogo, do latim *dialogos*: palavra, fala, discurso (*logos*) que atravessa, que perpassa (*dia*).

O retrato ou imagem sugerido por essa derivação é o de uma *corrente de significados* que flui entre nós e por nosso intermédio; que nos atravessa, enfim. Esse fato tornará possível o fluxo de significados na totalidade do grupo, e daí podem emergir compreensões novas. Trata-se de algo inédito, que pode não estar presente no ponto de partida. Esse significado compartilhado é a “cola” ou “amálgama” que mantém juntas as pessoas e as sociedades. (BOHM, 2005, p. 34, grifos do autor).

É por meio dessa construção coletiva de um novo, como o conhecimento pontuado por Freire (2002), que o diálogo não é meramente uma discussão e/ou negociação. É um processo em que todos estão com todos visando não defender um ponto de vista, de uma cultura construída por experiências vividas em um passado, e sim conhecer o outro, seus pensamentos, sua cultura. Como nos diz Martín-Barbero (2014, p. 33), “dialogar é descobrir na trama de nosso próprio ser a presença dos laços que nos sustentam”. Nesse sentido, as relações que permeiam a vida dos atores sociais são essenciais para se definir o eu, os outros e o que se pode construir quando estes estão em interlocução e emerge algo novo, transformador e de impacto à sociedade.

A partir disso, segundo Bohm (2005), há um movimento coerente de comunicação, há o compartilhamento: “os significados coletivamente compartilhados são muito poderosos. O pensamento coletivo é mais poderoso que o individual. [...]. Temos que compartilhar nossa consciência e nos capacitarmos para pensar juntos, para fazer o que for necessário de uma forma inteligente” (BOHM, 2005, p. 45-47). Desenvolver essa inteligência implica o diálogo, ou seja, perceber o que se passa na mente do outro e não agir de modo impositivo para mudar as opiniões e pressuposições desse alguém; é preciso perceber o significado delas.

O objetivo do diálogo é, portanto, observar as opiniões e seus significados e, na sequência, compartilhar esse conteúdo comum, uma vez que os sujeitos em diálogo se abrem para conhecer tais significados, mesmo quando não concordam com os mesmos. “Talvez eu tenha que realizar algo nele [o outro com o qual o eu se relaciona]; mas talvez eu apenas tenha que aprender algo e só se trata do meu ‘aceitar.’” (BUBER, 1982, p. 8). Devido a isso, o autor elenca três maneiras para se relacionar com o outro: 1) Observar, ou seja, estar concentrado em gravar os traços e os gestos; 2) Contemplar que se refere ao processo de aguardar livremente o que será mostrado, o que é involuntário; e, 3) Tomar conhecimento íntimo que são as diferentes

maneiras de perceber, envolvendo algo que foi dito e a necessidade de uma resposta, sem necessariamente ter marcas temporais e de presença de um ou de outro indivíduo.

É nessa tomada de conhecimento que se concretiza o dialógico a fim de que as trocas estejam imbuídas de sentidos dos que se relacionaram e possam provocar as transformações entre os indivíduos, o processo comunicativo e a geração de conhecimento. De acordo com Bohm (2005), torna-se possível uma consciência participativa quando efetivamente o diálogo é verdadeiro, ou seja, essas trocas representam, de fato, a formulação de algo novo, ao mesmo tempo em que pela comunicação há uma tomada de posição e a criação de um significado comum pelo grupo que tende a ficar junto.

Se todos compartilharmos um significado comum, participaremos juntos. [...]. É a harmonia do indivíduo e do coletivo, na qual o todo se move constantemente na direção da coerência. Assim, há tanto uma consciência ou mente coletiva quanto individual e, como uma corrente, o fluxo se move entre elas. As opiniões não são tão importantes. No fim das contas, poderemos estar em algum ponto entre todas as opiniões, e começaremos a nos movimentar para além delas em outra direção – uma direção tangencial –, rumo a algo novo e criativo. (BOHM, 2005, p. 66-67).

Em busca desse algo novo, há o processo de ação-reflexão-ação, retomando Freire (2002), e a necessidade da atuação consciente dos sujeitos envolvidos nos processos comunicativos e educativos. É preciso que os sujeitos se abram para o diálogo, signifiquem-se uns aos outros para, por fim, haver o compartilhamento que se reverte em uma ação participativa, já que se cria um sentimento de participação e envolvimento (BOHM, 2005), sendo que a “participação exige engajamento pessoal, abertura à atividade humana, sem relação de dependência, onde o diálogo prevalece nas relações de cooperação ou de colaboração” (MORIN, 2004, p. 67).

Devido ao imbricamento entre o diálogo e a participação, Bordenave (1983) alerta que ela não pode ser compreendida como algo instrumental para uma dada ação com uma determinada finalidade. As contribuições da participação não são funcionalistas, mas derivam de uma satisfação e de um desejo íntimo de fazer parte de algo, agregar conhecimentos e intervir a fim de melhorar dada situação, seja social, econômica, cultural e política.

A participação é o caminho natural para o homem exprimir sua tendência inata de realizar, fazer coisas, afirmar-se a si mesmo e dominar a natureza e o mundo. Além disso, sua prática envolve a satisfação de outras necessidades não menos básicas, tais como a interação com os demais homens, a auto-expressão, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o prazer de criar e

recriar coisas, e, ainda, a valorização de si mesmo pelos outros. (BORDENAVE, 1983, p. 16).

Desse modo, a participação prescinde de um equilíbrio entre as motivações pessoais e a atuação em conjunto para que os resultados sejam satisfatórios. No entanto, mais que essa percepção individual e coletiva sobre a necessidade de participar e o participar em si, é inevitável que hajam mecanismos e espaços de participação, ou seja, é importante o como se toma parte de algo. Bordenave (1983) elenca, etimologicamente, que a palavra significa tomar parte de algo para que haja uma participação ativa que se efetiva em esfera micro e macrosocial. O autor define a microparticipação como a associação entre duas ou mais pessoas tendo como objetivo benefícios que vão além dos pessoais e imediatos. Já macroparticipação ou participação social é em lutas sociais, econômicas e políticas e “compreende a intervenção das pessoas nos processos dinâmicos que constituem ou modificam a sociedade” (BORDENAVE, 1983, p. 24).

Conceituando as formas e os tipos de participação, o autor define seis maneiras de participar: 1) de fato – considerada inata como a realizada na família e nas tarefas de subsistência; 2) espontânea – formação de grupos fluidos com os objetivos de “satisfazer necessidades psicológicas de pertencer, expressar-se, receber e dar afeto; obter reconhecimento e prestígio”¹² (BORDENAVE, 1983, p. 27); 3) imposta – obrigatoriedade dos indivíduos em fazer parte de grupos e realizar certas atividades; 4) voluntária – os participantes são quem criam a organização; 5) provocada/ dirigida ou manipulada – agentes externos têm influência na constituição da organização e de seus objetivos; e, 6) concedida – os participantes tomam parte do poder, elevando a consciência crítica e da capacidade de tomar decisões.

Diante dessas possibilidades, é importante explicitar que “a entidade e as modalidades de participação cabem aos próprios sujeitos do aprendizado, que devem medir-se ativamente em relação a si mesmos e àquilo em que estão envolvidos” (PIREDDU, 2008, p. 187). Nesse sentido, as escolhas para a participação são individuais dentro de um dado contexto a fim de que haja o engajamento e se adotem posturas, comportamentos e posicionamentos coerentes com a forma participativa adotada.

Peruzzo (2004), ao questionar a participação em meios de comunicação populares e comunitários, defende a perspectiva do processual de modo que os indivíduos possam se apropriar dos meios e das formas de comunicação conforme suas demandas e interesses, bem

¹² Este é o conceito de participação adotado como ponto de partida para esta pesquisa e a defesa da participação da criança na mídia digital.

como o conhecimento de como funcionam os meios e os porquês de comunicarem tendo em vista um projeto de sujeito emancipatório.

A partir do domínio dos meios, ou seja, das habilidades comunicativas para o manuseio técnico e de linguagem, a autora identifica mecanismos facilitadores para que a participação se concretize, a saber: 1) Estabelecer a representação – os indivíduos precisam se sentir representados, seja por uma equipe coordenadora ou por instâncias consultivas; 2) Favorecer a identidade – as ações devem ser coerentes com as expectativas dos membros da comunidade; 3) Abrir e manter canais – os canais de comunicação e troca entre os membros devem estar abertos à expressividade de cada um, revendo aqueles nos quais há pouco envolvimento; 4) Democratizar a equipe – responsabilidades e tarefas devem ser compartilhadas para que todos se sintam parte do processo comunicativo; 5) Valer-se de especialistas – instituições mediadoras, que sejam mais próximas às características dos meios de comunicação, podem auxiliar as comunidades; 6) Ter em mente o pluralismo – o sectarismo é fundamental em um processo comunicativo democrático e ao espírito participativo; e, 7) Compartilhar sempre – o sucesso da participação está em ceder espaço aos membros da comunidade a fim de que haja confluência entre as necessidades, interesses, valores e linguagem dos sujeitos.

Nesse contexto da participação, observa-se a presença atuante da comunidade e do potencial de ter nos meios de comunicação mais que um suporte para a expressividade, mas um instrumento de representação, identificação e manifestação individual e coletiva entre os membros da comunidade que assumem o papel de compartilhar, comunicar e dialogar, além de, como sinaliza Peruzzo (2004), ampliar o status de cidadania.

Devolver o espaço público às pessoas começou a significar não somente o respeito a normas mas sua abertura para que as comunidades pudessem usá-lo para suas próprias culturas, e também em um processo no qual o público e o cidadão começaram a significar não só participação mas também pertencimento e criação¹³. (MARTÍN-BARBERO, 2015, p. 24, tradução nossa).

Como sinaliza o autor, para além dos meios de comunicação, é importante que as comunidades recuperem um espaço legitimado e deixem de estar, de certo modo, marginalizadas por organizações que assumem o poder, subestimando o potencial cívico e cidadão dos indivíduos e os direitos preconizados nas declarações universais e nacionais no que

¹³ Texto original: “Devolverle el espacio público a la gente comenzó a significar no sólo el respeto de normas sino su apertura a que las comunidades pudieran usarlo para desplegar sus propias culturas, y todo ello en un proceso en el que público y ciudadano empezaron a significar no sólo participación sino también pertenencia y creación.” (MARTÍN-BARBERO, 2015, p. 24).

se refere ao direito de participar da vida pública e na construção de uma sociedade democrática. Como afirma Pinto (2014), a participação engloba dois vieses: o fim, significando uma luta pelo que é de direito e é usurpado; e o meio, uma prática de luta coletiva pelos direitos, que perpassa um aprendizado e uma tomada de consciência. Tais lutas são necessárias para que o indivíduo assuma sua cidadania por si e possa exercê-la nos espaços públicos e privados, com consciência de suas ações, possíveis repercussões e tomadas de posição em processos de intervenção e decisórios.

Dentre esses espaços, há aqueles nos quais a presença e a disseminação de acesso e usos das tecnologias digitais de informação e de comunicação, a partir dos anos 1990, encontram eco, problematizando dois caminhos, como sinaliza Litto (2010, p. 16): “a criação de uma sociedade com mais controle centralizado do poder ou para uma sociedade baseada mais na participação comunicativa de todos os seus membros”. Na mesma direção, Guzzi (2010, p. 46), visando compreender o potencial das tecnologias para os processos democráticos, pondera que devem existir “estruturas comunicacionais eficientes e instituições propícias para a participação, mas também devem estar presentes o desejo, a motivação, o interesse e a disponibilidade dos governos e dos cidadãos para se engajarem no debate”. O engajamento cidadão, então, só se realiza quando há participação, seja em alguns dos modos propostos por Bordenave (1983) e por meio de alguns espaços como o são os comunicativos.

Tendo em vista que “comunicar, transformar em ato a comunicação, implica na participação (*communicatio*), definição que contempla, como poucas, a união do conceito tradicional com a avanço da sociedade em rede, a sociedade da ‘cultura participativa’” (MAIA, 2010, p. 236), há, portanto, uma ressignificação do participar quando se está em um ambiente em rede, como se apresenta a Internet, ao mesmo tempo em que os sujeitos comunicantes, tidos como interagentes (PRIMO, 2007), e potencialmente participantes se inserem em uma nova cultura que possibilita, na visão mais otimista do processo, a expressividade, a mobilização e a autonomia em processos interativos dos sujeitos entre si e destes com as tecnologias digitais.

2.2 DA COMUNICAÇÃO EM REDE INTERATIVA À COMUNICAÇÃO PARTICIPATIVA

A comunicação em rede é compreendida como aquela mediada pelo computador e suas redes telemáticas, como a Internet, que possibilitam a desterritorialização espaço-temporal devido a sua presença nos lares, escolas, empresas e por sua difusão via satélite de informação que possibilita a instantaneidade (CASTELLS, 2002). A Internet surge como uma rede de nós

que se interligam em um espaço virtual e invisível, o ciberespaço, que segundo Lèvy (2000) é propiciado pela ligação da rede mundial de computadores, conectando uma infraestrutura material de comunicação digital, informações e usuários.

Essa rede mundial surgiu para fins militares e acadêmicos e se propagou nos anos 1990 para a comercialização de dados e informações (BRIGGS; BURKE, 2004). Com o volume e a difusão de informações e contatos em uma velocidade ímpar, a rede conquistou os indivíduos e remodelou uma sociedade, agora “em rede”, como intitula Castells (2002).

Uma sociedade em rede é aquela cuja estrutura social está composta por redes ativadas por tecnologias digitais da comunicação e da informação baseadas na microeletrônica. Entendo por estrutura social os acordos organizativos humanos em relação à produção, ao consumo, à experiência e ao poder expressados mediante uma comunicação significativa codificada pela cultura¹⁴. (CASTELLS, 2009, p. 50-51, tradução nossa).

O autor assinala que, nessa sociedade em rede, a comunicação passa por transformações em três dimensões: a tecnológica, a institucional e organizativa e a cultural. A primeira decorre do processo de digitalização das informações e dos sistemas de conversação, como o são as redes sociais digitais¹⁵. Na dimensão institucional e organizativa, os emissores e receptores têm sua função ressignificada, tornam-se interagentes e estão expostos a ideias, pontos de vista e informações em constantes trocas significativas (RECUERO, 2014). E, no aspecto cultural, as dinâmicas culturais tanto em nível global ou individual se remodelam, seja para uma aproximação ou uma fragmentação (CASTELLS, 2009). Essa interconexão cultural entre o local e o global traz consigo potencialidades de interação¹⁶, que habilita os atores para suas atividades on-line.

Esse contexto comunicacional em rede, segundo Recuero (2014, p. 99), tem duas dimensões interdependentes: a micro, que comporta os interagentes, o ambiente e as interações; e o macro que considera “o ambiente histórico, social e cultural, as experiências dos grupos e mesmo, o histórico de interações anteriores dos participantes”. A autora ainda considera que

¹⁴ Texto original; “Una sociedad red es aquella cuya estructura social está compuesta de redes activadas por tecnologías digitales de la comunicación y la información basadas en la microelectrónica. Entiendo por estructura social aquellos acuerdos organizativos humanos en relación con la producción, el consumo, la reproducción, la experiencia y el poder expresados mediante una comunicación significativa codificada por la cultura.” (CASTELLS, 2009, p. 50-51).

¹⁵ Redes sociais, para Recuero (2014), são um grupo que se utiliza das ferramentas técnicas de publicação e interação, de modo que são apropriadas pelos atores sociais desse grupo que “lhes conferem sentido e que as adaptam para suas práticas sociais” (RECUERO, 2014, p. 20).

¹⁶ Castells (2009) afirma que a Internet não é um meio de comunicação no sentido tradicional, de polos de emissão e recepção, mas um meio de comunicação interativo.

“enquanto interagentes, estamos constantemente conectados a todas as informações que nos auxiliam a perceber e a interpretar aquilo que é dito pelos outros e a negociar aquilo que dizemos de forma a apontar algum sentido que desejamos transmitir” (RECUERO, 2014, p. 28).

Nesse processo comunicativo de negociação, potencializa-se a horizontalidade na comunicação de modo que as pessoas em rede possam assumir seus discursos, sendo a Internet propiciadora da autocomunicação de massas dos sujeitos, enquanto emissores e receptores de mensagens (CASTELLS, 2009). “Atores sociais e cidadãos de todos o mundo estão usando essa nova capacidade das redes de comunicação para fazer avançar seus projetos, defender seus interesses e reafirmar seus valores.¹⁷” (CASTELLS, 2009, p. 91, tradução nossa). Essa autocomunicação garante, portanto, a autonomia e a liberdade desses atores da comunicação em uma dimensão tecnológica e cultural.

No entanto, Wolton (2007) pondera que a Internet não pode ser compreendida como a solução para os problemas comunicacionais e informacionais dos indivíduos e, conseqüentemente, da sociedade, em especial quando se defende o caráter democrático dessa mídia digital¹⁸. Em um primeiro aspecto porque ainda há limites para o acesso e a inclusão nesse ambiente digital e, em uma segunda perspectiva, porque os potenciais da rede, já descritos por Castells (2002; 2009), devem ser assumidos pelos indivíduos a partir do pressuposto de que é a comunicação entre eles que possibilita transformações.

Bona, Conteçote e Costa (2007) destacam que essa mídia, assim como os demais veículos de comunicação, pode contribuir para o desenvolvimento de comunidades desde que haja a tomada de consciência acerca dos problemas enfrentados por todos e, assim, possam efetivar ações coordenadas. Guzzi (2010) defende a ideia de que a Internet tem características singulares que possibilitam o exercício de uma efetiva participação interativa. “Se as novas tecnologias de informação e de comunicação constituem o meio para que essa nova forma de atuação seja possível, a questão das inter-relações entre os indivíduos e a criação de redes sociais informatizadas teria sua força devido à participação e à interação dos sujeitos que interagem” (GUZZI, 2010, p. 59)

¹⁷ Texto original: “Actores sociales y ciudadanos de todo el mundo están usando esta nueva capacidad de las redes de comunicación para hacer avanzar sus proyectos, defender sus intereses y reafirmar sus valores.” (CASTELLS, 2009, p. 91).

¹⁸ Martino (2015) explica que o termo mídia digital é utilizado, em um primeiro momento, para se diferenciar das mídias analógicas, como a televisão, o cinema, o rádio, o jornal e a revista, uma vez que com a digitalização o espaço físico no qual a mídia se realiza desaparece. Além disso, os dados são transformados em sequências numéricas interpretadas por um computador, possibilitando o compartilhamento, armazenamento e conversão de dados.

A interação é uma das palavras-chave dos processos comunicativos e, na sociedade em rede, a ela se soma a interatividade, que possibilita ações de intercâmbio entre os sujeitos comunicantes¹⁹. Segundo Lemos (2002), a interação pode ocorrer em dois níveis. O primeiro refere-se às relações interpessoais, isto é, homem-homem, no que o autor chama de interação social; e o segundo, à interação técnica (homem-técnica). Nesse nível é que se encontra a interatividade enquanto ação dialógica entre o homem e a máquina. Além desse aspecto técnico, interagir com as tecnologias é uma demanda dos indivíduos, uma vez que Silva (2001) reconhece o caráter múltiplo, complexo, sensorial e participativo do receptor, visto que este pode intervir diante dos dados e informações disponíveis.

Essa atividade interativa parte desses interagentes devido às possibilidades que encontram on-line e, na defesa da autonomia desses indivíduos, suas escolhas são o ponto de partida para as situações e as informações com as quais vão se deparar. É diante desse contexto que Primo (2007) diferencia a reatividade e a mutabilidade nas interações mediadas por computador. A primeira depende da previsibilidade e automatização das trocas, pois se leva em consideração a configuração das mesmas, como elas estão organizadas e o que podem ofertar. Nesse sentido, o estado inicial de dado programa interativo já carrega todas as possibilidades de relacionamento pré-definidas, pois pelo menos um dos interagentes estabeleceu as relações de estímulo e resposta e não há alternativas imprevistas.

A interação mútua, pelo contrário, não é pré-determinada e depende das trocas substantivas entre os interagentes, uma vez que estes se modificam ao passo em que o relacionamento entre eles também sofre uma alteração em um processo de recursividade, chegando a afetar relações futuras, como preconiza o diálogo de Bohm (2005) ao se referir à geração de um novo conhecimento entre os sujeitos dialógicos e como este pode implicar transformações nos mesmos. Dessa forma, a mutabilidade possibilita experiências coletivas e a construção de um conhecimento que possa buscar soluções e intervir na sociedade de modo dialógico.

Segundo Silva (2001), a modalidade comunicacional interativa a partir das novas tecnologias informáticas representa uma mudança significativa na natureza da mensagem, no papel do emissor e no estatuto do receptor. Nesse contexto de interações, Orozco-Gómez (2014) identifica o novo papel das audiências, enquanto receptivas, produtoras, criativas ou críticas, por meio do *status* que assumem diante dos demais sujeitos e dos conteúdos, na dimensão do analógico ao digital, que devem também ressignificar esse papel, tornando-se sujeitos

¹⁹ Wolton (2007) considera a Internet como o paraíso da interação de tal forma que nenhuma outra mídia pode se comparar. Por isso, é relevante identificar os mecanismos e os sujeitos envolvidos em tais interações.

participantes e, portanto, com a possibilidade de crescer a partir das diversas formas de participação em interações múltiplas. “A utopia continua a ser de audiências significativamente distintas, mais críticas, criativas e participativas, que indiquem interlocuções e mudanças de papéis a partir da recepção até a emissão.” (OROZCO-GOMÉZ, 2014, p. 53).

O autor ainda afirma que o computador, enquanto tecnologia digital, traz possibilidade à comunicação e à participação, assemelhando-se ao mundo físico, ao off-line.

A partir da dimensão da interatividade é preciso entender que a convergência não se dá em um único sentido, isto é, a convergência não é apenas tecnológica, mas também é convergência cultural, cognitiva, linguística, situacional e estética, que se dá não apenas na confluência dos dispositivos materiais ou tecnológicos-digitais, nem apenas a partir da emissão inicial, mas desde a recepção. (OROZCO-GOMÉZ, 2014, p. 69).

É a partir dos receptores, que assumem novos papéis como produtores e colaboradores dos conteúdos em múltiplas plataformas, que emerge a cultura da convergência²⁰, nas palavras de Jenkins (2009). Tal cultura denota um *status* de consumidor interativo que participa das escolhas, interage com outros consumidores que utilizam a tecnologia a seu favor, não apenas para realizar buscas sobre o que lhe interessa, mas, sobretudo, para compartilhar experiências e até criar narrativas sobre elas e fomentar uma produção coletiva. Rushkoff (1999, p. 113) complementa ao dizer que “um espaço de mídia ligado em rede nos mantém intimamente envolvidos com os conteúdos uns dos outros.”

Nessa dinâmica, são fomentadas, portanto, “novas formas de participação e colaboração” (JENKINS, 2009, p. 313), emergindo a cultura participativa. Shirky (2011) defende que os indivíduos devem utilizar as mídias, do telefone ao computador, como instrumentos da participação de modo que sua presença importe para o outro, que o que tem a dizer seja ouvido e possa agregar ao outro. Já os usos da mídia digital, por meio de uma cultura participativa, indicam quatro caminhos: circular informações, colaborar na produção e compartilhamento de informações, criar produtos e fazê-los circular e conectar comunidades, em especial de interesses comuns (ALLEN; KAHNE; MIDDAUGH, 2014).

É o que ocorre por meio das mídias sociais, como o são as redes e os aplicativos, para que os indivíduos assumam seus desejos, estejam conectados, compartilhem e se expressem.

²⁰ O autor se refere à convergência como “fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam. Convergência é uma palavra que consegue definir transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais, dependendo de quem está falando e do que imaginam estar falando” (JENKINS, 2009, p. 27).

“As redes digitais barateiam o compartilhamento e tornam a participação potencial quase universal” (SHIRKY, 2011, p. 102). Essa potencialidade é carregada de otimismo vislumbrando as oportunidades que a Internet traz à conexão e à cultura compartilhada e como as pessoas devem transformar suas capacidades e habilidades nas mídias em oportunidades. Como contraponto a uma visão otimista sobre as mediações tecnológicas, Belloni (2009) demonstra uma preocupação com um certo narcisismo egocêntrico devido ao comportamento social nos espaços públicos de utilização de dispositivos móveis. Complementa Bauman (2016) ao ressaltar o potencial que elas têm de serem uma armadilha, ao conectar apenas em zonas de conforto, reforçando individualidades e não criando espaços de diálogo, nos quais a controvérsia se faça necessária e as diferentes comunidades possam, de fato, dialogar. Vizer (2011, p. 239) acrescenta ao dizer que: “[as tecnologias digitais] são sumamente valiosas e específicas para estabelecer redes e formas de participação social em novas modalidades – ou no seu defeito de gerar novas formas de diferenciação e isolamento social”.

No paradoxo dos aspectos positivos e negativos da rede no que se refere à reclusão dos usuários em vez de autonomia, alteridade e participação social, Belloni (2009) destaca que a emancipação dos sujeitos dá lugar ao reforço da visão de mercadoria, sendo os sujeitos mercado desse cenário tecnológico e individualista.

Esta onipresença das TIC em todas as esferas da vida social significa que o indivíduo de hoje é ainda mais unidimensional, reduzido essencialmente ao papel único de consumidor, objeto da indústria publicitária, como quer Bauman em sua concepção de sociedade líquida, cuja dimensão única é o consumo? Os indivíduos livres de nossos dias são efetivamente “corpos dóceis” controlados por sofisticados dispositivos técnicos de *biopolítica*, como tantos pensadores “pós”- estruturalistas ou modernos – parecem acreditar, fundamentando-se em Foucault? Ou o indivíduo agora é um complexo *homem plural*, como propõe Lahire, capaz de interpretar diferentes papéis, segundo os grupos a que pertence e as situações que vivencia? Ou, então, seria este indivíduo plural o tipo mais perfeito de consumidor, ideal dos publicitários, capaz de consumir diferentes objetos e imagens, de viver experiências diversas, reais e virtuais, todas oferecidas pelo mercado? (BELLONI, 2009, p. 67).

Considerando tais problematizações a partir das experiências individuais, em especial no que se refere ao consumo passivo e irrestrito, e deslumbrado com o que as tecnologias oferecem e como parecem estar concatenadas aos desejos, Shirky (2011) também alerta, retomando uma visão otimista, para o fato de utilizar o tempo on-line enquanto excedente cognitivo, ou seja, o que parece ser um tempo livre passa a gerar oportunidades não apenas individuais mas coletivas, visando ao bem do coletivo. Na perspectiva da mencionada

emancipação diante das amarras das tecnologias é preciso ainda saber reconhecer que o contato, o encontro com o outro continua sendo fundamental para o ser social. De acordo com o autor, a mídia digital potencializa essa necessidade do outro e de como ela traspõe o caráter de negócio, como o são, em muitos casos, a televisão, os jornais e as revistas, para um espaço de compartilhamento, no qual consumo e produção se equilibram por meio das habilidades dos indivíduos de se conectarem uns aos outros. Essa habilidade faz parte da cultura da conexão (FORD; GREEN, JENKINS, 2014).

Embora os autores assumam que ainda há pessoas em uma relação de passividade com o que a mídia oferece, as habilidades têm se avolumado a fim de que a produção seja compartilhada e fomenta discussão, debate e interpretação coletiva. Retomando a visão determinista acerca da tecnologia, Rushkoff (1999, p. 100) questiona que “quando o mundo já não oferece um sistema social viável, a tecnologia assume”. Os sujeitos, por meio da interatividade, segundo o autor, desenvolvem seu potencial de participação, utilizam as informações a que têm acesso para criar, tornando-se, assim, produtores e receptores em suas mediações com as mídias. Como assinala Jenkins (2016, p. 216), “se a nossa sociedade é mediada, é POR CAUSA da convergência e da conexão, porque todos os aspectos das nossas vidas são tocados pela mídia e porque mais e mais de nós temos a capacidade de comunicar nossas ideias por meio de múltiplos canais de mídia (JENKINS, 2016, p. 216, grifos do autor).

Contudo, assumir que não há mais distinção e delimitação entre os papéis dos polos de emissão e de recepção em um processo comunicativo não é exclusivo em relação à mediação das mídias digitais; nos anos 1980, o teórico latinoamericano Mario Kaplún (1984) já defendia a figura dos “emirecs”, emissores e receptores no processo comunicacional, nos pressupostos da Comunicação Participativa.

2.2.1 Modelo de Comunicação Participativa

Inspirado também na proposta dialógica de Freire (2002), o teórico latinoamericano Mario Kaplún (1984) declara que uma comunicação verdadeira só se efetiva quando os sujeitos comunicantes, ou seja, emissores e receptores dialogam, mesmo que seja por meios artificiais e à distância, uma vez que, para ele, comunicação é intercâmbio, diálogo e reciprocidade. Nessa dimensão, o pesquisador defende uma comunicação dialógica a partir de um modelo participativo – a partir do método cassete-fórum a ser apresentado no capítulo 4 – que confere a esses sujeitos um espaço para que suas vozes ecoem e ajudem a formular ações tendo em vista a transformação social.

O modelo de Comunicação Participativa kapluniano, proposto e praticado inicialmente por camponeses rurais em países da América Latina nos anos 1980, possibilita que os grupos e as comunidades assumam suas vozes para emitir mensagens e interferir no processo comunicativo. A comunicação, então, comporta-se como um processo horizontalizado, no qual há diferentes interlocutores, visto que não há mais distinção entre emissores e receptores, que se tornam “emirecs”, o que favorece uma prática democrática. Kaplún (1983a), então, defende uma concepção de comunicação como participação, interação e diálogo.

Através do meio, os grupos podem dialogar, intercomunicar-se e estabelecer uma relação de diálogo – uma comunicação de mão dupla – com os educadores-comunicadores. O meio interconecta os grupos, une-os à distância e permite o intercâmbio e a confrontação de mensagens e a construção por todos de uma nova mensagem comum²¹. (KAPLÚN, 1983b, p. 52, tradução nossa).

Essa mensagem comum pode ser entendida como o resultado do diálogo, que só se tornou possível pelo encontro e enfrentamento entre os sujeitos, reconhecendo-se. Dessa forma, pode-se dizer que a alteridade, na concepção de Wolton (2006), é um elemento fundamental, visto que é no confronto com o outro que se conhecem suas opiniões e pode-se tomar uma posição e comunicá-la, formulando, como pressupõe o modelo participativo, uma nova mensagem a ser compartilhada.

Para esse compartilhamento, Kaplún (1999) afirma que a apropriação de determinado código se dá a partir da comunicação do mesmo, quando é usado e pronunciado, ou seja, por meio do diálogo no espaço cultural. “A construção do conhecimento e sua comunicação não são, como costumamos imaginar, duas etapas sucessivas através das quais primeiro o sujeito se apropria dele e depois o enuncia. São, isso sim, o resultado de uma interação” (KAPLÚN, 1999, p. 73). Como a interação refere-se a uma ação entre, é importante que os sujeitos se reconheçam, e sem esse reconhecimento do outro, não haveria a comunicação. A partir da troca para a construção de novas mensagens, na proposta kapluniana, os grupos se autovalorizam, uma vez que reconhecem a importância de sua voz, devido à autoexpressão, e sua contribuição para a sociedade a qual pertencem. Esse potencial para o desenvolvimento social é exaltado por Kaplún (1984), já que ele considera que sem participação não há desenvolvimento porque, por

²¹ Texto original: “A través del medio, los grupos pueden dialogar, intercomunicarse; y entablar asimismo una relación de diálogo – una comunicación de doble vía – con los educadores-comunicadores. El medio interconecta a los grupos, los une a distancia y permite el intercambio y confrontación de mensajes y la construcción entre todos de un nuevo mensaje común.” (KAPLÚN, 1983b, p. 52).

meio dela, os indivíduos assumem seu papel de protagonistas e criam as soluções para os próprios problemas.

Devido a isso, o teórico valoriza a presença de interlocutores, indivíduos em socialização nos papéis de “emirecs”, sem os quais não se efetiva a comunicação, havendo, portanto, a necessidade de conhecer as características e os interesses que os constituem. Desse modo, para que a interlocução ocorra de modo satisfatório, a empatia se apresenta como essencial. Em seus estudos voltados para o rádio, Kaplún (1983a) destaca que quando se conhece o ouvinte, mesmo que não seja pessoalmente, porém se predispõe a observá-lo, é possível dizer coisas com as quais os ouvintes se identifiquem. Nessa perspectiva, o papel dos comunicadores nos meios de comunicação é “saber escutar e não saber falar; e é uma arte saber escutar o que se passa para poder assim relançar uma mensagem que ajude os grupos a dar novos passos²²” (KAPLÚN, 1983a, p. 19).

Embora o autor defenda a ideia de uma comunicação grupal, a noção de alteridade perpassa essa perspectiva já que é necessário que os membros dos grupos estejam dispostos a se conhecerem para então comunicarem, em um primeiro momento, dentro do próprio grupo, e em seguida entre os grupos, como já postulava Bohm (2005) acerca do diálogo. Sendo assim, é a participação nos grupos que possibilita a expressividade dos sujeitos em meio ao diálogo com o outro. Caso tais sujeitos não se sintam parte e participantes do grupo, compartilhando ideias, valores e até mesmo hábitos, a comunicação não se realiza.

Nesse sentido, para que a Comunicação Participativa seja efetivada, os sujeitos precisam assumir sua participação, e, mediados pelas tecnologias, acredita-se que haja um potencial a ser explorado devido às características interativas das mídias digitais, ao mesmo tempo em que elas podem possibilitar que esses sujeitos assumam seu papel enquanto ativos socioculturalmente. “Assim emerge uma nova cidadania que, a partir das telas, como audiências-usuários, pode incidir na vida cotidiana real, na esfera pública, nos cenários econômicos e financeiros, tanto como políticos, ou ficar excluídos deles.” (OROZCO-GOMÉZ, 2014, p. 94).

Desse modo, revela-se a importância de uma cidadania comunicativa, da educação aos processos comunicativos ou de mídia-educação, para a “formação humana e democrática na atualidade” (OROZCO- GOMÉZ, 2014, p. 96), cujos passos seriam educar o olhar para o que se vê diante das telas e educar e desenvolver as competências de produção para que se torne possível relacionar os aprendizados passados, por meio da educação formal e não-formal, ao

²² Texto original: “[el verdadeiro comunicador empieza por] saber escuchar y no por saber hablar; y es un arte saber escuchar lo que se pasa para poder así relanzar un mensaje que ayude a los grupos a dar nuevos pasos.” (KAPLÚN, 1983a, p. 19).

que se têm contato mediado pelas telas, bem como as trocas simbólicas realizadas nas interações.

Kaplún (1999) defende a educação para os meios de modo que comunicadores e educadores, ou educomunicadores²³, possam auxiliar os sujeitos em um processo crítico acerca do potencial dos meios de comunicação.

Kaplún conclamava os educomunicadores à eficácia, ou seja, à preocupação de que as mensagens não apenas cheguem ao destino, sejam entendidas e despertem o interesse dos sujeitos, mas que, principalmente, mobilizem interiormente a quem as recebe, levando-os a questioná-las, gerando diálogo e participação e alimentando um processo crescente de tomada de consciência. (BONA; CONTEÇOTE; COSTA, 2007, p. 182).

Para que haja essa mobilização e, conseqüentemente, a tomada de consciência, os indivíduos podem contar com a mediação de profissionais que trabalham na interface da comunicação e da educação de modo que as mensagens possam ser lidas e interpretadas criticamente. Isso se torna relevante, visto que Bordenave (2006, p. 92) indica que as pessoas tendem a não desenvolver todo o seu potencial de comunicação, “embora, certamente, poderiam elas, com um pouco de orientação e treinamento, aproveitar construtivamente suas capacidades de expressão, relacionamento e participação”. Uma das formas defendidas para estas competências e habilidades em comunicação, e também em informação, como nos coloca Belluzzo (2007), é formação para a mídia, compreendendo as mediações que fazem parte da sociedade da informação e do conhecimento, na qual as tecnologias potencializam o acesso a informações e, assim, requer uma recepção mais inteligente e crítica para que tais informações possam se transformar em significados aos sujeitos, criando conhecimentos novos. Retoma-se, portanto, a concepção de Marcondes Filho (2004) de ação recíproca para construção de algo novo que modifique os sujeitos. Castells (2009, p. 57) completa:

Quanto mais complexos são nossos sistemas de informação e mais interconexões têm com as bases e dados e as fontes de informação, mais as pessoas necessitam utilizar a capacidade de busca e recombinação de informação. Isso requer uma educação adequada, não em termos de

²³ O termo educomunicadores advém do conceito de educomunicação que se refere à área de conhecimento em construção que articula as práticas de mídia ao ambiente escolar e às práticas não formais de ensino, visando à produção e à leitura crítica de diferentes mídias. (SOARES, 2002b). Como teóricos predecessores da educomunicação, os estudiosos contemporâneos citam as referências de Paulo Freire e Mario Kaplún, embora ambos não tenham utilizado essa nomenclatura. Kaplún fazia referência inicialmente a uma comunicação educativa e, após suas experiências e vocação pedagógicas, fez menção a uma educação comunicativa (KAPLÚN, 1998).

habilidades, mas de capacidade criativa e de recursos para desenvolver as mudanças organizativas e tecnológicas e com os novos conhecimentos²⁴.

Na perspectiva, então, de uma formação para a mídia, neste trabalho, recorre-se às literacias midiáticas, como nomeia a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), para assegurar a Comunicação Participativa, como vimos anteriormente na defesa de Kaplún (1984).

2.2.2 Indicativos para uma Alfabetização Midiática e Informacional

Diante do cenário contemporâneo da presença das tecnologias, emerge no contexto informacional e midiático o termo literacias, do inglês *literacy*. Entre as traduções para o português encontram-se os termos alfabetização, letramento e competências, no entanto tais termos não dão conta da dimensão e do significado que está implícito na palavra literacias. Segundo a Unesco, é importante que os estudos em literacias tenham uma visão em relação aos usos que são feitos das diferentes tecnologias no âmbito informacional e midiático. Em 2011, foi realizado, em Paris na França, o *I Forum on Media and Information Literacy* a fim de debater a temática e propor de certo modo uma relação consensual para o uso do termo, que na tradução para o português é alfabetização midiática e informacional (AMI).

[Alfabetização midiática e informacional] se refere às competências essenciais (conhecimentos, habilidades e atitudes) que permitem que os cidadãos engajem-se junto às mídias e outros provedores de informação de maneira efetiva, desenvolvendo o pensamento crítico e a aprendizagem continuada de habilidades, a fim de socializarem-se e se tornaram-se cidadãos ativos. (WILSON et al., 2013, p. 182).

Essa perspectiva em torno das literacias revela um entendimento para além do acesso às tecnologias, mas especialmente às apropriações que são feitas delas a fim de que sejam um meio de expressão e criatividade. Segundo Livingstone (2011), as literacias têm uma contribuição em três níveis, a saber: 1) democracia, participação e cidadania ativa; 2) economia do conhecimento, competitividade e escolha; e, 3) aprendizado pela vida inteira, expressão cultural e realização pessoal. Observa-se, então, uma dimensão social na aplicabilidade do

²⁴ Texto original: “Cuanto más complejos son nuestros sistemas de información y más interconexiones tienen con las bases de datos y las fuentes de información, más necesitan los trabajadores utilizar esta capacidad de búsqueda y recombinação de información. Esto requiere una educación adecuada, no en términos de habilidades, sino de capacidad creativa y recursos para evolucionar con los cambios organizativos y tecnológicos y con los nuevos conocimientos.” (CASTELLS, 2009, p. 57).

conceito a fim de que, a partir das interações entre os atores e entre estes e os conteúdos, seja possível reconhecer as implicações de um conhecimento avaliado criticamente para a atuação na sociedade.

Ao analisar a proposta da Unesco de AMI, Botelho-Francisco (2017) se refere a *media literacy*, como sinônimo de AMI, como: a) compreensão e uso dos meios de comunicação de modo consciente e crítico; b) habilidades de leitura, análise, avaliação e produção para diferentes mídias; c) habilidades de decodificação, análise, avaliação e produção de comunicação em variadas formas; d) comprometimento com as mídias para autoexpressividade e participação democrática. Thomas Bauer (2011), na conceituação de *media literacy*, define como as competências para compreender a mídia e sua relação na sociedade e com os indivíduos²⁵, sendo fundamental para que se chegar à plena cidadania. É um campo de pesquisas e práticas que não se restringem a saber utilizar as mídias, mas compreender como seus usos atuam no mundo simbólico, têm implicações na vida em sociedade e como se deve ter um pensamento crítico.

Bauer (2010, p. 2) complementa: “‘literacy’ significa entender que media é apenas parte da sua vida. É entender seus limites funcionais e aprender sobre responsabilidade social [...], devemos observar, perceber e tomar decisões, além de verificar o quanto se é parte ou não desse ambiente”. O autor indica que, na prática, de *media literacy*, estão presentes três dimensões: a) usar a mídia para aprender e ensinar; b) entender a mídia e seus usos como parte da sociedade; c) educar para a mídia de modo que ela possa abrir espaço para a participação, ser criticada e possibilitar produção midiática por meio de competências que não restrinjam o social. Acerca desse último item, ressalta-se que

O processo não é de educação específica para os meios, mas de educação dialógica dos sentidos, das percepções e das práticas para uma sociedade que inclui os meios compreendidos, entre outras dimensões, como aparatos técnicos, como produtores/reprodutores de discursos e como mediadores da experiência humana (MARTINO; MENEZES, 2012, p. 14).

É nesse processo de mediação que os indivíduos desenvolvem suas competências e as significações para o que têm contato por meio das mídias e como se relacionam por meio delas.

²⁵ Martino e Menezes (2012, p. 12) explicitam tal relação: “pensando a mídia como *parte* do contexto do indivíduo, apto a encontrar trilhas para a compreensão do ambiente no qual está inserido, com o qual se relaciona dialética, complexa e contraditoriamente. Nesse caso, seria possível até mesmo entender a *media literacy* como a competência para ação e reflexão no ambiente midiático – no caso, midiaticizado – a partir da construção de relações com seu modo de ser específico”. É, portanto, um entendimento da mídia a partir de sua inserção social e não um uso natural da mídia.

Com a presença das tecnologias digitais, emergem as literacias digitais, tendo como questão central, de acordo com Passarelli, Botelho-Francisco e Junqueira (2011), “qual a capacidade dos indivíduos interagirem e se comunicarem utilizando as TIC?”. Tal questionamento coloca a comunicação em rede como um dos aspectos centrais, uma vez que

na sociedade em rede, a noção de literacia passa a referir-se também à capacidade de interagir e comunicar-se utilizando as TICs. Se num primeiro momento estava mais ligada ao estágio industrial do capitalismo, em que livros e jornais constituíam-se fundamentalmente como os artefatos físicos de transmissão do conhecimento, nos dias de hoje, possuir uma televisão, seguida de um computador e/ou videogame – e mais recentemente – um celular, simboliza estar apto a desenvolver diferentes literacias, uma vez que estar conectado exige dos atores em rede não apenas leitura, mas também interpretação, pesquisa, navegação, além do conhecimento de diferentes linguagens multimídia como enviar fotos, produzir blogs, wikis bem como perfis no Facebook. (JUNQUEIRA; PASSARELLI, 2012, p. 23).

Diante dessas possibilidades com as tecnologias digitais é que se consolidam as diferentes apropriações para que os usos das ferramentas e as interações em rede se efetivem como práticas sociais, bem significativas para os indivíduos, interagentes (PRIMO, 2007) e/ou atores em rede (LATOUR, 2012). Dessa forma, as literacias digitais vão se estabelecendo conforme as interações são realizadas, sendo um processo em evolução, cujos atores são quem assumem individual e coletivamente as ações de conhecer, saber usar, interpretar, criticar, produzir e compartilhar as informações e os conteúdos na e em rede. Para Botelho-Francisco (2017, p. 21), as literacias, tidas como emergentes, referem-se a uma apropriação consciente do ciberespaço pelos interagentes, “numa postura de aprendizado dinâmico, colaborativo e constante”.

Ao mencionar o ciberespaço, cabe a nomeação de uma literacia digital que, nas palavras de Livingstone (2011, p. 11), “assegura expressão cultural, participação cívica e deliberação democrática”. Na compreensão dessa literacia, a autora sugere o termo literacidade para nomear um conjunto de habilidades individuais e de práticas sociais que se relacionam para constituir um conhecimento, advindo do ensino formal ou informal. Tais habilidades se tornam necessárias para compreender o nível de acessibilidade e domínio que se têm diante das tecnologias digitais e não apenas a leitura crítica dos usuários diante das mesmas. É necessário acessar, analisar, avaliar e comunicar mensagens enquanto competências dessa literacidade, possibilitando um certo empoderamento por meio da geração de conteúdos informativos e comunicacionais pelo usuário (LIVINGSTONE, 2011).

Segundo Passarelli, Junqueira e Angeluci (2014), tais literacias digitais correspondem às habilidades e competências para se comunicar por meio das TIC e interagir e selecionar os conteúdos, apresentados em formato multimídia em diferentes telas, com destaque ao computador e ao celular. Os autores ainda complementam tais competências: “capacidade de discernimento crítico frente às fontes e às próprias informações obtidas na internet, à construção do pensamento reflexivo e denso, à compreensão dos valores éticos e cidadãos no relacionamento social e à segurança e proteção da individualidade e da privacidade nas redes sociais” (PASSARELLI; JUNQUEIRA; ANGELUCI, 2014, p. 175). No entanto, tais competências não são inatas nem adquiridas apenas por meio do contato com as tecnologias digitais. É necessário reconhecer que

a literacidade emerge de uma interação dinâmica entre o usuário e a tecnologia e que, conseqüentemente, politicamente, devemos ter cuidado ao criticar os indivíduos pela limitação de suas próprias atividades, porque nisso está implícito assumir que as interfaces são bem arquitetadas e que os recursos necessários estão prontamente disponíveis. (LIVINGSTONE, 2011, p. 25).

A dimensão da acessibilidade e dos usos possíveis diante dos conteúdos disponíveis online é uma condição fundamental para que os usuários possam, de fato, assumir suas literacias. Ao mesmo tempo, deve-se considerar os interesses dos mesmos e quais são as oportunidades dadas para que se aproximem das tecnologias e possam, por meio delas, fomentar interações e visualizar as oportunidades para sua formação em mídia. Orozco-Gómez (2010, p. 123) afirma que “nem todos estão aptos, ainda, a serem emissores, conquanto colocados em contato com as tecnologias, pois existe a necessidade de um processo mínimo de treinamento para aproveitar o potencial de expressão que a tecnologia nos abre com vistas a desencadear circuitos dialógicos”.

É este o trabalho proposto na interface entre comunicação e educação que, nas palavras de Romão (2017, p. 134), é um estímulo à participação a partir da “produção de conteúdos como forma de mobilizar, mas também de garantir espaços de fala, de exposição de ideias, de reflexão sobre o mundo. Para além da ação colaborativa, a produção de conteúdo é mobilizadora e capaz de favorecer a interação com as pessoas e a participação na sociedade”. Para que se efetue essa participação é necessário que haja o “planejamento de estratégias de educação dos usuários que tenham como objetivo formar interlocutores capacitados para uma recepção e produção comunicativa ao mesmo tempo múltipla, seletiva e crítica” (OROZCO-GÓMEZ, 2011, p. 159).

A princípio, pode-se responsabilizar a escola enquanto o lócus para essas estratégias, porém, o autor indica que à escola não desse ser atribuído apenas o papel de transmitir conteúdos educativos aos estudantes, uma vez que aptidões e apropriações sociais também devem ser mediadas nos espaços educativos, ao mesmo tempo em que outras instâncias de socialização assumem o papel de educação relativo à cultura digital. Nessa perspectiva, a mídia-educação surge como instrumento de uma práxis acerca do estudo e da prática educativa sobre as mídias, pelas mídias e com as mídias, o que inclui a leitura crítica delas e de seu papel na sociedade (BELLONI; BÉVORT, 2009).

Na defesa de Buckingham (2007, p. 294), a mídia-educação tem como foco não apenas a recepção midiática crítica, mas também “encorajar a participação crítica dos jovens enquanto produtores culturais por direito próprio [...]”, sendo “um terreno muito significativo para a definição das possibilidades futuras da cidadania”. Conforme os estudos de Belloni e Bévort (2009), essa práxis assume um papel para a cidadania e a participação ativa de modo a possibilitar aos cidadãos, por meio do entendimento das mídias, produzir, avaliar e distribuir as mídias, contribuindo em uma dimensão de democratização da comunicação. Além disso, como a presença das mídias no cotidiano dos cidadãos faz parte da cultura contemporânea, essas mídias são “meios potenciais de participação ativa do cidadão e como ferramentas de expressão de criatividade pessoal” (BELLONI; BÉVORT, 2009, p. 1099), de modo a fomentar competências para o domínio técnico e a compreensão crítica, bem como assegurar a valorização das diversidades culturais e identitárias. Além disso, deve-se capacitar para a produção de conteúdos criativos, tornando os usuários verdadeiros comunicadores (OROZCO-GÓMEZ, 2014).

Nesse processo em prol dessa capacitação, os meios de comunicação digitais têm saído na frente, como afirma o autor, por isso é fundamental repensar os papéis já que os mesmos atuam na socialização e nas mediações dos e entre os indivíduos com a sociedade e os próprios conteúdos à disposição pelas mídias. Com a interatividade possibilitada pelas mídias digitais, há produção de novas formas de comunicar, de (re)construir identidades e, conseqüentemente, formar cidadãos. No entanto, tais potencialidades se efetivam diante dos usuários ou apenas se validam enquanto discurso?

Na prerrogativa de promover a AMI²⁶ e garantir o direito humano à informação, estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos²⁷, por meio das tecnologias digitais, a Unesco estabelece diretrizes para que os cidadãos aprendam a se empoderar diante das informações e saibam se apropriar delas em prol do seu bem-estar e de todos ao seu entorno. Na proposta de um currículo para professores trabalharem com essa forma de alfabetização, que pode ser estendida aos demais atores com potenciais educativos, alguns pontos se destacam para serem investigados e trabalhados, a saber:

- Como a informação apresentada deve ser criticamente avaliada dentro de um contexto específico e amplo de sua produção; [...]
- como as mídias e outros provedores de informação poderiam contribuir racionalmente para promover as liberdades fundamentais e a aprendizagem continuada, especialmente à medida que elas relacionam como e por que os jovens acessam e usam as mídias e a informação hoje, e como eles selecionam e avaliam esses conteúdos;
- ética na mídia e na informação; [...]
- processos de acesso, busca e definição de necessidades informacionais;
- ferramentas de localização e busca de dados;
- como entender, organizar e avaliar informações, incluindo a confiabilidade das fontes;
- criação e apresentação de informações em diversos formatos; [...]
- uso de informações para a resolução de problemas e para a tomada de decisões na vida pessoal, econômica, social e política. Apesar de ser extremamente importante, este item representa uma extensão da AMI [...]. (WILSON et al, 2013, p. 21).

Esses indicadores demonstram como a informação e as mídias têm diferentes e complexas dimensões que precisam ser avaliadas por meio da aquisição das competências em literacias. No entanto, antes desses aspectos, a primeira dimensão se refere ao acesso à mesma. Segundo Wilson et al (2013, p. 66), aceder às informações contribui para a democracia e para o desenvolvimento, sendo de responsabilidade dos provedores de informação possibilitar tal acesso, assegurando os direitos dos cidadãos. Na sequência, é necessário saber usá-la, ou seja, ter a competência em informação. Belluzzo (2007, p. 45) ressalta que esse “processo de busca de informação para a construção do conhecimento envolve o uso, interpretação e significados”. Além disso, o usuário dessa informação “passa a ser um conhecedor de como o conhecimento

²⁶ Wilson et al (2006, p. 21) elenca, entre os principais tópicos para a AMI, os “padrões internacionais (Declaração Universal dos Direitos Humanos), liberdade de informação, garantias constitucionais sobre liberdade de expressão, limitações necessárias para impedir a violação dos direitos do próximo (questões como linguagem hostil, difamação e privacidade)”.

²⁷ “Toda pessoa tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras.” (ONU, 1948, artigo 19).

está organizado, como buscar a informação, como usá-la de modo inteligente e como proceder ao processo de comunicação do conhecimento gerado” (BELLUZZO, 2007, p. 53).

No processo de aquisição dessa competência, conta-se com a mediação de agentes sociais, como a mídia, educadores²⁸, família, a fim de que possam “promover a cultura da participação digital, em consonância com o desenvolvimento das competências de informação e midiática – que devem visar ao uso racional, crítico, reflexivo e ético das informações” (CASARIN; CERIGATTO, 2017, p. 156). É essa dimensão crítica, ética e até mesmo criativa que se espera que os indivíduos tenham por meio das literacias (WILSON et al., 2013), ao passo em que elas também contribuem enquanto uma prática emancipadora e libertária a partir do momento em que os sujeitos assumem seu protagonismo (JUNQUEIRA; PASSARELLI, 2012).

Enquanto essa prática social, as literacias têm articulação com a defesa de Freire (2002) de uma educação libertária e mediada pelo mundo, na qual todos, educandos e educadores, são protagonistas do processo de aprendizagem. Considerando que essa mediação do mundo na contemporaneidade ocorre também pelas tecnologias digitais da informação e da comunicação, cabe destacar que

Este ambiente digital participativo requer que todos nos tornemos mais letrados na mídia. Isso significa que cada vez mais teremos a oportunidade de avaliar por nós mesmos as notícias, a música, a ficção e todas as outras formas culturais. Obriga-nos a fazer escolhas; e, ao fazê-lo, nos estimula a desenvolver habilidades e rotinas para navegar no novo cenário da mídia. (GASSER; PALFREY, 2011, p. 147).

Essa “certa” obrigatoriedade exige que os indivíduos, na sua posição ativa frente à mídia, conheçam suas características e possam tomar suas decisões a fim de que a tomada de consciência, como defende Kaplún (1999), seja um processo natural, gradual e liberto de amarras de quem tem o controle da mídia, já que com as literacias se pressupõe que os sujeitos também compreendam e, quem sabe, façam parte dessa mídia. E, no ambiente de mídia digital, que é potencialmente interativo, aparentemente, seria mais simples esse processo.

Paralelo a esse pertencimento à mídia, enquanto um agente de socialização e mediação cultural na sociedade, os meios de comunicação podem contribuir para o potencial cidadão dos indivíduos na medida em que pode assegurar a criticidade, a autoconfiança e a

²⁸ Com uma prática mídia educativa na escola, seria possível, por exemplo, “cumprir sua missão de formar as novas gerações para a apropriação crítica e criativa das mídias, o que significa ensinar a aprender a ser um cidadão capaz de usar as TIC como meios de participação e expressão de suas próprias opiniões, saberes e criatividade” (BELLONI; BÉVORT, 2009, p. 1084).

autoexpressividade, como pressupõem as literacias. Devido a isso, a alfabetização midiática e informacional é um instrumento “necessário para todos os cidadãos e tem uma importância decisiva para a nova geração – tanto no papel dos jovens como cidadãos e participantes da sociedade quanto na sua aprendizagem, na sua expressão cultural e na realização pessoal” (WILSON et al., 2013, p. 40). Essa alfabetização digital das crianças também é uma defesa da Unesco (2017) para empoderá-las e protegê-las no meio digital.

Tendo em vista, então, esse potencial da AMI para a cidadania, enquanto promoção, proteção e validação de direitos, cabe discutir como se apresenta essa dimensão cidadã nesse ambiente comunicativo e em rede, além de iniciar o debate acerca dos direitos humanos, em especial referente à infância, apresentada como sujeito desta pesquisa.

2.3 CIDADANIA EM AMBIENTE PARTICIPATIVO

No bojo do debate sobre os direitos humanos, apesar das disparidades entre as concepções políticas e da organização das diferentes sociedades existentes neste mundo global, está o conceito de cidadania. Segundo Aldé e Gonçalves (2010, p. 176), “a cidadania comporta dimensões diferentes, que podem ser mapeadas, se seguirmos T.S. Marshall²⁹, segundo a aquisição progressiva de direitos civis, políticos e sociais pelos indivíduos das sociedades democráticas”. Tais direitos estão historicamente arraigados à vida em sociedade, uma vez que “sua origem [da cidadania] está ligada ao desenvolvimento das pólis gregas, entre os séculos VII e VIII a.C. As mudanças nas estruturas socioeconômicas, incidiram, igualmente, na evolução do conceito e da prática da cidadania, moldando-os de acordo com as necessidades de cada época” (DUARTE; VERAS, 2006, p. 8), evoluindo de direitos políticos a sociais e civis da vida em sociedade. “A cidadania é mais do que ser cidadão, é exercer em plenitude os direitos e assumir os deveres impostos pela Lei. (DUARTE; VERAS, 2006, p. 8).

No exercício de tais direitos, Collen (2007 apud YAMAMOTO, 2018, p. 202) enfatiza quatro dimensões: pertencimento (oportunidade de participar da vida social), autonomia (modo de atuar na sociedade), resistência (singularidade e cuidado de si) e responsabilidade (ser responsável pelos outros). Essas dimensões, como sinaliza o autor, constituem o caráter democrático da cidadania e se articulam à comunicação de modo que “essa prática [da cidadania] voltar-se-ia para a visibilidade pública dessa ‘vida impessoal’ [dos outros]”. (YAMAMOTO, 2018, p. 207). Tal manifestação é possível quando se tem como norte a

²⁹ Referência ao sociólogo britânico, Thomas Humphrey Marshall, que destacou a conceituação em torno da cidadania em seus estudos, com destaque para o “Cidadania e Classe Social”, publicado em 1950.

humanização e a dignidade humana, na qual se reconhecem os outros, seus valores e presença social, a fim de contribuir para uma ação cidadã responsável, como indica o autor.

A partir das indagações de Peruzzo (2004), reconhece-se que a cidadania, no seu viés coletivo e de vivência em comunidade, tem um potencial para o desenvolvimento, contribuindo para que haja oportunidades para todos os cidadãos, o que inclui a participação, política ou social, enquanto dimensões não apenas de direitos, mas de conquistas ao longo da história e dependentes do contexto em que cada comunidade vive. Nishiyama (2015) afirma que as lutas sociais, em especial via movimentos populares, contribuíram para que a cidadania assumisse um caráter reivindicatório, uma vez que há processos identitários e de pertencimento arraigados, o que possibilita que os cidadãos sejam um agente modificador do meio onde vive. “A participação popular é uma exigência da democracia, é o exercício da cidadania. É por meio da participação que o sujeito torna-se cidadão ativo” (NISHIYAMA, 2015, p. 525).

Desse modo, a participação cidadã, enquanto um direito social, não se refere apenas à esfera política, mas “passa pela consciência da realidade na qual o sujeito está inserido e pela sua manifestação como cidadão nesta realidade. Ter consciência é estar em conexão com os processos que determinam a realidade social, e, também, informado sobre os direitos e deveres inerentes à condição de cidadão” (PEREIRA; RIZZINI; THAPLIYAL, 2007, p. 166-167), uma vez que o acesso à informação é um dos requisitos básicos para cidadania (ALDÉ; GONÇALVES, 2010), sendo um direito primário e anterior a qualquer outro.

É um direito que fomenta o exercício da cidadania necessário ao exercício pleno do conjunto dos direitos de cidadania e, portanto, um fator decisivo no processo de aprofundamento democrático. Como consequência do raciocínio, o entendimento de que o acesso à informação é uma porta de acesso a outros direitos: numa sociedade de massas moderna, o acesso à informação jornalística, por parte do cidadão, pode potencialmente vir a consistir num direito que assegura outros direitos, confere condições de igualização de sujeitos e oferece a visibilidade ao poder e ao mundo. (GENTILLI, 2002, p. 42).

Confere-se, assim, que é o direito à informação o que possibilita aos indivíduos o conhecimento sobre os demais direitos e às formas de como acessá-los, bem como saber quando os mesmos estão distantes de sua realidade. Esse acesso informacional dialoga com as práticas comunicativas de partilha e de socialização. Nesse sentido, a relação da comunicação com a cidadania é construtiva para que os cidadãos possam se apropriar de seus direitos, uma vez que “os princípios básicos da cidadania são a liberdade e a igualdade, e o desenvolvimento de uma sociedade pode ser medido pelo grau com que estes princípios são expressos e exercitados na

forma de direitos e deveres” (PERUZZO, 2007, p. 46). No entanto, quando tais direitos permanecem enquanto discurso e não como prática social, observa-se a ausência de vínculos fortes entre os indivíduos, de modo que suas ações tenham uma dimensão social em supremacia à individual. Yamamoto (2018, p. 199) valoriza os vínculos para que a própria cidadania prevaleça: “a comunicação vinculativa diferencia-se de suas outras modalidades pela disposição do sujeito social (o cidadão) à sociabilidade, à cooperação, portanto, pela assunção da responsabilidade pelo outro (o indivíduo qualquer que se difere dele inteiramente)” (YAMAMOTO, 2018, p. 199).

Compartilha dessa dimensão acerca das sociabilidades, na interface entre comunicação e cidadania, Orozco-Gómez (2014, p. 61) ao afirmar que “o surgimento de identidades e de posicionamentos, assim como de cidadanias, passa pela dimensão cultural”. Sendo, portanto, necessário revisitar de qual cultura se fala. Adota-se, aqui, a perspectiva elencada por Martín-Barbero (2014, p. 91): “culturas [letrada, cultura oral, da audiovisual e da digital] no sentido mais forte, posto que nelas emergem e se expressam os muitos e diferentes modos de ver e de ouvir, de pensar e de sentir, de participar e de desfrutar”.

Pois assim como não há cidadania sem alguma forma de exercício da palavra, na sociedade em que vivemos esse exercício e essa palavra transbordam hoje, por todos os lados, o livro, projetando-se em oralidades e sonoras, em literalidades e visualidades, a partir das quais, não apenas, mas especialmente os mais jovens escrevem e compõem seus relatos, quer dizer, contam suas histórias. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 141).

Na dimensão dessa cultura letrada e da expressividade dos cidadãos, a liberdade de expressão aparece como um direito fundamental. Ao recuperar a noção pedagógica de Paulo Freire, Martín-Barbero (2014) retoma a dimensão de alfabetização para qual a presença de voz é o sinal de um indivíduo alfabetizado, o que implica a participação no seio social e consequentemente a valorização dos atores. E como afirma Peruzzo (2007, p. 52), “cidadania quer dizer participação, nos seus múltiplos sentidos e dimensões – poder de interferir, decidir, modificar, criar, construir e usufruir, em condições de igualdade, dos direitos e deveres inerentes à cidadania”.

Para que se efetive essa participação, há de se lidar com um dilema diante do ecossistema comunicativo mediado pelas tecnologias digitais. Quiroz (2008, p. 133) afirma que “vivemos desconcertantes paradoxos: por um lado somos testemunhas da abundância comunicativa [...]; do outro lado, da deterioração da educação formal, do empobrecimento da experiência e do enfraquecimento do público, entendido como espaço de participação ativa da

cidadania”. Tais espaços de participação cidadã são necessários dentro de uma cultura participativa que, em tese, tende a abrir “novas oportunidades e muda as perspectivas de seus participantes sobre como abordar uma série de atividades, incluindo trabalho criativo, aprendizado e, nós adicionaríamos agora, engajamento político e cívico³⁰” (ALLEN; KAHNE; MIDDLEDAUGH, 2014, p. 8, tradução nossa). As autoras indicam que para reconhecer esse engajamento é necessário se voltar às dinâmicas de exclusão e inclusão, uma vez que quanto maior a capacidade comunicativa e espaço para tal, em especial por meio das mídias sociais, os indivíduos/cidadãos tornam-se líderes das comunidades e são mais responsáveis por suas palavras e ações.

Em meio aos processos inclusivos para a participação e o engajamento cidadão dos indivíduos, Belloni e Bévort (2009) destacam que não pode haver cidadania sem apropriação crítica e criativa das mídias à disposição na sociedade. Na perspectiva de Martín-Barbero (2011, p. 133-134), a “construção de cidadãos significa que a educação tem de ensinar a ler o mundo de maneira cidadã. A educação tem de ajudar a criar nos jovens uma mentalidade crítica, questionadora, desajustadora da inércia na qual as pessoas vivem”. Na defesa dessa educação e sua atuação em prol da cidadania, seja pelos ambientes formais e não formais de ensino, encontramos as já mencionadas literacias digitais, abrangendo “o acesso à Internet e a constituição de competências e habilidades necessárias para o protagonismo social e para a cidadania” (COSTA; ROSA; VETRITTI, 2017, p. 333).

Considerando, então, a aquisição dessas habilidades e competências em uma dimensão cidadã e a fala de Martín-Barbero (2011) para se investir nos jovens nessa educação para a crítica, cabe destacar como os direitos das crianças e dos adolescentes estão no debate histórico da cidadania. Segundo Chaves e Santos (2007), a história da infância com a noção de cidadania se cruzam apenas no século XX, em que se formam os direitos sociais (educação, saúde, segurança, trabalho), ao mesmo tempo em que às crianças são propiciados os direitos civis (diversão, propriedade, convivência comunitária, expressar opinião, buscar informação), por meio de duas lógicas: da proteção e da promoção à infância. Enquanto a primeira responde à preservação da vida, a segunda se volta “à inclusão das crianças, como protagonistas, nas práticas e atividades socialmente valorizadas” (CHAVES; SANTOS, 2007, p. 89).

³⁰ Texto original: “Being part of a participatory culture opens up new opportunities and changes participants’ expectations about how to approach a range of activities, including creative work, learning, and, we would now add, civic and political engagement.” (ALLEN; KAHNE; MIDDLEDAUGH, 2014, p. 8).

Concordando com essa visão histórica, Lozano-Vicente (2016) afirma que, acerca dos direitos das crianças, preconizados pela ONU (1989), há duas abordagens: o cuidado, a proteção de um lado; e de outro a autonomia infantil, embora o documento internacional sobre a Convenção dos Direitos da Criança seja o primeiro em considerar a criança como sujeito titular de direitos (LOZANO-VICENTE, 2016). No caso protecionista, para o autor, a Convenção se reporta a direitos em situações específicas, majoritariamente de emergência. Já acerca da autonomia, é importante que a própria criança assuma a titularidade do seu direito, ou seja, não cabe a outros sujeitos o assumirem em seu lugar mesmo como seus representantes legais. Assim, assegura-se a autonomia e a dignidade, para as quais é necessário “incluir as crianças como protagonistas, propiciando-lhes o desenvolvimento da solidariedade social e do sentimento de pertencimento e, conseqüentemente, o fortalecimento da cidadania” (CHAVES; SANTOS, 2007, p. 87).

Na valorização, portanto, desse protagonismo infantil em meio à ascensão das mídias digitais na sociedade, considerando os instrumentos como a Declaração Universal dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes (ONU, 1989) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1991), esta pesquisa parte das dimensões de participação e cidadania para se discutir o imbricamento da infância com as tecnologias digitais de informação e comunicação, visando à promoção de uma Comunicação Participativa. Porém, de qual infância e de quais crianças estamos falando?

“Ter amor pelas crianças não é uma invenção moderna; existe na maioria dos lugares e épocas e de certa forma é natural.” (STEARNS, 2006, p. 16).

CAPÍTULO 3– INFÂNCIA (N)ATIVA

A infância, como situa Belloni (2009), é uma categoria social, carregada de representações a fim de compreender um fenômeno social, que se articula ao ser criança. Para além da história da infância que se apresenta na sociedade contemporânea, é necessário se atentar à articulação com o futuro e às reconfigurações que perpassam a infância em meio às mídias como agentes de socialização³¹ das crianças, como a família e a escola que são entidades socializadoras desde os primórdios do que se entende sobre essa fase da vida humana. Giddens (2002) elucida o ser criança como um “ser sendo” na medida em que ela é chamada à existência por aqueles que se responsabilizam por seu cuidado e educação: “inclui orientações em relação a aspectos do mundo dos objetos que carregam resíduos simbólicos para a vida posterior do indivíduo” (GIDDENS, 2002, p. 42). Tomaz (2016) pontua que a criança está sendo, agindo no mundo, permeada pela cultura, construindo-a e sendo construída por ela.

Nesse processo de construção cultural da infância, a socialização deve ser entendida como as oportunidades de interações das crianças com seu meio ambiente, “constantemente atualizadas e de caráter tentativo, aproximativo, provisório” (BELLONI, 2009, p. 51). Por isso, o papel dos agentes socializadores, enquanto norteadores para a descoberta de um “mundo”, não é o único e definitivo, uma vez que elas participam ativamente das socializações e das descobertas, tendo o meio ambiente como campo para suas ações e representações.

Ao mesmo tempo em que constrói sua individualidade, sua subjetividade e suas representações acerca da realidade, a criança participa de uma série de experiências sociais as quais deve gerenciar, junto aos seus pares, às instituições sociais e entre as gerações que as cercam [...]. As crianças são atores sociais plenos, pois são ao mesmo tempo produtores e produtos dos processos sociais. (ALCÂNTARA, 2017, p. 154).

Reconhecer essa atividade inerente à criança é central para falar de e com elas. “A criança é a pessoa, o cidadão com direitos, e deve ser considerada um ator social, sujeito de seu processo de socialização, um consumidor com poder, um indivíduo emancipado em formação, isto é, que está aprendendo a exercer seus direitos” (BELLONI, 2009, p. VIII). Castro (2016) postula a criança como um ator social de pleno direito, tendo a possibilidade de se expressar sobre o que lhe afeta e, assim, ampliar as chances de que as decisões tomadas estejam mais adequadas ao universo da infância.

³¹ “A socialização é um conjunto de processos pelos quais o indivíduo é *construído* (segundo a visão da sociedade que se tem, pode-se dizer: formado, modelado, condicionado ou fabricado) pela sociedade global e local, processos durante os quais o indivíduo adquire (incorpora, integra, interioriza, apropria-se de) modos de pensar, fazer e de ser socialmente situados. Trata-se de processos fundamentalmente ativos que se desenrolam durante toda a vida [...] e exige a participação ativa da criança, sendo resultado da interação da criança com seu universo de socialização.” (BELLONI, 2009, p. 69).

Em termos de legislação, a criança é nomeada como sujeito de direitos a quem cabe total proteção para assegurar seu bem-estar. A Declaração dos Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU, 1959) enuncia que “a criança, por motivo da sua falta de maturidade física e intelectual, tem necessidade de uma proteção e cuidados especiais, nomeadamente de proteção jurídica adequada, tanto antes como depois do nascimento”. Esse caráter meramente protetivo aos indivíduos de até 18 anos de idade³² se referia ao que deve ser feito para as crianças, no entanto não elucida a atuação infantil no espaço público como ator social, porta-voz de seus próprios direitos. Tanto que, 30 anos mais tarde, esse espaço foi garantido com a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) que proclama, no Artigo 12, “Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade.”

Embora haja um balizamento em relação à maturidade infantil, avança-se ao reconhecer a liberdade de opinião delas o que se soma ao direito à liberdade de expressão (Artigo 13) e à liberdade de pensamento, de consciência e de religião (Artigo 14). Tais direitos ressoam no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1991) no Artigo 16³³, enquanto os demais artigos voltam-se para medidas protetivas e socioeducativas às crianças, bem como aos deveres dos responsáveis legais pelas crianças e da justiça. Esses instrumentos legais são garantias à infância sadia, porém a universalidade dos direitos carece de particularidades, uma vez que Belloni (2009) aponta que não devemos falar de uma infância, mas de infâncias.

A ideia de infância, fruto das representações da sociedade, varia segundo o momento histórico e as diferentes sociedades ou culturas: não há uma infância universal, unívoca, uniforme. Existem muitas infâncias, multiformes, diversas e particulares. Embora possa ser identificada por características biológicas comuns em toda a espécie humana, essa aparente naturalidade da infância não é suficiente para compensar as profundas diferenças de ordem histórica, antropológica e sociológica que distinguem as diferentes infâncias no mundo de hoje. (BELLONI, 2009, p. 2).

Na validação dessas diferentes infâncias, Cohn (2005) afirma que devemos nos referir a culturas infantis, visto que as dinâmicas das diferentes sociedades denotam sentidos e

³² Na Convenção dos Direitos da Criança e do Adolescente, em seu artigo 1, enuncia-se que “Nos termos da presente Convenção, criança é todo o ser humano menor de 18 anos” (ONU, 1989).

³³ Na íntegra, o Artigo 16 afirma que “O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: I – ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; II – opinião e expressão; III – crença e culto religioso; IV – brincar, praticar esportes e divertir-se; V – participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; VI – participar da vida política, na forma de lei; VII – buscar refúgio, auxílio e orientação”. No último item, percebe-se, no entanto, que a liberdade continua relaciona a aspectos protetivos às crianças.

sentimentos à infância, sem ignorar o fato de que estamos diante de uma criança atuante, “que tem um papel ativo na constituição das relações em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais” (COHN, 2005, p. 27-28). Devido a isso, a complexidade de relações sociais tem interferência no modo de ser ou estar sendo das crianças, mais que sujeitos em formação e, sim, sujeitos em atuação, uma vez que Martín-Barbero (2014) indica que se deve compreender a formação da inteligência das crianças a partir da reflexão de suas experiências sociais.

Diante de um caleidoscópio de infâncias, como nomeia Stearns (2006), o cenário global da sociedade dos séculos XX e XXI demonstra que as estruturas culturais e familiares se entrelaçam para definições da infância moderna, ao mesmo tempo em que há muito a se fazer pela e com a infância. Como finaliza o autor, a história da infância fornece um roteiro da experiência humana “enquanto se desloca rapidamente no presente em seu caminho do passado para o futuro” (STEARNS, 2006, p. 212). Diante desse deslocamento temporal, para o entendimento de uma infância digital³⁴, em meio à socialização da mídia Internet, faz-se necessária uma retomada das suas histórias.

O entrecruzamento de coincidências, grandes mudanças e comparações tornam a infância na história mundial um tema particularmente revelador, visto que as infâncias refletem as sociedades em que se inserem e também ajudam a construir essas sociedades, por intermédio dos adultos que surgem das crianças. A infância, nesse sentido, é uma chave única para a experiência humana maior. (STEARNS, 2006, p. 20).

É no breve resgate dessa história que, neste trabalho, busca-se compreender a experiência das crianças que se relacionam em rede e na rede.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÕES DAS INFÂNCIAS

A infância, no decorrer da história mundial, é compreendida como uma fase da vida anterior à vida adulta, da qual fazem parte aspectos naturais, biologizantes, e aspectos sociais, construídos por meio da vivificação de suas relações. Embora Stearns (2006) pontue uma padronização no trato com as crianças, em especial na mais tenra idade, no que se refere a

³⁴ Em meio a possíveis denominações sobre a infância e seu imbricamento entre a infância e as mídias digitais, dotando a criança de seu protagonismo em relação às escolhas e aos usos da mídia, bem como ao seu papel social e cidadão, cunhamos em nossos estudos o termo infância digital (FERREIRA, 2009).

cuidados físicos e de alimentação e à prevenção de doenças, as dinâmicas das sociedades da idade antiga à contemporaneidade, ou, como sinaliza o autor, das sociedades de caça e coleta e agrícolas a industriais, diferem-se ao definir a infância³⁵, já que essa conceituação parte de adultos e instituições adultas e “lidar com a questão da infância pode ser muito pessoal” (STEARNS, 2006, p. 13).

No resgate de uma história antiga, Ariés (1981) e Postman (1999) apontam que a ideia de infância surge apenas com a Renascença, sendo o infanticídio um fato tolerado ainda no século XVII. No contexto de uma infância sem vez e voz, como sinaliza a etimologia do termo (do latim *infantia*, aquele que não fala), o marco é a educação como forma de distinguir os adultos da fase inicial da vida na qual os processos de desenvolvimento vão além das situações biológicas, tendo o corpo³⁶ como artefato central de mudanças, e correspondem a aspectos sociais, ou seja, à posição ocupada na sociedade.

Postman (1999) relembra que, na sociedade antiga, os gregos foram os precursores da institucionalização da escola, embora essa concepção inicial de educação e formação não tenha nenhuma relação com o entendimento contemporâneo de educação e da infância como a fase inicial para a escolarização. Paralelo a essa noção escolar, os romanos já trazem uma representação da criança pequena e em crescimento nas artes e na sensação de vergonha, já que os adultos deteriam segredos que não poderiam ser descobertos e sequer compartilhados com os pequenos que, por meio do educar, seriam adultos fortes e protetores do povo. Na caminhada, portanto, de uma valorização à infância, a queda do Império Romano leva consigo as dimensões da educação e do apagamento dessa fase distinta do mundo adulto.

O século V marca essa queda e o início da Idade Média, na qual desaparece o potencial da leitura e da escrita e, conseqüentemente, a oralidade leva ao entendimento de que não há necessidade de “distinguir com exatidão a criança e o adulto, pois existem poucos segredos e a cultura não precisa ministrar instrução sobre como entendê-la” (POSTMAN, 1999, p. 27-28). A infância era, então, apenas o período do nascimento à aquisição de fala pelos indivíduos. O autor ainda destaca que no mundo medieval não se considerava o aprendizado em fases conforme o desenvolvimento da criança para que ela se preparasse à chegada do mundo adulto. Em meio a essas concepções, nota-se nesse período a alta taxa de mortalidade infantil

³⁵ Stearns (2006) explica que se define a infância e não as crianças porque compreendê-las chega a ser ilusório visto que elas não registram sua história, vivem-na, por isso a dificuldade em ter um relato fiel ao passado e até mesmo ao presente das crianças, sem que elas sejam as protagonistas dos discursos.

³⁶ Além do corpo na perspectiva biológica, Giddens (2002, p. 57) aponta que “a consciência dos contornos e das propriedades do corpo está na própria origem das explorações originais do mundo pelas quais a criança aprende as características dos objetos e dos outros”.

concomitante a famílias numerosas que se contentavam com a sobrevivência de dois a três filhos (POSTMAN, 1999). Do mesmo modo, nos registros e leis medievais não há menção às crianças. Apenas em alguns registros de arte, as crianças apareciam como anjos ou na figurativização do menino Jesus (ARIÈS, 1981).

Somente no século XV, essa história começa a agregar noções a partir de uma diferenciação, provocada pela necessidade de uma competência de leitura e do senso artístico, entre os adultos e as crianças. Na iconografia, ainda não se representava a criança sozinha, mas como parte de um mundo cotidiano rodeado de adultos e no qual elas assumiam um papel devido a sua graciosidade e o tom pitoresco (ARIÈS, 1981). Era o prenúncio de um sentimento em relação à infância que marca a Idade Moderna.

Embora as condições demográficas não tenham mudado muito do século XIII ao XVII, embora a mortalidade infantil se tenha mantido num nível muito elevado, uma nova sensibilidade atribuiu a esses seres frágeis e ameaçados uma particularidade que antes ninguém se importava em reconhecer: foi como se a consciência comum não só então descobrisse que a alma da criança também era imortal. (ARIÈS, 1981, p. 61).

A partir dessa certa valorização, o autor confirma que há a separação da infância dos adultos, que, além das representações iconográficas, fica nítida nos trajes, que não mais traziam as crianças como adultos em miniatura, e, em especial, ao acesso ao mundo letrado por meio da imprensa que surgia. Recupera-se, nesse sentido, a escolarização grega para a ascensão social dos indivíduos com competências de leitura e escrita. A prensa tipográfica, no século XV, é o grande marco, possibilitando as impressões e a difusão do universo das letras em livros, folhetins e jornais. Postman (1999) ressalta que, com a publicação de livros de pediatria e de boas maneiras, formava-se o conceito de infância, aliado ao fato de que se abriam perspectivas de uma individualidade com o reconhecimento da importância de cada um “nossos eus, como indivíduos únicos” (POSTMAN, 199, p. 42) e, conseqüentemente, de que não se podia aceitar a mortalidade infantil.

O processo de escolarização para se ter acesso ao mundo informacional, que se iniciou com a tipografia, foi também mola propulsora da infância, tornando-a uma necessidade, como nos diz Postman (1999), uma vez que, ao ingressar na vida escolar, se preparava para conquistar o mundo letrado, até então pertencente aos adultos. Assim, a infância se desenvolvia conforme a perspectiva educacional avançava na Idade Moderna.

*A infância tornou-se uma descrição de um nível de realização simbólica. O primeiro estágio da infância terminava no ponto em que o domínio da fala era alcançado. O segundo começava com a tarefa de aprender a ler. Na verdade a palavra *child* era muito usada para designar adultos que não sabiam ler, adultos que eram considerados intelectuais infantis. No século dezessete todos admitiam, como Plumb³⁷ nos relata que “os processos de uma educação letrada deviam evoluir com o desenvolvimento da criança; a leitura devia começar aos quatro ou cinco anos, seguindo-se a escrita, e depois, gradualmente, deviam ser acrescentados assuntos mais sofisticados.... A educação [ficou] quase inflexivelmente ligada à idade cronológica das crianças. (POSTMAN, 1999, p. 56, grifos do autor).*

Percebe-se, então que a evolução da infância vai além da idade biológica. A vida escolar, em família e na sociedade é o que marca o sentimento que passa a se nutrir pelas crianças. Ariés (1981) pontua uma outra perspectiva que se alterou com a noção de infância: a dos jogos e brincadeiras. O autor destaca o uso moral e educativo dos jogos para auxiliar no comportamento infantil, classificando como bons o que poderia ser ofertado às crianças e, assim, contribuir para o desenvolvimento e sua chegada à vida adulta na qual se depararia com novas situações de vida. “A passagem da infância para a vida adulta passa a ser entendida como uma fase que inspira cuidados, que deve ser alongada no intuito de que os indivíduos aportados nela sejam capacitados a enfrentar os conflitos da vida e preparados para responder às exigências sociais.” (TOMAZ, 2011, p. 32).

Stearns (2006) traça um paralelo entre a infância pré-moderna e moderna. Em ambos períodos, observa-se o zelo e a preocupação com a segurança das crianças. Já na época prévia à modernidade, elas tinham maior liberdade em brincadeiras e na criação dos próprios brinquedos, demonstrando uma afetividade coletiva maior sem qualquer distinção social entre elas. Na fase moderna, retoma-se a concepção de que a criança é uma tábula rasa³⁸ e necessita de instrução a fim de fomentar sua criatividade e inventividade. Dessa forma, há a transição do trabalho para a escolaridade, sendo esta a primeira característica da infância moderna para o autor. Já a segunda se refere à constituição das famílias, uma vez que, com a urbanização, novas responsabilidades, inclusive econômicas, surgiam e, assim, as taxas de natalidade eram menores. Por último, houve uma redução nas taxas de mortalidade, visto que medidas de saúde eram implantadas e com uma menor taxa de natalidade havia a preocupação com a sobrevivência das crianças.

³⁷ O autor a quem Postman (1999) se refere é John Harold Plumb, fazendo menção ao texto publicado na revista *Horizon*, “The Great Change in Children”, publicado em 1971.

³⁸ O termo advém da filosofia: “estado que caracteriza a mente vazia, anterior a qualquer experiência” (STEARNS, 2006, p. 87).

Somado a esse perfil da infância moderna, Del Priore (2007) aponta que

As mudanças pelas quais passa o mundo real fazem delas [as crianças] também suas tenras vítimas: a crescente fragilização dos laços conjugais, a explosão urbana com todos os problemas decorrentes de viver em grandes cidades, a globalização cultural, a crise do ensino antes os avanços cibernéticos, tudo isso tem modificado, de forma radical, as relações entre pais e filhos e entre crianças e adultos. (DEL PRIORE, 2007, p. 09).

Esse relacionamento com as crianças é um aspecto controverso nos mais de quinze séculos de história da infância. Em meio a um sentimento de proteção e cuidado, ainda não foi possível estabelecer laços de comunhão e de valorização do desenvolvimento infantil como um processo de socialização que tem as crianças como protagonistas. Postman (1999, p. 22) ressalta que “após quatrocentos anos de preocupação com as crianças, há pais que não conseguem estabelecer uma relação de empatia com os filhos”. Se tal constrangimento ocorre no âmbito familiar, nas demais esferas sociais que circundam o cotidiano infantil, o sentimento de infância pode estar carregado de distanciamento. Bujes (2002) ressalta que a caracterização da infância, desde a sua invenção, vem carregada do poder do adulto, é uma visão adultocêntrica e, como já elencado, o que configurou o início do sentimento da infância foi a sua separação do mundo do adulto.

Mas são estes [os adultos] que as descrevem e interpretam seus desejos, suas necessidades, suas possibilidades intelectuais, seus limites. As crianças continuam sem voz e suas identidades são configuradas a partir de perspectivas e interesses que espelham a vontade de poder de setores específicos da sociedade e grupos particulares de adultos, em cada momento histórico. (BUJES, 2002, p. 38).

No caso latinoamericano, a infância é marcada por séculos de escravidão, mestiçagem – configurando crianças sem pais legítimos, trabalhando e longe da escolarização formal. No Brasil, por exemplo, que tem nítidas interferências das sociedades europeias e suas infâncias, a história mostra os percalços relativos à mortalidade infantil e à educação jesuítica desde o século XVI. A obra de Del Priore (2007) nos oferece um panorama do modo como a sociedade se reconhecia na e com as crianças, conforme sintetizamos no quadro 1.

Quadro 1 – Panorama da história das crianças no Brasil

Período	Características
Século XVI: migração	As crianças eram órfãs e os meninos se tornavam aprendizes de marinheiro. Nos navios, vivenciavam a insalubridade e as mortes eram constantes por inanição, doenças e ataques de piratas.
Século XVI: escolarização	Os padres jesuítas da Companhia de Jesus assumiam o papel de doutrinação das crianças na palavra católica, além de ensinarem a tocar instrumentos. As crianças indígenas eram consideradas como “tábulas rasa”.
Séculos XVI e XVIII: Brasil Colônia – Império	“Na mentalidade coletiva, a infância era, então, um tempo sem maior personalidade, um momento de transição e porque não dizer, uma esperança” (DEL PRIORE, 2007, p. 84). Houve uma diminuição da taxa de mortalidade e o aumento do sentimento de afeto entre pais e filhos.
Século XVIII: Ciclo da Mineração	As crianças viviam livres nos espaços das ruas e não havia distinção entre as brancas e negras, sendo que a maioria destas morava nos quilombos. Aumenta o número de crianças mestiças e mulatas, além do registro iconográfico sobre a infância.
Século XIX: elite imperial	As fotografias registravam o olhar adulto sobre as crianças, que nos figurinos imitavam a moda francesa. A educação ocorre no ambiente doméstico, diferenciando meninos e meninas.
Séculos XVIII e XIX: escravidão	A mortalidade infantil era alta entre as crianças, filhas de escravos. A maioria era filha de relações não parentais, com os senhores dos escravos. Na idade entre quatro e 11 anos, os menores iniciam o trabalho escravo.
Século XIX: guerras	Meninos eram recrutados forçosamente para atuar na Marinha Brasileira. Alguns morriam pela falta de preparo e planejamento das Forças Armadas.
Século XX: criminalidade	Com a industrialização e a urbanização, iniciou-se a corrupção da infância por meio de crimes e surgiram os órgãos de “recuperação” de menores delinquentes.
Século XX: operariado e trabalho infantil	O trabalho infantil ganha espaço entre as camadas oprimidas da sociedade e é marcado por maus tratos. A imprensa relatava a situação. As crianças fragilizadas perdem o tempo de brincadeiras nas ruas. Meninas sofrem com a prostituição infantil meio à moralidade da virgindade. Emergem políticas públicas em prol das crianças, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, além de associação de combate ao trabalho infantil.

Fonte: elaborado pela autora.

A infância brasileira é, então, marcada pelas contradições da própria formação da sociedade brasileira e de sua posição em relação às crianças, sendo pertinente o questionamento de Del Priore (2007): “O lugar da criança na sociedade brasileira terá sido sempre o mesmo? Como terá ela passado do anonimato para a condição de cidadão de direitos e deveres aparentemente reconhecidos?”.

Essa aparente cidadania infantil é recorrente no cenário mundial, uma vez que o percurso da infância ao longo da história mostra que momentos de sentimentalismo e proteção se mesclam com atitudes rudes e de desconhecimento dessa fase da vida em sua condição social. Stearns (2006) reforça que a globalização econômica até mesmo piorou a condição de algumas crianças, em especial no que se refere ao trabalho infantil, e, diante desse cenário, a questão política se voltou à defesa dos direitos das crianças.

As Nações Unidas esboçaram declarações formais sobre os direitos das crianças (a Convenção sobre os Direitos das Crianças foi realizada em 1989)³⁹ com os quais a maioria das nações concordou, pelo menos em princípio: os objetivos principais eram a promoção da saúde, prevenção de abuso, acesso à educação, além de outros direitos padrões como liberdade de religião e expressão. (STEARNS, 2006, p. 186).

Frente a uma certa mobilização acerca dos seus direitos percebe-se a necessidade de delegar a responsabilidade de assistência e educação ao Estado em nível local e/ou a entidades globais. Bujes (2002) destaca que há dois movimentos em relação à infância: sua biologização, no que concerne à evolução da espécie humana, e a preocupação social com as crianças em detrimento de uma responsabilidade exclusivamente familiar.

O mundo que as ‘crianças deveria ser ou ter’ é diferente daquele onde ela vive, ou no mais das vezes, sobrevive. O primeiro é feito de expressões como ‘a criança precisa’, ‘ela deve’, ‘seria oportuno que’, ‘vamos nos engajar em que’, até o irônico ‘vamos torcer para’. No segundo, as crianças são enfaticamente orientadas para o trabalho, para o ensino, para o adestramento físico e moral, sobrando-lhes pouco tempo para a imagem que normalmente a ela está associada: do riso e da brincadeira. (DEL PRIORE, 2007, p. 08)

Tais questionamentos sobre de qual infância se deve falar partem, portanto, dos laços históricos de obediência, de respeito e de dependência do mundo adulto que se travestem para uma “barulhenta autonomia”, nas palavras de Del Priore (2007, p. 08). A autora ainda reforça

³⁹ Livingstone e Third (2017) problematizam que a Convenção é fundamentada em princípios de não discriminação, a fim de que a sociedade evite um modelo de vulnerabilidade social, sem mencionar, o que seria pontual com a presença da Internet na sociedade, as possibilidades de ação e interação.

que, em meio a histórias trágicas, há a “história da criança simplesmente criança, suas formas de existência quotidiana, as mutações de seus vínculos sociais e afetivos” (DEL PRIORE, 2007, p. 14).

Nessa direção, Postman (1999) relembra que elas são a grande força para a preservação da própria infância, julgando ser importantíssimo diferenciá-las dos adultos, senão se perde o valor do ser criança. No entanto, a própria criança, como nos coloca Giddens (2002, p. 43), deposita uma confiança em quem cuida dela, em um processo de “inoculação emocional”, a fim de se proteger de ameaças e perigos ao mesmo tempo em que se encoraja e se enche de esperança para enfrentar o futuro. Segundo o autor, tal confiança é fundamental, já que a ação e a interação são parte da vida da criança.

Nessa direção, é que se defendem a autonomia e a inocência infantis. Ariès (1981) tem a inocência como tópico central na defesa do sentimento de infância ao mesmo tempo em que ela representa um tempo saudoso ao universo do adulto. Devido a isso, não seria legítimo no processo de educação suplantarmos a inocência, bem como compará-la à fraqueza. A literatura dos séculos XVII a XIX traz à tona o sentimento de amor à inocência infantil que ressoava na vida cotidiana, chamando a atenção dos pais ao amor aos filhos para além de um “sentimento terno e egoísta que tornava a criança um brinquedo do adulto, e contra o inverso deste último sentimento, o desprezo do homem racional” (ARIÈS, 1981, p. 140).

No que diz respeito à autonomia, Bujes (2002, p. 71) considera que há dois tipos de sujeitos infantis: a criança cognitiva, na posição de aprendiz, “com uma tendência natural à curiosidade, à investigação, à experimentação, com uma progressão em suas capacidades de raciocínio que se dá de forma quase ‘espontânea’, ficando suposto que, quanto menos interferência, melhor”, e a criança inocente, ameaçada e que precisa ser defendida no mundo adulto, sem se confundir com pararicação. Belloni (2009, p. 72) também traz uma caracterização da infância na sociedade contemporânea: “subordinação aos adultos, a exclusão do mundo do trabalho, do sexo e da política, e a crescente importância como atores no mercado de consumo”. A autora ainda acrescenta:

As crianças passaram no século XX, de seres sob tutela a cidadãos com direitos; de adultos inacabados, em formação, dependentes e sem voz, a cidadãos plenos e consumidores reais e potenciais com significativo peso de mercado e uma centralidade sem precedentes na família, na escola e na sociedade em geral. (BELLONI, 2009, p. 126).

Essa centralidade da criança se alia ao discurso de sua autonomização. Segundo a autora, tal processo só é possível porque na ideologia liberal e neoliberal cria-se um espaço para que

os indivíduos possam se manifestar, ter iniciativa, desenvolver suas potencialidades antes limitadas pela burocratização do Estado. No entanto, esse discurso desconsidera as condições históricas e sociais, como as que demonstramos até aqui. “A infância é uma função do que uma cultura necessita comunicar e o meio do que dispõe para fazê-lo. Embora a economia, a política, a ideologia, a religião e outros fatores influam no curso da infância [...] não podem criá-la ou eliminá-la” (POSTMAN, 1999, p. 136).

Na defesa, portanto, de uma autonomia infantil, não pelo viés político e/ou econômico de uma sociedade global, compartilhamos a perspectiva de Belloni (2009) de ter as crianças como centro no processo de sua própria socialização. Os autores Herrero-Diz, Nó e Ramos-Serrano (2016) complementam esse posicionamento ao afirmar que os menores têm um desejo histórico de participar em sociedade e se expressar a fim de contar o que lhes preocupa, o que pensam e como se sentem, assim como a defesa de Tomaz (2011, p. 11) de que as tecnologias de governo sobre a infância, como o são as políticas públicas, devem caminhar para a “produção de sujeitos autônomos, independentes, produtivos e empreendedores desde os primeiros anos de vida”. Por isso, temos as crianças aqui neste trabalho como sujeitos da pesquisa em sua mediação nos usos da Internet⁴⁰ junto aos demais atores em rede, adultos ou crianças, isto é como “sujeito social em suas múltiplas interações” (CAVALCANTE, 2017, p. 6), considerando e problematizando as dimensões de controle e proteção na rede devido aos riscos, em especial referente ao uso individual das mídias, bem como assinalando as oportunidades on-line. Nesse ambiente em rede, múltiplo e complexo, há particularidades nas caracterizações da infância conectada, como assinalamos adiante.

3.2 CRIANÇAS NA ERA DIGITAL

No processo de socialização da criança, nesta sociedade na qual se fazem presentes as mídias eletrônicas e os objetos técnicos, conforme sinaliza Belloni (2009), há quatro aspectos relacionais e geracionais que merecem atenção:

- i) Pela confusão entre a vida privada e a vida pública;
- ii) Pela obnubilação das fronteiras entre o mundo adulto e o mundo infantil;

⁴⁰ Belloni (2009) sinaliza que, atualmente, a mídia é um dos mais importantes elementos de socialização das crianças, em especial a digital e as redes telemáticas, como a Internet, que, mesmo ainda desconhecidas pelos estudiosos, chegam a penetrar “nas estruturas simbólicas da sociedade e no cotidiano das crianças e dos adolescentes” (BELLONI, 2009, p. 83), além de funcionarem como a escola visando à unificação, ao consenso e à coesão social entre as crianças na sua socialização, ao passo que a família, a classe social, o bairro atuam em processo de diferenciação.

- iii) Por uma maior reflexividade;
- iv) E por um fosso tecnológico entre as gerações que subverte a relação tradicional entre o adulto que sabe e a criança que não sabe. (BELLONI, 2009, p. 70).

É notável que a relação da infância com a mídia é sempre balizada na comparação com o outro, seja o adulto ou até mesmo o passado. As questões acima elencadas demonstram cautelas antes mesmo de identificar o que as mídias digitais representam para as crianças. Alcântara (2017) aponta que a infância contemporânea se constrói no cenário de consumo tecnológico e midiático. É uma infância que chega como sujeito dos meios de comunicação (ALZATE-PIEDRAHÍTA; GOMÉZ-MENDONZA, 2014). A partir dessa relação midiaticizada e mediada, as crianças, enquanto uma experiência em construção, como dizem os autores, têm um poder de ação próprio: “o menino ou a menina aparecem mais sujeito e mais ator⁴¹” (ALZATE-PIEDRAHÍTA; GOMÉZ-MENDONZA, 2014, p. 84, tradução nossa). E, consequentemente, destaca-se sua característica de sujeitos de direitos.

Entre esses direitos está o de acesso à informação, conforme postula o artigo 17 da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989): “Os Estados Partes reconhecem a importância da função exercida pelos órgãos de comunicação social e asseguram o acesso da criança à informação e a documentos provenientes de fontes nacionais e internacionais diversas, nomeadamente aqueles que visem promover o seu bem-estar social, espiritual e moral, assim como a sua saúde física e mental.”.

Essa proposta de acesso se torna ainda mais complexa com a emergência da *world wide web* também em 1989. Com a web, espaço da Internet no qual se encontram as informações (PINHO, 2003), é possível navegar sem limitações espaço-temporais e buscar informações sobre tópicos de interesses. No entanto, a complexidade está em assegurar o acesso infantil de modo crítico a essas informações, como já sinalizam as literacias de mídia. “Na Internet, as crianças têm de procurar informações, em vez de simplesmente observá-las. Isso as obriga a desenvolver seu raciocínio e habilidades investigativas. E muito mais – elas precisam se tornar críticas.” (TAPSCOTT, 2010, p. 33). Nesse vir a ser crítica, é importante ponderar o que Livingstone (2009) nos coloca acerca de que a saída criativa encontrada pelas crianças diante das informações e conteúdos pode ser desenvolvida com ou sem a Internet. Desse modo, não cabe defender uma criatividade e criticidade exclusivamente possíveis por serem da geração digital, como diz Tapscott (2010).

⁴¹ Texto original: “El niño o niña aparece más sujeto y más actor.” (ALZATE-PIEDRAHÍTA; GOMÉZ-MENDONZA, 2014, p. 84).

Na mesma direção, Barreto (2016) apresenta a crítica de Boyd⁴² acerca do termo nativo digital⁴³, uma vez que não é garantia que, ao nascer em um contexto com a presença das tecnologias, os indivíduos sejam automaticamente críticos sobre o que consomem e o que sabem de fato sobre essas tecnologias. É nesse sentido que se defende a importância da alfabetização midiática e informacional, das literacias digitais. No entanto, na contramão, da aquisição de competências e educação para as mídias digitais, Gasser e Palfrey (2011) indicam a habilidade, quase intuitiva, desses nativos em avaliar notícias e outras formas culturais, assim como estabelecer rotinas para navegar na mídia digital e escolher entre as possibilidades que ela oferece. Uma necessidade, segundo os autores, que está desafiando as demais gerações e é indispensável aos nativos.

Essas gerações são tidas, na maioria dos casos, como imigrantes digitais, como diferencia Cruz Junior (2018):

enquanto os nativos têm as novas tecnologias como sua língua materna, sendo capazes de utilizá-las de modo fluente sofisticado, os imigrantes, por sua vez, enfrentam dificuldades em estabelecer com elas uma relação coesa, exatamente como as pessoas que, vivendo num país estrangeiro, são obrigados a se comunicar por intermédio de uma língua que acabaram de aprender. (CRUZ JUNIOR, 2018, p. 849).

O autor, assim como Belloni (2009), ressalta o fosso geracional referente à tecnologia digital, pontuando o conhecimento que os nativos possuem e como o aprendizado é mais ágil enquanto, para os imigrantes, há necessidade de uma maior adaptação e também um certo receio sobre o que tais tecnologias podem oferecer, em especial devido aos discursos positivos e negativos em relação a elas e à geração de nativos. Cruz Junior (2018) pondera essas visões: de um lado está quem enaltece o potencial das tecnologias para prepará-los para o futuro; de outro, quem considera as tecnologias como causas para a perda de bondade e inocência infantis, levando-os à rebeldia e à erotização precoce. Ao se referir ao primeiro grupo, o autor afirma que “estes trabalhos coincidem em seu anseio indeclarado de confirmar como regra as ocorrências que, de acordo com o contexto em evidência, podem não passar de exceções” (CRUZ JUNIOR, 2018, p. 852). Neste grupo está o autor Tapscott (2010), cujas menções neste trabalho revelam essa visão determinista e idealizada frente às tecnologias e às crianças digitais,

⁴² Danah Boyd é uma pesquisadora norte-americana, cuja tese de doutorado apresenta o resultado de conversas com 166 adolescentes, além de pais, educadores e bibliotecários, realizadas entre 2005 e 2012, sobre o comportamento on-line em redes sociais. A íntegra do estudo está no livro “*It’s complicated. The social lives of Networks Teens*”, publicado em 2014.

⁴³ O termo nativo digital foi cunhado por Prensky (2001) para se referir a essas crianças que nascem mergulhadas nas tecnologias da comunicação.

enquanto uma relação tão natural quanto o biológico e o necessário à vida que é a respiração. Enquanto Livingstone (2011, p. 12) alerta que “a criança que maneja a tela nos parece tão habilidosa que podemos concluir confortavelmente que já sabe tudo o que precisa”, o que leva o segundo grupo a ter a tendência de observar, com ênfase, as consequências relativas ao contato com conteúdos que podem a submeter a riscos on-line e off-line.

No contexto, então, dessas visões em relação às potencialidades das crianças em meio digital e deste para com elas, observa-se que, no “acesso a mais informações, as quais munem crianças e adolescentes de dados para argumentar, dialogar e questionar com cada vez mais desenvoltura” (TOMAZ, 2011, p. 56), observa-se uma dualidade entre as oportunidades on-line e os riscos e a segurança on-line. Estar conectado, segundo Tapscott (2010) em um discurso otimista, é a característica central do que o autor nomeia de geração digital, focando, então, nas oportunidades. Essa geração, composta de crianças e jovens que nasceram após a popularização da Internet nos anos 1990, apresenta características que denotam sua familiaridade com as tecnologias digitais, uma vez que as próprias crianças e adolescentes se declaram os *experts* do lar, sem precisar da mediação educativa dos adultos, fazendo um uso mais intensivo e multifuncional do que os adultos (DUARTE et al, 2016).

De acordo com Gasser e Palfrey (2011), essa geração, entendida como os primeiros nativos digitais da história, tem os principais aspectos da vida – interações sociais, amizades, atividades cívicas⁴⁴ – mediados pelas tecnologias digitais.

Os nativos digitais estão constantemente conectados. Eles têm muitos amigos, tanto no espaço real quanto nos mundos virtuais – uma coleção crescente de amigos que eles computam, para o resto do mundo ver, em seus sites de contato social *online*. Mesmo enquanto dormem, - conexões são realizadas *online* e ficam arquivadas para eles as encontrarem a cada novo dia quando despertam. Às vezes, estas conexões são com as pessoas que os Nativos Digitais jamais teriam a chance de conhecer no mundo *offline*. Através dos sites de contato social, os Nativos Digitais se conectam, conversam pelo *Messenger* e trocam fotos com amigos do mundo todo. Eles podem também colaborar criativa ou politicamente de maneira que teria sido impossível 30 anos atrás. (GASSER; PALFREY, 2011, p. 14-15, grifos do autor).

Essas dinâmicas sociais que circundam o dia a dia das crianças e jovens nativos digitais relevam identidades digitais⁴⁵ (porque é impensável falar em identidades homogêneas) que os

⁴⁴ Tapscott (2010, p. 15) afirma que essa geração é composta por indivíduos “mais espertos, rápidos e tolerantes quanto à diversidade do que seus predecessores. Eles se preocupam com a justiça e com os problemas enfrentados pela sociedade e geralmente participam de algum tipo de atividade cívica”.

⁴⁵ Duarte et al (2016) afirma que a identidade digital das crianças tem tanto valor ou mais do que a realidade, por isso estão tão preocupadas com o que se fala delas e com os vídeos e fotos nos quais aparecem na rede.

diferencia dos jovens de décadas passadas. Enquanto uma geração marcada não apenas pelo acesso à rede mas por seu comportamento e atividades realizadas on-line, Tapscott (2010) elenca oito características diferenciadoras da geração, a saber: 1) Desejo e busca de liberdade, da liberdade de escolha a de expressão; 2) Gosto pelo customizar, personalizar, inclusive a mídia a que acessam; 3) Defesa de investigação e transparência aos dados que julgam relevantes; 4) Busca por integridade e abertura comercial para comprarem onde quiserem; 5) Desejo de entretenimento e diversão no trabalho, na educação e na vida social; 6) Necessidade de colaboração e relacionamento on-line; 7) Aptidão pela velocidade e expectativa para respostas instantâneas; e, 8) Perfil inovador nos objetos que adquirem, nas empresas onde vão trabalhar e no processo de aprendizado.

Tais características devem ser compreendidas como marca dessa geração de nativos digitais que está conectada e em atividade na rede, do entretenimento ao trabalho, do gosto à necessidade informacional, por exemplo. Embora haja uma impressão de individualidade, uma vez que estão atrás de uma máquina e um perfil digital, eles buscam a comunidade e a aprendizagem perpassa o valor da interação, em estar junto, mesmo que on-line, com outros, especialmente quando compartilham os mesmos interesses. “Para os *nativos* ‘ser é, antes de tudo, comunicar’. E um novo modelo comunicativo porque seu conhecimento da realidade passa, em maior medida, pelos meios e menos por uma observação e por experiências diretas. (QUIROZ, 2010, p. 690, grifo do autor). Pireddu (2008, p. 182) completa: “a potência criativa da imaginação e do imaginário das crianças e dos estudantes hoje passa por uma multiplicidade de *media*”. Enquanto um desses *media*, a Internet

é um desses elementos que está sendo investido pelas crianças de forma criativa. Como sujeitos ativos de suas experiências, as crianças experimentam, interpretam, representam, modificam o uso que fazem parte deste instrumento que a princípio não foi pensado como parte da cultura infantil, mas que vem sendo incorporado nas suas práticas cotidianas, sobretudo no que se refere às suas atividades lúdicas. (ALCÂNTARA, 2017, p. 163).

Essa apropriação infantil das oportunidades on-line tem sido tão visível que “em lugar de ações de controle sobre os jovens, pede-se que a eles seja dada cada vez mais liberdade e autonomia para realizar o que está ao alcance ‘somente’ deles”. (TOMAZ, 2011, p. 44). Rocha (2005) afirma que essa geração tem a percepção de que os usos que fazem da tecnologia são quem determina quem ela é, ou seja, conforme se usam as tecnologias, estas se modificam para atender a novos interesses e interações que surgem on ou off-line. Essa geração, em uma visão romantizada da autora, também está a perceber que “que pode ‘reiniciar’. Reiniciar a cultura,

reinventar a linguagem, sonhar um pouco mais adiante do aqui e agora. Reiniciar a cultura, consumir tecnologia. E não de qualquer forma. E não para um uso qualquer” (ROCHA, 2005, p. 493). E isso caminha na direção do que caracteriza essa geração, visto que querem estar no comando da própria vida digital e esperam poder contar com um círculo de relações diante das situações que se apresentarem on-line, sem que isso signifique controle ou restrições ao uso da rede. Gasser e Palfrey (2011) elencam quatro potencias relações que circundam a vivência desse nativo digital.

Figura 1 – Nativo digital



Fonte: (GASSER, PALFREY, 2011, p. 20).

Como demonstrado na Figura 1, a proposta dos autores é encurtar as distâncias entre aqueles que convivem com as crianças, mesmo que em relações não tão íntimas como as empresas e o Estado, a fim de proporcionar uma dialogicidade para os desafios que a rede apresenta. Além disso, assumir uma corresponsabilidade, em vez de críticas que reforcem o isolamento dos nativos. Diante de situações referentes à segurança, ao medo, às incertezas, cabe, em um primeiro momento, aos pais e aos colegas, orientações e até mesmo estabelecimento de normas de etiqueta na rede; à escola, cabe diminuir o abismo para encorajar as descobertas na navegação em rede; às empresas e *softwares* podem ser facilitadores de ferramentas para as crianças; e ao Estado, as leis e diretrizes para um uso seguro.

Os obstáculos para uma atuação conjunta residem no aspecto aventado por Belloni (2009) do conhecimento superior aos adultos que as crianças têm no uso da rede. Rushkoff

(1999) destaca que elas, diante do acesso a programas e filmes de ficção, compreendem a tecnologia muito melhor do que os adultos que desenvolveram os roteiros e gravaram as cenas. Assim, elas já conseguem “exercer controle sobre a tecnologia e ter com ela uma relação amistosa [...] e de reconhecer o próprio papel como agentes de evolução (RUSHKOFF, 1999, p. 89). E elas são agentes inclusive para moldar a própria tecnologia, a Internet, conforme a utilizam e tem suas formas de pensar e comportar ressignificadas (TAPSCOTT, 2010).

Essa ressignificação está ao encontro do que as literacias propõem para as crianças em relação às mídias, pois, como pontua o autor, essa geração aprendeu a acessar, selecionar, categorizar as informações, ao mesmo tempo em que transforma a Internet “de um lugar no qual você encontra informações em um lugar no qual você compartilha informações, colabora em projetos de interesse mútuo e cria novas maneiras para resolver alguns de nossos problemas mais urgentes” (TAPSCOTT, 2010, p. 54). A abundância de dados pode ser interpretada como uma sobrecarga com a qual elas poderiam não saber lidar, porém, Gasser e Palfrey (2011, p. 187) afirmam que “crianças que passam mais tempo *online* – os Nativos Digitais – têm uma probabilidade maior de estarem mais bem equipados para fazer julgamentos sobre a qualidade das informações [...], têm uma maior probabilidade de ter uma visão cética dos tipos de informações que extraem das fontes”. Esse potencial para análise e avaliação das informações também está na proposta de AMI, como discutido anteriormente.

Além dessas oportunidades relativas ao acesso a informações e o que é possível fazer com elas, Sampaio e Máximo (2017, p. 207), ao se referirem a pesquisas europeias e em nível global sobre os usos da Internet pelas crianças, identificaram como oportunidades on-line

as aprendizagens educacionais e o letramento digital, a participação e o envolvimento cívico, a criatividade e a auto-expressão e o fortalecimento de relações sociais e identitárias. Os estudos identificaram como riscos proeminentes os seguintes: riscos sexuais (pornografia, sexting), riscos de contatos com pessoas desconhecidas, cyberbullying, exposição e abuso de informação pessoal.

Tais oportunidades já foram por ora debatidas e abrem perspectivas positivas para a atuação em rede. Porém, nem tudo são potencialidades, cabendo reconhecer os riscos on-line, que se apresentam como uma preocupação e podem acarratar o que a visão negativa aos nativos digitais já enunciou (CRUZ JUNIOR, 2018). Em relação a tais riscos, destacam-se os relativos à privacidade e publicidade on-line, como

risco de coleta de informações pessoais pelos próprios sites de redes sociais e/ou aplicativos, que registram os “passos on-line” dos usuários; riscos de uso de suas imagens para criar perfis falsos, forjar sequestros, entre outros exemplos. Em todos esses casos, um elemento comum, por meios legais ou não, é o uso de conteúdos produzidos pelas crianças para finalidades alheias aos seus propósitos de postagens. Nessa linha, estão riscos menos evidentes, embora cruciais como o uso de algoritmos para mapear e influenciar tendências no campo do consumo e da participação na vida pública dos cidadãos conectados. (SAMPAIO; MÁXIMO, 2017, p. 213).

Essas situações enunciadas colocam em risco à integridade das crianças, que muitas vezes, diante do domínio que julgam ter das tecnologias, podem não perceber que elas mesmas disponibilizam informações que podem colocá-las em risco, ao mesmo tempo em que os provedores dos sites, utilizados pelas crianças, não reconhecem falhas nos processos de identificação que podem ser prejudiciais ao público infantil. Concomitantemente, Cruz Junior (2018) também questiona a valorização do potencial de consumo das crianças em rede em relação ao comportamento cívico e o engajamento na sociedade, ou seja, conteúdos e plataformas on-line têm as crianças como meros consumidores e não como participantes de um processo cultural, do consumo à cidadania.

Diante da existência e pertinência desses riscos, há discussões sobre os direitos no ambiente digital. Livingstone e Third (2017) destacam que os debates circundam o que está sob ameaça: inocência, privacidade, liberdade e fragilidade das crianças. No entanto, mais que a imagem relativa à proteção da infância no meio digital, é necessário que as regulações da internet sejam consonantes a próprias crianças, não delegando apenas aos pais a responsabilidade diante de riscos aos quais elas possam estar submetidas. Segundo as autoras, vive-se sob a suspensão do debate, cuja justificativa plausível seria o “imaginário digital da sociedade, com a criança digitalmente capaz como viés pelo qual as ansiedades culturais sobre crianças e o digital se desenvolveriam⁴⁶” (LIVINGSTONE; THIRD, 2017, p. 4, tradução nossa). Tais ansiedades caminham na direção daquilo que se espera para o futuro, e a criança é um dos caminhos por meio do refletir acerca dos direitos humanos e digitais.

Retomando a Convenção sobre os Direitos das Crianças (ONU, 1989), Belloni (2009) exemplifica que essa política tem três abordagens: proteção, provisão e participação. Os dois primeiros tópicos se mesclam com a própria história e o processo de construção do sentimento da infância a fim de assegurar a sobrevivência e o bem-estar das crianças e contam com o apoio em discurso de políticas de estado, embora ainda haja crianças em situações negligenciadas como

⁴⁶ Texto original: “society’s digital imaginary, with the ‘digitally enable child’ a site through which cultural anxieties about both ‘children’ and ‘the digital’ play out.” (LIVINGSTONE; THIRD, 2017, p. 4).

a pobreza, o analfabetismo e o trabalho infantil. Já a participação, compreendida como forma da criança participar de decisões e manifestar opiniões sobre assuntos que lhes são caros, é delegada aos pais, pois estes teriam a possibilidade de ouvir, de fato, seus filhos. No entanto, no ambiente digital, elas assumem um papel de vanguarda e estão presentes on-line se expondo (o que problematiza a questão da privacidade e da segurança digitais) e também se expressando, interagindo o que possibilita que suas vozes se façam ouvidas sem ao certo saber o que fazer com tais discursos. Isso decorre da ausência de políticas e de orientações aos agentes de socialização das crianças⁴⁷, que, muitas vezes, estão afastados da mídia digital e da sua dinamicidade, em meio a sua proliferação em todas as partes do globo.

Porque enquanto os direitos das crianças são articulados em termos universais, eles só podem ser defendidos e reconhecidos em contextos particulares. E, apesar da internet ser uma rede cada vez mais global, os ambientes digitais acessíveis às crianças são fortemente moldados por diferenças em línguas, geografia, cultura e poder – como definidos pelo estado, mercado ou, localmente, família e comunidade. Existe uma importante mudança temporal acontecendo aqui, mesmo entre as poucas décadas de história da internet, pois já passamos por uma mudança, na questão de número de usuários – incluindo crianças – de uma internet concentrada no norte global para uma internet também do sul global⁴⁸. (LIVINGSTONE; THIRD, 2017, p. 8, tradução nossa).

Diante da pluralidade de acessos à Internet, do local ao global⁴⁹, o discurso de organismos públicos na defesa dos direitos digitais não consegue acompanhar as práticas, em especial, das crianças, que conforme já mencionado, estão afeitas às tendências digitais em uma velocidade superior a dos adultos. Tal contexto faz com que essas crianças estejam de certo modo desprotegidas.

⁴⁷ Complementando o posicionamento sobre os agentes de socialização, Mora (2016, p. 70) relata: “essa dinâmica requer um reposicionamento da família, do Estado e da sociedade diante das novas mídias digitais, de modo que esses atores não se omitam em seu papel de apoiar os adolescentes no desenvolvimento de resiliência diante de riscos, no reconhecimento de oportunidades e na participação no debate sobre a governança da Internet”.

⁴⁸ Texto original: “For while child rights are articulated in universalizing terms, they can only be recognized and defended in particular contexts. And although the internet is an increasingly global network, the digital environments accessible to children are heavily shaped by differences in language, geography, culture and power – as defined by the state, commerce or, most locally, Family and community. There is an important temporal shift underway here, even within the few decades of the internet’s history, for the tipping point has already passed, in terms of numbers of internet users – including child users – from an internet concentrated in the Global North to an internet also of the Global South.” (LIVINGSTONE; THIRD, 2017, p. 8).

⁴⁹ Gasser e Palfrey (2010) ressaltam que os nativos digitais, na maioria, são compostos por uma elite independente da sociedade, formando uma cultura global pela forma como se relacionam com as informações, com as novas tecnologias e com os demais indivíduos. Eles, a partir das conversas, das mensagens, dos perfis e do compartilhamento, transcendem fronteiras em nível global, ao mesmo tempo em que partilham costumes e valores regionais e locais. E mais: “esses jovens não são consumidores passivos daquilo que a mídia apresenta, mas participantes ativos da criação de significado na sua cultura” (GASSER; PALFREY, 2011, p. 151), ou seja, há uma dinâmica própria de cultura em nível individual.

O ponto nevrálgico, como já citado por Belloni (2009), é a vida privada versus a vida pública, principalmente quando se refere às redes sociais digitais. Tapscott (2010) exemplifica que há uma exposição de informações particulares que ficam armazenadas, já que essas redes são utilizadas do comércio ao entretenimento, e utilizadas posteriormente para perfis direcionados a cada usuário, sem qualquer precaução quanto à faixa etária dos mesmos. Compartilham essa preocupação os autores Gasser e Palfrey (2011) ao citarem a elaboração de um dossiê digital com as informações públicas de perfis que fogem ao controle de uma identidade digital porque os nativos compartilham sua privacidade com os amigos – muitos que só conhecem on-line – e não temem as ramificações e a difusão de tais informações privadas. “A pessoa que mais pode fazer para proteger sua privacidade é o próprio Nativo Digital. Ele não está em posição de resolver o problema completamente, mas pode mitigar qualquer dano potencial através do seu próprio comportamento.” (GASSER; PALFREY, 2011, p. 82). Tapscott (2010) corrobora, indicando que, embora as crianças ainda não dimensionem as consequências dessa não privacidade, serão capazes de lidar com tais questões no futuro.

Além da disponibilização de informações pessoais, o acesso às informações, mesmo enquanto um direito, apresenta um risco on-line. Postman (1999) já demonstrava o perigo de as crianças terem acesso a informações de modo irrestrito e sem controle e, assim, “desaparecem”, já que não seria nítida e até mesmo necessária a distinção com os adultos. No meio eletrônico e digital, essa fronteira se faz presente e até mesmo inverte a relação porque as crianças demonstram um domínio maior que os adultos, mesmo que não represente um discernimento completo em relação ao que acessa e com quem se comunica. E mais novamente se torna latente a questão dos riscos on-line.

Os Nativos Digitais enfrentam dois tipos principais de riscos de segurança, seja no espaço cibernético ou no espaço real. Em primeiro lugar, há o dano psicológico que pode vir da exposição a imagens prejudiciais ou de ter experiências negativas *online*. Estes são medos antigos que receberam nomes novos: intimidação cibernética, perseguição cibernética e assim por diante. Na verdade, só é intimidação e perseguição quando o meio que os criminosos usam é a *internet*. Em segundo lugar, há o dano físico que pode ser infligido *offline* por alguém que encontra sua vítima *online*. Esses riscos não são novos, nem são exclusivos do mundo *online*. A *internet* é simplesmente um novo meio através do qual coisas ruins podem acontecer. [...] Isso não quer dizer que os mundos *online* e *offline* sejam idênticos. Há diferenças significativas: a extraordinária ubiquidade de informações potencialmente prejudiciais *online*, a facilidade do acesso a um usuário da *internet* independentemente da sua idade e a ausência de barreiras entre o jovem que está *online* e o conteúdo inadequado. (GASSER; PALFREY, 2011, p. 102-103, grifo do autor).

Essas dimensões de riscos on-line precisam ser reconhecidas e contar com estratégias para que se amenizem os discursos de ódio à rede e ao desejo de restringir o acesso e os usos às crianças. Os autores trazem algumas alternativas por meio da educação, desenvolvimento de tecnologia, normas sociais e leis, como já sinalizavam no círculo de relações dos nativos, demonstrado na Figura 1. “Devemos tomar o cuidado de garantir que os Nativos Digitais não avancem nisso sozinhos. Por isso a educação – na forma de uma conversa boa, contínua e honesta – deve ser a prioridade máxima.” (GASSER; PALFREY, 2011, p. 115). Somado a isso, Duarte et al (2016) acredita em uma sensibilização junto aos nativos para que eles possam assumir a responsabilidade por sua própria segurança, possibilitando, assim, uma cidadania digital segura.

Cavalcante, Máximo e Sampaio (2017) afirmam que o contexto tem um papel substancial na definição dos usos da rede, contradizendo uma tendência em ignorar as pressões mercadológicas e as disputas informacionais, assim como os riscos na visualização de conteúdos sexuais e de *bullying*. O que as autoras querem destacar é que, em meio aos riscos inerentes à rede para qualquer usuário, as crianças, (n)ativas, podem enfrentá-los e

podem ser estimuladas por meio da literacia/letramento digital a desenvolverem suas competências técnicas e sociais na internet de modo a alcançar um uso mais qualificado e seguro da rede [...]. A literacia/letramento digital pode ainda colaborar para despertar nas crianças e nos adolescentes a compreensão de que a internet pode se configurar como um espaço importante de participação e envolvimento cívico. (CAVALCANTE; MÁXIMO; SAMPAIO, 2017, p. 191).

Desse modo, reconhece-se que os benefícios por meio da atuação on-line são potencializados quando se destaca a participação⁵⁰. “O engajamento digital pode ter benefícios para aprendizado formal e informal; brincadeira e recreação; identidade; relações com similares, familiares e entre gerações; resiliência individual e de comunidade; e práticas de consumo⁵¹.” (LIVINGSTONE; THIRD, 2017, p. 10, tradução nossa). Para que haja essa

⁵⁰ A questão da participação precisa ser ponderada, como fazem os autores Gasser e Palfrey (2011, p. 24) ao se referirem a um abismo de participação: “o mundo digital oferece novas oportunidades para aqueles que sabem aproveitá-las. Essas oportunidades possibilitam novas formas de criatividade, aprendizagem, empreendimento e inovação. No passado, muitos teriam se preocupado com a ‘divisão digital’, a separação entre aqueles com acesso à rede e aqueles sem acesso a ela. Este é um problema persistente, mas não é tudo. A questão mais difícil surge quando você percebe que acesso às tecnologias não é suficiente. Os jovens precisam desenvolver [sic] uma alfabetização digital – habilidades para navegar neste mundo complicado e híbrido em que seus pares estão crescendo”.

⁵¹ Texto original: “digital engagement can have benefits for children’s formal and informal learning; health and wellbeing; literacy; civic and/or political participation; play and recreation; identity; belonging; peer, Family and intergenerational relationships; individual and community resilience; and consumer practices.” (LIVINGSTONE; THIRD, 2017, p. 10).

contribuição à infância, no processo de socialização, as literacias digitais são um caminho a ser potencializado desde que pautado no respeito à autonomia da criança e em sua cidadania on-line e off-line como já antecipam as autoras Cavalcante, Máximo e Sampaio (2017). As crianças conectadas, de acordo com o estudo da Unicef (2017), consideram que a conectividade é positiva tanto para melhorar sua vida cotidiana quanto para ampliar as possibilidades de um futuro melhor. Esse poder e esse potencial, vislumbrados nas tecnologias digitais, não podem ser ignorados e sim otimizados e sustentados para que as crianças possam saber utilizá-los em prol de benefícios da vida digital.

Em meio a essas características da infância na e com a mídia digital, fazem-se presentes diferentes denominações. No estudo de Herrero-Diz, Nó e Ramos-Serrano (2016), é traçado um panorama de terminologias que se referem a perfis a respeito da presença, dos usos e da participação nas crianças na rede, bem como um paralelo entre as gerações. “Nos últimos dez anos se observa uma mudança no que diz respeito à experiência e à comunicação dos menores que tem evoluído até formas mais complexas graças à tecnologia.” (HERRERO-DIZ; NÓ; RAMOS-SERRANO (2016, p. 1304). De nativo digital, prosumidor⁵², criador de conteúdo digital, produtor social de conhecimento, buscador de informação ao criador colaborativo e usuário hiperdigital, todos se referem a perfis e não necessariamente a nomear diferentes gerações, porque elas coincidem nas características: capacidade multitarefa, necessidade de se comunicar e estar em conexão com outros usuários, demanda pelo imediato e criação de conteúdos como um exercício de liberdade de expressão e colaboração. (HERRERO-DIZ; NÓ; RAMOS-SERRANO, 2016).

Além disso, os autores reconhecem que, a partir de novas redes sociais e novas ferramentas digitais, as crianças se referem a atividades que realizam e não necessariamente ao acesso que têm às redes porque nem todas se identificam diretamente a um perfil ou à geração. Aqueles que optam por participar da rede manifestam o mesmo sentimento de estar em contato com outros sujeitos conectados e de colaborar em espaços de criação, bem como de se nomearem “usuários cívicos e conscientes de certas causas sociais e, por isso, confiam em sua capacidade para transformar o mundo⁵³” (HERRERO-DIZ; NÓ; RAMOS-SERRANO (2016, p. 1316). Na justificativa para essa participação em rede, Quiroz (2008), ao se referir aos jovens latinoamericanos, indica que, mesmo diante do acesso à educação e à informação e de um

⁵² O termo faz alusão ao conceito *prosumer*, apresentado por Toffler (1980), indicando o potencial de produtor e, ao mesmo tempo, consumidor de conteúdo.

⁵³ Texto original: “usuarios cívicos y concienciados con ciertas causas sociales, y por ello confían en su capacidad para transformar el mundo.” (HERRERO-DIZ; NÓ; RAMOS-SERRANO, 2016, p. 1316).

comportamento mais autodeterminado e protagonista, são poucos os espaços políticos e culturais de participação, o que os fazem encontrar outros meios para expressar suas opiniões e criar laços, o que ocorre por meio das tecnologias digitais.

Nessa perspectiva, tais tecnologias se tornam um espaço significativo para essa geração, embora, como argumenta Kubota et al. (2016, p. 202), o acesso à Internet não representa uma homogeneidade nos usos, “sendo que grande parte dos usos criativos, informativos, interativos e participativos do ambiente digital permanecem subutilizados”. Somado ao fato, apontado por Unicef (2017, p. 17), de que “aqueles que não estão conectados perdem muitos recursos educativos, acesso à informação global e oportunidades de aprendizagem em rede; também devem renunciar a um instrumento que lhes permitiria explorar novas amizades e exercer sua autoexpressão⁵⁴”. (UNICEF, 2017, p. 17). E Oliveira (2005) completa dizendo os jovens são os que mais sofrem em casos de falta de acessibilidade ao meio digital, o que se aplica não apenas ao acesso, mas aos usos e à produção de linguagens que o meio propicia. No paradoxo de termos uma geração conectada em meio a casos de falta de conexão e de oportunidades on-line devido às desigualdades a que estão expostas algumas crianças e jovens, não se podem ignorar esses aspectos de exclusão que minam indivíduos das potencialidades on e off-line. São diferentes os atores, em especial em uma dimensão de políticas públicas, que podem e, até mesmo, devem defender o espaço e o protagonismo dessa geração. Neste trabalho, voltamos para a mediação midiática nesse processo.

Ao nos debruçarmos, então, sobre a socialização da mídia, em especial a digital, e as crianças enquanto sujeitos de direitos, buscamos compreender como a Comunicação Participativa, na concepção de Kaplún (1984), faz-se presente para e com a infância.

3.3 POTENCIALIDADES DE PARTICIPAÇÃO NA MÍDIA PARA E COM AS CRIANÇAS

Considerando a conceituação de Tomaz (2015, p. 14) de uma infância emergente que traz consigo a “percepção de um sujeito infantil dotado de direitos, vontades e possibilidades de escolhas”, à mídia enquanto um agente de socialização cabe reconhecer essa infância. A autora complementa que são as práticas sociais mediatizadas as mais intensas quando nos referimos à passagem da infância à vida adulta (TOMAZ, 2011). Desse modo, a relação da criança com a mídia é um aspecto social que contribui para o entendimento do ser criança na

⁵⁴ Texto original: “Los niños que no están conectados pierden abundantes recursos educativos, acceso a información global y oportunidades de aprendizaje en línea; también deben renunciar a un instrumento que les permitiría explorar nuevas amistades y ejercer su autoexpresión”. (UNICEF, 2017, p. 17).

contemporaneidade, uma vez que elas, segundo Tapscott (2010, p. 43), estão envoltas em um “ambiente midiático rico e interativo”. Essa característica de interação das mídias digitais, em especial das redes sociais digitais, garante, nas palavras de Sezgin (2016), uma maior influência no processo de socialização das crianças.

Essa interação, em tese, faz com que elas possam ter acesso à informação, expressar-se e participar da vida cultural e social, como preconizam os direitos da criança em nível global.

Os Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de atividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade. (ONU, 1989, artigo 31, parágrafo 2).

Ao reconhecer a mídia enquanto um desses espaços culturais, o Estado deveria oportunizar e garantir a presença participativa das crianças de modo a corresponder a seus interesses. Uma das formas é tê-las como protagonistas dos discursos que culminam em ações políticas para assegurar mais que seu bem-estar e sim seu direito participativo. Paralelo ao papel do Estado, no bojo dos direitos e as dimensões de proteção e promoção à infância, a Andi (2009) destaca que a mídia também pode protegê-las, ao pensar nos impactos negativos de seus conteúdos, e promovê-las por meio de uma relação construtiva que considere os benefícios às crianças. Para que haja tal atuação, segundo a agência, é necessária uma ação regulatória que envolva os diferentes atores de mídia e de políticas públicas a fim de que se assegure o direito à comunicação à infância.

Colaborando com tal ação, a Andi (2009) estabeleceu dez pontos no debate democrático da mídia em prol dos direitos das crianças e dos adolescentes: 1) Educação para a mídia para que os conteúdos possam ser avaliados criticamente pelo público; 2) Estímulo à produção de conteúdos⁵⁵ de qualidade que inclusive incluam a criança como participante na elaboração dos mesmos; 3) Programação regional e nacional que garanta a heterogeneidade das infâncias brasileiras; 4) Crianças e adolescentes participando da produção de conteúdos, estimulando, assim, a leitura crítica dos meios e a participação cidadã; 5) Regulação de exibição de imagens e identidades de crianças e adolescentes a fim de que as representações sejam mais relacionadas aos direitos à privacidade e não à exploração da imagem infantil em casos de violência,

⁵⁵ Dentre os conteúdos, a Andi (2009, p. 8) exemplifica em “comportamentos cooperativos e/ou solidários que denotam responsabilidade, valorizam a honestidade, o respeito e a capacidade de resolução de conflitos. Também são considerados benéficos os conteúdos que valorizam as habilidades cognitivas, o conhecimento, os cuidados com o corpo, as habilidades manuais, o respeito à diversidade, o incentivo à cultura de paz, as habilidades sociais e emocionais, os direitos humanos e que trazem opiniões/informações divergentes e plurais”.

sexualidade e, até mesmo, publicitários; 6) Avaliação de impactos de conteúdos específicos por meio de estudos que direcionem como está a interação das crianças com a mídia; 7) Estabelecimento de faixas de horário/faixas etárias como o que já ocorre com a Classificação Indicativa de produtos audiovisuais; 8) Regulação da publicidade/*merchandising* para que seja possível distinguir os conteúdos publicitários ou não; 9) Trabalho infantil nos meios de comunicação a fim de que se valorizem os talentos ao mesmo tempo em que se preserve a infância; e, 10) Novas tecnologias – Proteção e inclusão, de modo que haja programas de inclusão digital para uma cultura livre, ética e participativa.

Essas propostas caminham na direção do que se espera de um meio de comunicação em prol da infância, valorizando discursos, linguagens, formatos e conteúdos que contemplem a totalidade e a heterogeneidade da infância, em especial como colocam os itens dois e quatro referindo-se à participação das crianças na produção de mídia. Contudo, são elencadas outras atividades que necessitam da interlocução mídia e Estado a fim de determinar padrões e regular a produção de dados e de conteúdos. Para que essa interlocução seja efetiva e em prol, de fato, das crianças, é importante considerar o posicionamento de Buckingham (2007, p. 244) de que “as políticas que lhes dizem respeito diretamente – em áreas como educação, bem-estar familiar e ofertas de lazer – são geralmente traçadas sem esforços em consultar ou registrar a visão das crianças”.

Desse modo, prevalece, na sociedade e conseqüentemente nos artefatos midiáticos, o que o adulto deseja para as crianças, com sua visão de adulto frente ao que seria de necessidade e interesse delas. Assim sendo, torna-se mais complexo e até contraditório fazer valer os direitos participativos de uma infância que, em meio às desigualdades socioeconômicas, de educação e de acesso às mídias, deve ser compreendida como cidadãos reais e não potenciais ou em formação, como defende Buckingham (2007).

Ainda dotadas de deveres, mas especialmente de direitos, as crianças ocupam um espaço diferente na contemporaneidade. Agora, vistas como agentes, sujeitos, pessoas, elas são interpeladas por inúmeros e diferentes discursos e equipadas por saberes que lhes permitem desencadear transformações em si mesmas independente do desejo ou permissão dos adultos. Dentre tais discursos, aparece com expressiva regularidade o que as convoca ao crescimento. (TOMAZ, 2011, p. 142).

Para Feilitzen (2002), debater os direitos das crianças, não só em relação à mídia, é uma questão essencial para aumentar a democracia e o primeiro passo é assegurar o direito ao acesso à mídia e suas formas de expressão. A autora acrescenta que, na mídia, “as crianças são

consistentemente subrepresentadas. Quanto menores, mais invisíveis são. As crianças não são só raramente vistas, como também suas vozes raramente ouvidas. Ademais, os adultos na mídia dificilmente falam com as crianças” (FEILITZEN, 2002, p. 22). Essa lacuna de comunicação e diálogo potencializa um distanciamento entre o que a criança espera de sua relação com a mídia no que se refere até a uma identificação a fim de auxiliá-la na sua construção de si, encontrando, como exemplifica a autora, seus sonhos, sua cultura e realidade local, social e étnica.

Em uma das representações sobre a infância, a de consumidora na sociedade moderna é recorrente e traz embates sobre como a mídia expõe as crianças a questões para as quais não estariam preparadas.

De fato recorrente, as sociedades modernas foram assaltadas com advertências sobre os terríveis efeitos de quadrinhos, rádio, filmes, videogames – e o argumento comum era que estariam levando as crianças à violência ou a uma sexualidade inadequada. Sem dúvida, o leque de experiências a que as crianças e os adolescentes foram expostos pela mídia ampliou-se sistematicamente. Sem dúvida, o consumismo infantil entrelaçou-se com violência e sexualidade. (STEARNS, 2006, p. 162).

Diante de possíveis efeitos negativos ao cotidiano infantil, à socialização e à construção de sua personalidade, é necessário ponderar como a mídia intervém em uma cultura da infância. Segundo Kincheloe (2001), com a saturação da mídia eletrônica, foi ressignificada a própria infância, criando modelos de crianças a serem perseguidos e diluindo as fronteiras entre o entretenimento e a informação. Nesse campo de disputa, o que seria para entretê-las está submetido a interesses sociais, econômicos e políticos que o desejam controlar e a margem de lucro se torna mais relevante em detrimento ao bem-estar das crianças. Como há uma concentração de oferta de produtos em grandes corporações, “o bloco de poder dominante das corporações não teme retaliar aqueles que podem questionar o impacto de seus produtos” (KINCHELOE; STEINBERG, 2001, p. 27).

A cultura infantil, então, na visão dos autores, começa a ser bombardeada de discursos que, majoritariamente, podem afetar suas emoções, com sentimento de culpa e ansiedade. Porém, a intervenção e a resistência são possíveis a partir de uma pedagogia do prazer que ajude as crianças a um entendimento crítico da mídia. Jones (2004) concorda ao dizer que, mesmo diante do contato com produtos de violência, a criação de fantasia faz parte do universo da criança na qual ela pode extravasar suas emoções e construir uma noção de si. É um processo de escolhas, interpretações, autoria e, no fim, não temeroso porque as crianças acabam reproduzindo o contexto no qual estão, repleto de preocupações com a violência e o terror. Por

isso, o autor defende a intermediação da família para acompanhar de perto os usos de mídia e, a partir de “uma boa educação é capaz de transformar qualquer influência dela [da mídia] em algo insignificante” (JONES, 2004, p. 203).

Sem delegar essa responsabilidade exclusivamente às famílias, Belloni (2009) acredita no potencial individual das crianças de não se deixarem dominar pelas técnicas e, sim, de se apropriarem delas de modo criativo e crítico para o próprio desenvolvimento infantil, enquanto sujeitos plurais e autônomos com competências cognitivas e reflexivas. Nesse processo de aquisição de autonomia, Giddens (2002, p. 44) pontua como a criatividade é uma aliada, já que “significa a capacidade de agir ou pensar de maneira inovadora em relação aos modos de atividade preestabelecidos”. Para as crianças, deixar florescer essa criatividade está diretamente relacionado à confiança, em especial ao trabalho cognitivo, isto é, elas acreditam em seu potencial e estão dispostas a contribuir na sua relação com as tecnologias e, conseqüentemente, com a sociedade.

A maior parte da criatividade digital é do tipo não espetacular. O que chama nossa atenção não é a porcentagem absoluta (e relativamente pequena⁵⁶) dos Nativos Digitais que estão realizando as coisas mais criativas *online*, mas sim a extensão em que a criatividade representa uma oportunidade para a aprendizagem, a expressão pessoal, a autonomia individual e a mudança política. Os exemplos de auto expressão através da mídia digital indicam um maior engajamento na reformulação de conteúdo, até mesmo das maneiras mais modestas. (GASSER; PALFREY, 2011, p. 132, grifo do autor).

A forma como as crianças lidam com a produção de conteúdo na mídia digital indica que autoria é um ponto forte na defesa da participação na mídia, tanto que os conteúdos produzidos por elas são uma forma delas demonstrarem suas emoções e experiências (HERRERO-DIZ; NÓ; RAMOS-SERRANO, 2016). Ao se sentirem parte dessa produção e autoras de sua própria expressividade, assumem um papel ativo na mídia⁵⁷. É o que conclui Buckingham (2007, p. 291):

Defender o direito de participação das crianças nas mídias é passarmos dos direitos “passivos” aos direitos ‘ativos’. A ênfase aqui não está tanto naquilo que deveria ser oferecido às crianças (ou mantido à distância delas) mas no direto envolvimento delas na formação e na produção do ambiente de comunicação que as cerca. Podemos identificar dois tipos gerais de

⁵⁶ Barbosa et al (2016), ao se referir a estudos sobre a geração digital e a Internet, concorda com uma subutilização do potencial interativo e de engajamento da rede pelos próprios jovens que têm acesso a essa mídia.

⁵⁷ Gasser e Palfrey (2011) chamam a atenção para o fato de que os nativos digitais, em sua maioria, não buscam essa participação visando à fama ou dinheiro, visto que querer se expressar é algo inato aos indivíduos e, com a Internet, só se descobriram novas e criativas formas de expressar e com custo baixo.

participação: na produção propriamente dita, e na formulação das políticas de mídia e no gerenciamento das instituições de mídia.

Enquanto parte de uma cultura midiática, a criança também pode ser entendida como uma audiência mais crítica, produtora em uma cultura participativa e, portanto, mais cidadã (TOMAZ, 2016). Participar da mídia, nesse sentido, pode ampliar sua atuação crítica e criativa em outras esferas sociais a fim de promover sua cidadania. “As crianças ganham autonomia e sua participação pode ser construída e ampliada numa perspectiva da formação para a cidadania ou simplesmente numa perspectiva de mercado” (BELLONI, 2009, p. 136), desde que o mercado possa alterar sua concepção para um consumo consciente e crítico.

Como sinaliza Rushkoff (1999), o período é de turbulência porque os consumidores se mesclam a provedores de conteúdos em uma prática libertadora para a qual os jovens são os mais preparados. Nessa perspectiva, não se defende que a criança tenha todas as competências para participar do mundo adulto, uma vez que as competências são obtidas de modo gradual. A defesa é para se considerar que elas são dotadas de habilidades para avaliar as representações desse mundo, ao mesmo tempo em que carecem de aprender como essas avaliações podem ser mais produtivas e plenas, sendo reconhecidas e tratadas como competentes, conquistando, assim, sua participação efetiva (BUCKINGHAM, 2007).

Os próprios *screenagers*⁵⁸ defendem que todos devem ter acesso a informações e ferramentas para analisá-las (RUSHKOFF, 1999). Por isso, acreditamos que as crianças entendem a importância de literacias de mídia, embora possam não saber nomear essa habilidade e competência informacional e midiática. Na dimensão dos direitos às crianças, para além da proteção, provisão e participação, a educação é um instrumento balizador para que elas possam ser equipadas com instrumentos que as permitam assumir sua criticidade, como nos coloca Buckingham (2007), na participação ativa e informada nas culturas de mídia. Arnaldo (2002, p. 439) complementa: “há a necessidade de orientar de forma apropriada o que as crianças já sabem sobre a mídia, de forma que elas possam desenvolver sua própria consciência crítica daquilo que as mensagens de mídia estão tentando dizer, da informação que a mídia não está dando”. Do mesmo modo, Sezgin (2016) acredita que as crianças que aprenderão a ler e avaliar os conteúdos de mídia desenvolverão uma atitude mais consciente sobre os demais conteúdos com os quais podem se deparar.

⁵⁸ O termo *screenagers* é utilizado por Rushkoff (1999) para se referir aos jovens que têm contato com as diferentes telas, da televisão, videogame ao computador, já que na época do livro não havia a disseminação, que observamos hoje, dos dispositivos móveis, como celulares e *tablets*.

Para além de uma leitura crítica da mídia, como um dos pressupostos da alfabetização midiática e informacional (WILSON et al, 2013), a competência para um uso ético, criativo e crítico deve ser a intencionalidade de quem se preocupa com a socialização infância e mídia, uma vez que

o acesso a novas mídias e tecnologias não determina, mas amplia as possibilidades de as crianças produzirem histórias, novas brincadeiras, vídeos, apresentações etc. Trata-se de uma produção simbólica e também material, por meio da qual as crianças interpelam aqueles à sua volta. Dessa forma, pode-se dizer que as narrativas brasileiras de saberes sobre infância e mídia estão produzindo uma infância mais visibilizada, ativa e participante. (TOMAZ, 2016, p. 286).

Enquanto um desses estudos, partimo-nos para um diagnóstico e para uma proposição de um espaço de atuação das crianças, já que na Internet elas costumam procurar os pares com os quais compartilham interesses comuns e podem se tornar multiplicadoras⁵⁹, de modo a contribuir para o questionamento: “como o digital pode apoiar crianças diversas a serem cientes, clamarem e exercerem seus direitos⁶⁰” (LIVINGSTONE; THIRD, 2017, p. 12, tradução nossa). Tendo em vista a constatação de Gasser e Palfrey (2011) de que os nativos tendem a deslocar suas atividades para um espaço híbrido on-line e off-line, no qual participam de diálogos públicos, incitando o papel enquanto cidadãos e formadores de culturas, bem como a conclusão de Allen, Kahne e Middaugh (2014) de que o engajamento em rede em uma cultura participativa pode potencializar as oportunidades para desenvolver identidades e as capacidades cívicas e políticas, visamos problematizar como essa infância (n)ativa, conectada e aspirante à participação na mídia e na sociedade, assume seu protagonismo e amplia o debate acerca dos direitos on e off-line das crianças.

⁵⁹ Allen, Kahne e Middaugh (2014) assinalam que o engajamento jovem permite vislumbrar formas alternativas de engajamento, já que muitos não têm acesso à participação política e são céticos a formas de participação institucionalizadas. Desse modo, eles se dedicam a formas mais acessíveis e informais de engajamento.

⁶⁰ Texto original: “how the digital might support diverse children to become aware of, claim and enact their rights.” (LIVINGSTONE; THIRD, 2017, p. 12).

“Como a televisão em seu tempo, a internet demarca uma nova forma de se relacionar com a mídia, a informação e com o outro.”
(ALCÂNTARA, 2017, p. 172).

CAPÍTULO 4 –
CRIANÇAS EM COMUNICAÇÃO PARTICIPATIVA

Este capítulo apresenta a articulação dessa infância (n)ativa com a Internet, seja por ter nascido junto com as tecnologias digitais seja por sua atuação on-line, e com as potencialidades de participação e protagonismo cidadão, a partir da interação e do diálogo mediados pelas mídias digitais, em especial, entre as próprias crianças. O norte teórico deste estudo é a Comunicação Participativa e o método do cassete-fórum do pesquisador latino-americano Mario Kaplún, segundo o qual o objeto de pesquisa se configura como sujeito com suas experiências, sua autonomia e sua livre expressividade (KAPLÚN, 1983a).

Considera-se, aqui, portanto, crianças como sujeitos de pesquisa, problematizando a tese da participação infantil na mídia digital de modo a assegurar-lhes sua cidadania e seu direito à liberdade de expressão (ONU, 1989), para que sejam as protagonistas de suas ações e dizeres, uma vez que, para Freire (2002), ninguém deve assumir a fala no lugar do outro. A partir desse protagonismo infantil em investigações científicas, Castro (2016) ressalta que tais pesquisas podem se distanciar de padrões teóricos e metodológicos muito fechados, uma vez que são estudos recentes tendo a escuta da voz da criança como etapa metodológica.

Ao considerar, portanto, as crianças como categoria social de direitos, enquanto escopo das pesquisas, elas assumem um papel de sujeito em ação e “devem ser encaradas, cada vez mais, como co-investigadoras nos processos de pesquisa que lhe dizem respeito” (CASTRO, 2016, p. 15). Tal apontamento dialoga com nossa escolha metodológica pela pesquisa-ação com crianças, tendo-as como participantes ativas, visto que Livingstone (2009) aponta a necessidade de uma metodologia sensível que esteja articulada às experiências infantis e que estas possam ser relatadas e problematizadas. Desse modo, as etapas metodológicas e os resultados, apresentados a seguir, demonstram o percurso de construção, entre os sujeitos em interação, de oportunidades on-line para a participação e a cidadania desde a infância, uma vez que tal metodologia pode “contribuir para o equacionamento de problemáticas relacionadas à ampliação da cidadania e à transformação social” (PERUZZO, 2016, p. 1).

Como a pesquisa-ação se apresenta enquanto uma metodologia participativa, reconhece-se seu potencial diante da problemática dos direitos humanos (PERUZZO, 2016; THIOLENT, COLETTE, 2014), o que concerne debater o protagonismo infantil e seus direitos, em especial o que se referem à liberdade de acesso à informação e à expressão, em uma proposta de Comunicação Participativa desde e para a infância.

4.1 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Tendo em vista que este estudo se insere em uma dinâmica social contemporânea, que engloba tecnologias e comunicação digitais e sua presença junto à infância, nossa opção metodológica se faz, enquanto uma pesquisa social, pela pesquisa-ação que tem base empírica e “em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 2007, p. 16). Morin (2004) resgata a história da pesquisa-ação, datada na década de 1930, nos Estados Unidos, pelo estudioso Kurt Lewis, pontuando a práxis dos grupos e indivíduos envolvidos na pesquisa e suas implicações na prática social, de modo a destacar a importância das variáveis (subgrupos, membros, normas, restrições, canais de comunicação) do grupo social durante o processo de planejamento, ação e coleta de dados da pesquisa.

É, portanto, no método dialético que a pesquisa-ação tem respaldo a fim de investigar fenômenos e sua dinamicidade, tendo como proposta inicial oferecer alternativas comunicacionais às classes populares (PERUZZO, 2014). Já Vizer (2011) destaca que esse tipo de pesquisa parte do método indutivo de práticas sociais, a práxis, que contempla o entendimento pelos atores (sujeitos da pesquisa), suas ações e as respectivas consequências e o contextos nos quais elas se realizam.

A P+A⁶¹ põe o acento no conhecimento prático e a capacidade de reflexão dos atores da comunidade, sejam indivíduos, grupos ou instituições com os quais o investigador “trabalha”, contribuindo com sua própria formação e experiência para induzir na população – os outros, ou o “Outro” – uma guia e coordenação que se assemelha a uma metodologia para a reflexão-ação-reflexão-ação. Nisso consistem basicamente a teoria e a prática da intervenção social e o autodiagnóstico participativo [...]. (VIZER, 2011, p. 223).

Essa metodologia se associa, então, à proposta freireana de ação-reflexão-ação (FREIRE, 2002) de modo que contribua para a produção de conhecimento não apenas na área de estudo, mas nas comunidades e entre os sujeitos que integram a pesquisa. A pesquisa-ação é uma dentre os métodos de intervenção que visam modificar uma dada realidade, problematizada pelos próprios pesquisados, os sujeitos da pesquisa, que são ativos e interferem no processo conforme agem. “Da observação e da avaliação dessas ações, e também pela

⁶¹ P + A é forma utilizada pelo autor para se referir à pesquisa-ação (VIZER, 2011).

evidenciação dos obstáculos encontrados no caminho, há um ganho de informação a ser captado e restituído como elemento de conhecimento” (THIOLLENT, 2007, p. 24). Enquanto uma pesquisa de prática social, é dotada de um caráter novo e inovador que possibilita que o conhecimento se produza na ação, ao mesmo tempo em que ele contribui nesse agir (PINTO, 2014).

No processo de ação e prática social dessa metodologia, que pode culminar em intervenção, Vizer (2011) e Peruzzo (2014) elencam um outro elemento fundamental: a compreensão que se refere à troca de saberes entre as experiências dos sujeitos pesquisados e os pesquisadores e à tomada de consciência pelos sujeitos participantes e pelos demais que partilham a mesma situação problematizadora e podem se beneficiar com a intervenção e os resultados da pesquisa. Em primeira instância, destaca-se, então, o papel dos sujeitos da pesquisa:

se reconhecem os atores investigados como sujeitos (coletivos ou individuais) e a potencialidade de construção de conhecimento científico na relação com os mesmos na condição de participantes ativos, como coprotagonistas - e não meros informantes ou colaboradores – na elaboração de planos, interpretações e no empoderamento dos resultados. (PERUZZO, 2016, p. 6).

Tais sujeitos assumem um protagonismo para o decorrer da pesquisa, atuando até mesmo na retomada de objetivos ao longo do estudo e nas situações problematizadas. Colette (2017) indica que o pesquisador é também sujeito na pesquisa, interagindo com as situações e, junto com os demais sujeitos, assumindo as implicações, ações, reações e efeitos da pesquisa em dado contexto. Institui-se um relacionamento que tem como base a participação, a colaboração, a cooperação e a intervenção (THIOLLENT; OLIVEIRA, 2016).

Desde o início do projeto, é preciso avaliar a disposição dos atores a cooperarem (cooperatividade) entre si para definir uma ação possível, com suas implicações em termos de expectativas de ganhos materiais ou simbólicos. Também é importante saber como os atores aderem ou se distanciam dos comportamentos mais comuns, isto é, daqueles voltados para interesses individuais, a competição. A continuidade do projeto existe somente se houver cooperação com reciprocidade. Quando os atores não mostram interesse, o projeto pode ser interrompido (Brose, 2004) ou convertido em observação de alguns aspectos da realidade, sem participação. (THIOLLENT; OLIVEIRA, 2016, p. 359).

É nessa relação de dialogicidade que devem se encontrar os sujeitos implicados na pesquisa-ação, por isso, a mesma recebe a conotação de uma pesquisa participativa. O termo

participação tem “uma conotação de maior envolvimento, coresponsabilização e espaço de decisão e ação por parte dos sujeitos da pesquisa” (COLETTE, 2017, p. 82). Essas decisões devem levar em conta as ações significativas dos sujeitos, por meio de suas próprias formas de expressão e linguagens, do verbal ao não-verbal, além de serem ações de aprendizagem e de conhecimento mútuo (THIOLLENT; OLIVEIRA, 2016). E mais: “A participação em uma pesquisa-ação, além de ganhos simbólicos, possibilita aos atores desenvolver e promover hábitos críticos construtivos, tão necessários na gestão e na produção de conhecimentos adequados.” (THIOLLENT, COLETTE, 2014, p. 215). Reconhece-se, portanto, que o conhecimento se constrói em rede, diante da diversidade dos sujeitos e suas contribuições ao longo do processo e método participativo (THIOLLENT; COLETTE, 2013).

Segundo Morin (2004), este tipo de pesquisa é integral e sistêmica porque deve ser compreendida em sua complexidade e nas implicações por meio da participação dos atores e das mudanças reflexivas por meio das interações entre os sujeitos e também os objetos. A participação, na pesquisa-ação integral, ocorre em três níveis: representação, cooperação e co-gestão. No primeiro, pode não haver um esforço contínuo porque cabe apenas representar algo ou alguém; já no segundo, os indivíduos assumem as ações e as reflexões acerca do que deve ser realizado, buscando soluções; e, a co-gestão é a participação de todos, do início ao fim do processo/pesquisa, considerando as motivações individuais e coletivas para se chegar à tomada de decisões. Morin (2004, p. 73) explicita que “a mudança é a finalidade da PAI [pesquisa-ação integral]; que visa transformar a ação e o discurso recorrendo aos valores dos participantes”. No âmbito discursivo, “não somente o diálogo aumenta a reflexão, mas a ação, em si própria, estimula a reflexão e deve impregná-la” (MORIN, 2004, p. 77).

Nessa perspectiva, Thiollent (1981) confirma que a pesquisa-ação pode contribuir à emancipação, à inovação e à experimentação de novas práticas. Morin (2004) enfatiza que sua ação pode levar à democratização de práticas educativas e sociais nos espaços onde é realizada. Desse modo, a pesquisa “inscreve-se em uma perspectiva ecológica de saberes e fazeres; promove alianças para a elaboração de conhecimentos; constrói-se como ato de ensino e aprendizagem entre atores e junto à realidade; gera comunicação e/ou extensão em prol de mudanças na realidade” (COLETTE, 2017, p. 225).

Para que essas contribuições de uma pesquisa-ação se efetivem, Tripp (2005) postula que há quatro possibilidades de ação: 1) obrigação por meio de coação ou diretriz de superiores; 2) cooptação quando há persuasão para a realização da pesquisa; 3) cooperação quando há concordância em participar como parte do estudo; e, 4) colaboração quando os participantes

têm mesmo nível de atuação na pesquisa. Considerando esses níveis para a participação, o autor elenca quais seriam as metas, ou como ele mesmo prefere as “intenções”, da pesquisa-ação:

- 1 – trate de tópicos de interesse mútuo;
- 2 – baseie-se num compromisso compartilhado de realização de pesquisa;
- 3 – permita que todos os envolvidos participem ativamente do modo que desejarem;
- 4 – partilhe o controle sobre os processos de pesquisa o quanto possível de maneira igualitária;
- 5 – produza uma relação de custo-benefício igualmente benéfica para todos os participantes;
- 6 – estabeleça procedimentos de inclusão para a decisão sobre questões de justiça entre os participantes. (TRIPP, 2005, p. 455).

Na intencionalidade da pesquisa-ação, ressaltam-se a mutabilidade, a partilha, embora se valorizem as individualidades, e a garantia de benefícios e de igualdade entre os participantes, uma vez que, ao se sentirem parte desse processo, as trocas, a geração de conhecimento e as intervenções vindouras com a pesquisa tendem a ser mais concretas diante da realidade na qual os sujeitos pesquisados se encontram. Como esse contexto, de certo modo, interfere na dinâmica da pesquisa-ação, ele deve ser compartilhado desde a primeira proposta de pesquisa, o que a situa, majoritariamente, para resultados qualitativos, embasados na noção de práxis. Enquanto um processo em uma dinâmica social, os desdobramentos da pesquisa-ação precisam estar sumariamente organizados, conforme a sistematização das etapas:

- Definição dos objetivos (em termos de conhecimento e de ação).
- Fase inicial: identificação das pessoas e grupos interessados e trabalho em grupos.
- Fase de investigação, levantamentos de dados
- Fase de tematização, problematização em grupos.
- Fase de ações programadas.
- Avaliação de resultados e sistematização do conhecimento. (THIOLLENT, 2017, p. 17).

Primeiro a identificação de um objetivo social, o que surge a partir de problemas específicos que efetivamente existam ou possam chegar a produzir-se. Segundo, o exame crítico das próprias práticas sociais. Em terceiro lugar, a busca de explicações e de alternativas para as práticas que deveriam ser modificadas. Quarto: a experimentação de modos alternativos de fazer as coisas. Em quinto lugar, a revisão das estratégias empregadas. E por último realizar novas experiências e refletir sobre as mesmas até obter um resultado positivo. (VIZER, 2011, p. 223).

As duas sistematizações apresentadas para a realização de uma pesquisa-ação, mesmo com nomeações diferentes, articulam seis etapas de modo crescente para que se possa mapear

o contexto e quem são os participantes e, posteriormente, elencar problematizações e abarcar as ações que culminam em resultados concretos a dada realidade e, até mesmo, com o conhecimento gerado, proporcionar novas experiências.

Considerado o postulado até aqui sobre a metodologia, neste estudo e nesta pesquisa-ação, as seis etapas elencadas se configuram da seguinte maneira. Primeiro, nosso objetivo social se refere à relação da criança com a Internet, problematizando a cidadania desde a infância, a partir de grupos de crianças cuja relação seja latente e disponível à análise. O exame crítico se estabelece por meio do contato com crianças, do diagnóstico de perfil de usos da Internet e, posteriormente, de suas interações on-line em uma plataforma interativa, as quais nos guiam para a terceira etapa, aliada à articulação analítica com os conceitos estudados neste trabalho. Na sequência, reavalia-se o curso da pesquisa-ação tendo em vista os resultados obtidos e a meta traçada inicialmente. Na quinta etapa, entram em cena novas ações junto aos sujeitos para debater as problematizações e traçar planos de ação, como as diretrizes propostas. Por fim, sistematiza o conhecimento sobre a cidadania desde a infância, por meio da participação das crianças, levantando questões, junto aos atores que circundam o contexto dessa infância (n)ativa, que podem reverter-se em novas ações, sem estarem no escopo desta pesquisa.

Para a configuração dessas seis etapas, as crianças, enquanto sujeitos participantes deste estudo, são o elo balizador para que as proposições estejam diretamente relacionadas às suas expectativas. Desse modo, a interação entre os sujeitos é condição *sine qua non* para a efetividade desta pesquisa. Como há a transformação do objeto em sujeito da pesquisa e, portanto, a relação que se estabelece é entre sujeitos (o pesquisador e os pesquisados), pode-se suspeitar que a subjetividade do pesquisador se faz presente. No entanto, Peruzzo (2014, p. 141) afirma que essa relação “não implica a aceitação da interferência *deliberada* do subjetivismo e de preconceito fincados em pressupostos político-ideológicos, indubitavelmente presentes em cada pesquisador, na observação do fenômeno comunicacional, nem na interpretação e análise dos dados”. A autora ainda defende que o pesquisador, que adota tal metodologia, está imbuído de engajamento e maturidade, alicerçado em teorias, hipóteses e questões-problema que embasam a investigação participativa.

Face ao olhar atento do pesquisador e à criticidade implicada a essa metodologia, cabe ressaltar que

a concepção crítica da pesquisa social é, sem dúvida, de tipo principalmente qualitativo. No entanto, se associarmos à ideia de crítica, uma função de elucidação, de denúncia ou de outros tipos de contribuição ao debate público

em torno dos problemas sob observação, podemos considerar que os números também podem exercer uma função crítica. (THIOLLENT, 1984, p. 48).

Considerando este viés quantitativo da pesquisa-ação, adota-se na fase de diagnóstico e identificação dos sujeitos desta pesquisa a apresentação de um questionário de modo a mapear os acessos, os usos, os comportamentos e as opiniões das crianças em relação à Internet, cujos dados vão subsidiar a seleção dos sujeitos para as demais etapas do estudo. Embora o instrumento de pesquisa (Apêndice D) esteja embasado no questionário utilizado pelo Comitê Gestor da Internet em investigações sobre os acessos e usos das TIC por crianças e adolescentes (CGI, 2016), esta pesquisa-ação abrange não só um mapeamento sobre as utilizações da Internet, mas busca compreender aspectos de cidadania e participação on-line das crianças, tornando-se “inovadora quando coloca o poder do saber nas mãos dos grupos e das coletividades que expressam uma aprendizagem coletiva tanto na sua tomada de consciência como no seu comprometimento com a ação coletiva” (THIOLLENT, 1992, p. 45).

Para que haja esse espaço de poder e as respectivas trocas coletivas, é necessário garantir a livre expressividade infantil. Para isso, no presente estudo adota-se o método do cassete-fórum⁶², preconizado nos anos 1970 e 1980 em comunidades da América Latina pelo pesquisador Mario Kaplún (1984), aliado ao conceito de Comunicação Participativa, já apresentado neste trabalho, uma vez que “a práxis consiste na elaboração de ‘teorias compreensivas’ a partir de uma prática de transformação (e de intervenção)” (VIZER, 2011, p. 223). E como nos coloca Pinto (2014), a pesquisa-ação busca a compreensão de fatos sociais a partir da aproximação com o objeto investigado, neste caso, a relação das crianças com a mídia digital.

4.1.1. Método kapluniano de Comunicação Participativa

Enquanto um instrumento participativo e transformador, o cassete-fórum se caracteriza como um sistema intergrupar de mão dupla que visa à promoção comunitária e à educação de adultos de organizações de base – rurais e urbanas – tendo em vista uma ação popular em prol do desenvolvimento local (KAPLÚN, 1983b). O modelo kapluniano se organizava por meio de trocas de mensagens, em uma fita cassete, a partir de uma questão-problema, condizente com a realidade dos grupos participantes. Cada grupo se reunia para ouvir a mensagem e, em seguida,

⁶² Thiollent e Oliveira (2016) indicam que a escolha de um método de pesquisa dentro da pesquisa-ação deve evocar métodos interativos e dialógicos, buscando assim inovar dentre as técnicas mais usuais.

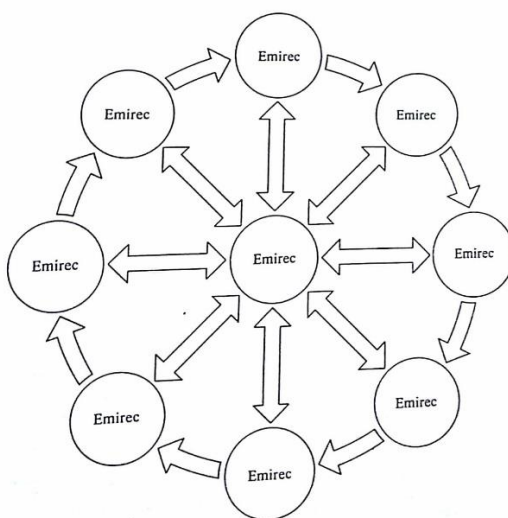
debatia o tema. “Uma vez que chegava a conclusões, [cada grupo] procedia a gravar suas próprias opiniões, experiências e propostas de solução⁶³” (KAPLÚN, 1983b, p. 65, tradução nossa).

Com a função de gerar as mensagens iniciais e receber as fitas com as gravações dos grupos, havia uma equipe animadora (Rádio Popular) ou um núcleo dirigente, quando necessário. Essa equipe ouvia as gravações dos grupos, analisava-as e, na sequência, gerava uma nova mensagem coletiva, que se iniciava com um resumo das discussões anteriores, com as próprias vozes dos participantes.

Deste modo, todos os grupos se informam sobre o que opinaram os demais grupos; cada um ouve e se inteira do pensamento dos outros e o confronta com o seu. Ao ouvir a si mesmo na gravação coletiva e saber que todos os demais grupos o estão escutando, o adulto popular descobre o valor de “dizer sua palavra” e com isso a presença de sua própria dignidade⁶⁴. (KAPLÚN, 1983b, p. 65, tradução nossa).

Dessa forma, o modelo promovia a autoexpressividade dos participantes que assumiam o papel de protagonistas das próprias mensagens, retroalimentando um sistema comunicativo no qual todos são emissores e receptores de mensagens, “emirecs”, como demonstra a figura 2.

Figura 2 – Modelo de Comunicação Intergruppal



Fonte: Kaplún (1984, p. 19).

⁶³ Texto original: “una vez que llega a conclusiones, procede a grabar sus opiniones, experiencias y propuestas de solución.” (KAPLÚN, 1983b, p. 65).

⁶⁴ Texto original: “De este modo, todos los grupos se informan de lo que opinaron los demás grupos; cada uno oye y se entera del pensamiento de los otros y lo confronta con el suyo propio. Ao oírse a sí mismo en la grabación colectiva y saber que los otros grupos también lo están escuchando, el adulto popular descubre el valor de ‘dicer su palabra’ y con ello la medida de su propia dignidade.” (KAPLÚN, 1983b, p. 65).

Esse modelo de comunicação tem como canal a oralidade, de forma a facilitar e simplificar a participação, além de contribuir para o diálogo entre os participantes de um mesmo grupo e entre os grupos, cujas realidades são semelhantes, a fim de aprofundar o debate sobre um tema que possa acarretar decisões comuns na resolução de problemas. Enquanto espaço aberto para o protagonismo dos “emirecs”, novas temáticas podem surgir de modo a satisfazer necessidades comuns.

Se querem que o grupo permaneça e persista, a comunicação deve estabelecer-se em função de fins concretos, na relação tangível com a vida dos participantes e com a atividade que eles têm em comum. A outra dimensão – a tomada de consciência, a análise da realidade, o desenvolvimento da capacidade crítica, o crescimento da autoexpressão, o fortalecimento de laços solidários – também deve estar presente; mas como produto e consequência da ação⁶⁵. (KAPLÚN, 1984, p. 35, tradução nossa).

O principal objetivo do cassete-fórum é, portanto, favorecer os próprios indivíduos e os grupos aos quais pertencem, com demandas concretas da realidade que vivenciam. As demais contribuições, como bem cita o autor, são um resultado positivo que garante a atuação subjetiva e solidária dos indivíduos ao participarem coletivamente e em dialogicidade para a transformação da realidade e para o bem coletivo.

O método do cassete-fórum obteve resultados satisfatórios devido à participação das comunidades no Uruguai, Equador, Venezuela, Colômbia, Bolívia e Peru e à sua projeção como um projeto de educação popular para América Latina e Caribe da Unesco (KAPLÚN, 1984). No entanto, o autor ressalta que a avaliação positiva de experiências como essa só pode ser realizada quando de fato há participação, ou seja, quando os atores envolvidos são verdadeiros “emirecs” e há propostas concretas para que o grupo avance e sua realidade seja modificada.

Diante da contextualização da aplicabilidade do método cassete-fórum em comunidades populares de adultos, na perspectiva de promoção de uma Comunicação Participativa desde a infância, metodologicamente adaptou-se a ferramenta para a proposta de um fórum em meio digital com crianças. A sistematização comparativa do método é apresentada no quadro 2.

⁶⁵ Texto original: “Si se quiere que los grupos permanezcan y persistan, la comunicación debe establecerse en función de fines concretos, en tangible relación con la vida de los participantes y con la actividad que ellos tienen en común. La otra dimensión – la toma de conciencia, el análisis de la realidad, el desarrollo de la capacidad crítica, el crecimiento de la autoexpresión, el fortalecimiento de lazos solidarios – debe estar ciertamente presente también; pero como producto y consecuencia de la acción. (KAPLÚN, 1984, p. 35).

Quadro 2 – Adaptação do método cassete-fórum para o meio digital

ETAPAS	MÉTODO FÓRUM CASSETE-	CASSETE-FÓRUM DIGITAL
MATERIAIS	Gravador e cassete	Redes sociais digitais e/ou plataformas wiki
PÚBLICO	Comunidades rurais	Infância digital – crianças de nove a 11 anos
PERIODICIDADE	Quinzena e mensal	Mensal
EQUIPE ANIMADORA	Rádio popular	Pesquisadora
TEMA GERADOR	Assunto relevante às comunidades rurais	Questão eleita pelo grupo gerador como uma problemática diante do acesso e usos da Internet pelas crianças
DISCUSSÕES	Comunidades debatiam e gravavam uma mensagem sintetizadora das conclusões do grupo	Crianças estabelecem interações por meio de trocas de mensagens, comentários e compartilhamentos de mensagens
NOVO TEMA GERADOR	A gravação retornava à Rádio Popular que reunia as discussões e produzia uma nova mensagem com as reflexões coletivas	Equipe animadora observa e sintetiza as interações e formula nova questão para o debate
AVALIAÇÕES	Os grupos tinham acesso à gravação coletiva e conheciam a opinião de seus pares sobre o mesmo assunto	A ação em rede desses grupos demonstra como as crianças participam da mídia e quais suas opiniões sobre assuntos pertinentes ao universo infantil e o potencial de intervenção dessas crianças
RESULTADOS	Os grupos se sentiam valorizados porque podiam se expressar livremente, além de ter acesso às informações e discussões de outros grupos	Crianças garantem um espaço de expressividade na mídia e utilizam a Internet como instrumento de diálogo reflexivo e transformador da realidade, reconhecendo-se, assim, como atores sociais

Fonte: elaborado pela autora.

Como sistematizado no quadro 2, nossa proposta é assegurar a Comunicação Participativa entre crianças de nove a 11 anos, uma vez que essa é a faixa etária já elencada em pesquisas de infância e Internet (CGI, 2016) e por ser uma idade na qual as crianças conseguem se expressar livremente sem as amarras do mundo adulto e já denotam certa personalidade sobre o que as agrada (POSTMAN, 1999; PIAGET, 1967; VIGOTSKI, 2004). Para a seleção das crianças, enquanto sujeitos participantes do cassete-fórum digital, torna-se necessário um

diagnóstico e um mapeamento do perfil ativo na Internet desses indivíduos de modo a possibilitar seu acesso à plataforma do cassete-fórum digital e às demais interações ali propostas, considerando, portanto, que os materiais utilizados para o fórum são on-line em um espaço interativo, construído com a finalidade exclusiva de abrigar esta pesquisa.

A dinâmica prevista nessa adaptação do modelo participativo kapluniano visa situar a pesquisadora enquanto equipe animadora, uma vez que possui o domínio da situação-problema e da mediação entre os grupos, que são uma amostra dessa infância conectada, incentivada a participar on-line dos debates e a eleger um líder para cada grupo. Assim, os líderes atuam como incentivadores do debate e da mensagem síntese⁶⁶ de modo que a equipe animadora possa gerar a mensagem de socialização das opiniões dos grupos e formular a questão para o debate. Inicialmente, prevê-se o período de 30 dias para que haja as primeiras discussões e a mensagem sintetizadora em cada grupo. Ao fim do processo participativo, espera-se que as crianças reconheçam seu protagonismo, ao mesmo tempo em que possibilita a intervenção com a proposta de diretrizes que articulem a participação infantil na mídia digital enquanto um espaço de cidadania.

Diante das características apresentadas e das propostas ao cassete-fórum digital, reconhece-se que o método se correlaciona à proposta da pesquisa-ação, uma vez que esta concebe a comunicação entre pesquisador e pesquisado como um “processo multidirecionado e de ampla interação. Este processo é normativamente dirigido no sentido de fortalecer tendências criadoras e criativas” (THIOLLENT, 2007, p. 82). Com essa interação entre os sujeitos, ao fim do fórum digital, espera-se ainda estimular a criação e a criatividade infantis como pressupõe as literacias midiáticas. Concomitantemente, a participação se torna um elemento-chave, visto que enquanto método participativo se articula à análise dos problemas e à tomada de decisões em meio às práticas sociais da comunidade, além de conferir um *status* de trabalho em grupo entre os sujeitos participantes que compartilham metas, bem como o entendimento coletivo sobre a proposta em estudo (VIZER, 2011).

Como o problema de transformação/ intervenção na realidade, visado pela pesquisa-ação, perpassa uma estratégia compartilhada entre os sujeitos, neste estudo o tema gerador selecionado para abrir a problemática se refere aos direitos das crianças na Internet, uma vez que segundo León-Duarte e Durazo (2017) este meio tem as qualidades para exaltar tais direitos, uma vez que apresenta possibilidades de oportunidades e riscos. Segundo Livingstone e Third (2017), o estudo sobre os direitos nos ambientes digitais é relevante porque proporciona

⁶⁶ Como indica Pinto (2014), o objetivo da participação dos sujeitos é que a tomada de consciência seja coletiva e possível a partir dos dados coletados pela própria comunidade.

uma visão imaginativa e inspiradora, além da própria capacidade de emoldurar e mobilizar ações, mesmo que estas estejam a cargo de políticas ainda não sistematizadas.

4.2 CRIANÇAS E O CASSETE-FÓRUM DIGITAL

Na perspectiva da promoção da Comunicação Participativa desde a infância, o método cassete-fórum é uma ferramenta efetiva devido ao seu objetivo de favorecer a autoexpressividade dos sujeitos participantes, aliada à potencial intervenção na realidade desses mesmos sujeitos a partir de demandas deles próprios. Adaptado ao meio digital e à geração de uma infância conectada, a primeira etapa para inseri-lo, na prática, é selecionar os sujeitos participantes, posteriormente à autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (Anexo A)⁶⁷, tendo em vista que este estudo tem em seres humanos sua fonte de informações e respostas para as problematizações e hipóteses apresentadas.

Para a pesquisa, adotou-se a participação, de modo cooperativo, como sinaliza Tripp (2005), de crianças de nove a 11 anos, sem distinção de sexo e classe econômica. Quanto ao grau de instrução, devido à faixa etária, essas crianças são estudantes do quinto e sexto ano do Ensino Fundamental. A adoção dessa faixa etária dialoga com a metodologia das pesquisas do Comitê Gestor da Internet no Brasil, embora apresente os resultados subdividindo as crianças em grupos de nove e 10 anos e 11 e 12 anos (CGI, 2016; CGI 2017a). No entanto, conforme a legislação brasileira prescrita no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1991), crianças são os indivíduos de zero a 11 anos e 11 meses. Logo, nossos sujeitos têm de nove a 11 anos.

Além disso, para o encontro com tais sujeitos, optou-se pela articulação com a educação formal⁶⁸, tendo a escola pública como locus da pesquisa, considerando sua dimensão de socialização e por ser um espaço de interações entre as crianças (BELLONI, 2009). Acredita-se que a interlocução com a escola possibilita uma ampliação do espaço de diálogo entre elas, assim como um potencial de intervenção visto a relação preconizada entre educação e

⁶⁷ O projeto de pesquisa, em sua completude com os apêndices que se referem aos termos de consentimento à participação na pesquisa, foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Sagrado Coração em Bauru no segundo semestre de 2015, sendo aprovado sem restrições.

⁶⁸ Thiollent e Colette (2014) afirmam que a pesquisa-ação tem maior viabilidade como iniciativa avulsa, para determinados públicos, do que em ambientes de ensino formal devido à padronização e regulamentação exigidas em algumas instituições.

tecnologias digitais⁶⁹, apontando uma das diretrizes propostas neste estudo com a alfabetização midiática e informacional em ambiente escolar. Tais diretrizes são apresentadas às escolas participantes como devolutiva deste estudo, como uma das obrigatoriedades da ética em pesquisa científica e como uma das contribuições de um estudo na área de comunicação que prevê o compartilhar e o transformar.

Dentre o universo escolar do município de Bauru, cidade na qual se realiza o estudo, optou-se pelas escolas municipais, obtendo o parecer favorável da Secretaria Municipal de Educação (Anexo B), após a apresentação e a avaliação do projeto de pesquisa (Apêndice A), indicando três escolas que apresentavam um perfil mais próximo à proposta do estudo, conforme a avaliação da Secretaria. Dessas foram selecionadas duas, com os critérios de ano de fundação das unidades, considerando a mais nova e a mais antiga, a saber: Escola Municipal de Ensino Fundamental Lydia Alexandrina Nava Cury – Núcleo de Ensino Renovado (NER), fundada em 1989, com o objetivo de propiciar experiências pedagógicas ao encontro da pedagogia emancipadora próxima às necessidades da comunidade, e que está localizada desde então no bairro Presidente Geisel, região periférica do município, e Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Maria, fundada em 1954, que atende estudantes do Ensino Fundamental I e II e atualmente está alocada em dois prédios alugados pela prefeitura no bairro Vila Universitária, uma das regiões bem localizadas da cidade; a sede da escola está em reforma desde 2014 por problemas estruturais no prédio, localizado no bairro Vila Cardia, região menos central.

Ambas as escolas foram consultadas com a devida apresentação da proposta (Apêndice B) e, posteriormente ao aceite, a direção e as coordenações indicaram uma turma do quinto e outra do sexto ano para que se desse início à pesquisa no primeiro semestre de 2017. No intuito de conhecer as escolas selecionadas para esta pesquisa, já que Morin (2004) indica a necessidade de desbravar o campo social dos atores em estudo, faz-se necessária uma compreensão sobre o projeto político-pedagógico do município no que tange a interface educação e comunicação. Enquanto um documento municipal há a articulação com a Política

⁶⁹ O tema educação e tecnologias digitais é emergente e complexo, tendo em vista a realidade de inclusão e exclusão digital desde a infância, a reconfiguração do próprio ensino e de instrumentos didáticos, o acesso e a acessibilidade a equipamentos eletrônicos e conectados, entre outras questões, que não nos cabe, com este estudo, efetuar qualquer assertiva ou julgamento. Acredita-se, é claro, na importância da inter-relação da escola formal com as demandas dos estudantes imersos em tecnologias digitais. “Como poderá a escola contribuir para que todas as nossas crianças se tornem utilizadores criativos e críticos dessas novas ferramentas e não meros consumidores compulsivos de representações novas de velhos clichês?” (BELLONI, 2009). Por isso, nossa dialogicidade com a escola formal como locus para identificar as crianças participantes desta pesquisa e, posteriormente, contribuir com diretrizes de alfabetização midiática e informacional.

Nacional de Educação, na qual as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica indicam como um dos objetivos:

compreender os efeitos da “infoera”, sabendo que estes atuam, cada vez mais, na vida das crianças, dos adolescentes e adultos, para que se reconheçam, de um lado, os estudantes, de outro, os profissionais da educação e a família, mas reconhecendo que os recursos midiáticos devem permear todas as atividades de aprendizagem. (BRASIL, 2013, p. 33).

Ao definir que os recursos midiáticos são objetos de aprendizado e a partir do qual as crianças podem aprender, as diretrizes apontam para o papel da escola de atuar na transformação dos alunos como críticos dos produtos midiáticos, “como ambiente de inclusão digital e de utilização crítica das tecnologias da informação e comunicação” (BRASIL, 2013, p. 136). O documento também sugere que se trabalhe com a “produção de mídias nas escolas a partir da promoção de atividades que favoreçam as habilidades de leitura e análise do papel cultural, político e econômico dos meios de comunicação na sociedade” (BRASIL, 2013, p. 200).

Nas diretrizes municipais, em Bauru, os artefatos de mídia aparecem como proposta de atividades para se trabalhar as temáticas dos conteúdos interdisciplinares, como diversidade e esporte, bem como, para as turmas do 6º ano (em média, com estudantes de 11 a 12 anos), no eixo 3 que se refere aos gêneros orais de leitura e compreensão de textos, nos quais são incluídos os diferentes meios de comunicação. Há também menções à Internet como ferramenta auxiliar de ensino nas aulas de língua estrangeira (ASBHAR; FANTIN; MESQUITA, 2016).

Nesse breve panorama acerca da presença de mídia em documentos educacionais, observa-se que em nível nacional e municipal há menções aos produtos midiáticos enquanto instrumento de suporte a conteúdos escolares, favorecendo o aprendizado das crianças, ao mesmo tempo em que contribuem para a leitura e a análise crítica dos mesmos e sua articulação com os conteúdos escolares. Como não há, então, conteúdos exclusivos sobre as mídias, em especial a Internet, o mapeamento a seguir traça um perfil sobre o consumo e os usos da rede pelas crianças do 5º e 6º anos do Ensino Fundamental em duas escolas municipais em Bauru.

4.2.1 Sujeitos da pesquisa-ação

Com a apresentação da proposta deste estudo e posterior autorização das escolas municipais para sua realização, deu-se início à fase de diagnóstico dos sujeitos. A partir da indicação das escolas, havia 110 potenciais sujeitos de nove a 11 anos. No entanto, a

amostragem da pesquisa para a primeira etapa, a de diagnóstico da pesquisa-ação, é composta por 40 crianças, as quais foram devidamente autorizadas pelos responsáveis⁷⁰, uma vez que as demais não apresentaram a autorização. Àquelas crianças foi solicitado o preenchimento de um questionário (Apêndice E), com a pesquisadora enquanto mediadora para eventuais dúvidas sobre as questões formuladas.

Como já sinalizado, o questionário de diagnóstico do perfil das crianças é do tipo estruturado com 37 questões, seguindo o padrão utilizado nas pesquisas “TIC Kids Online Brasil” (CGI, 2016), de modo a corroborar com os estudos realizados em torno da mesma temática, ao mesmo tempo em que o CGI aplica uma metodologia compartilhada entre os países que mapeiam os perfis de crianças e jovens em rede. Neste questionário, as perguntas de 29 a 32 foram acrescidas ao proposto pelo CGI (2016), tendo em vista que tal pesquisa tem os pais e responsáveis como interlocutores, e em nosso caso, apenas as vozes infantis serão as respondentes ouvidas e julgamos pertinente saber por elas acerca da relação dos familiares com a Internet e entre eles como usuários/interagentes/atores em rede, isto é, uma infância (n)ativa. Do mesmo modo, as questões de 33 a 37 se direcionam às percepções infantis sobre temáticas articuladas ao objeto em estudo e à proposta do cassete-fórum digital sobre os direitos das crianças.

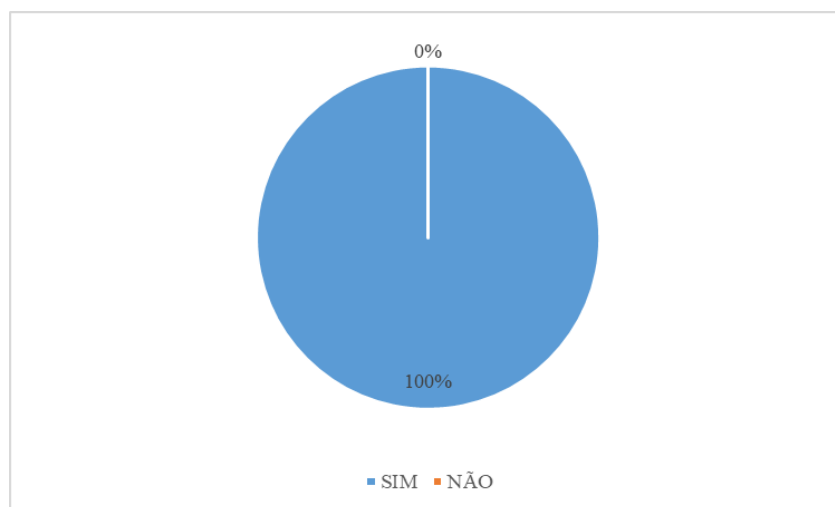
Tendo as respostas dos questionários em mãos, partiu-se para a tabulação e as aferições de resultados⁷¹. Esta etapa traz um mapeamento sobre o perfil e o comportamento das crianças on-line que subsidiam a seleção dos participantes do cassete-fórum digital, apresentada em 4.2.2.

Observa-se um acesso constante à Internet pelo grupo, com utilizações de diferentes dispositivos, formas de conexão e locais de acesso, como demonstram os gráficos de 1 a 6.

⁷⁰ Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C), assim como os Termos de Assentimento do Menor (Apêndice D), foram assinados pelos participantes e seus responsáveis e encontram-se em posse dos pesquisadores, conforme estabelece o Comitê de Ética em Pesquisa.

⁷¹ Para a quantificação das respostas, contou-se com o auxílio da ferramenta on-line, *Google Forms*.

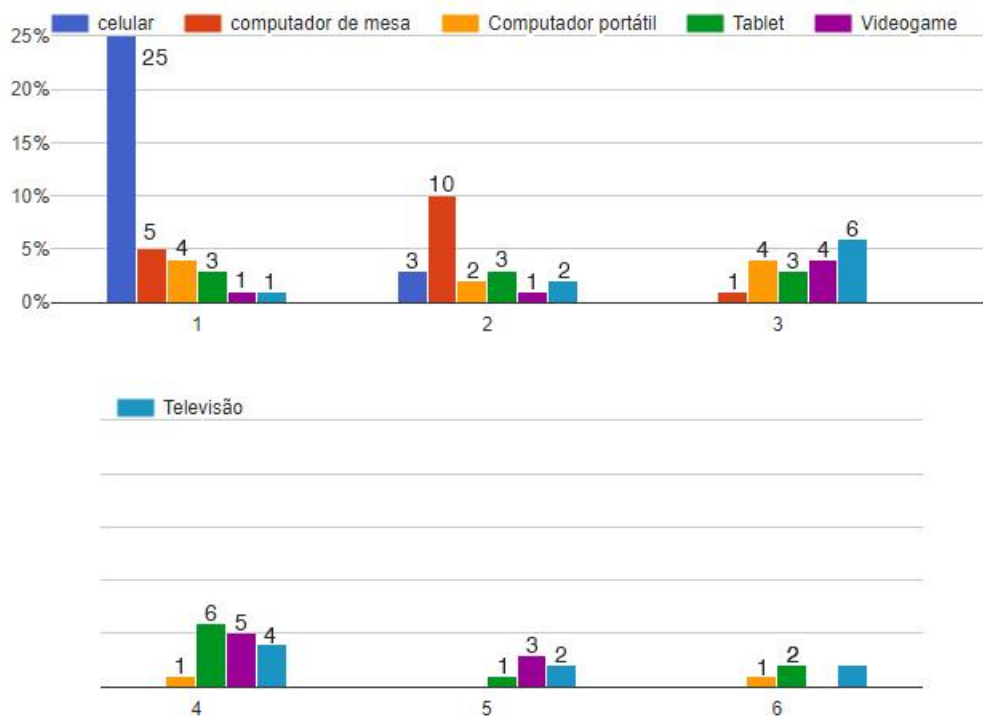
Gráfico 1 – Você já acessou à Internet?



Fonte: Elaborada pela autora.

Dentre o grupo pesquisado, os 40 sujeitos já tiveram acesso à Internet.

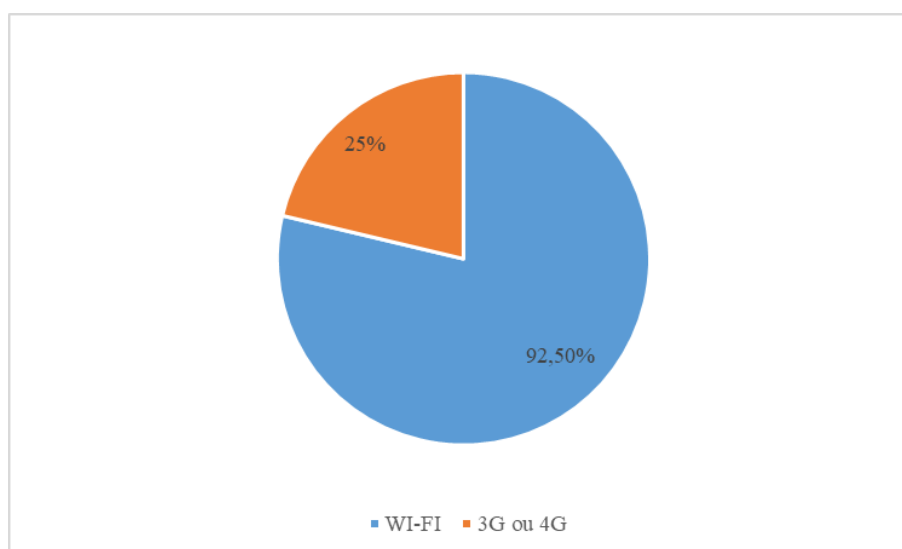
Gráfico 2 – Qual equipamento você utiliza para acessar a Internet?



Fonte: Elaborada pela autora.

As respostas à questão acerca dos dispositivos (celular, computador de mesa, computador portátil, *tablet*, videogame e televisão) foram ordenados conforme a maior utilização, isto é, os sujeitos assinalaram quais dispositivos eram os mais utilizados (representados no gráfico pelo número 1) e, na sequência, os que se destacam em segundo, terceiro lugar e assim por diante. Diante dos resultados, foi identificado que as crianças têm como prioridade – posição 1 – o acesso via celular (25%), seguido do computador de mesa (5%), computador portátil (4%), *tablet* (3%) e televisão e videogame com 1% cada. Em segundo lugar para acesso, está o computador de mesa para 10% dos respondentes e para 3% estão o celular e o *tablet*. Já enquanto terceiro dispositivo está a televisão (6%) e o computador portátil (4%) e o videogame (4%). O *tablet* aparece como quarta opção para a maioria dos sujeitos (6%) que assim assinalaram mais dispositivos para acesso, seguido do videogame (5%). Como quinta opção está o videogame (3%); e em sexta, o *tablet* e a televisão (2%). Percebe-se, portanto, que o celular é o dispositivo mais utilizado pelo grupo, seguido do computador de mesa, visto que os outros dispositivos são assinalados por menos de 6% dos respondentes.

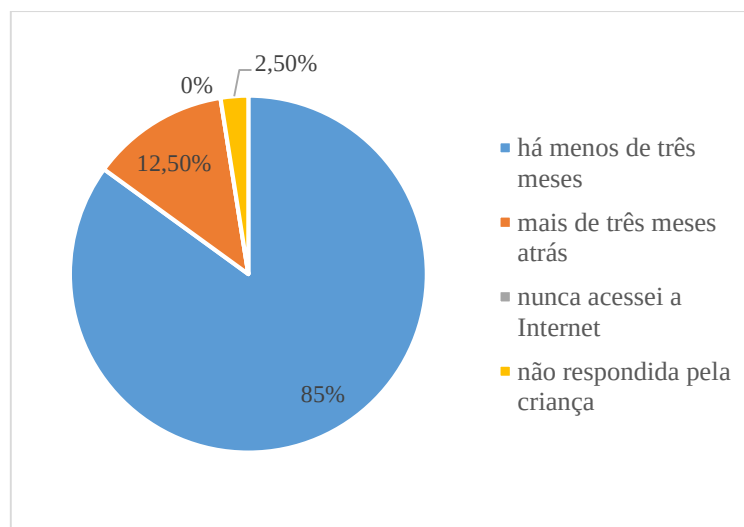
Gráfico 3 – Se você acessa pelo celular, qual o tipo de sua conexão?



Fonte: Elaborada pela autora.

O índice de respostas a essa questão contempla mais de 100%, uma vez que alguns sujeitos assinalaram as duas opções como forma de conexão à Internet, tendo a conexão WI-FI o maior índice de respostas, ou seja, o acesso ocorre quando a criança está em locais com conexão sem fio, como no caso domiciliar, ou em redes públicas, como escolas, praças, shoppings.

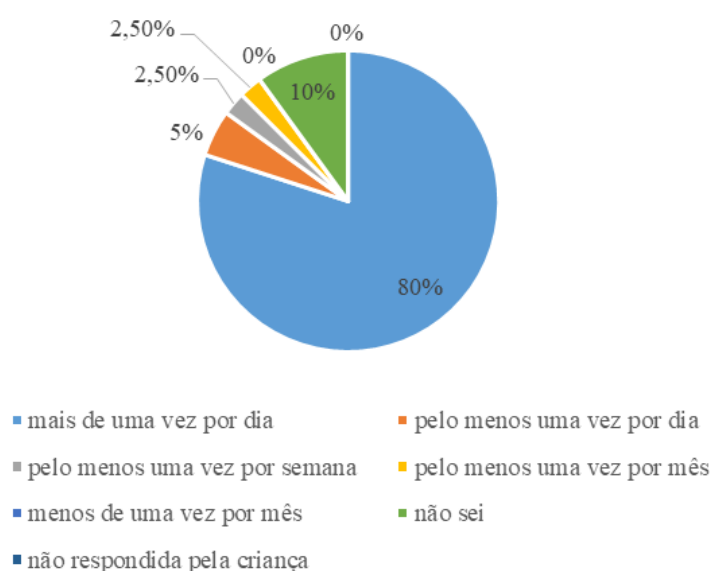
Gráfico 4 – Quando foi o seu último acesso à Internet?



Fonte: Elaborada pela autora.

Acerca da periodização dos acessos, 85% dos sujeitos assinalaram que acessaram, pela última vez, há menos de três meses, o que segundo a metodologia do CGI (2016) indica ser um ativo na rede. Apenas 12,5% acessaram há mais de três meses, não sendo, portanto, usuário de uso frequente, conforme a metodologia citada.

Gráfico 5 – Com qual frequência você acessa a Internet?

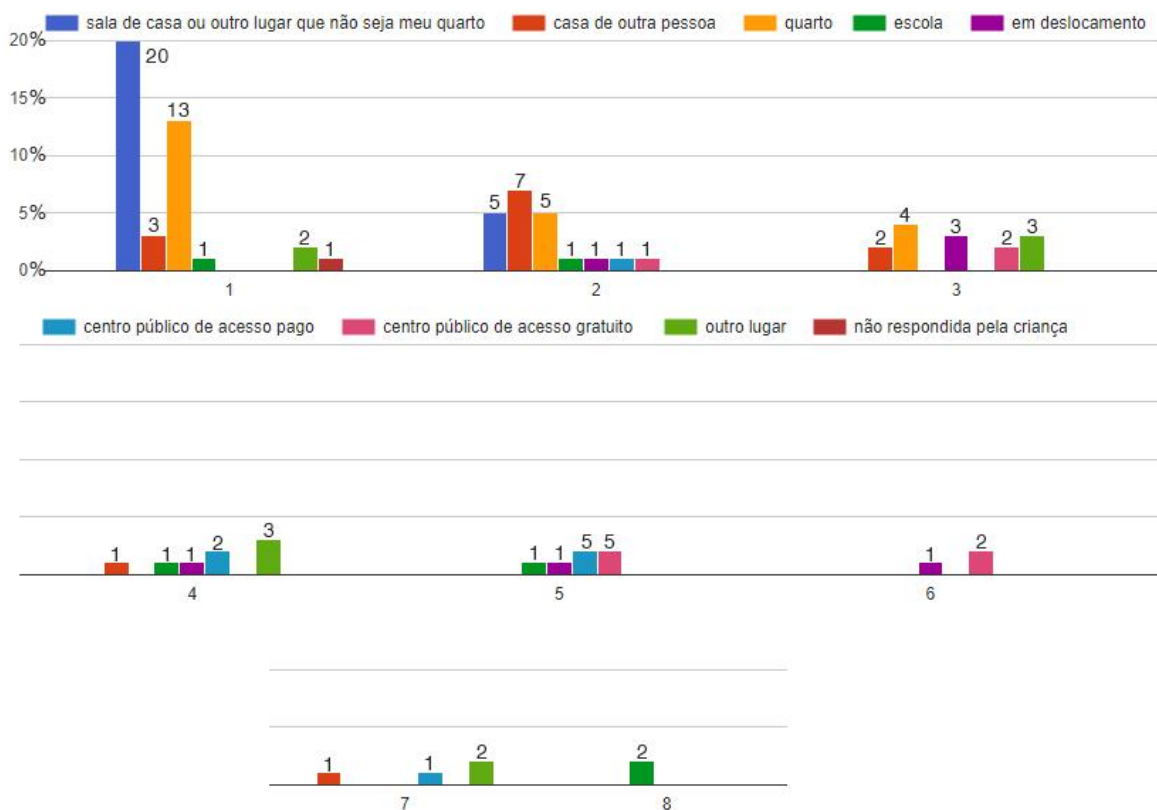


Fonte: Elaborada pela autora.

No detalhamento dos períodos de acesso, para 80% dos sujeitos, ele é realizado diariamente, várias vezes ao longo do dia. Apenas 5% indicaram utilizar uma única vez ao dia,

2,5% afirmar ser uma vez por semana e a mesma porcentagem também sinaliza o uma vez por mês. Destaca-se o fato de que 10% não sabem quantificar os acessos que realizam.

Gráfico 6 – Em qual local você acessa a Internet?

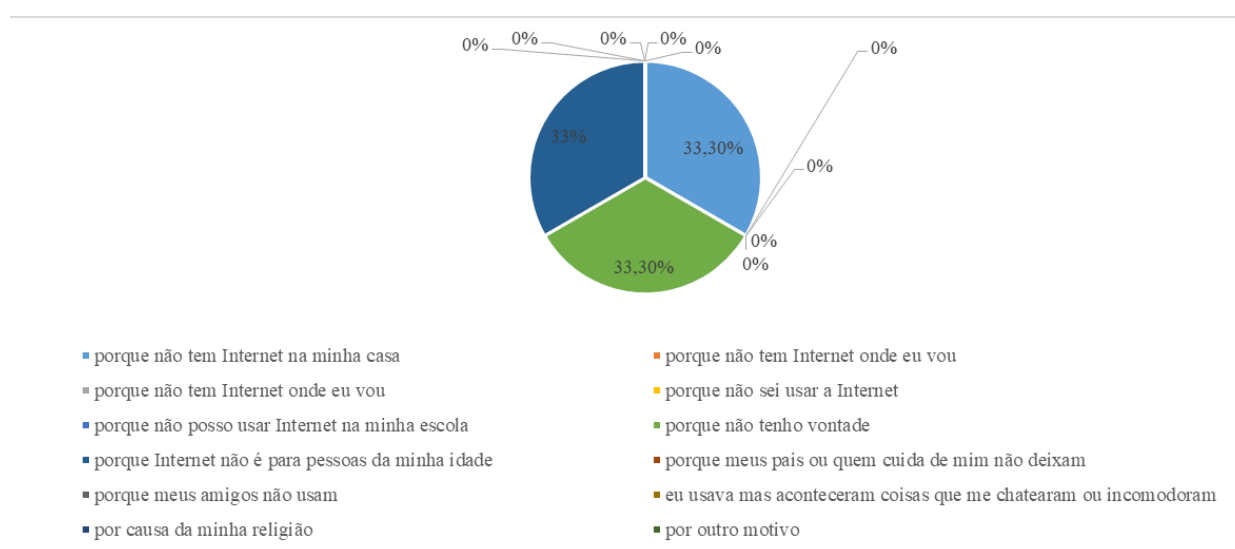


Fonte: Elaborada pela autora.

Em escala prioritária de local de acesso, as crianças puderam assinalar até oito opções: sala de casa ou outro espaço sem ser o quarto, casa de outra pessoa, quarto, escola, em deslocamento, centro público de acesso pago, o de acesso gratuito e outro lugar. Entre os resultados, foram obtidas oito posições com diferentes indicações acerca dos locais de acesso. Considerando a maioria das respostas, os sujeitos indicam a sala ou espaço da casa como o primeiro para acesso (20%), seguido do quarto (13%). Na segunda posição, apresenta-se a casa de outras pessoas (7%), com o quarto e a própria casa tendo, cada local, 5% das respostas. Os demais locais elencados na questão não são opções representativas para mais de 5% dos respondentes.

Em síntese, como demonstram os dados dos gráficos de 1 a 6, o grupo⁷² indica a existência de acesso à Internet (100%), especialmente pelo celular (25%) e pelo computador de mesa (10%), enquanto os demais dispositivos não correspondem a mais de 5% dos usos, nem se excluirmos os primeiros citados. Quanto ao local de acesso se destaca o ambiente familiar, citando os espaços na própria casa (20%) e o quarto que é um local de acesso com privacidade (13%). Tendo em vista a mobilidade e a portabilidade com o uso do celular, ambas as formas de conexão WIFI (92,5%) e 3G ou 4G (25%) são utilizadas, às vezes concomitantemente no celular. O acesso também é periódico, tendo mais de 80% dos respondentes indicando que usaram a Internet há menos de três meses e a utilizam mais de uma vez por dia. Embora haja o indicativo do acesso diário, três crianças apontaram o porquê de não acessarem: ausência de Internet em casa, inapropiação para a faixa etária e falta de vontade, como sinaliza o gráfico 7.

Gráfico 7 – Por que você não acessa a Internet?

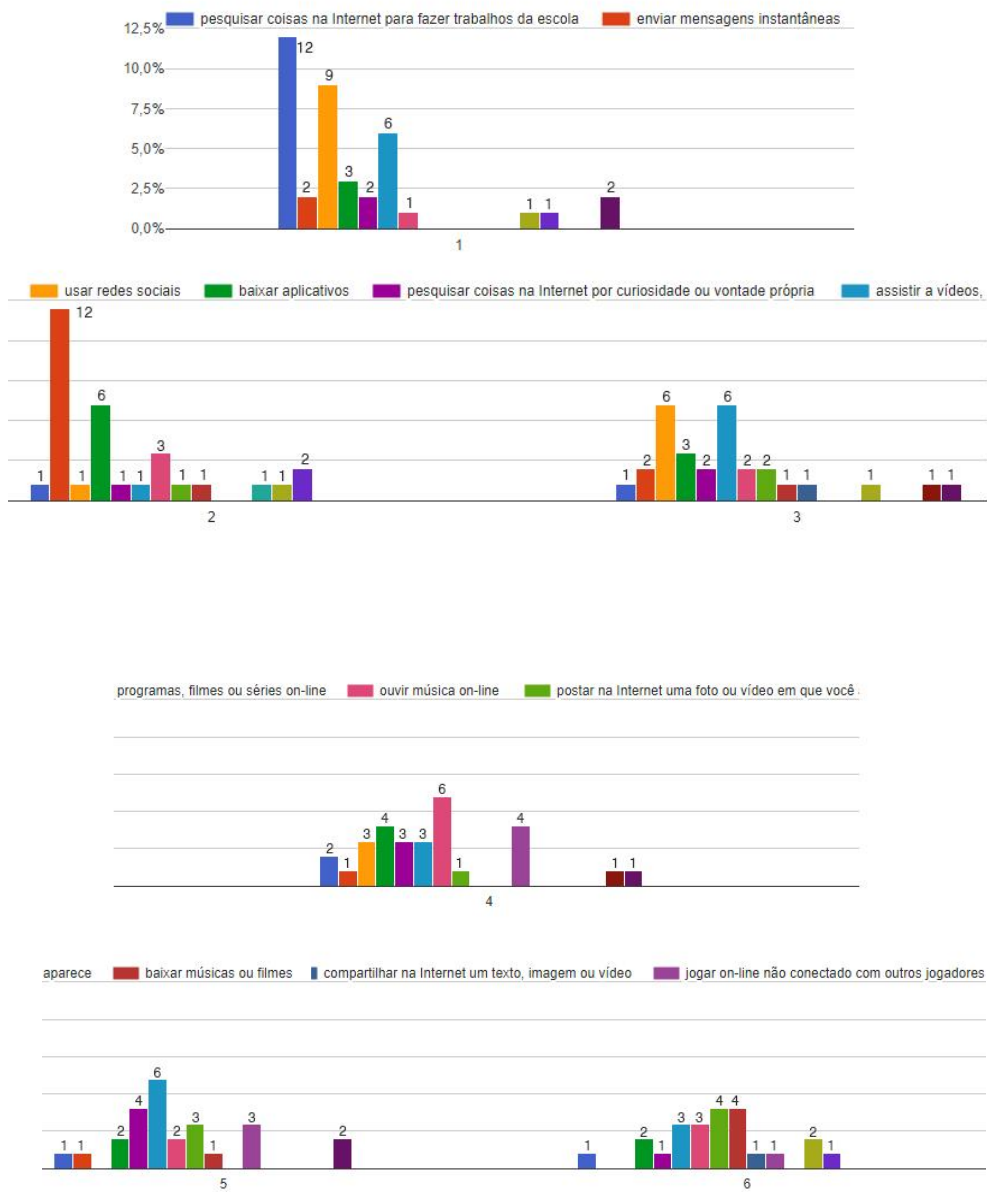


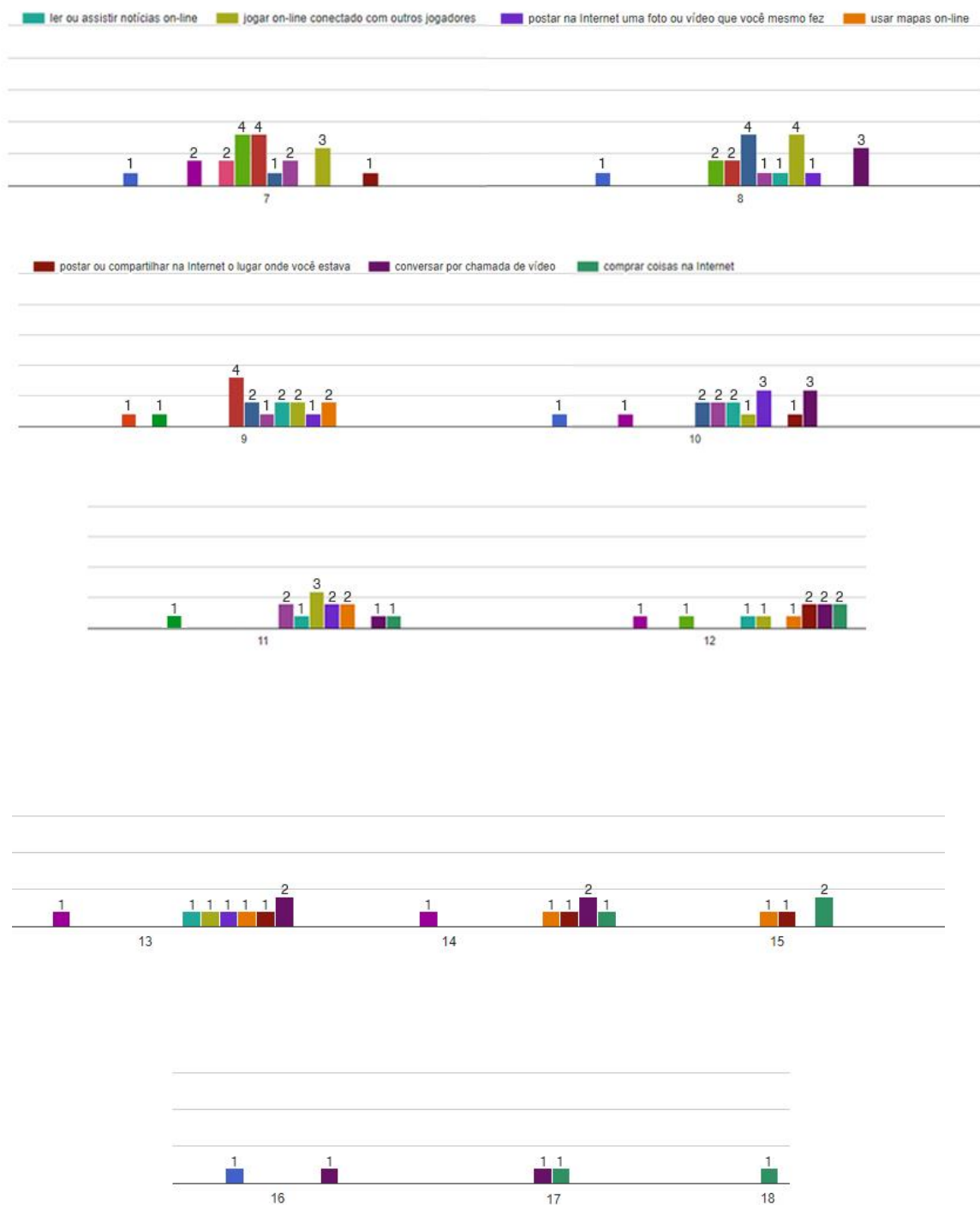
Fonte: Elaborada pela autora.

Ao considerar que há acesso à Internet diariamente por 85% das crianças, cabe destacar quais são as atividades realizadas no ambiente on-line. Devido ao fato de haver a possibilidade de assinalar em ordem progressiva as mais realizadas, o gráfico 8 traz as que mais se destacam entre as 18 atividades elencadas.

⁷² Os dados obtidos no diagnóstico com as crianças correspondem aos dados nacionais. O último levantamento do IBGE (2018) indica que, no Brasil, 64,7% de pessoas com mais de 10 anos têm utilizado a Internet; entre o grupo de 10 a 13 anos, o índice é maior, 66,3%; e dentre os estudantes, 81,2% usam a Internet, sendo 97,4% da rede privada e 75% na rede pública. O acesso se dá, majoritariamente via banda larga (99,7%), pelo celular (94,6% no total; e 39,8% para o grupo de 10 a 13 anos e 66,3% para estudantes da rede pública) e, principalmente, para enviar ou receber mensagens por aplicativos (94,2%) e assistir a vídeos (76,4%). Dentre quem não acessa, as justificativas, para 75%, são a falta de interesse e o fato de não saber usar.

Gráfico 8 – Quais atividades você realiza na Internet?





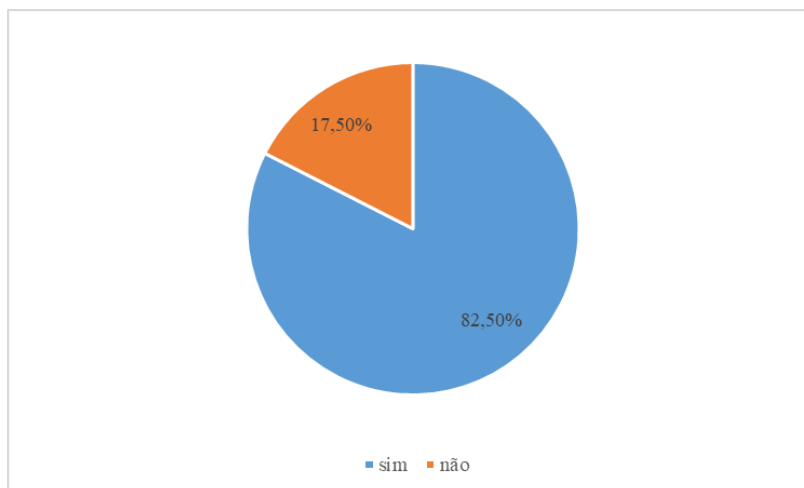
Fonte: Elaborada pela autora.

Algumas crianças, em seus questionários, assinalaram as 18 atividades listadas, o que faz com que tenhamos índices inferiores a 15% nos itens mais assinalados, indicando, então, que há uma diversificação de prioridade de usos realizados pelos sujeitos. No entanto, observa-

se uma recorrência entre as seis atividades mais elencadas nas três primeiras posições, como atividades escolares (12% na posição 1), uso de redes sociais (9% na posição 1 e 6% na posição 3) e de programas de mensagens instantâneas (12% posição 2) e acesso a aplicativos (6% na posição 2) e a conteúdos on-line como vídeos (6% nas posições 1 e 3) e músicas (3% nas posições 1 e 3). Outras atividades mencionadas para 4% dos sujeitos, independente da posição, referem-se a baixar músicas ou filmes, pesquisas por curiosidade, jogar on-line e postar vídeo ou foto.

As redes sociais digitais aparecem como a segunda atividade mais realizada em primeiro lugar para 9% dos sujeitos, por isso, os gráficos de 9 a 13 identificam como são os seus perfis on-line.

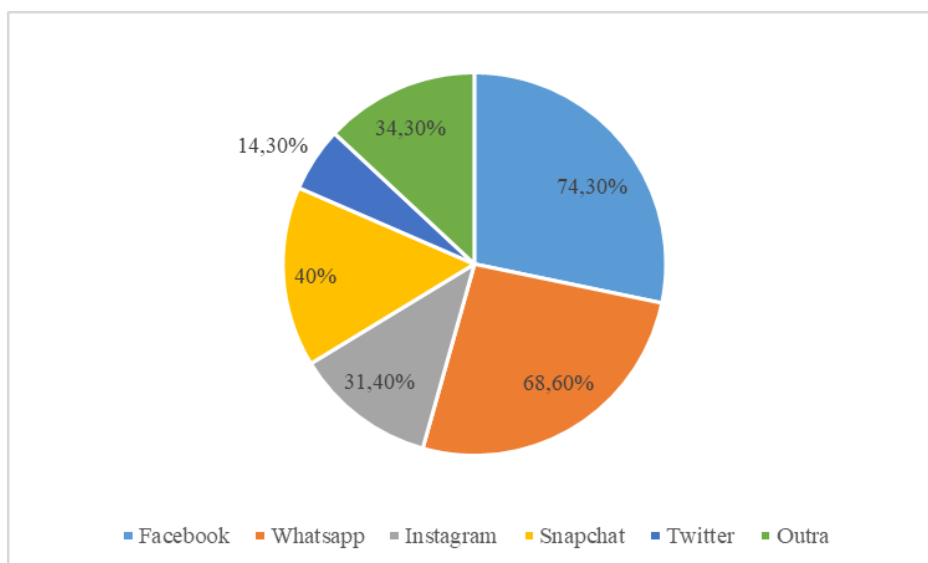
Gráfico 9 – Você tem perfil nas redes sociais?



Fonte: Elaborada pela autora.

Mais de 80% dos respondentes têm perfil em redes sociais digitais, demonstrando a presença on-line e em rede dessas crianças.

Gráfico 10 – Em qual rede social você tem perfil?



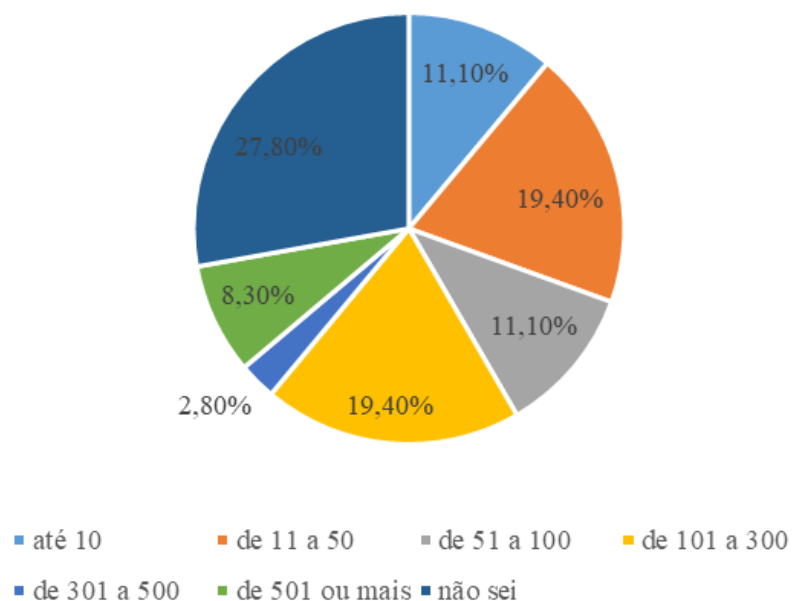
Fonte: Elaborada pela autora.

As redes *Facebook* e *Whatsapp* são as preferidas das crianças para um perfil pessoal, com 74,3% e 68,6% respectivamente, embora todas as redes de maior acesso no Brasil⁷³ tenham sido citadas pelos respondentes (*Instagram* – 31,4%, *Snapchat* – 40% e *Twitter* – 14,3%). No item outra rede (34,3%), destacam-se perfis em jogos on-line e em aplicativos de baixar e ouvir músicas. Observando as respostas, ressalta-se uma questão, a da presença de quase 75% das crianças em uma rede social digital que afirma em sua página⁷⁴: “você precisa ter pelo menos 13 anos de idade para criar uma conta do Facebook.” (FACEBOOK, 2017). Desse modo, já assinalamos uma problematização, visto que as crianças mentem para criar o perfil nessa rede o que denota uma postura não ética, referente à veracidade das informações publicadas, ao mesmo tempo em que incorre em possível risco à privacidade e à exposição na rede.

⁷³ Segundo dados da Pesquisa sobre o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação nos domicílios brasileiros (CGI, 2017b), 78% dos usuários de Internet no Brasil têm perfil em alguma rede social. Já a pesquisa que mapeia o uso de usuários de nove a 17 anos (CGI, 2017a) mostra que 86% têm perfil em redes sociais, com destaque para o *Facebook* com 75% das menções, sendo na sequência *Whatsapp* (72%), *Instagram* (36%), *Snapchat* (27%) e *Twitter* (16%). Dentre as crianças de nove e 10 anos, o *Whatsapp* é a plataforma mais utilizada (45%), seguida do *Facebook* (42%).

⁷⁴ Informação disponível em: www.facebook.com/help

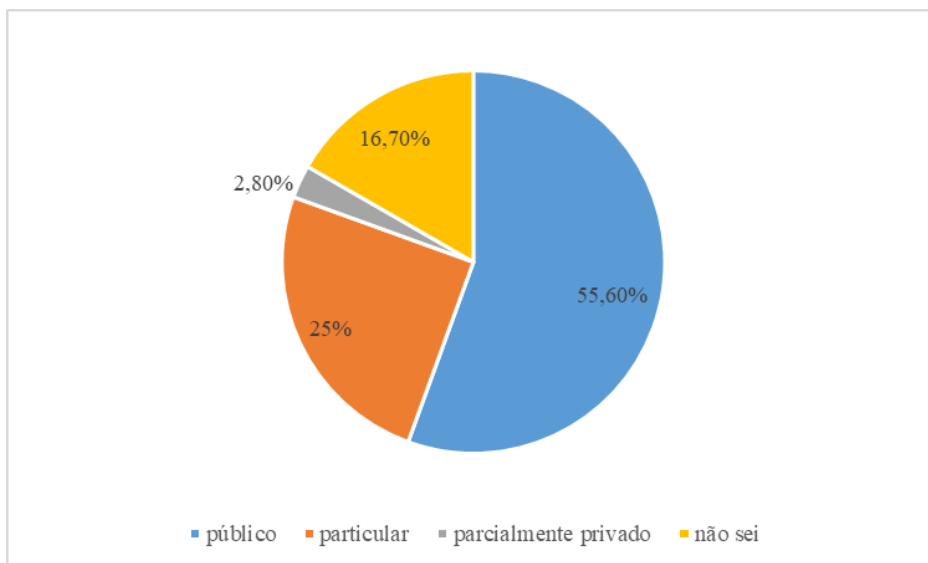
Gráfico 11 – Quantos contatos você tem na sua rede social?



Fonte: Elaborada pela autora.

As respostas indicam que a maioria das crianças (49,9%) tem de 11 a 300 pessoas entre os amigos em seu perfil social, uma vez que a maioria delas respondeu a essa questão, considerando o *Facebook*. 11% tem mais de 300. Há, portanto, uma demonstração das relações em rede, acesso a informações, troca de mensagens e interações com os conteúdos postados, que podem se estabelecer entre os contatos.

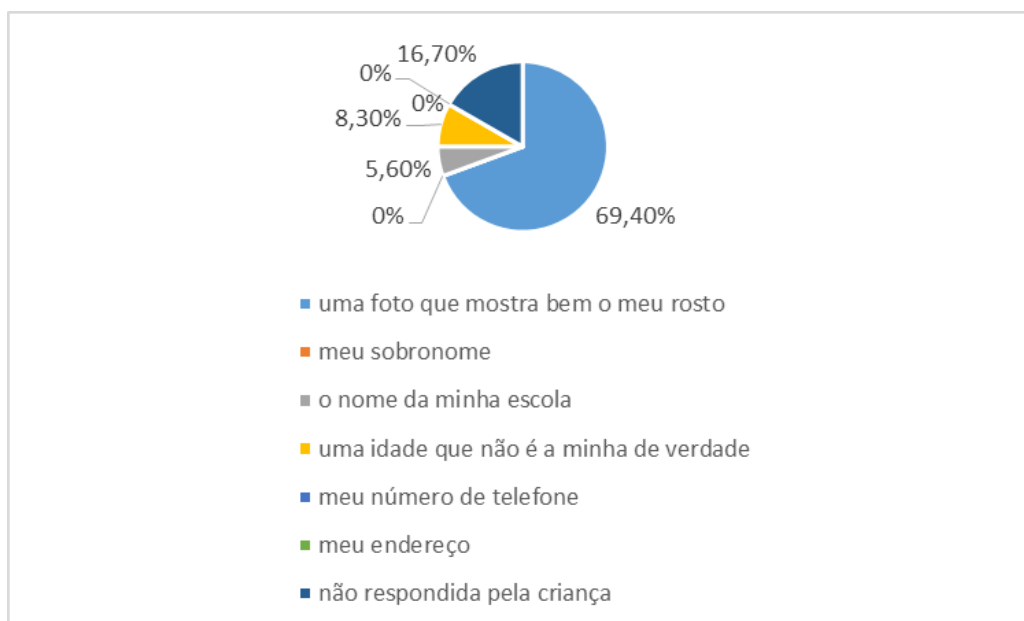
Gráfico 12 – Qual a privacidade do seu perfil na rede social?



Fonte: Elaborada pela autora.

A respeito da privacidade on-line em rede social, identificou-se que mais de 55% têm um perfil público, ou seja, suas informações pessoais publicadas podem ser visualizadas por quem acessa o perfil. Já 25% têm um perfil privado, acessado conforme as configurações permitidas. No caso do *Facebook*, considera-se acesso a apenas amigos, amigos de amigos ou para pessoas selecionadas pelo usuário do perfil. A menção “não sei” por 16,7% pode indicar que os sujeitos desconhecem a funcionalidade das configurações de perfil ou não veem necessidade do uso da mesma.

Gráfico 13 – Quais informações você compartilha no seu perfil da rede social?



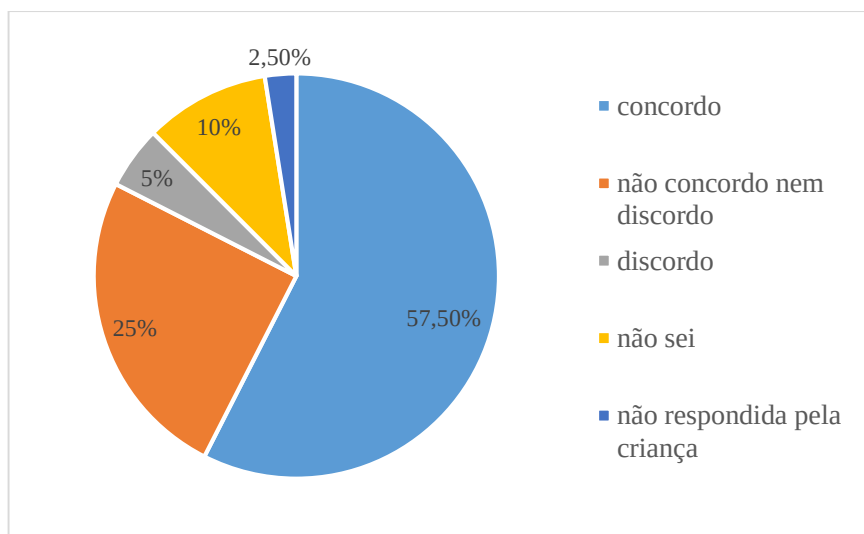
Fonte: Elaborada pela autora.

A exposição de uma fotografia é o mais recorrente nos perfis públicos das crianças que responderam a pesquisa (69,4%), sendo que mais de 15% não responderam essa questão. É interessante notar que 8% assumem a informação inverídica a respeito da idade mencionada no perfil, diante de 74% que usam o *Facebook*. 5% mencionam o nome da escola, o que proporciona a identificação de uma comunidade off-line.

Como síntese sobre os perfis on-line, mais de 80% das crianças possuem perfis em redes sociais digitais, destacando o *Facebook*, rede destinada a maiores de 13 anos, o que nos leva a questionamentos sobre os riscos on-line delas, e o *Whatsapp*, utilizado para comunicação on-line. Outras redes citadas por mais de 30% se referem a perfis em sites de jogos e compartilhamento de músicas. Os perfis on-line, na sua maioria, são públicos e com fotos que identificam as crianças. Considerando as duas redes mais citadas, verifica-se que muitos não sabem quantos contatos possuem, com indicativos de cerca de 20% para os intervalos de 11 a 50 e 101 a 300 pessoas.

Além desse mapeamento sobre o acesso e os usos, o questionário investiga os comportamentos on-line e as opiniões sobre questões a respeito da Internet, como indicam os gráficos 14 a 16.

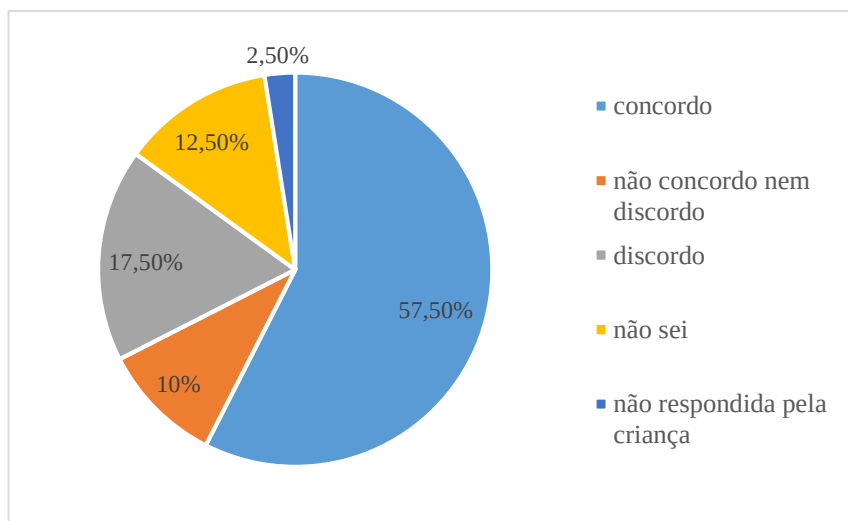
Gráfico 14 – Você acha que há muitas coisas boas na Internet para pessoas da sua idade?



Fonte: Elaborada pela autora.

Mais de 50% das crianças acreditam que há coisas boas na Internet para esse público contra 25% que não concordam nem discordam e 10% que responderam não saber.

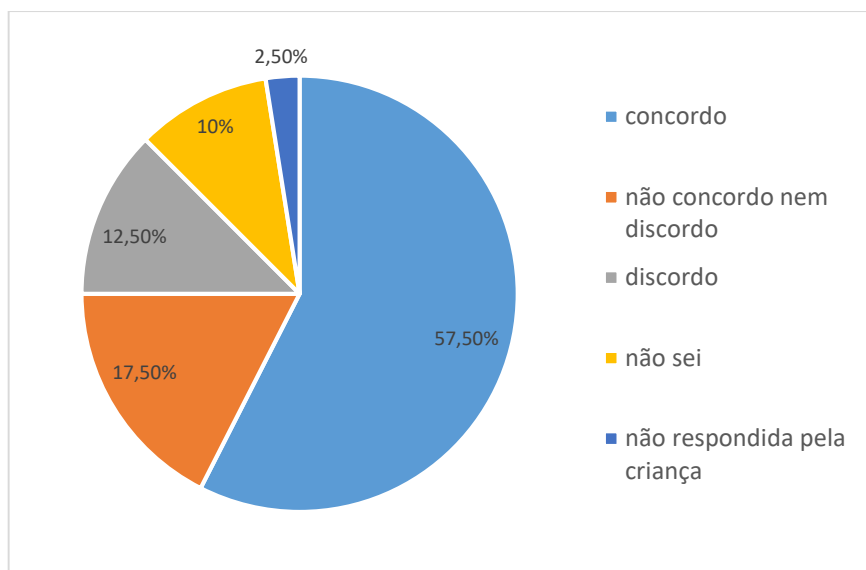
Gráfico 15 – Você acha que sabe mais sobre a Internet do que seus pais?



Fonte: Elaborada pela autora.

Da mesma forma que a questão anterior, mais de 50% acreditam que sabem mais sobre Internet do que os pais, com uma redução no índice de quem nem concorda nem discorda para 12,5%. Há um índice de 17,5% que discorda dessa informação.

Gráfico 16 – Você acha que sabe muitas coisas sobre como usar a Internet?

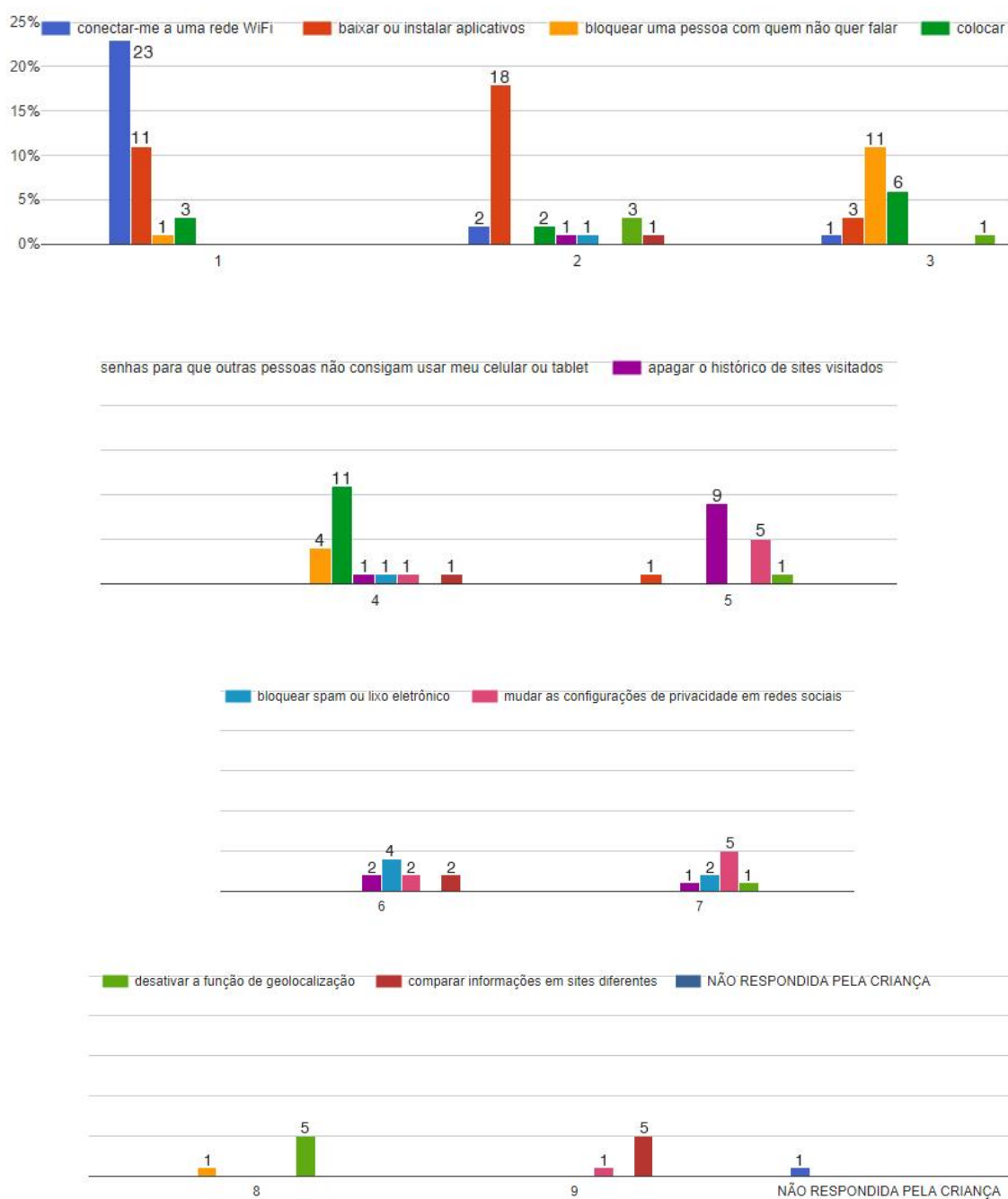


Fonte: Elaborada pela autora.

O índice de mais de 50% se repete para a questão acerca daqueles que acreditam saber como usar a Internet. 17,5% nem concordam nem discordam e 12,5% discordam.

Em síntese, considerando as opiniões infantis, aproximadamente 60% das crianças indicam concordância com o fato de haver coisas boas para sua faixa etária na Internet, de saberem mais que os pais e de saberem muitas coisas sobre como usar a rede. Menos de 20% indicam que discordam bem como não têm uma opinião formada sobre tais questões. Como elas sinalizam que sabem usar muito bem a Internet, o gráfico 17 pontua quais são essas habilidades, também ordenando as atividades mais mencionadas.

Gráfico 17 – O que você sabe fazer na Internet?

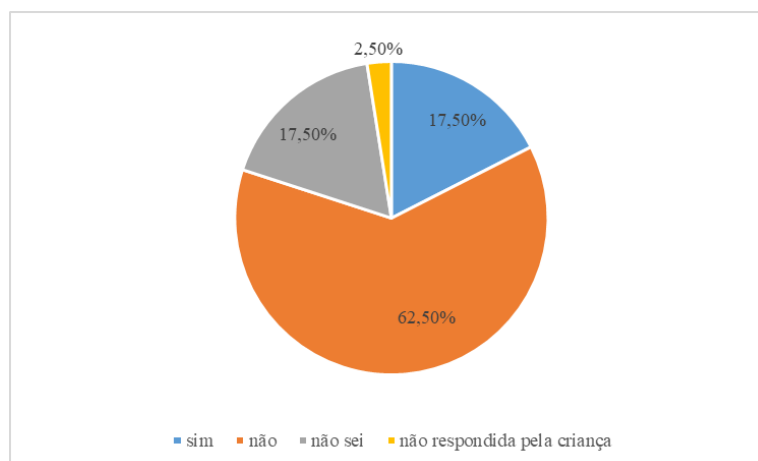


Fonte: Elaborada pela autora.

Do grupo, 15% das crianças assinalaram, progressivamente, as nove atividades, demonstrando seu domínio de ações em rede, como conectar-se ao WiFi (23%) na posição 1, baixar ou instalar aplicativos (18%) na posição 2, bloquear pessoas com quem não querem falar (11%) na posição 3, colocar senhas para que outras pessoas não usem seus dispositivos (11%) na posição 4 e, na 5, apagar o histórico dos sites visitados (9%). Essas três últimas respostas

levantam a problemática da segurança on-line sobre o aspecto técnico, já as próximas questões se referem a conteúdos e a situações vivenciadas em rede, como apresentam os gráficos 18 a 28.

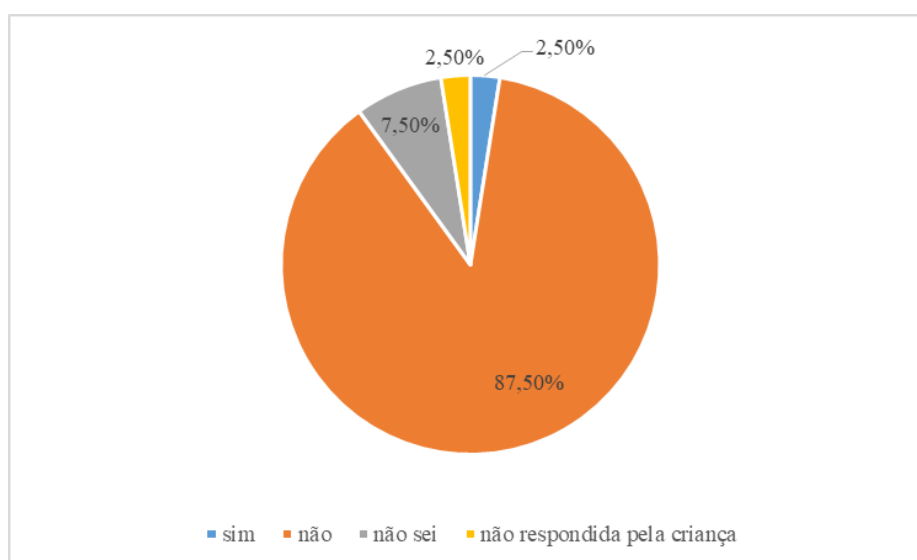
Gráfico 18 – Você foi tratado de forma ofensiva na Internet nos últimos 12 meses?



Fonte: Elaborada pela autora.

Mais de 60% não foram tratados de forma ofensiva na Internet, enquanto o índice de 17,5% aparece para as respostas “sim” e “não sei”.

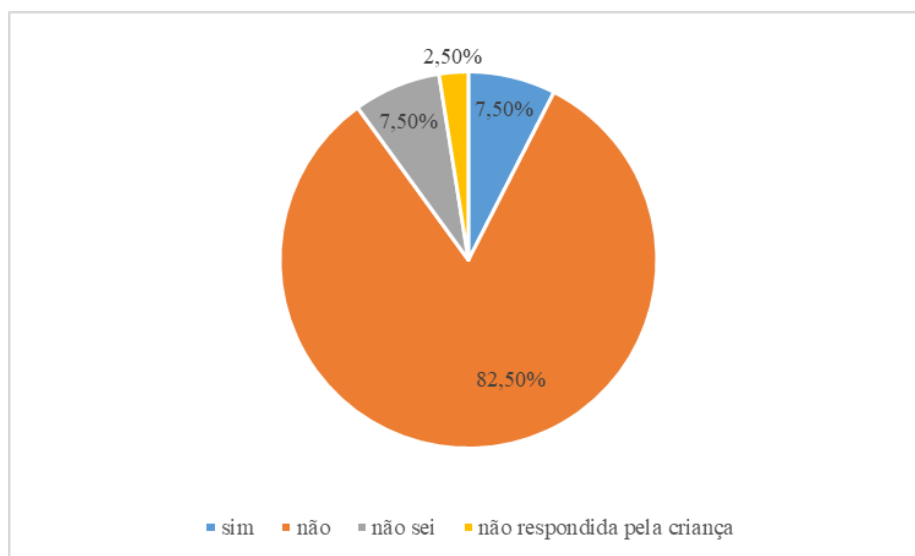
Gráfico 19 – Você agiu de forma ofensiva na Internet nos últimos 12 meses?



Fonte: Elaborada pela autora.

Mais de 87% afirmaram que não trataram ninguém de modo ofensivo na Internet, enquanto 7,5% disseram não saber e apenas 2,5% assumiram que “sim”.

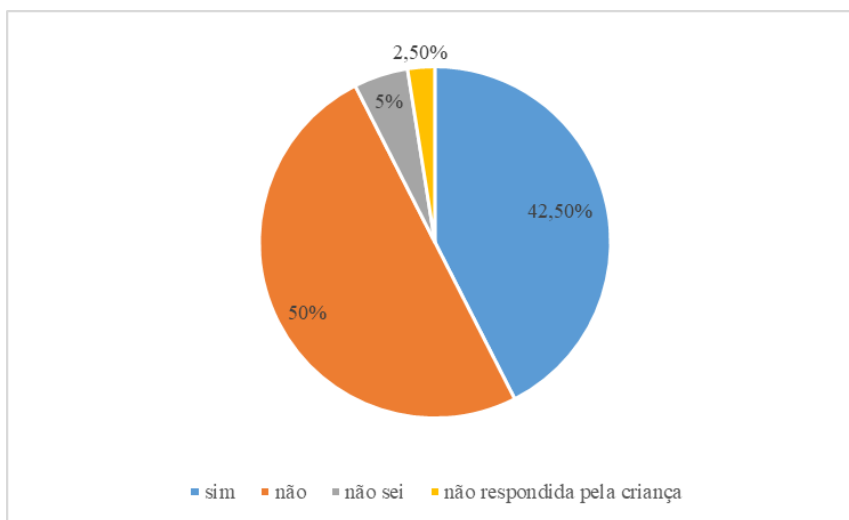
Gráfico 20 – Você viu imagem ou vídeos de conteúdo sexual na Internet nos últimos 12 meses?



Fonte: Elaborada pela autora.

Sobre o contato com material de cunho sexual, mais de 80% afirmaram que não acessaram e nem viram; 7,5% é o índice de respostas para “sim” e “não sei”.

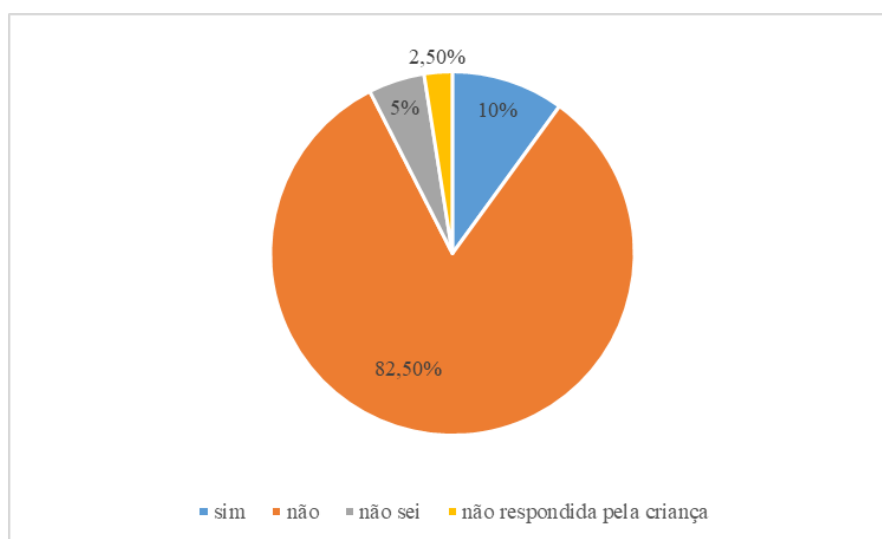
Gráfico 21 – Você já teve contato com alguém na Internet que não conhecia pessoalmente?



Fonte: Elaborada pela autora.

O contato com pessoas apenas on-line ocorreu para 42,5% das crianças, sendo que metade delas afirma não ter tido nenhum contato. Considerando o número de contatos nos perfis dos respondentes, alerta-se para o índice de mais de 40%, uma vez que muitos desses contatos podem fazer parte apenas da rede on-line.

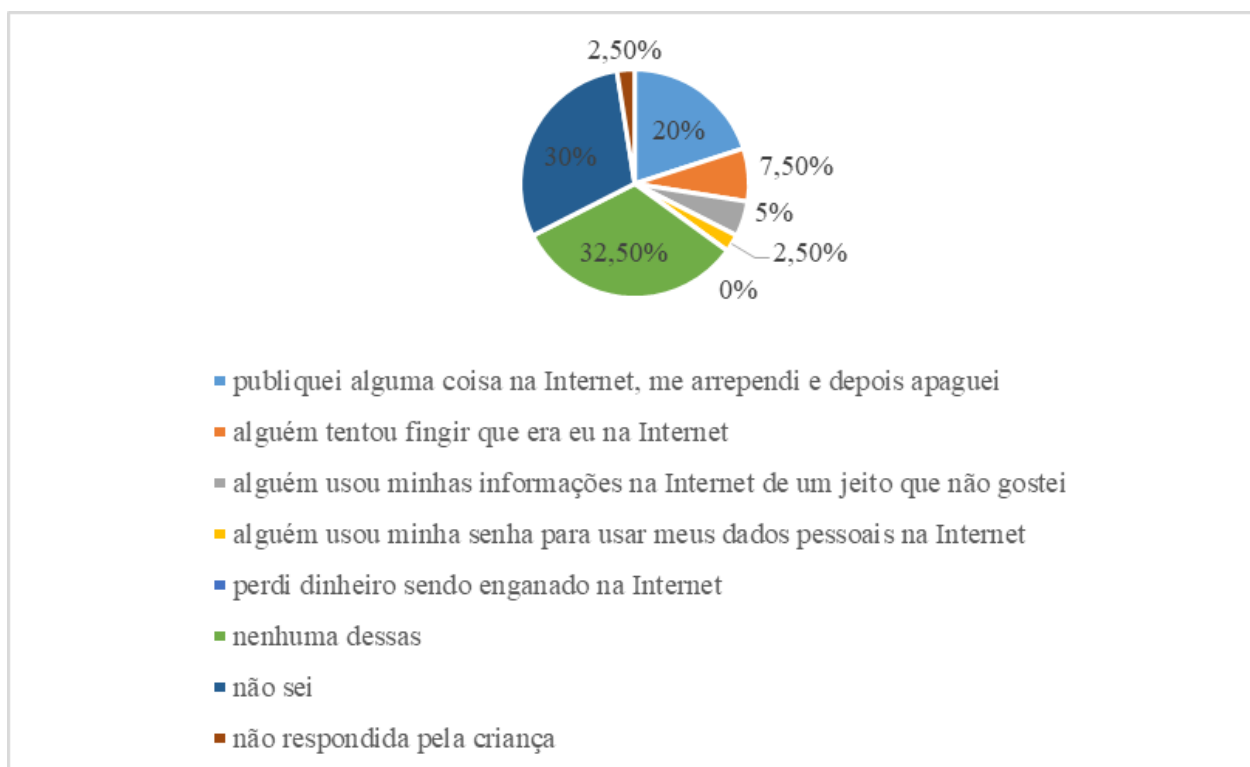
Gráfico 22 – Você já se encontrou pessoalmente com alguém que conheceu na Internet nos últimos 12 meses?



Fonte: Elaborada pela autora.

No que se refere a se encontrar com alguém pessoalmente, cujo contato ocorreu apenas on-line, mais de 80% afirmaram não ter feito isso comparado a 10% que disseram “sim”, o que corresponde a quatro crianças de um grupo de 40.

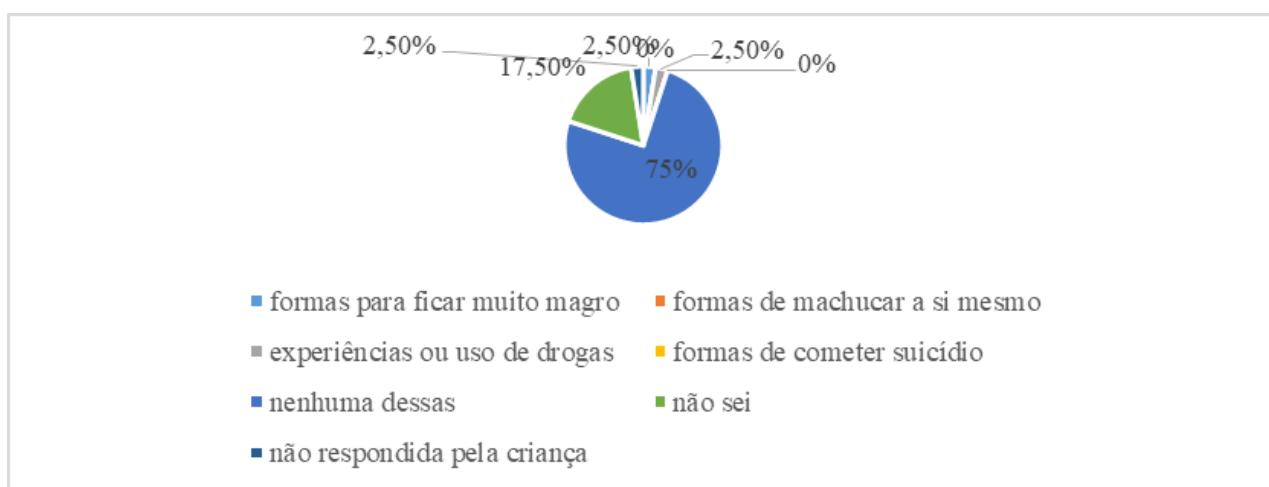
Gráfico 23 – Você já viveu algumas dessas situações na Internet nos últimos 12 meses?



Fonte: Elaborada pela autora.

Dentre as situações vivenciadas pelas crianças que representam certo risco a sua privacidade e autonomia on-line, 20% afirmaram ter se arrependido de algo que publicou e 7,5% passaram por situação de falsidade ideológica. Já 30% disseram não saber e 32,5% não se identificaram com nenhuma das alternativas, porém, leva-nos a supor que já vivenciaram alguma situação complicada on-line.

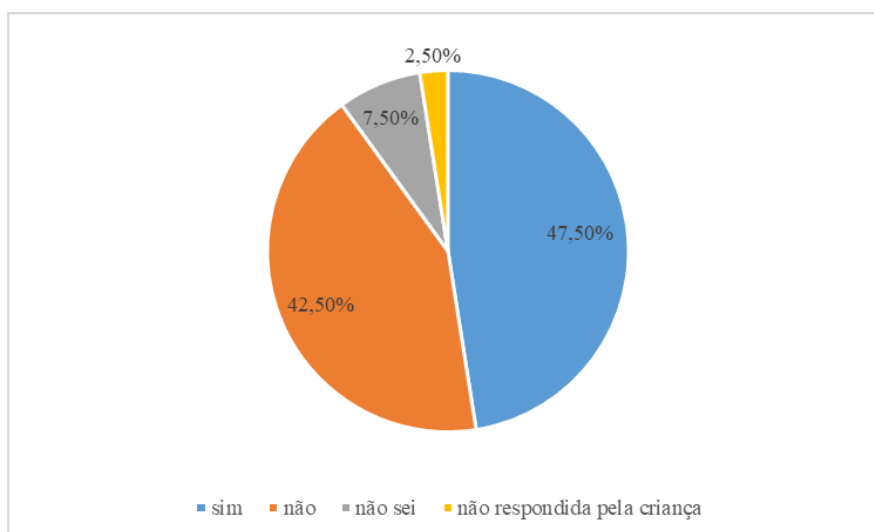
Gráfico 24 – Com quais conteúdos você teve contato nos últimos 12 meses?



Fonte: Elaborada pela autora.

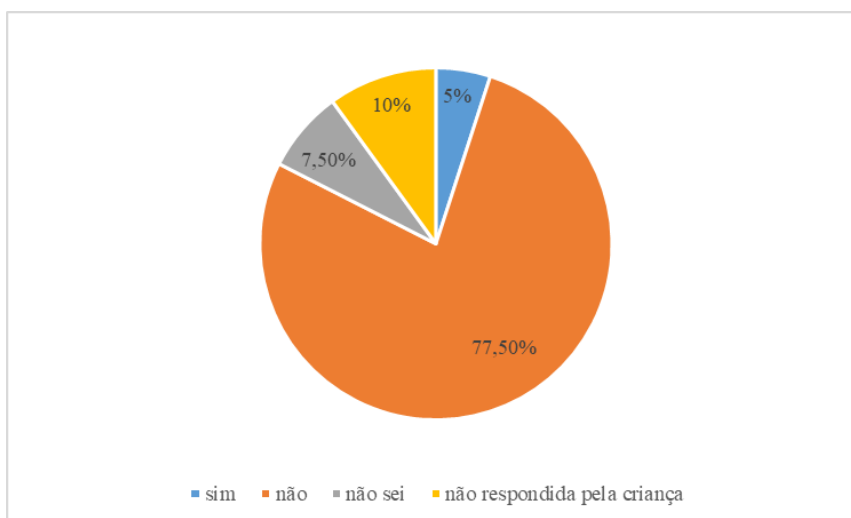
Essa questão teve o maior índice de não respostas (75%). Formas para ficar magro ou uso de drogas foram assinaladas por 2,5% das crianças, enquanto 17,5% dizem não saber.

Gráfico 25 – Você já viu alguém ser discriminado na Internet?



Fonte: Elaborada pela autora.

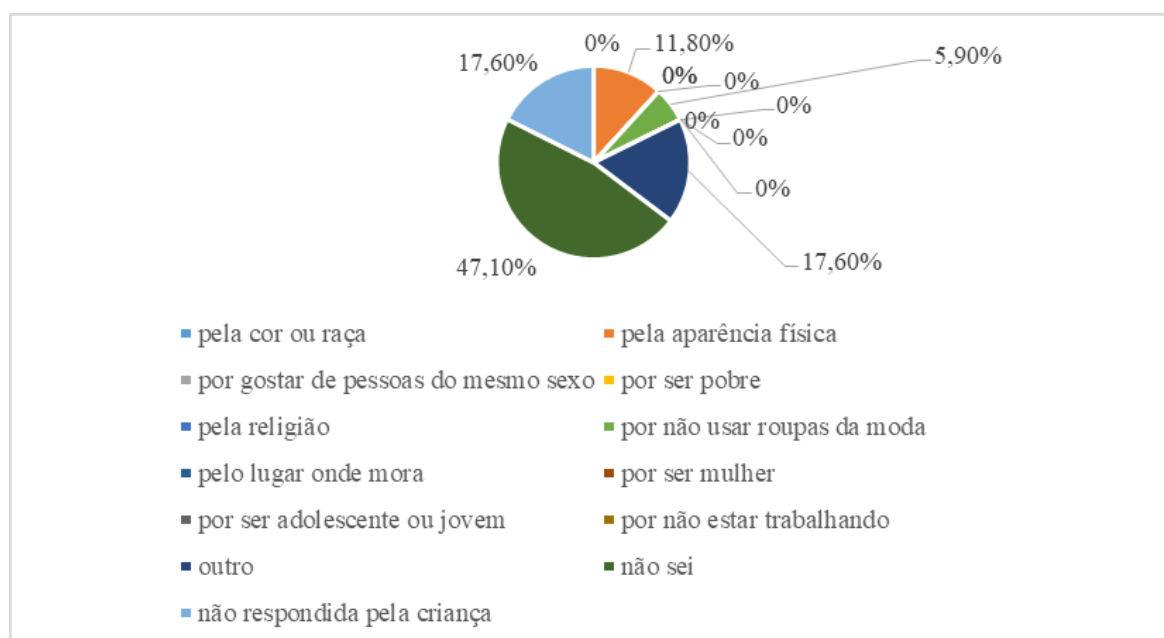
Gráfico 27 – Você se sentiu discriminado na Internet nos últimos 12 meses?



Fonte: Elaborada pela autora.

Mais de 77% das crianças disseram não ter se sentido discriminado on-line, já 5% afirmaram que “sim”. Vale realçar que as crianças sabem identificar as situações e, por isso, podem fazer o julgamento para mencionar se foram ou não vítimas delas.

Gráfico 28 – Que tipo de discriminação você sofreu?



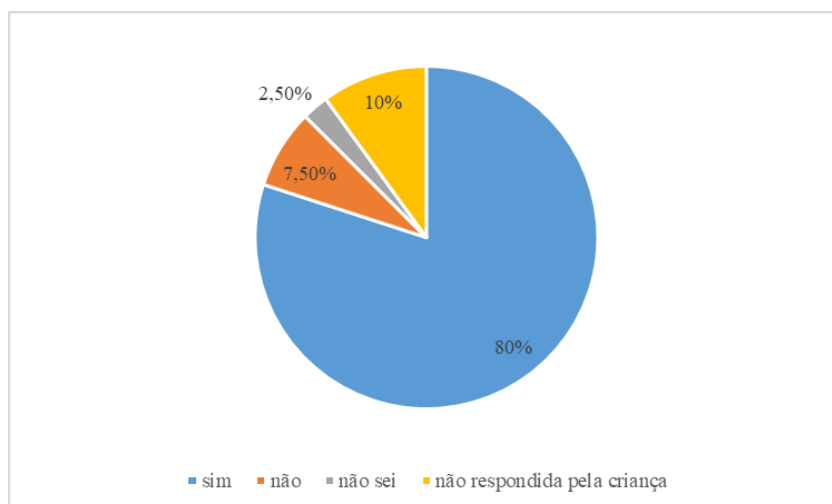
Fonte: Elaborada pela autora.

Aqueles que se identificaram com algum tipo de discriminação sofrida sinalizaram a cor e a raça como motivos e outra situação não listada, com 17,5% para cada índice. Outras situações mencionadas se referem à dimensão estética: aparência física (11,8%) e roupas da moda (5,9%). Embora tenhamos indícios do julgamento das crianças sobre a discriminação, percebe-se pelo índice de respostas que crianças que assinalaram não na questão do gráfico 27 responderam a essa questão e mencionaram um ato discriminatório que sofreram.

Como síntese das questões sobre comportamentos e acesso a conteúdos, a segurança on-line das crianças é algo que soa preocupante tendo em vista que mais de 40% delas sinalizaram já ter contato on-line com alguém que não conheciam pessoalmente, enquanto 10% se encontraram pessoalmente com esse alguém. Os conteúdos sexuais, que ganham evidência ao se falar de pedofilia, neste caso, não são acessados pela maioria das crianças (82,5%). A vivência on-line também merece atenção diante do fato de 20% terem publicado algo do que se arrependeram, assim como o uso de informações pessoais (5%), a falsidade ideológica on-line (7,5%), o acesso a conteúdos para ficar magro (2,5%) ou uso de drogas (2,5%) e ao comportamento ofensivo e/ou discriminatório. Embora mais de 60% tenham indicado que não foram tratados de forma ofensiva e cerca de 90% afirmarem nunca terem agido de forma ofensiva, o índice de 17,5% que já foram tratados de modo ofensivo traz um alerta. Além disso, quase 48% já viram alguém ser discriminado, majoritariamente pela cor ou raça, homossexualidade, pobreza e religião. Porém, quando o fato se volta para si, mais de 77% indicaram que não foram discriminados on-line, e quando o foram o fato se refere à aparência física (11,8%) e a vestuário da moda (5,9%).

Ao nos voltarmos para questão da segurança on-line e dos riscos, cabe destacar a presença dos responsáveis em mediação com as crianças, como demonstram os gráficos 29 a 32.

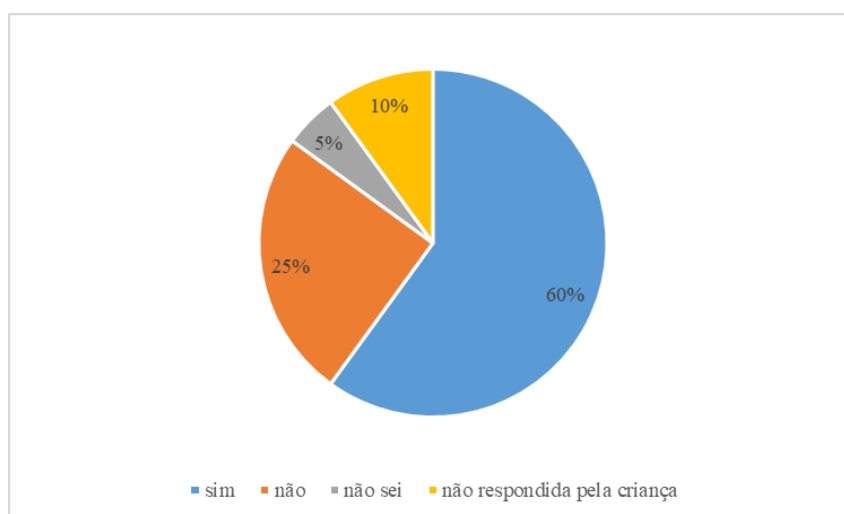
Gráfico 29 – Seus pais ou quem cuida de você utilizam a Internet?



Fonte: Elaborada pela autora.

Os pais on-line também têm alta representatividade (80%), com apenas 7,5% não tendo acesso.

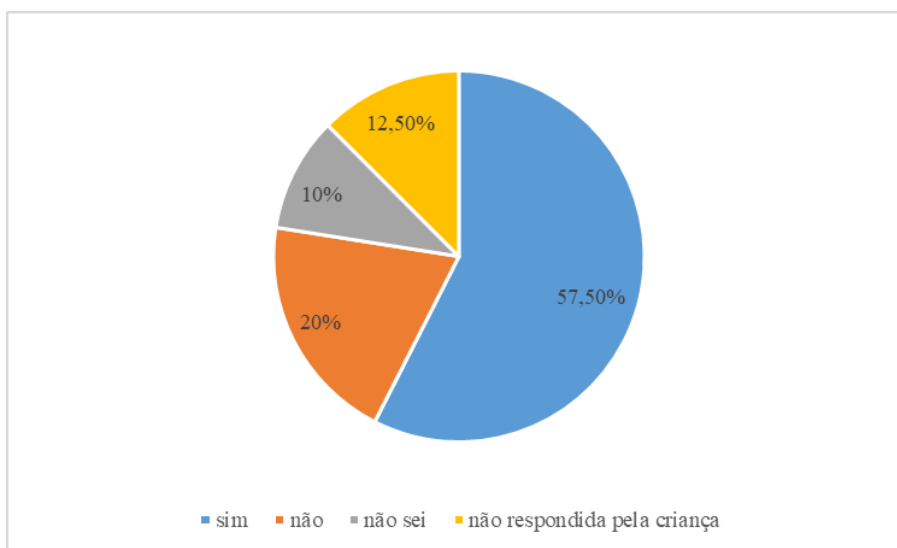
Gráfico 30 – Seus pais ou quem cuida de você acessam a Internet junto com você?



Fonte: Elaborada pela autora.

O acesso dos pais é conjunto ao dos filhos em 60% dos casos, e para 25% não há esse acesso.

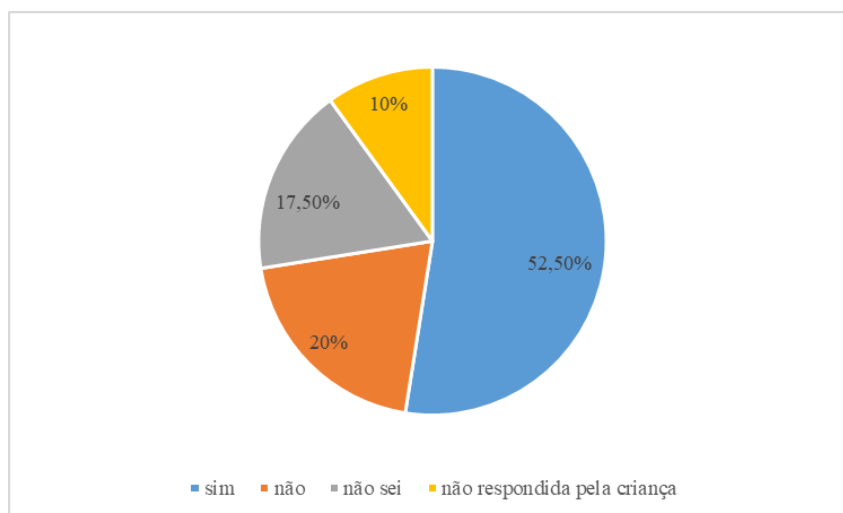
Gráfico 31 – Seus pais ou quem cuida de você conversam com você sobre a Internet?



Fonte: Elaborada pela autora.

Há uma conversa entre pais e filhos sobre o uso da Internet em mais de 57% dos casos. Em 20% não há nenhum tipo de conversa.

Gráfico 32 – Seus pais ou quem cuida de você controlam o que você faz na Internet?



Fonte: Elaborada pela autora.

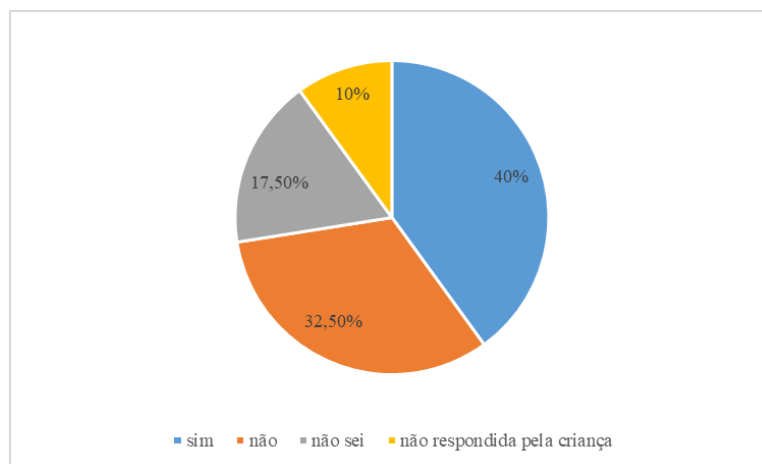
O controle on-line é exercido por 52,5% dos pais, enquanto 20% não controlam o que os filhos acessam, no julgamento das crianças. Percebe-se também que aumenta o índice (17,5%) de crianças que não sabem identificar se há ou não esse controle.

Como síntese dos resultados, têm-se que assim como as crianças estão conectadas, mais de 80% dos pais estão: 60% deles utilizando a rede junto com os filhos, 57,5% conversando

sobre a Internet e 52,5% controlando os usos. Nessas questões, destacam-se o fato de 20% dos responsáveis não conversarem nem controlarem os usos da Internet na percepção das crianças.

Na perspectiva de também compreender as opiniões das crianças sobre suas competências e cidadania on-line, verificam-se nos gráficos 33 a 37 respostas ao encontro desses aspectos.

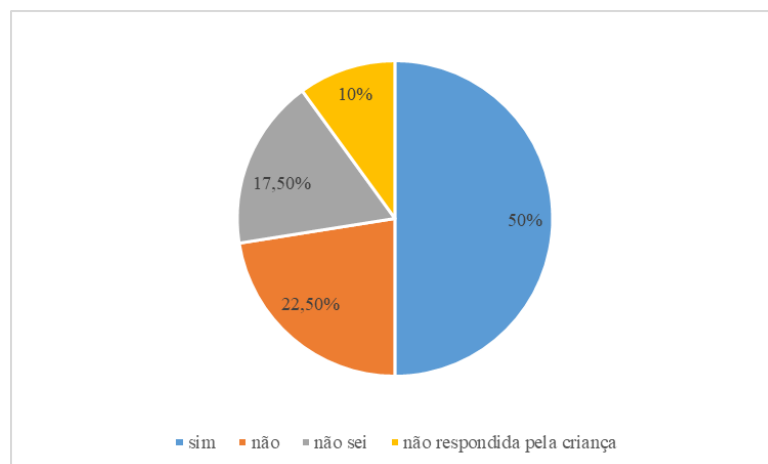
Gráfico 33 – Você acredita que precisa de mais informações para usar a Internet?



Fonte: Elaborada pela autora.

De modo equilibrado, as crianças assumem que precisam de informações (40%) ou não precisam (32,5%) para usar a Internet. O índice de 17,5% de quem não sabe também é significativo, visto que elas assumiram anteriormente, com mais de 50% das respostas, que sabem como usar a rede para diferentes atividades com diversas habilidades.

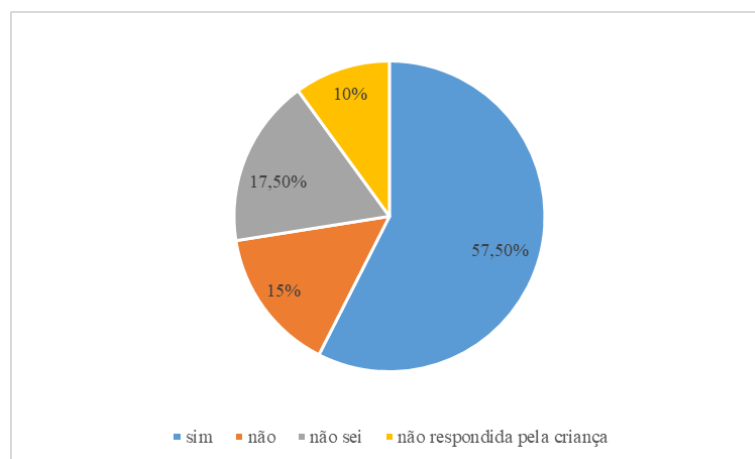
Gráfico 34 – Você acredita que estar on-line com outras crianças da sua idade ajuda na busca de informações?



Fonte: Elaborada pela autora.

Metade das crianças afirma que estar on-line com crianças as ajuda na busca de informações, enquanto 22,5% não acreditam nessa contribuição. Tal resposta assinala o pertencimento a grupos de crianças com quem compartilham a vivência on-line.

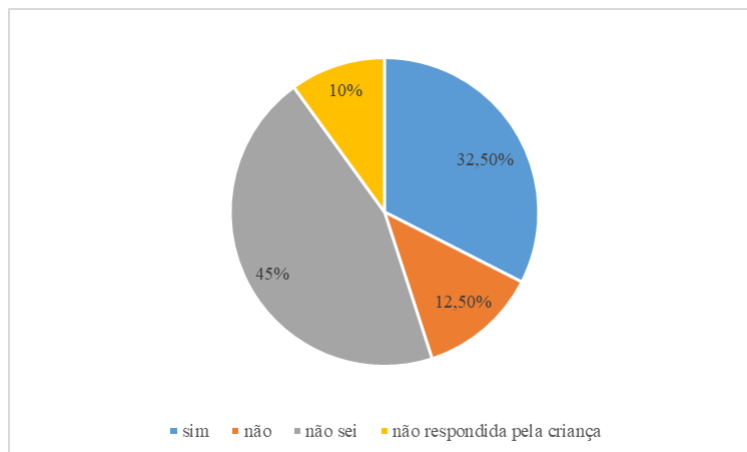
Gráfico 35 – Você acredita que estar on-line com outras crianças da sua idade ajuda você a se comunicar melhor?



Fonte: Elaborada pela autora.

Assim como na questão anterior, o contato on-line também favorece a comunicação para 57,5% das crianças, enquanto 15% julgaram que “não” e 17,5%, “não sei”. O objetivo desse questionamento é identificar a habilidade comunicacional das crianças entre si em rede, o que dialoga com a nossa proposta.

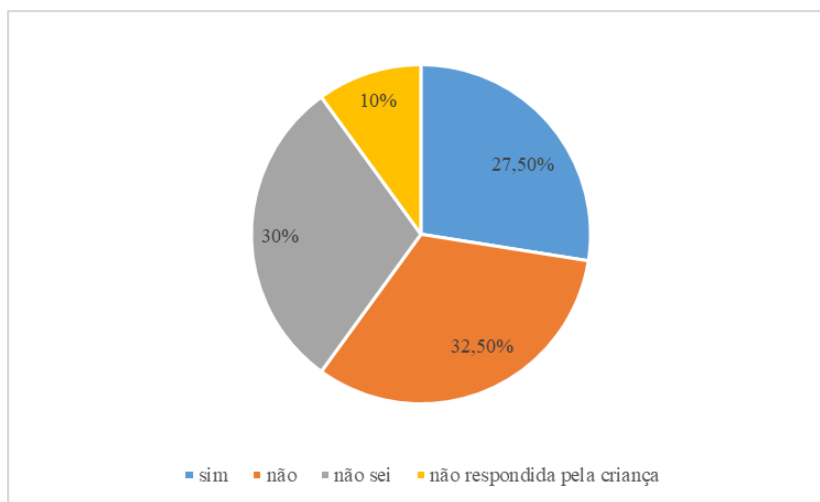
Gráfico 36 – Você acredita que as crianças da sua idade conhecem os direitos das crianças?



Fonte: Elaborada pela autora.

Na questão sobre os direitos das crianças, 45% afirmaram não saber se eles são conhecidos, enquanto 32,5% disseram que “sim”. Cinco sujeitos do grupo de 40 assinalaram que “não”, o que é representativo já que estamos na defesa da cidadania desde infância para a qual o conhecimento acerca dos direitos é item relevante.

Gráfico 37 – Na sua opinião, os direitos das crianças são respeitados na Internet?



Fonte: Elaborada pela autora.

No ambiente on-line, 27,5% acreditam que os direitos são respeitados, enquanto 32,5% indicam que “não” e 30%, “não sei”. Esses índices estão correlacionados e embasam, na prática, a justificativa do tema para o debate no cassete-fórum digital.

Por fim, os resultados finais do diagnóstico demonstram que, de modo menos discrepante, as crianças se dividem ao afirmar sobre a necessidade de mais informações sobre

o uso da Internet, questionando, assim, suas habilidades em mídia digital: 40% acreditam que sim, enquanto 32,5% que não. A respeito da alfabetização informacional no que concerne à busca de informações, 50% julgam a Internet um bom instrumento, da mesma forma que quase 60% sinalizam a habilidade de comunicação como positiva por meio da Internet. A problemática dos direitos das crianças aponta para a relevância do debate de cidadania desde a infância, visto que 45% sinalizaram não saber se as crianças conhecem seus direitos, enquanto 32,5% afirmaram que “sim”. Sobre a presença desses direitos on-line, há uma distribuição entre as respostas: sim (27,5%), não (32,5%) e não sei (30%).

De posse desse mapeamento e de apontamentos sobre a visão crítica, acerca do que ocorre on-line, desse grupo de crianças, é possível inferir questões que se articulam a nossa proposta ao mesmo tempo em que nos auxiliam na definição dos perfis mais ativos em rede para a potencial participação no cassete-fórum digital.

4.2.1.1 Percepções sobre as crianças on-line

Os dados apresentados no diagnóstico dos sujeitos da pesquisa-ação estão condizentes com a defesa de acesso e de acessibilidade à Internet pela infância. Enquanto uma geração conectada, as crianças de nove a 11 anos, participantes dessa etapa, demonstram suas habilidades e competências on-line, assim como sua presença nas redes sociais digitais. Observa-se que há um acesso livre e espontâneo nos ambientes domésticos, especialmente em dispositivos individuais, uma vez que o celular tem ultrapassado os demais aparelhos para acesso à Internet.

Esse uso particular demonstra o domínio e a autonomia infantis em relação à técnica e ao conteúdo disponível. As crianças sabem manusear configurações e alterá-las, inclusive em prol da privacidade de seus dados, embora exponha alguns deles em redes sociais digitais. Do mesmo modo, buscam a satisfação com conteúdos de entretenimento on-line (vídeos, filmes, músicas, jogos), muitas vezes, para um consumo individualizado, já que muitos acessos se concretizam no espaço do quarto.

Como estão presentes nas redes sociais digitais, destaca-se sua necessidade de presença, visibilidade e comunicabilidade, já que muitos apresentam perfis em mais de uma rede e com número de contatos considerável, além da disponibilização pública do perfil e de uma foto pessoal. Somado a isso, “há que se considerar o fato de que tais aplicativos não são exclusivamente desenhados para essa faixa etária” (CASTRO, 2016, p. 34), o que implica debater a privacidade em rede e o uso de informações pessoais.

Concomitantemente ao fato de terem oportunidades on-line de aprendizado e efetiva comunicação entre os atores em rede, os riscos se destacam nessa avaliação. Ofensa e discriminação estão em pauta com as crianças e entre elas. Muitas sinalizam que viram pessoas serem discriminadas – e algumas o foram –, alertando para preconceitos e valores morais da sociedade contemporânea. Além disso, o fato de terem contato com pessoas que não pertencem ao ciclo de convivência no cotidiano presencial e físico e acesso a conteúdos que podem ser considerados prejudiciais às crianças traz à tona a necessidade de um olhar mais atento aos usos. Os responsáveis, a princípio, são os primeiros a quem se tende a cobrar tal direcionamento. Entre as crianças, verificam-se que eles estão presentes na rede, mas nem sempre no acompanhamento efetivo ou protetivo, mediante um controle às crianças. Entretanto, esse controle é necessário? Diante das competências e da autonomia on-line infantis, ele é mesmo necessário? Qual e de quem é a mediação entre os riscos e as oportunidades on-line às crianças? Com esse diagnóstico, tais questões permanecem em aberto para futuro debate.

Contudo, a nosso ver, as crianças têm um julgamento positivo sobre o que a Internet oferece e como ela contribui para a socialização. Paralelo a isso, infere-se também um olhar crítico, principalmente quando elas são colocadas no centro de debate como pretendemos ao questionar os direitos, que muitas sinalizam desconhecer ou não saber se estão concretizados on-line, nos quais podemos incluir a questão da discriminação, a pedofilia e a pornografia que vão na contramão da promoção da infância e até exigem menções a direitos de proteção. Por isso, o aprofundamento dessa problemática se encontra na etapa de ação-reflexão-ação da pesquisa-ação com o cassete-fórum.

4.2.2 Cassete-fórum digital

Para a participação no cassete-fórum digital, foram selecionadas, do grupo de 40 crianças de nove a 11 anos, 20 que compõem um *corpus*, uma amostra por conveniência (SOUSA, 2004), organizadas em quatro grupos de cinco alunos, cada grupo de um ano escolar, “sendo o grupo de pares um dos registros em que a criança interage, importa reconhecer a ação coletiva das crianças e, além da sua capacidade de produção simbólica, a da constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, ou seja, em culturas infantis” (CASTRO, 2016, p. 13).

No caso, a sistematização das crianças em grupos nos auxilia na compreensão da cultura da infância no ambiente digital, uma vez que os critérios utilizados para selecioná-las se

aproximam do fenômeno em estudo⁷⁵, a saber: a) acesso diário à Internet; b) acesso no domicílio; c) perfil em redes sociais digitais; d) resposta positiva sobre a Internet ter coisas boas às crianças; e) resposta positiva sobre saber muitas coisas sobre como usar a Internet; f) resposta positiva sobre estar on-line com crianças ajudando na busca de informações; g) resposta positiva sobre as crianças conhecerem seus direitos; h) resposta negativa sobre a Internet respeitar os direitos nas crianças; i) resposta positiva para o acesso dos pais à Internet; e, j) resposta negativa para o controle dos pais ao acesso à Internet.

Diante das respostas de cada questionário foi feita uma avaliação crítica conforme os critérios e aqueles que pontuaram acima de seis foram selecionados, sendo utilizado como desempate os quatro itens iniciais. Na seleção, foram contempladas vinte crianças, sendo duas de nove anos; oito de dez anos; e dez de onze anos. Elas foram organizadas em quatro grupos, conforme a escola e o ano escolar no qual estavam, e informadas sobre a etapa interativa e participativa da pesquisa no cassete-fórum digital. A intenção de serem colegas de classe está ao encontro do método, já que é necessário que a comunidade participante compartilhe a mesma realidade e tenha aspectos comuns com as outras comunidades, ou seja, todos são estudantes da rede municipal de ensino em Bauru.

Para a realização da proposta, foi construída uma plataforma interativa, exclusiva para esta pesquisa, em um ambiente *moodle*⁷⁶, ferramenta gratuita e já utilizada com finalidades educacionais em cursos on-line e à distância. Intitulada de “Infância Nativa”, a plataforma⁷⁷ apresenta um fórum on-line, “Criança e Internet”, com espaço para interação dos participantes, cada qual em seu perfil e cadastro em um grupo. A equipe animadora é formada pela pesquisadora que tem o perfil de moderadora da plataforma de modo a ter acesso a páginas pessoais e mensurar as interações on-line. As figuras 3 a 6 ilustram a plataforma.

⁷⁵ Morin (2004) explicita que, no entendimento da ação para a reflexão e vice-versa, é necessário que o campo de ação, no nosso caso a participação das crianças no cassete fórum digital, possa corresponder às capacidades dos participantes. Assim, a seleção de um grupo nesta pesquisa considera tais capacidades por meio das respostas obtidas no diagnóstico dos sujeitos.

⁷⁶ A plataforma moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) é um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) que oferece uma estrutura administrativa (dados cadastrais, relatório, lista de presença, calendário), acadêmica (dicas, pesquisa, disciplinas, glossário, roteiros de estudo), bem como ferramentas de interação (e-mail, chat, wiki e fórum), possibilitando uma ampla gama de canais de comunicação entre os participantes, que podem ser selecionadas pelo professor, de acordo com seus objetivos pedagógicos. (DELGADO; HAGUENAUER, 2010, p. 16).

⁷⁷ A plataforma interativa está disponível no endereço: www.infancianativa.com.br. O registro do domínio foi realizado pela empresa Gente e Tecnologia, sediada em Bauru.

Figura 3 – Homepage da plataforma “Infância Nativa”



[Home](#)
página inicial

[Projeto](#)
ambiente colaborativo

Infância Nativa

A participação de crianças na mídia digital como ferramenta de cidadania

[PARTICIPAR](#)


Apresentação do projeto

Infância (n)ativa é o projeto de doutorado em Comunicação pela Unesp da pesquisadora Mayra Fernanda Ferreira. A pesquisa tem como tese a participação de crianças na mídia digital como ferramenta de cidadania de modo que as crianças, consideradas nativas digitais, tenham seus direitos assegurados, especialmente ao que se refere ao acesso a informações e à liberdade de expressão. Para este trabalho, foi adaptada a metodologia do cassete fórum do pesquisador latinoamericano Mario Kaplún como instrumento de Comunicação Participativa desde a infância em plataforma digital. Seja, então, bem-vindo(a) a nossa plataforma e, por meio das interações e mediações comunicativas entre a infância, vamos conhecer quem são as crianças digitais, seus interesses e seu protagonismo social e cidadão.

Apresentação da Pesquisadora

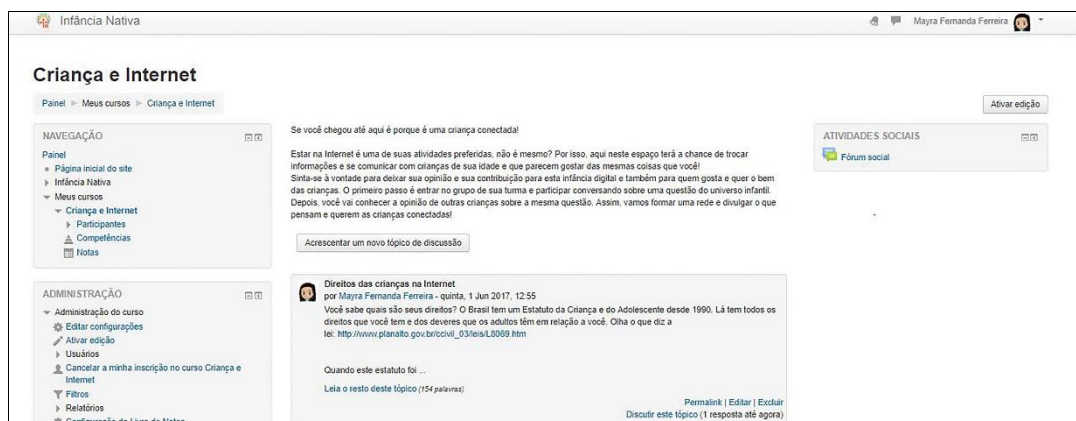
Uma pesquisadora apaixonada pela infância com fé na mídia como instrumento de cidadania. Assim descrevo a também jornalista e professora de Jornalismo Mayra Fernanda Ferreira. Desde 2004, está atenta às questões que envolvem a infância e a mídia, em especial o jornalismo infantil no meio impresso e digital. Inquieta para compreender quem é a criança do século XXI, sua pesquisa de doutorado tenta desenvolver uma estratégia para reconhecer a criança como cidadã de si mesma e valorizar sua atuação na sociedade que, segundo seu olhar crítico, carece de iniciativas que valorizem o outro, a comunicação horizontal e a participação.



Copyright 2017 Mayra Fernanda Ferreira | Todos os direitos reservados

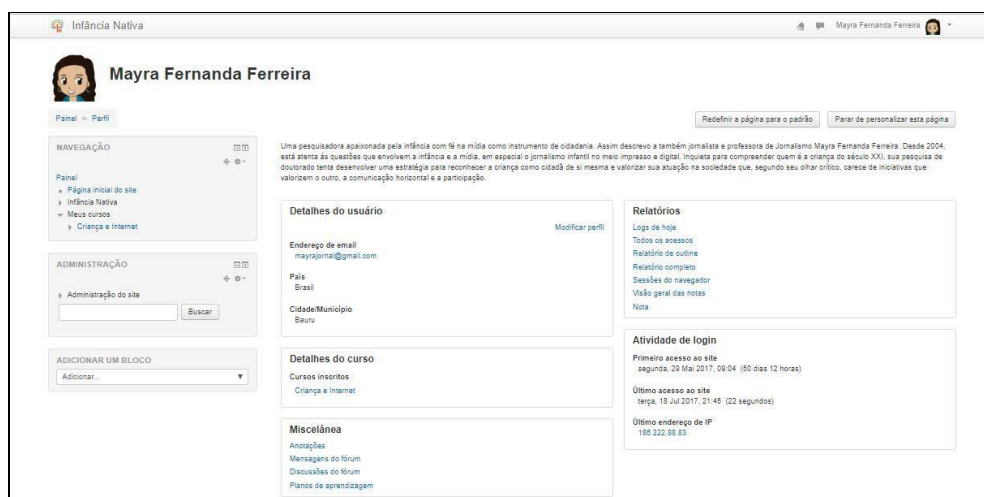
Fonte: Ferreira (2017).

Figura 4 – Fórum “Criança e Internet”



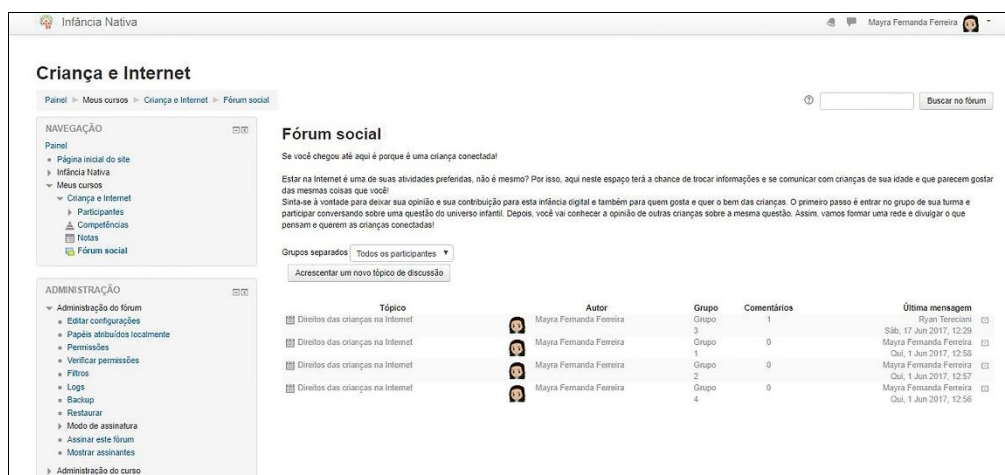
Fonte: Ferreira (2017).

Figura 5 – Perfil de participante



Fonte: Ferreira (2017).

Figura 6 – Grupos do Fórum



Fonte: Ferreira (2017).

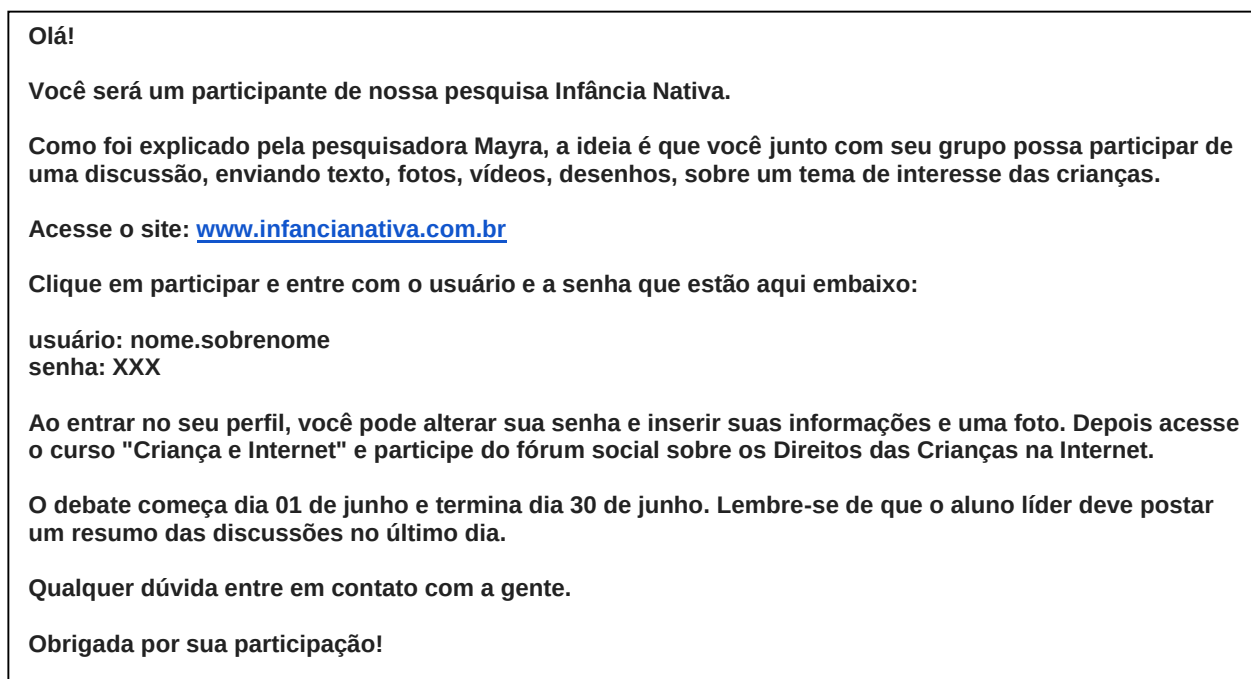
Cada participante tem a possibilidade de inserir informações pessoais, que estão protegidas pela política de privacidade da plataforma. Além disso, ele visualiza apenas o fórum do grupo do qual participa. A questão problematizadora inicial foi proposta pela pesquisadora, conforme figura 7, com o indicativo da periodicidade do fórum, de 01 a 30 de junho de 2017.

Figura 7 – Fórum e periodicidade

The screenshot displays the 'Fórum social' (Social Forum) interface. On the left, there are two main navigation panels: 'NAVEGAÇÃO' (Navigation) and 'ADMINISTRAÇÃO' (Administration). The 'NAVEGAÇÃO' panel includes links to 'Página inicial do site', 'Infância Nativa', 'Meus cursos', 'Criança e Internet', 'Participantes', 'Competências', 'NIAS', and 'Fórum social'. The 'ADMINISTRAÇÃO' panel includes links to 'Administração do fórum', 'Administração do curso', and 'Administração do site'. The main content area is titled 'Fórum social' and contains a welcome message, a description of the forum's purpose, and a 'Novo tópico de discussão' (New discussion topic) form. The form includes fields for 'Assunto*' (Subject), 'Mensagem*' (Message), 'Assinatura de discussão' (Discussion signature), 'Anexo' (Attachment), 'Pinned', and 'Grupo'. The 'Mensagem*' field contains a text area with a rich text editor toolbar and a preview of the message content. The 'Assinatura de discussão' field has a checkbox. The 'Anexo' field has a file upload button and a text area for the attachment name. The 'Pinned' field has a checkbox. The 'Grupo' field has a dropdown menu. The 'Período de exibição' (Display period) section includes fields for 'Início da visualização' (Start of visualization) and 'Fim da visualização' (End of visualization), both with date and time pickers and a 'Habilitar' (Enable) checkbox. At the bottom, there are buttons for 'Salvar mudanças' (Save changes) and 'Cancelar' (Cancel).

Fonte: Ferreira (2017).

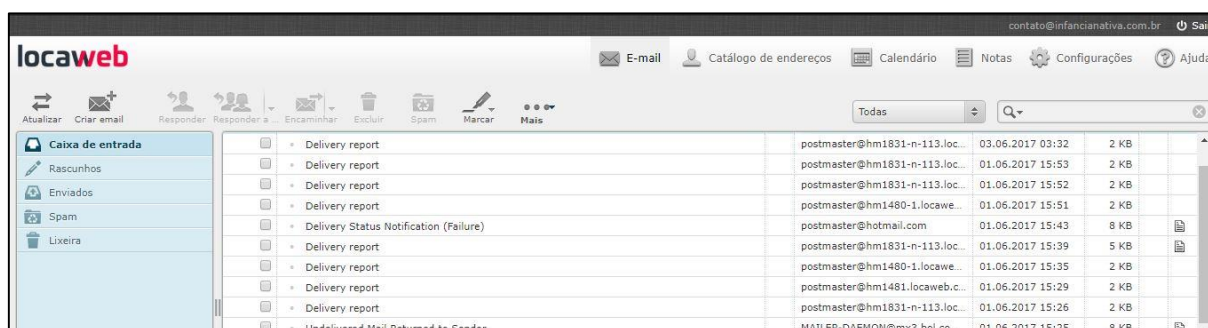
Tendo a interface e as ferramentas interativas testadas, a “Infância Nativa” foi apresentada às crianças selecionadas para esclarecer a dinâmica da pesquisa. Neste momento, cada grupo elegeu um líder para que fizesse a síntese das discussões no final do mês. Com o início da etapa on-line, as crianças cederam um endereço de e-mail para que recebessem o login e a senha para acessarem a plataforma.

Figura 8 – Mensagem do e-mail enviado aos participantes⁷⁸

Fonte: Elaborada pela autora.

A partir do envio do e-mail ficou estabelecido que o contato com os sujeitos participantes seria on-line. O próximo encontro presencial seria realizado após a conclusão dos resultados da pesquisa para que a experiência fosse socializada com os demais colegas, professores, coordenação e direção de cada escola. No entanto, dois dias após o envio do e-mail foi verificado que alguns retornaram à caixa de mensagem (Figura 9) e que algumas crianças ainda não tinham acessado a plataforma.

Figura 9 – Caixa de entrada webmail “Infância Nativa”



Fonte: Ferreira (2017).

⁷⁸ Os e-mails foram enviados pelo endereço: contato@infancianativa.com.br

Devido a esses fatores, foi estabelecida uma nova estratégia: a entrega pessoalmente do usuário e senha a cada criança, de modo a não alterar o planejamento inicial do período de atividade no fórum. Essa reconfiguração se articula com a demanda dos sujeitos participantes que têm a autonomia de construir a pesquisa em conjunto, como define a pesquisa-ação. Nesse encontro, as crianças explicaram que não conseguiram acessar a plataforma, mas que agora, tendo em mãos as informações de usuário, o fariam, utilizando o celular.

De modo a não ter outra intervenção na dinâmica do método, apenas no dia 01 de julho de 2017, após o encerramento do fórum, foi feita a consulta à plataforma para verificar a participação infantil. Foi constatado que algumas crianças não acessaram a plataforma, nem no perfil nem no fórum; enquanto outras, acessaram o perfil e não o fórum (Figura 10). Houve apenas uma resposta à questão-problema em um dos grupos no dia 17 de junho de 2017 (Figura 11).

Figura 10 - Identificação do não acesso dos participantes

Participantes

Meus cursos

Grupos separados

Inativo por mais de

Lista de usuários

Criança e Internet

Todos os participantes

Selecionar período

Resumo

Papel atual

Todos os participantes

Todos os participantes: 21

Nome: Todos

Sobrenome: Todos

Foto do usuário	Nome / Sobrenome	Endereço de email	Cidade/Município	Pais	Último acesso ao curso
	Filipe Ferreira Ferreira	filipe.ferreira@bauru.org.br	Bauru	Brasil	24 segundos
	Filipe Ferreira Ferreira	filipe.ferreira@bauru.org.br			18 dias 3 horas
	Filipe Ferreira Ferreira	filipe.ferreira@bauru.org.br			31 dias 5 horas
	Luiz Alves Alves	luiz.alves@bauru.org.br			36 dias 4 horas
	Filipe Ferreira Ferreira	filipe.ferreira@bauru.org.br			44 dias 3 horas
	Artur Ferreira Ferreira	artur.ferreira@bauru.org.br			Nunca
	Filipe Ferreira Ferreira	filipe.ferreira@bauru.org.br			Nunca
	Luiz Ferreira Ferreira	luiz.ferreira@bauru.org.br			Nunca
	Filipe Ferreira Ferreira	filipe.ferreira@bauru.org.br			Nunca
	Luiz Ferreira Ferreira	luiz.ferreira@bauru.org.br			Nunca
	Filipe Ferreira Ferreira	filipe.ferreira@bauru.org.br			Nunca
	Luiz Ferreira Ferreira	luiz.ferreira@bauru.org.br			Nunca
	Filipe Ferreira Ferreira	filipe.ferreira@bauru.org.br			Nunca
	Luiz Ferreira Ferreira	luiz.ferreira@bauru.org.br	Bauru	Brasil	Nunca
	Filipe Ferreira Ferreira	filipe.ferreira@bauru.org.br			Nunca
	Luiz Ferreira Ferreira	luiz.ferreira@bauru.org.br			Nunca
	Filipe Ferreira Ferreira	filipe.ferreira@bauru.org.br			Nunca
	Luiz Ferreira Ferreira	luiz.ferreira@bauru.org.br			Nunca
	Filipe Ferreira Ferreira	filipe.ferreira@bauru.org.br			Nunca
	Luiz Ferreira Ferreira	luiz.ferreira@bauru.org.br			Nunca

Mostrar 20 por página

Fonte: Ferreira (2017).

Figura 11 - Resposta à questão-problema


Direitos das crianças na Internet
 por [Mayra Fernanda Ferreira](#) - quinta, 1 Jun 2017, 12:55

Você sabe quais são seus direitos? O Brasil tem um Estatuto da Criança e do Adolescente desde 1990. Lá tem todos os direitos que você tem e dos deveres que os adultos têm em relação a você. Olha o que diz a lei: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm

Quando este estatuto foi criado não havia um uso tão grande da Internet, especialmente pelas crianças. Como hoje há muitas crianças acessando a Internet, como você, **nós queremos saber sua opinião sobre quais os direitos que as crianças têm na Internet. Vamos começar a discussão?**

Em cada grupo, temos cinco crianças. Cada uma com seu perfil. Você pode colocar uma foto e uma descrição sobre você. Depois, cada grupo vai escolher um líder para no final da discussão fazer um resumo da opinião do grupo.

Participe com seus comentários, envie fotos e vídeos sobre o tema. Tudo é válido para o debate!

[Permalink](#) | [Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)


Re: Direitos das crianças na Internet
 por [\[Redacted\]](#) - sábado, 17 Jun 2017, 12:29

[Permalink](#) | [Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Fonte: Ferreira (2017).

Diante do resultado de ausência de participação das crianças no método pela plataforma “Infância Nativa”, não nos é possível encontrar respostas sobre as interações on-line, no que se refere à livre expressividade dos sujeitos acerca de um tema de interesse infantil, como acredita-se ser os direitos das crianças on-line. Considerando, então, a metodologia de pesquisa-ação, há a possibilidade de rever a estratégia a fim de problematizar a relação entre acesso, interação e participação de crianças conectadas ao encontro das expectativas dos sujeitos enquanto participantes e também responsáveis pela pesquisa.

4.2.3 Apontamentos preliminares

A indagação apresentada em Ferreira (2009) sobre a não participação infantil quando lhe é ofertado espaços interativos persiste nesta pesquisa, uma vez que embora tenha havido interesse e dizeres de comprometimento dos sujeitos da pesquisa para com o método do cassete-fórum digital, não houve sequer interação. A participação enquanto um instrumento transformador da realidade nem pode ser cogitada, por ora.

O percurso até agora realizado, nesta pesquisa-ação, demonstra um descompasso entre o que se espera de uma geração conectada, explicitada pelos teóricos e pelos próprios membros da geração, como demonstrado no diagnóstico. As crianças estão conectadas? Estão. Porém, como é essa conexão? O que se pode agregar em formação e transformação social quando se

pensa em um meio potencialmente interativo e democrático, como a Internet? Um dos impasses identificados é o uso do e-mail, tido como exemplo de imersão na web 1.0 para as primeiras experiências interativas entre os interagentes na cibercultura (PRIMO, 2007). No contexto pesquisado, essa ferramenta se mostrou falha. Endereços que foram dados de modo incorreto e falta de verificação da mensagem desta pesquisa pelos sujeitos participantes.

Outro ponto problematizador é o acesso ao perfil na plataforma, inclusive com troca de foto e inserção de informações, em contraponto com o não acesso ao fórum, nem que fosse para visitá-lo, sem interagir. Ou seja, não houve curiosidade, o mesmo que pode ser dito das crianças que afirmam ter acesso diário à Internet e, mesmo com o login em mãos, não acessaram a plataforma. Sem ignorar o fato de que a plataforma interativa foi devidamente apresentada on-line às crianças, no ambiente escolar, o qual já lhes é natural e com a devida autorização da coordenação e dos responsáveis.

Houve, portanto, um desencontro entre as respostas dos questionários e os resultados obtidos no cassete-fórum digital, entre o interesse manifestado oralmente de modo individual e entre os grupos, primeiro por serem os selecionados entre os demais respondentes do diagnóstico, e na sequência pela possibilidade de ter um espaço para interagir e manifestar opiniões. Somado a isso, não houve interação entre os próprios sujeitos que não se articularam sem a mediação on-line e off-line da pesquisadora/ equipe animadora, para além da questão-problema inicial e dos procedimentos técnicos de login.

Como complemento desses resultados na práxis da pesquisa e em meio às problematizações sobre privacidade, riscos e oportunidades on-line às crianças que foram sinalizadas com as respostas aos questionários, não se discute a presença das crianças em redes sociais digitais que não permitem perfis para esse público, ao mesmo tempo em que há uma postura não ética das crianças ao criarem esses perfis, mentindo sobre a própria idade. Haveria responsabilização de algum ator (empresa, responsáveis, escola, próprias crianças) diante desse comportamento on-line? As redes sociais digitais deveriam rever suas políticas em prol desse público infantil? Embora este não seja o foco deste estudo, nos cabe suscitar tais questões.

Se há a defesa da autonomia e da independência infantil no meio digital, se há um discurso sobre a segurança on-line (não só relativo às crianças), se há um reconhecimento do potencial interativo e participativo da rede, como as crianças podem se beneficiar de fato de tais aspectos se quando estão diante de uma ferramenta interativa, sem qualquer custo financeiro, como ocorre com alguns programas pagos, em especial jogos a que têm acesso, com a possibilidade de participarem de um debate sobre um tema do interesse e pertinente à infância conectada? Quais elementos de fato podem assegurar a interação on-line por crianças? Ainda

persiste um desconhecimento sobre o que é interessante à própria criança e a grupos infantis de comunidades afins? Na tentativa de apontar caminhos para essas questões, tal pesquisa não se esgota neste cassete-fórum digital sem a participação dos sujeitos.

4.3 RESSIGNIFICAÇÕES PARA A INTERAÇÃO INFANTIL

Como nos indica a leitura de Freire (2010), diante da presença de procedimentos metodicamente rigorosos, a curiosidade se critica de modo a haver superação, no nosso caso, uma superação, uma ampliação metodológica para responder às questões de pesquisa. “Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente ‘rigorosa’ na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão” (FREIRE, 2010, p. 31).

Tendo em vista esses “achados” e os resultados obtidos com a não participação e interação infantis na plataforma do cassete-fórum digital, vislumbraram-se novas etapas, constituindo-se em novos objetivos, como sinaliza Morin (2004), de modo a averiguar: 1) a diferenciação entre plataformas em um site e em um aplicativo, a ser disponibilizado às 20 crianças selecionadas nas escolas da rede municipal, para que possam participar do fórum já proposto; 2) a comparação entre a participação de 20 crianças a serem selecionadas na rede particular de ensino de Bauru, com o mesmo rigor metodológico apresentado anteriormente; e, 3) as opiniões infantis sobre participação e cidadania on-line por meio da realização de grupos focais com os grupos formados para a interação no cassete-fórum digital, já que essa técnica de pesquisa possibilita “perceber os aspectos valorativos e normativos que são referência de um grupo particular” (COSTA, 2014, p. 181) e “compreender práticas cotidianas, atitudes, comportamentos prevaletentes no trabalho com alguns indivíduos que compartilham traços em comum, relevantes para o estudo e investigação do problema proposto” (LOPES, 2014, p. 482).

Com essas estratégias metodológicas, pretendia-se ampliar a observação sobre a relação das crianças com a Internet e suas potencialidades de interação e participação para o exercício cidadão. No entanto, a segunda proposta não se concretizou. Não houve autorização da direção e/ou de pais de estudantes de três escolas particulares da cidade de Bauru⁷⁹ para a realização da

⁷⁹ As escolas particulares foram selecionadas considerando o ranking de desempenho no Enem 2016, que, embora, analise o Ensino Médio, é um instrumento quantitativo que podem nos balizar em relação às escolas. Na seleção, foram elencadas as oito primeiras classificadas e, posteriormente, excluídas aquelas que não oferecem turmas de Ensino Fundamental I (5º ano) e Ensino Fundamental II (6º ano), que contemplam a faixa etária dos sujeitos de nossa pesquisa. Desse modo, a amostra potencial foi de três escolas: Colégio Dinâmico, Colégio São Francisco de Assis e Anglo Bauru.

pesquisa. Foram inúmeras tentativas de contato e, quando este se efetivava pessoalmente, foi possível explicitar os objetivos e entregar os Termos de Consentimento de Livre e Esclarecido para anuência dos responsáveis, para os quais não houve devolutiva, mesmo com a insistência e extensão de prazo pela pesquisadora. Desse modo, em novembro de 2017, após a terceira negativa, foi definida a suspensão dessa estratégia, considerando também o término do ano letivo.

Por outro lado, na escola municipal, as 20 crianças, participantes na etapa inicial do cassete fórum-digital, foram consultadas sobre o uso de um aplicativo “Infância Nativa” e sinalizaram positivamente que fariam o uso. Dessa forma, o aplicativo foi desenvolvido pela mesma empresa que programou o site e, em outubro de 2017, foi apresentado aos sujeitos em ambiente escolar, inclusive com a utilização dos dispositivos das próprias crianças que o levaram à escola a pedido da pesquisadora por intermédio da coordenação pedagógica. Tendo em vista que não houve participação e interação no primeiro debate, replicou-se o debate, com novo período para as interlocuções (Figura 12).

Figura 12 – Fórum 2 no cassete-fórum em aplicativo

▼ Novo tópico de discussão

Assunto*

Mensagem*

Você sabe quais são seus direitos? O Brasil tem um Estatuto da Criança e do Adolescente desde 1990. Lá tem todos os direitos que você tem e dos deveres que os adultos têm em relação a você. Olha o que diz a lei: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm

Quando este estatuto foi criado não havia um uso tão grande da Internet, especialmente pelas crianças. Como hoje há muitas crianças acessando a Internet, como você, **nós queremos saber sua opinião sobre quais os direitos que as crianças têm na Internet. Vamos começar a discussão?**

Em cada grupo, temos cinco crianças. Cada uma com seu perfil. Você pode colocar uma foto e uma descrição sobre você. Depois, cada grupo vai escolher um líder para no final da discussão fazer um resumo da opinião do grupo.

Participe com seus comentários, envie fotos e vídeos sobre o tema. Tudo é válido para o debate!

Assinatura de discussão ⓘ

Anexo ⓘ Tamanho máximo para novos arquivos: limitado, máximo de anexos: 1

Arquivos

Você pode arrastar e soltar arquivos aqui para adicioná-los.

Pinned ⓘ ☐

Grupo

▼ Período de exibição

Início da visualização ⓘ ☐ Habilitar

Fim da visualização ⓘ ☐ Habilitar

Fonte: Ferreira (2017).

Como nosso objetivo era averiguar se há diferenciação de usos pela plataforma e pelo aplicativo, visando ainda à realização da terceira etapa de ressignificação no semestre letivo para assegurar a participação dos sujeitos iniciais, o período estabelecido para as interações do cassete-fórum foi de 15 dias. Embora na primeira etapa, tenhamos estabelecido 30 dias, não consideramos que essa alteração de tempo para interação seria determinante dos resultados a serem encontrados.

Após o período determinado, não houve nenhuma resposta por parte das 20 crianças, e, conforme o relatório do sistema do fórum on-line, foi identificado que apenas duas crianças acessaram a plataforma, embora sem nenhuma interação no debate. Acredita-se que para além de questões técnicas, como problemas de login e *download* do aplicativo, possa haver desinteresse em participar de pesquisas, sem a obrigatoriedade de estar no ambiente escolar, e a ausência de atrativos sobre a temática e a integração em grupos que, às vezes, possam não ser os mesmos da vivência off-line, como indicou uma das coordenadoras em conversa informal no momento de apresentação do aplicativo aos sujeitos.

Para identificar o porquê dessa não interação tanto na plataforma quanto no aplicativo, partimos, então, para a realização dos grupos focais com os 20 sujeitos, igualmente divididos em quatro grupos, como na etapa do cassete-fórum digital a fim também de, durante os grupos, problematizar a tese da participação infantil na mídia digital como espaço de cidadania às crianças protagonistas, de modo a indicar contribuições para uma cidadania comunicativa, como nos coloca Orozco (2014), para que se concretize, de modo ético e democrático, uma convergência interativa dos cidadãos com as mídias digitais e entre os próprios cidadãos. Na ressignificação dessa etapa, retoma-se um objetivo de identificar o uso das mídias digitais pelas crianças, ao mesmo tempo em que o espaço de discussão para o grupo focal também se consolida como um espaço de Comunicação Participativa às crianças.

4.3.1 Crianças em expressividade

Na caracterização de pesquisa-ação para Thiollent e Oliveira (2016), quando não há a participação dos envolvidos, exige-se do pesquisador uma nova observação para conhecer os grupos. Os autores indicam que a renovação da pesquisa-ação se faz presente, tendo em vista propiciar outras ações por parte dos atores, em processo de constante dialogicidade. Desse modo, adotamos a conversação entre os sujeitos de cada grupo, metodologicamente, em grupos

focais⁸⁰ que se aproximam da nomenclatura de Pinto (2014) acerca dos círculos de pesquisa, que visam a uma troca de experiências e conhecimento de demandas e propostas de resoluções diante da situação-problema elencada para a pesquisa.

Para a realização dos grupos focais, as escolas foram contatadas e foi agendada a última semana de novembro de 2017 para o encontro com os quatro grupos, cada qual com os cinco sujeitos iniciais. De modo a guiar a discussão e concatenado aos objetivos pretendidos, foi elaborado um guia de questões (Apêndice F) para observar as respostas e a interlocução entre as crianças sobre os tópicos: atividades e riscos on-line, participação nas plataformas da “Infância Nativa” e os direitos das crianças. Cada grupo teve duração aproximada de quarenta minutos e foi gravado, pois como aponta Morin (2004), as falas no diálogo da pesquisa-ação não devem se perder e gravá-las garante um registro que funciona como extensão dos atores, ou seja, das crianças.

Tendo em vista a sistematização das respostas das crianças e posteriormente as análises, adaptamos o esquema de Pinto (2014) referente aos círculos de pesquisa: 1) transcrição literal da gravação; 2) identificação dos temas principais; 3) relação entre os temas; 4) comparação com conceitos teóricos; e, 5) identificação de lacunas na percepção. A transcrição literal encontra-se no Apêndice G, contribuindo para um maior domínio do que foi dito, articulando-o aos temas identificados como pressupostos para esta fase da pesquisa e auxiliando na categorização proposta para a análise interpretativa após a leitura das transcrições, a saber: a) Atividades on-line; b) Segurança on-line; 3) Direitos das Crianças; e, 4) Expressão e participação on-line.

Morin (2004) assinala que a análise interpretativa é uma das etapas diante dos resultados de uma pesquisa-ação integral e sistêmica, visto que cabe ao pesquisador, enquanto um ator do processo, refletir criticamente acerca das etapas e dos diálogos promovidos com os demais sujeitos, assim como relativamente às ações que podem ser promovidas, particularmente, a partir dessa pesquisa. Nesse sentido, apresentamos, na sequência, cada um dos resultados para as quatro categorias, como indica a etapa 3 de Pinto (2014), e posteriormente nos direcionamos às análises, inferências e conclusões.

Na categoria atividades on-line, consideramos, em um primeiro momento, as questões do roteiro de 1 a 4 e a 12; em segurança on-line, a 13 e a 14; em direitos das crianças, as respostas às questões 10 e 11; e em expressão e participação, as questões de 5 a 9 e a 15. Na

⁸⁰ Enquanto uma técnica de pesquisa qualitativa, o grupo focal é realizado em grupos, mediados por um moderador, guiado por um roteiro que pode ser aprofundado e modificado ao longo do grupo, tendo em vista o problema e os objetivos da pesquisa (LOPES, 2014).

identificação dos grupos e dos sujeitos, utilizamos: Grupo 1 – Escola A – 5º ano e sujeitos de 1 a 5 (S1 a S5); Grupo 2 – Escola B – 5º ano e sujeitos de 6 a 10 (S6 a S10); Grupo 3 – Escola A – 6º ano e sujeitos de 11 a 15 (S11 a S15); e Grupo 4 – 6º ano e sujeitos de 16 a 20 (S16 a S20); sendo os sujeitos do 5º ano na faixa etária de 9 a 11, com um com 12 anos, e do 6º ano, com 10 e 11 anos, embora dois de cada grupo completaram 12 anos⁸¹ no decorrer de 2017, mas, como participaram das etapas predecessoras, julgamos pertinente manter os cinco sujeitos com 12 anos nos respectivos grupos.

4.3.1.1 Atividades On-line

Nesta categoria, estão contempladas as questões que retomam questionamentos do questionário diagnóstico, como o acesso on-line, o dispositivo utilizado e quais as atividades que fazem on-line. O objetivo é observar como se dá o uso da mídia digital pelas crianças e se elas identificam as oportunidades à disposição.

Para o **Grupo 1**⁸², o acesso à Internet é realizado para: *Eu uso para jogar e também para fazer trabalhos* (S1); *Eu mais assisto vídeo no YouTube e depois, de vez em quando eu instalo aplicativos interativos e jogos* (S2); *Eu vejo vídeos no YouTube* (S4). No canal de vídeos, além dos gameplays, os *YouTubers* fazem sucesso entre os sujeitos: *Vish, muito* (todos); *Nossa, a lista é gigante* (S1).

Os sujeitos afirmam que fazem uso majoritariamente pelo celular, embora tenham indicado que, no momento, o dispositivo está quebrado e façam uso no aparelho de pais, avós, ou até mesmo divida o aparelho com um responsável, como S1, compartilhando o perfil no Whatsapp: *o celular dela [da mãe] tá com um monte de cliente então, eu, tipo, tenho meus amigos lá, mas é bem pouco. As clientes vão mandando mensagem e eu falo “ah, deixa aí, depois minha mãe vê”. Só que daí de vez em quando a minha mãe briga porque eu não chamei ela para ver.*

No caso de usos e atividades, S3 havia afirmado no início do grupo que usava pouco o celular e o computador e que *meu negócio é mais TV mesmo*. Porém, quando o assunto foram os *YouTubers*, S3 disse que costuma acessar os vídeos pelo celular próprio. Observa-se, nesse

⁸¹ De acordo com o ECA (BRASIL, 1991), a partir de 12 anos de idade, o indivíduo é considerado adolescente e não mais na fase da infância.

⁸² Cabe ressaltar que, durante o grupo 1, os sujeitos 4 e 5 pouco se expressaram o que incomodou os demais, que os instigaram para falar, assim como o moderador, mas não houve interesse.

ponto, uma contradição que reside no uso constante *versus* a utilidade do uso conforme o interesse da própria criança ou do grupo do qual faz parte.

Outra atividade pontuada é o uso do celular na escola. S1 acredita que esse uso podia existir para ajudar em trabalhos, pesquisas até mesmo nos intervalos, enquanto S3 afirma que deve ser permitido apenas na hora do intervalo porque os alunos deixarão de perguntar dúvidas aos professores e vão buscar respostas apenas na Internet.

Um destaque, entre as oportunidades identificadas por S2 e S3, são os usos pelas gerações mais novas: *Minha irmã tem dois anos e cresceu na Internet, vendo desenho* (S3); *As crianças de hoje, se for ver, vão mexer na Internet melhor que a gente* (S2).

Neste primeiro grupo, fica nítido que as atividades elencadas correspondem ao que é mais citado pelas crianças, como visto anteriormente neste capítulo. Destaca-se, entretanto, S1 que já tem um site próprio e um canal no *YouTube* em que publica assuntos do seu interesse, atuando como produtora de conteúdos, com a presença, de perto, da mãe ao dividirem o mesmo dispositivo. É perceptível também que esses sujeitos estabelecem uma relação de propriedade com os dispositivos e o desejo de querer um próprio para fazerem o que gostam. Entre os gostos, prevalecem o lazer e a identificação com “personalidades”, embora os *YouTubers* citados não sejam crianças, e sim jovens, dos quais gostam de ouvir e ver os conteúdos publicados.

No **grupo 2**, os sujeitos, em especial S6 e S7, afirmam que *não consigo ficar sem Internet* porque querem se informar sobre tudo e também assistir a vídeos. S8 apresenta como atividade principal de seu acesso os jogos e que *a pior coisa que eu gosto de fazer na Internet é fazer tarefa*. A dependência de S6 é vista na resposta: *eu entro direto, em tudo, mesmo que eu tô na escola*. Já S7 diz que pode ser viciada. S8 completa: *eu falei que eu fico só uma hora, mas é mais de cinco. [...] Se eu pudesse, eu mexia até de noite*. O uso na escola é feito por S6, como afirmou, mas S7 também acha que pode ser positivo. Com o uso da Internet, S7 acredita que *você pode ter conhecimento também, não só ficar em jogos, mas também conhecer um pouquinho mais*.

Sobre os dispositivos utilizados, S10 afirmou que utiliza bastante os dois, mas que está sem nenhum no momento porque está de castigo, então está se dedicando às aulas de inglês. O celular aparece com destaque para os outros sujeitos, que até dizem utilizar o dos pais se o deles quebrar. S6 completa ao dizer que *eu acho que o computador é melhor pra pesquisar e o celular é melhor para assistir vídeos, jogos, essas coisas*.

Os vídeos dados como exemplos são de *YouTubers*, como o grupo 1 exemplificou, e S8 afirmou que também tem um canal de vídeos sobre gamers, embora tenha perdido a senha recentemente. Como eles são conectados, eles sabem procurar o que gostam e isso aparece tão

logo se conectam. S9 faz uma ressalva: *eu tento umas dez vezes, passou de dez, eu desisto*. Para escolher o que gosta on-line, S9 acha que a partir dos 8 anos as crianças já sabem fazer boas escolhas, enquanto S7 acha que a partir dos 7 anos já é possível.

Os sujeitos S6, S7 e S9 estão presentes nas redes sociais digitais: *Facebook, Instagram, Whatsapp*. S6 diz que *minha sobrinha tem 4 anos e já mexe no whatsapp. Minha mãe não deixava eu mexer antes*. Ele afirmou que fez o perfil no *Facebook* aos 6 anos. S7 diz que tem desde os 4 anos. Embora não tenha outras redes, S8 tem *Facebook* desde os oito anos.

Nesta categoria, no grupo 2, percebe-se que há uma noção da dependência diária para a utilização da Internet, assumindo que, na idade deles, eles já sabem como usá-la, em especial em redes sociais digitais nas quais estão presentes desde a primeira infância. Um dos sujeitos (S8) também tem um canal no *YouTube* que é seguido por alguns colegas. E a posse de dispositivos é valorativa, inclusive sendo retirada pelos pais em caso de desobediência, ou até substituída por outras atividades off-line, assim como na utilização dos celulares dos pais na ausência de um próprio.

O acesso do **grupo 3** à Internet é realizado pelos dois dispositivos: *meu acesso pela Internet é bem fácil, eu entro pelo celular, pelo computador. Como na casa da minha avó também tem Internet, eu costumo ficar lá* (S15). O uso da Internet pelo celular, nesse grupo, é tão constante que é ressaltado como dependência: *a gente não vive sem celular* (S14) e *não sei como estou vivendo sem celular, eu estou pegando o da minha mãe e ficando a tarde toda com ele* (S12).

Os sujeitos assumiram ter perfil no *Facebook*, embora S11 e S15 não o utilizem com muita frequência, enquanto S13 já está na sua terceira conta na rede social. S13, assim como S12, possui contas em quase todas as redes: *Snapchat, Instagram, Twitter, Whatsapp, Facebook*. Embora administrem as contas, é perceptível um certo discernimento entre as características da rede, como demonstrado no comentário sobre o *Instagram*: *é que eu acho muita coisa. Eu também não gosto muito de entrar porque lá tem muita coisa para você ficar olhando, mexendo* (S13).

Um fato curioso é que os sujeitos usam a Internet para agendar atividades off-line: *eu entro todo dia, no começo do ano a gente conversa, combina de andar de bicicleta, essas coisas* (S14). E nos grupos da classe escolar, há uso quase 24h por dia, sendo duas contas: uma para compartilhar conteúdos escolares e outra pra conversas. *A gente consegue se comunicar por lá, passa matéria pra quem faltou, é bem básico* (S15) e *A gente fala “sora, a gente vai tirar foto do livro”, aí a gente tira foto de tudo e já mandou no grupo pra quem não pegou* (S12). Esse uso da rede mostra a coletividade presente para além do on-line.

Como estão conectados, os sujeitos acham que eles têm a percepção de fazer um uso correto da rede. No entanto, alertam sobre o uso por outras gerações: *até criança de menos de um ano já sabe mexer na Internet* (S12), *o meu irmão tem dois e fica lá vendo vídeo no YouTube* (S15) e *minha prima, ela tem um aninho e não sai do celular* (S12). E S15 também diz que é necessário cuidado *porque hoje em dia é uma época que é muito difícil de se conviver, porque muitas pessoas não saem na rua. Minha mãe mesmo não deixa eu sair muito, porque, você sabe, tem raptos e essas coisas. E a gente tem que saber como que usar isso*. Nesse processo para aprender, a autonomia é ressaltada porque *eu aprendi sozinha*.

O papel da escola para esse uso também é mencionado *porque hoje em dia todo mundo usa Internet* (S11). No entanto, eles balizam que é importante o saber usar em meio às restrições da escola. Um exemplo citado pelo grupo é de que utilizam a sala de informática para trabalhos escolares, porém alguns alunos conseguem trocar a senha da Internet e divulgam para os demais colegas, assim se faz um uso inapropriado para jogos e assistir a vídeos enquanto se tem tarefa para fazer. S13 diz que a escola poderia liberar o uso no intervalo, assim ninguém *ia pegar a senha da informática ou da biblioteca*. Mas S14 discorda: *o intervalo é uma coisa para descansar, né, vai ficar todo mundo no celular, não vai ter graça*. Esse comentário mostra a importância que se dá à socialização em ambiente escolar e também familiar: *antigamente os pais brigavam para os filhos entrarem dentro de casa, hoje em dia os pais brigam para os filhos saírem de casa* (S12).

O uso constante da Internet é justificado por eles devido ao *avanço da tecnologia* (S14), *porque cada vez mais vai trazendo mais tecnologia, jogos novos, sites novos, cada vez mais viciante* (S13) e *a gente tá no século XXI, isso é o celular, tipo de gente* (S15). Para além do vício, percebe-se como dispositivos devem ser parte dessa geração. Na comparação entre os meios de comunicação a que têm acesso, os sujeitos indicam a superioridade da Internet. S13 e S15 destacam o YouTube frente à TV: *no YouTube você assiste o que quer, tem mais opções. Tem mais conteúdos* (S13). E S12 completa: *Os DVDs tão perdendo, agora você só pesquisa na Internet*.

Dentre as atividades positivas em rede, os sujeitos ressaltam a questão da comunicação para estar conectado com os familiares e também com amigos por meio de grupos: *ninguém fica de boca fechada lá no grupo não* (S13). Além disso, as amizades virtuais também são vistas como potencial da Internet, até mesmo na ponderação de S11: *tem esse lance de tomar cuidado com quem você conhece, mas você também pode conhecer algumas pessoas muito importantes. Tem vezes que dão certo amizade virtual*. S13 concorda e diz que tem dois amigos pelo *Whatsapp* e que se conheceram pela rede social e por gostarem do mesmo tipo de jogos. S14

também exemplifica com uma amizade virtual por conta de jogos em comum. S12 e S11 contam que têm amigos até de outros estados com quem se comunicam pela Internet.

Outro aspecto positivo da Internet é a informação e o estudo pela Internet. *Tipo informação que usa para alertar, informação do mundo (S13), na internet eu costumo pesquisar esse tipo de informação, informação geral e informação escolar (S11).* E, também a diversão, *lá no grupo a gente se diverte até demais (S12).*

Este grupo 3 tem uma presença em rede, em especial para a comunicabilidade em redes sociais digitais, bem como em grupos com diferentes finalidades. Os sujeitos sabem diferenciar esses usos e aspectos positivos e negativos da utilização constante da Internet e como ela pode ser útil para a comunicação, o acesso a informações e à educação. Embora estejam conectados, também ressaltam como o off-line é importante, em especial no ambiente escolar e na convivência familiar e entre amigos, destacando, na contramão, que a Internet pode aproximar por afinidades mesmo quando não há presença física.

No **grupo 4**, o acesso à Internet é diário para os sujeitos. S18 exemplifica com os sites e redes que acessa, bem como atividades: *eu entro no YouTube, eu entro no Snap, tenho acesso ao Facebook e Whatsapp, posto foto, meus amigos ligam.* S17 e S18 assumem o acesso à Netflix, em especial para assistir a séries. S18 conta que não vê “*série de bebê*”, exemplificando com séries cujo conteúdo traz temáticas de alusão religiosa, com personagens de demônio, Lúcifer, e também de sexualidades com casal homossexual, mas sem mostrar sexo explícito. Outros sujeitos assumem que ainda assistem a desenhos da primeira infância.

S17 afirma que faz o acesso sozinha, mas é vigiada em tudo pela mãe. O mesmo ocorre com S16 e S20 que explica o porquê do controle dos pais: *a minha mãe começou a vigiar porque falava que o Facebook tinha um monte de baboseira para nossa idade.* Os sujeitos S16, S17 e S20 contam que os pais têm as senhas dos perfis deles e monitoram o que eles acessam. S20 até menciona que os pais a proíbem de limpar o histórico de sites e atividades realizadas: *meus pais, às vezes, falam que eu não posso apagar o histórico do YouTube dos vídeos que eu faço. Daí eu não apago porque senão eles tiram o meu celular.*

S16 discorda dessa postura porque ele acha que no YouTube tem muitos vídeos e *se você quiser procurar algo no YouTube você não vai achar nada.* S20 diz que só assiste a vídeo de crianças, mas S17 continua na defesa do controle dos pais: *porque vai aparecer alguma coisa que a gente não sabe o que é e acaba se envolvendo.* S20 completa: *que nem as mensagens que o cara manda para gente* (este episódio está detalhado na categoria 2 ao se referir aos riscos on-line). Nesse controle dos pais, S18 afirma que o pai manda ela ir brincar na rua em vez de ficar na Internet e o sujeito até prefere fazer atividades fora da Internet, assim como S16. Outra

atividade mencionada por S19 e S20 é a leitura de livros pela Internet, já S17 diz que lê fora do celular. Pesquisas escolares e demais pesquisas de tema de interesse, bem como séries, jogos e compras on-line são citadas como atividades positivas realizadas por S18 e S20.

Para este grupo 4, as atividades on-line também beiram uma dependência, em especial do celular, por isso muitos sujeitos assinalam a vigilância exercida pelos pais nos usos que fazem na rede. O grupo apresenta uma diferenciação entre as vivências on e off-line, já indicando fatores de segurança on-line.

O quadro 3 sintetiza as opiniões das crianças dos quatro grupos:

Quadro 3 – Síntese das respostas das crianças acerca das atividades on-line

GRUPOS	ACESSO	DISPOSITIVO	ATIVIDADES
GRUPO 1	• Uso da Internet • S3 indicou que não utiliza muito, preferindo a TV	• O celular é majoritariamente o meio indicado	• Jogos e vídeos no <i>YouTube</i>, em especial os de games e de <i>YouTubers</i>
GRUPO 2	• Uso da Internet, inclusive com alguns se assumindo como dependentes	• O celular é majoritariamente o meio indicado	• Jogos e vídeos no <i>YouTube</i>, em especial os de games e de <i>YouTubers</i> • Pesquisas de interesse
GRUPO 3	• Uso da Internet, inclusive com alguns se assumindo como dependentes • O uso é majoritário com os perfis em redes sociais digitais	• O celular é majoritariamente o meio indicado	• Redes sociais digitais, inclusive para compartilhar vivências off-line • Atividades de pesquisa e amizades virtuais
GRUPO 4	• Uso diário da Internet	Não houve menção a um dispositivo de acesso	• Consumo de material audiovisual em plataformas de vídeos • Pesquisas, jogos e compras on-line

Fonte: Elaborada pela autora.

A síntese dos grupos acerca das atividades on-line ratifica o acesso diário à Internet, em especial pelo celular, como o demonstrado na fase de diagnóstico. A utilização, por meio de perfis próprios, de redes sociais digitais é ressaltado pelas crianças, assim como os jogos e as pesquisas on-line que auxiliam em oportunidades de lazer e de educação. Para Passarelli,

Junqueira e Angeluci (2014, p. 174), “para os jovens contemporâneos prevalece um borramento das fronteiras entre suas atividades de entretenimento, comunicação, estudo, trabalho e relacionamentos familiar e social”. Essa constatação dos autores se reflete no posicionamento das crianças, uma vez que as atividades elencadas têm a mesma valoração, além do fato de atividades de pesquisa são realizadas para fins escolares e demais curiosidades do universo infantil. Dentre as plataformas acessadas, o *YouTube* recebeu menções em todos os grupos, sendo utilizado para diversão e acesso a informações, em especial sobre temas de interesse e que são publicados majoritariamente por *YouTubers*.

4.3.1.2 Segurança On-line

A segunda categoria de análise dos grupos focais se refere à segurança on-line e aos riscos aos quais as crianças podem estar submetidas em suas atividades on-line. Além disso, versa sobre o controle e a orientação para estarem on-line, bem como o papel de pais, responsáveis, educadores.

O **primeiro grupo**, ao falar dos dispositivos que não funcionam mais, demonstrou uma preocupação com o que se publica pelo celular. S2 até exemplificou: *porque na Internet [...] se você coloca “As meninas do 5º ano A tão fazendo bagunça”, aí eles vão lá e vão acreditar e a gente pode tá quieto*. S1, ao comentar da sua conexão diária no *YouTube*, conta que *vejo umas coisas estranhas [...] e eu tento denunciar só que eles não têm essa opção no celular, aí eu tenho que abrir no computador e procurar [o vídeo para denunciar]*.

Os demais sujeitos concordam que há vídeos inapropriados, com conteúdos ruins para eles, e que costumam denunciar ao *YouTube* quando possível porque há a dificuldade de não conseguirem fazer pelo celular. S4 complementou: *eu entrei no YouTube, eu não pus no vídeo, mas tava escrito assim “Anitta faz pacto com o capeta”, aí eu não coloquei no vídeo. Eu tentei denunciar, mas não consegui. Não tem essa opção no celular*.

Além de identificarem esses conteúdos, os sujeitos assumem que há um controle dos pais e que isso é positivo, tanto que muitos têm até a senha do celular: *quando eu tinha o meu celular ele [o pai], três, quatro vezes na semana ele via o meu celular (S2); meu pai só vigia o Facebook e aí o YouTube, que eu tenho uma conta lá no Google, fica ali e aí, às vezes minha mãe entra pra ouvir as músicas dela, [...] aí eu tenho que ensinar ela ver no histórico também*. Essa fala demonstra o julgamento positivo ao controle tanto que ensinam os pais uma forma dele, como observar os sites navegados no histórico.

Dentre outros riscos, S3 alerta: *a gente tem que tomar cuidado pra colocar os nossos dados em aplicativos que a gente não sabe. [Os hackers] podem roubar nossas dados. E S1 exemplifica: eu uso muito o computador da minha mãe e ele tem webcam, aí meu pai sempre fala pra tirar a webcam de on-line, porque tem pessoas hackers que eles podem entrar e nos ver.*

S2 também traz um exemplo: *têm crianças que, por exemplo, vamos supor, ela conversa com um monte de estranhos que ela não conhece. Eu tenho uma amiga e o irmão dela falou: “Nossa, você tem muita pouca pessoa no seu Facebook...” Aí, tipo assim, ela começou a adicionar um monte de gente que ela não conhecia, e outro dia, faz bastante tempo que ela falou assim pra mim e pra minha prima: “Nossa, esses dias uma mulher lá, do nada, no meu Facebook e falou assim: ‘Oi amiguinha’ e com um monte de arminha”, sabe? Aí a minha amiga, minha prima, pegou e falou assim: “Vai, idiota, quem mandou você ficar adicionando um monte de gente que você não conhece”.*

Essas situações socializadas pelos sujeitos indicam que eles se preocupam com o que fazem on-line e como estão expostos, julgando necessário o controle, até mesmo retomando a escola enquanto um lugar onde o celular não deve ser utilizado sem limites para evitar esses riscos porque eles acham que precisam de orientação sobre o que é feito na Internet.

No caso do **grupo 2**, assim como já assinalamos alguns sujeitos se assumem como viciados na Internet e sabem que isso é perigoso: *eu sou viciada, mas meu pai pegou o meu celular, agora eu tô me controlando* (S6). Enquanto riscos, S8 diz o de ser hackeado e S6 se preocupa com o fato de adicionar pessoas, *vamos dizer que algum explorador de crianças, ele se passa por algum amigo nosso, pela mãe, por algum familiar. Tem que tomar bastante cuidado. S10 opina: se você adiciona uma pessoa é só você ir lá e excluir. S8 também discorda dessa preocupação e assume pra si: é só não começar a conversar com ele. Eu ignoro.*

S8 também diz que os pais não controlam o que ele faz on-line e os demais sujeitos falam que ele se acha muito esperto. S6 diz que *minha mãe é um hacker, hackeia Facceook, Whatsapp, hackeia tudo. Entra em todas as conversas. S7 e S8 dizem que ensinam os pais a ver o que eles fizeram on-line. Mas quando tem alguma coisa estranha eu mostro pra ela* (S7). E S6 exemplifica: *eu tinha criado uma página no Facebook, aí o menino, mandou assim, “oi moça você tem namorado”, “mãe olha isso daqui”, aí ela, eu nem respondi nada e saí. S8 diz que os pais perguntam a ele sobre algumas conversas que leem, e S7 completa: Nossa, acontece isso comigo também. Minha mãe vê as conversas e fala “o que é isso?”, aí eu sempre conto.*

Sobre essa atitude dos pais, os sujeitos julgam correto porque *eles só querem proteger* (S7) e sabem que as crianças precisam dessa proteção, citando um caso de um colega de turma

que faz cada coisa (S6) e fala cada coisa pra gente, horrorosa, nem vou comentar aqui porque senão vou ter que botar “piii”. Acho que não tem nenhum responsável cuidando da Internet dele (S7) ou ele apaga as conversas, só se for (S6). Segundo os sujeitos, não há necessidade de outro tipo de proteção além dos pais, embora alguns professores fiquem atentos: *minha professora de Educação Física ia comentar com a minha mãe que eu tava ficando até tarde na Internet, no Facebook, que ela entrou e eu tava 2h da manhã no Faceook (S7)*. E os sujeitos também encontram alternativa de burlar os pais: *eu espero meus pais dormirem, pego o meu celular, coloco o fone e vejo vídeos no YouTube (S8)*. Além de questionarem: às vezes os adultos proíbem as crianças de usar a Internet. Ah, não sei porquê.

Os sujeitos também dizem que têm assuntos que não são legais para crianças: *não é legal para uma criança de 5 anos ver vídeo de palhaço assassino. Você vai ter trauma de palhaço (S9) e várias crianças estão assistindo vídeo da “Peppa” e aparecem vários vídeos da “Peppa” que a criança vai querer ver e vai fazer e vai acabar se machucando”*.

Esse grupo 2 apresenta exemplos de situações de riscos às crianças on-line e demonstram uma visão crítica sobre as mesmas, indicando que os pais devem observar o que os filhos fazem on-line, e até mesmo falam on-line. Também sabem que o comportamento de estar on-line, mesmo quando os pais não sabem, é equivocado, mas como não conseguem ficar sem Internet não há outra alternativa. Reconhece-se que há liberdades para o uso, mas há observação dos pais, mais que restrições, e o controle aparece como castigo, de ficar sem o celular no caso de S7 e S10, por exemplo.

Já no **grupo 3**, no quesito segurança e riscos on-line, os sujeitos demonstram uma preocupação com o saber utilizar a rede. S14 pondera que é importante saber usar, lembrando os casos do jogo “Baleia Azul⁸³”. S13 diz que tem gente que usa a Internet pra passar trote também. No caso de conversas pela rede, eles ressaltam que só conversam com quem conhecem e até bloqueiam as pessoas desconhecidas. S15 fala do risco de, ao perguntar quem é a pessoa, já ter os dados roubados. Outros riscos exemplificados são de ameaça, já presenciada por S12, e pedofilia, apontada por S11 que também destaca que é importante que as crianças tenham informação sobre isso. S13 completa dizendo que deveria ter campanhas e S12 sugere um site como o Facebook para divulgar essas informações.

Além desse suporte informacional, os sujeitos dizem que os pais acompanham o que eles fazem on-line: *ela vê com que eu tô conversando e fala “eu não quero você conversando*

⁸³ O jogo “Baleia Azul” se tornou notícia no Brasil em abril de 2017, após a morte de uma adolescente, supostamente devido aos desafios, inclusive contra a própria vida, que o jogo impunha aos jogadores pelas redes sociais digitais.

com essa tal pessoa” (S12) e minha mãe quando eu comecei a mexer no celular ela olhava bastante, agora ela parou um pouco, ela já sabe que eu sei mexer (S13). Essa fala denota que os pais reconhecem as competências adquiridas pelos filhos no uso da Internet e também lhes asseguram a autonomia de fato.

Ao falar do uso constante da Internet, os sujeitos ponderam a questão do vício, afirmando que há jogos e conteúdos bons e ruins: *ai o cara tinha que matar o oponente, se ele não matasse, você ia ficar alguns segundos sendo enforcado. Ai um menininho morreu. Uns meninos de 12 anos por causa desse jogo. Ele fazia todo dia. Ele não saia da casa dele (S13).* Esse domínio que julgam ter da Internet também é perigoso, como menciona S15: *hoje em dia qualquer um pode ter controle de um computador, se souber hackear.* E o discernimento vai ocorrer só por volta dos 11 anos, na opinião dos sujeitos. Cabe ressaltar que essa é faixa etária na qual se encontram e julgam que o risco antes disso é *mil vezes maior (S12)*, sendo o controle dos pais fundamental: *Quando eu era mais novo, minha mãe fazia duas horas de estudo, duas horas pra mim se divertir e 2 horas se eu quisesse mexer na Internet (S12).*

O fato de estarem conectados em grupos em redes sociais também gera um alerta, a partir de um episódio vivenciado pelo grupo: *tem um grupo que a gente criou do NER todo mundo. Entrou um senhor, não sei da onde [...] Esse senhor, ele era pedófilo (S12).* Ao perceberem isso, porque o senhor havia enviado mensagem privada a uma menina da turma, muitos saíram do grupo. *Meu pai foi ligar meu celular, ele viu esse grupo e ele ficou muito revoltado da vida. “O que você está falando nesse grupo aqui? Tinha pornografia lá” [...] Ai ele falou que eu não entro em nenhum grupo sem a permissão dele. A não ser que seja gente que eu conheço que tem que mostrar para ele, porque senão...*

A partir de experiências dos próprios sujeitos do grupo 3, eles demonstram uma preocupação para obter segurança on-line, identificando riscos e até propondo situações para que as crianças não estejam tão submetidas a eles. O papel da família e também a divulgação de informações, que podemos considerar uma função de mídias, tornam-se essenciais para assegurar maior segurança, ao mesmo tempo em que acreditam que as próprias crianças têm autonomia e competência de discernimento perante os riscos.

Ao mencionar os usos que fazem dentro e fora da Internet, o **grupo 4** destaca a questão do vício, inclusive burlando o controle já mencionado feito pelos pais. *Quando eu chego em casa eu só assisto séries. E ai eu não consigo terminar e minha mãe manda eu tomar banho. E teve uma vez que os meus pais falaram que eu só podia ver mais um episódio e eu acabei vendo quase a série inteira (S20); Minha mãe fala “eu vou tomar banho, eu vou tirar desse vídeo”, ai eu assisto mais uns 300 (S17).* S16 também diz que os jogos viciam. S19 diz que a mãe não

compreende como consegue ficar umas duas horas no celular. S17 exemplifica que consegue ficar o dia inteiro no *YouTube*, principalmente aos domingos. S20 assume que fica na Internet até mesmo quando está deitada na cama. Os sujeitos sabem que esse comportamento é recorrente com a geração deles, mas que isso *não é normal* (S19 e S20). No entanto, os sujeitos balizam que esse vício é *péssimo, a pior coisa da vida* (S17); *nós ficamos dependentes da Internet. A gente não consegue mais parar* (S18); *é tipo uma droga* (S20). S19 reclama do vício: *o pessoal chega e “qual a senha do Wi-Fi?”* (S19).

S20 comenta que quando recebia amigos em casa, eles só ficavam mexendo no celular em vez de conversar e brincar. S17 diz que, em vez de ir à casa de um amigo, fica conversando pelo celular. S20 assume que as crianças até são preguiçosas e por isso ficam no celular. S18 considera que estar conectado é mais fácil para saber o que está acontecendo.

Como têm acesso aos celulares *smartphones*, S18 assume saber dos riscos a que estão sujeitos. No entanto, S16 acredita que esses riscos são menores do que quando estão nas ruas; S17 concorda porque no celular *não tem como eles te roubarem ou fazerem alguma coisa para você* e também acredita estar em segurança apenas no *YouTube*. S20 pondera dizendo que *alguém pode pegar o seu endereço e pelo celular, procurar você e te abusar*. S18 alerta que é só tomar cuidado para falar com quem não deve. Mas S20 exemplifica: *se quem me chama é um abusador, ele não vai falar “Oi, tudo bem? E vou te abusar”*. S18 reforça: *você vai dar oi para alguma pessoa que você não conhece, passar o seu endereço para alguma pessoa que você não conhece?*. S20 recruta dizendo que *ele pode achar seu endereço*. Para S18, isso não importa porque não sai de casa, a não ser para ir à escola. No entanto, exemplifica: *já me mandaram coisa errada no Facebook. Eu nem sabia quem era o cara, daí eu fiquei tipo: “oi, quem é você? Eu tenho você?”, daí eu perguntei “quem é?”; daí ele respondeu: “você gosta de pau duro”. Aí eu falei para minha mãe, né, aí depois então, tudo o que acontece eu mostro para minha mãe*. Já com S19: *teve uma vez que um cara também me chamou perguntando meu nome né, daí eu bloqueei ele*.

Outro aspecto mencionado pelas crianças, a partir de um caso off-line e compartilhado por S18, é o abuso sexual de uma menina por um primo, sendo que esta não contou aos pais. S17 alerta que *às vezes na Internet você está falando com o cara, e ele marca para se encontrar com você e você vai, aí ele pode fazer qualquer coisa com você*. S20 acrescenta que, em caso de abuso, pode haver ameaças de um novo abuso ou *sumir com a gente* se houver denúncia e, por isso, muitos não denunciam. S18 e S19 afirmam não ter medo de falar sobre isso: *tem que denunciar gente, a gente não pode ficar escondendo porque acha que vai acontecer de novo, a gente tem mente, a gente tem que saber que está tudo bem* (S20). Esses posicionamentos

demonstram que essas crianças têm uma percepção crítica acerca de fatos cotidianos e uma postura combativa diante de situações de risco como a mencionada.

Outro relato nessa direção está relacionado ao fato de estarem conectados em grupos e, assim, serem adicionados por “amigos” de amigos. *Porque S16 me colocou no grupo, aí os amigos dele me adicionaram. Aí eles começaram a me mandar “oi” e começaram a me mandar mensagens* (S18). S16 se defende: *eu coloquei um monte de gente*. S20 completa: *teve uma pessoa que me mandou foto*.

S16 retoma o controle dos pais e afirma que o risco nas ruas é maior porque *se meu pai me deixasse andar de bicicleta, ele, com certeza, não vai ficar andando atrás e se tiver em casa, ele vai ver o que você está fazendo no celular*. Embora haja esse controle, S18 avalia que a Internet pode ser perigosa porque as pessoas se matam. S17 completa com o exemplo da “Baleia Azul”. Porém, S16 acredita que *é só você ter consciência do que está fazendo on-line*. Os outros sujeitos acham que não há essa consciência porque muitos colegas *ficam vendo besteira* (S18).

A respeito da insegurança on-line, S16 menciona que *é tão fácil burlar o Facebook e criar uma conta*. S17 conta que é só colocar uma idade acima do que tem: *você vai lá e coloca “ah, eu tenho 37 anos”, no meu YouTube tá tipo isso*. Este sujeito também acredita que *as pessoas que fazem mal para as outras têm que sair*. Mas S16 diz que é preciso melhorar a qualidade da segurança.

Outro aspecto negativo é referente aos conteúdos que existem na Internet. S18 menciona que o irmão de sete anos já viu conteúdo pornográfico e que a mãe ficou muito brava. S17 comenta que *tem criança que pega o celular da mãe, como a mãe tem uma conta maior de 18 anos, pesquisa*. Por isso, o sujeito sugere que haja um aviso de que *as crianças não podem ver*, semelhante à classificação indicativa que temos para produtos audiovisuais na televisão e no cinema. S16 complementa que alguns conteúdos deviam estar em pacotes pagos porque *aí as crianças não iam poder ver*. Porém, S18 e S20 não acham essa estratégia ideal porque as crianças podem mentir e pedir aos pais para assinar o conteúdo ou até mesmo, como fez S18, ao inserir o cartão de crédito da mãe para a conta na *Netflix*. S16 e S17 retomam o papel dos pais para estarem atentos ao que os filhos fazem, inclusive criando as contas/logins aos filhos. S18 sugere, então, que a Internet tenha um aplicativo de alerta que mostre aos pais o que os filhos fazem on-line e isso devia ser lei e já estar instalado de fábrica nos celulares. E para ter certeza de que aparelhos são usados pelas crianças, S18 sugere que sejam solicitados o RG e CPF da própria criança. No entanto, como as contas dos celulares são vinculados a um e-mail, S16, S17 e S18 afirmam que o e-mail dos pais é o utilizado em seus celulares, por isso eles têm

o controle do que eles fazem. S20 julga correto o controle feito pelos pais e S16 e S18 afirmam não ter o que esconder.

Paradoxalmente, os sujeitos assinalam que o controle dos pais, às vezes, os isolam de temas com os quais eles já tiveram contato ou ignoram que já sabem. *Tipo a gente quer assistir a uma série. Tem uma série que a menina se mata no final, aí os pais falam que essa série vai influenciar a gente a se matar (S19); mas a gente vê isso na vida real, a gente presencia isso. As pessoas já se mataram (S18); se eles não quisessem que a gente assistisse as coisas que acontecem na vida real, tirava a gente do mundo (S17).* S18 acrescenta que os pais pensam que em tudo eles têm que proteger a gente, mas a gente já saiu dessa proteção. *Nós aprendemos muitas coisas. E a gente já sabe das coisas, mas eles são de outro tempo.* O exemplo dado que corrobora essa afirmação diz respeito à anatomia humana, sendo que os sujeitos contam que os pais não entram nesse assunto porque *tem criança aqui do lado (S17) e daqui a uns dias, daqui a uns anos, você vai ficar sabendo (S19).*

Ainda sobre os conteúdos, os sujeitos manifestam desconfiança em relação ao que postado, se é verdade ou ficção. S16 acredita que *é muita propaganda*; já S18 diz que *é muita falação e pouca verdade*. O problema reside, então, se as outras crianças acreditam no que é postado, exemplificando com postagens de sorteios que acabam não sendo realizados, e também para se inscreverem em canais no *YouTube* para que o *youtuber* ganhe dinheiro.

S17 vai além desses riscos e diz que *não sair do celular pode fazer mal até para a vista*. Essa consideração referente à risco à saúde é a única menção feita pelos 20 sujeitos em interação.

Ao debater a segurança e a insegurança on-line, as crianças do grupo 4 exemplificaram situações de riscos às quais estão expostas, em especial no que se refere aos vícios, já que se julgam viciados em Internet. Na contramão de mecanismos de controle, os sujeitos indicam a autonomia para saber o que fazem on-line, pois já têm consciência do que lá está disponível. A presença dos pais é fundamental para os sujeitos, atuando nesse controle e dando segurança diante dos riscos e situações já vivenciadas, em especial as de cunho sexual. O acesso a informações inverídicas também é um problema identificado. Um aspecto relevante diz respeito às dimensões dos riscos on e off-line, sendo que julgam as ruas mais perigosas do que o espaço on-line porque neste estão monitorados.

O quadro 4 sintetiza as opiniões das crianças dos quatro grupos:

Quadro 4 – Síntese das respostas das crianças acerca dos riscos on-line

GRUPOS	RISCOS CITADOS	SITUAÇÕES DE EXEMPLOS E/OU VIVENCIADAS	CONTROLE E VIGILÂNCIA
GRUPO 1	• Acesso a informações inverídicas e impróprias à idade • Disponibilização de dados pessoais⁸⁴	• Contato com vídeos com conteúdos inapropriados • Adicionar contatos que não conhecem	• Pais com acesso a senhas dos filhos e vigilância aos conteúdos acessados • Escola com restrição ao uso e função de orientação
GRUPO 2	• Dependência à Internet • Dispositivos e informações hackeadas • Acesso a informações impróprias à idade	• Adicionar contatos que não conhecem	• Pais controlam, muitas vezes orientados pelos filhos de como buscar o acesso deles, inclusive monitorando as conversas on-line • Os sujeitos burlam a vigilância dos pais para acessar a Internet sem a permissão
GRUPO 3	• Saber utilizar a rede • Contato com pessoas desconhecidas • Dependência à Internet	• Jogo “Baleia Azul” • Ameaças e conteúdos de pedofilia	• Campanhas de orientação sobre o uso da Internet • Pais controlam e confiam que os filhos sabem agir corretamente on-line
GRUPO 4	• Dependência à Internet • Contato com pessoas desconhecidas • Informações inverídicas • Problemas de visão	• Comparação do vício à Internet a uma droga • Conversa com desconhecidos e conteúdos de pedofilia • Jogo “Baleia Azul • Criação de conta no <i>Facebook</i>	• Controle dos pais às contas dos filhos • Sujeitos burlam a vigilância dos pais, muitas vezes estes não sabem o conhecimentos que os filhos possuem • Mecanismos de classificação de conteúdos impróprios

Fonte: Elaborada pela autora.

Em síntese, os riscos on-line se apresentam às crianças no que concerne à privacidade, ao acesso a conteúdos impróprios a eles, também no julgamento dos sujeitos, e à dependência.

⁸⁴ Na pesquisa sobre usos da Internet, realizada com crianças de 10 a 12 anos em Hermosillo, no México, conforme relatam León-Duarte e Durazo (2017), mais da metade delas indica que a identidade e as informações pessoais que divulgam em perfis na rede são compartilhadas com pouca supervisão dos responsáveis e poucas restrições nas configurações para proteção da intimidade.

“Se considerarmos que eles estão cada dia mais conectados, ao ponto de reconhecerem o risco de ficarem viciados nessa forma de vida conectada, tais questões tornam-se ainda mais relevantes, pois é nessas interações que eles estão construindo seus referenciais de leitura e participação no mundo” (SAMPAIO; MÁXIMO, 2017, p. 213). Na questão da leitura, muitos sujeitos indicam o acesso a informações inverídicas que podem ser prejudiciais a crianças, assim como a conteúdos de suicídio e de pedofilia que os expõem a situações do on ao off-line, em especial por meio do contato com pessoas desconhecidas com as quais podem se relacionar on-line e isso repercutir no off-line, como indicavam os gráficos 21 e 22 da fase de diagnóstico.

No quesito participação on-line e exposição aos riscos, as crianças indicam que é necessário saber utilizar a rede e que precisam da confiança dos pais para tanto, mesmo julgando necessário que estes controlem os usos e saibam o que estão fazendo on-line. Os sujeitos também sugerem que haja campanhas e socialização de informações de alerta acerca desses riscos e que à escola também cabe esse papel de orientação sobre como usar a rede. Essa dimensão de segurança e insegurança on-line, assim como do controle e da vigilância, é de conhecimento das crianças, o que é positivo, mas, ao mesmo tempo, gera alertas sobre situações vivenciadas por elas e que não encontram formas institucionais da rede nem de políticas públicas que se direcionem a como proteger as crianças on-line, sem que isso ressoe em perda de autonomia a elas.

4.3.1.3 Direitos das Crianças

Esta terceira categoria está correlacionada à proposta de pesquisa de modo a problematizar se os direitos são conhecidos pelas crianças, valorizados em sociedade e qual seu *status* no ambiente digital. No questionário diagnóstico, já obtivemos alguns dados relativos a esses aspectos, no entanto, julgamos pertinente um maior debate.

O **grupo 1** não se alongou neste item, articulando-o com a questão da segurança on-line, visto que os sujeitos indicaram que gostariam de dar a opinião sobre assuntos como saúde, educação, política, mas, principalmente, indicaram que a opinião estaria vinculada à denúncia de vídeos e músicas inadequados. S2 demonstra uma preocupação ao fazer isso: *eu tenho medo deles hackear o celular e chegar até em mim. Então eu não falo nada*. S1 ajuda a explicar esse medo por causa dos hackers: *porque na conta do YouTube, a gente precisa da conta do Google, na conta do Google tem o telefone aí já dá muito medo*.

Essa questão de se expressar on-line também vai além dos espaços on-line, como afirma S1: *eu sinto que às vezes eu sofro. Eu me sinto fechada pras coisas que meu pai e minha mãe*

querem que eu faça, como o ballet que eu faço. Tá começando a ficar chato pra mim. Eu não queria apresentar, aí eu apresento porque minha mãe gosta.

Acerca dos direitos on-line, S2 acha que usar internet é *coisa de criança e que os menores de idade deviam ter um horário só pra usar a Internet, uma hora só*. E que os outros direitos, como de estudo, podem ser discutidos. S1 argumenta que o direito de não trabalhar não pode ser discutido porque na turma ninguém trabalha, então não precisa ser debatido.

Os sujeitos do grupo 1 não se manifestaram claramente sobre quais são os direitos das crianças e como eles são ou seriam na Internet. Eles destacaram questões mais relativas às opiniões e os riscos de se manifestarem e serem expostos, assim como a restrição de uso da Internet às crianças como uma alternativa aos riscos e também um direito.

No **grupo 2**, devido ao desenrolar e à discussão dos temas, não houve aprofundamento acerca dos direitos. Houve menções curtas sobre saber os direitos e, neste grupo, estava o sujeito que comentou durante o cassete-fórum digital (Figura 11), mas que durante a conversa não soube explicar porque não comentou mais ou não forneceu mais opinião sobre o tema. S6 apenas declarou: *O que eu acho dos Direitos das Crianças? Eu acho que eles têm que ter mais liberdade e mais segurança, porque se der muita liberdade escapa, se der muita segurança. Segurança é chato*. E S9 complementou: *que elas devem ter Internet, mas não para ver tudo o que quiser, com supervisão de um adulto ou responsável*.

Observa-se que o grupo relacionou os direitos aos usos da Internet pelas crianças, o qual deveria existir, mas com segurança e vigilância. É curioso o fato de S9 manifestar essa opinião, sendo que ao se referir aos riscos assumiu que agiria por si se alguém estranho viesse conversar com ele. Acredita-se, portanto, que essa menção à supervisão seja necessária a se referir a crianças menores de 10 anos, faixa etária do mesmo.

O **grupo 3**, ao comentar sobre os direitos das crianças, afirma que a Internet é um espaço para eles. S14 exemplifica com o direito a estudar, já S15 com o brincar e o expressar a opinião. No que se refere ao respeito aos direitos, S13 afirma que algumas pessoas não respeitam. S11 defende o direito da criança se informar *saber do que você tem direito, o que não tem*. Essa questão da informação, segundo S11, ajuda as crianças a ficarem mais informadas, mais cuidadas. Percebe-se que se retoma a dimensão protetiva dos direitos e não da promoção.

S12 reclama do fato de não deixarem as crianças opinarem: *se eu ou alguns dos meus primos comentam (sic) alguma coisa, minha madrinha já vai logo falar um monte, então eu digo assim: criança tem o direito de comentar sim [...] Criança tem o direito de falar sim, ou você pensa que só os adultos têm o direito de falar? Criança é um ser humano, não animal*.

S11 diz que as crianças têm maturidade com a idade: *maturidade de pensar*. S12 baliza que há crianças que amadurecem antes da hora, exemplificando com a gravidez na adolescência.

S13 reforça o direito à opinião: *nós deveríamos dar opinião sobre as coisas. Que todos os adultos não deveriam proibir. É porque eles se acham, porque são mais velhos, eles têm mais informações, eles acham que sabem mais sobre a vida. E a criança, ela é um ser humano normal, só que é pequeno e é mais novo.*

Na dimensão dos direitos, este grupo 3 indica o papel humano desde infância, relativo ao ter direitos e que estes deveriam ser respeitados. Os sujeitos apresentam uma visão crítica acerca do direito à opinião e de serem ouvidos pelos outros, em especial os adultos. Ao mesmo tempo, consideram importante que tenham acesso à informação que os proteja de riscos e os auxilie em situações para as quais não há ainda maturidade, como o exemplo da gravidez.

Ao serem questionados sobre se conhecem o Estatuto da Criança e do Adolescente, os sujeitos do **grupo 4** não demonstram muito domínio. S20 cita saber que *as pessoas não podem abusar a gente, não pode trabalhar, não pode morar sozinho, não pode tomar bebida alcoólica*. Percebe-se que há conhecimento sobre dimensões legais que se referem às crianças.

Acerca da proteção e promoção da infância pelos atores adultos, S19 indica que eles têm o dever de tomar conta do País e S18 sugere que eles coloquem mais atividades legais para as crianças. S17 indica que *a rua, às vezes, educa mais do que educação das escolas*. Considerando esse contexto, S16 sugere que haja atividades públicas nas praças, que estas sejam limpas para as crianças frequentarem. S18 e S20 contam que, nas praças, há pessoas fumando, usando drogas, além de ladrões, o que impossibilita que estejam nesses espaços.

Já em relação ao uso da Internet, os sujeitos S18 e S20 afirmam que ninguém, *nem a política, nem a escola*, a não ser os pais, cuidam dos acessos que fazem. E, no caso, de a escola permitir o uso do celular, ninguém vai prestar atenção.

Na retomada do debate proposto no cassete fórum digital, os sujeitos se manifestaram: *os direitos não são respeitados na Internet, porque tem muitos adultos que não escutam as nossas ideias. Eles falam que a gente não vai fazer nada certo, que a gente não é esperto, que a gente não consegue fazer nada* (S20); *eu acho que todo mundo tem o direito de se expressar* (S16); *eu acho que só poderia sair do papel da lei porque a maioria das leis que estão aí não acontecem. Eles podem até fazer, mas eles não fazem o suficiente, porque quando é para um adulto eles vão até o final, mas para a gente não. Eles pensam: “ah, as crianças um dia crescem, depois elas se arranjam”*. Essa problematização indica dois aspectos dos direitos: o da liberdade de expressão e de promoção da infância por meio de políticas públicas que a valorizem.

Para o grupo 4, os direitos são mencionados na dimensão de proteção às crianças, incluindo menções ao que é legalmente proibido. Há também relação do direito com o lazer infantil também off-line, considerando que haja espaços públicos para a atuação das crianças. Na Internet, a liberdade de expressão e de opinião das crianças é o ponto de destaque, assim como a necessidade de leis que realmente tenham como foco a infância.

O quadro 5 sintetiza as opiniões das crianças dos quatro grupos:

Quadro 5 – Síntese das respostas das crianças acerca dos direitos das crianças

GRUPOS	DIREITOS MENCIONADOS	DIREITOS ON-LINE	OUTRAS PROBLEMATIZAÇÕES
GRUPO 1	• Liberdade de expressão • De educação • De trabalho	• Segurança • Denúncia de vídeos	• Restrição de uso da Internet a crianças menores
GRUPO 2	• Liberdade • Segurança	• Segurança e vigilância on-line	Sem observações
GRUPO 3	• De educação • Brincar • Liberdade de expressão e opinião • À informação	Não houve menção específica	• Criança vista como impotente sem direito de fala • Não reconhecimento da maturidade das crianças para falarem o que pensam
GRUPO 4	• Proteção ao abuso e ao trabalho infantil • Liberdade de expressão	• Liberdade de expressão	• Há conhecimentos legais sobre o que é proibido às crianças, como bebidas alcoólicas e emancipação antes dos 18 anos • Ausência de espaços públicos, com segurança, para que as crianças possam usufruir • Controle por parte dos pais é tido como necessário, sendo o direito e dever deles fazerem isso • Criança vista como impotente sem direito de fala

Fonte: Elaborada pela autora.

O debate acerca dos direitos, em meio às demais discussões do grupo focal, não se prolongou tanto, uma vez que acreditamos que, de fato, as crianças não têm um domínio muito

extenso em relação ao que está postulado no Estatuto da Criança e do Adolescente. Embora não tenhamos questionado tal aspecto em nosso momento dialógico, observamos que alguns direitos se repetiram nas menções dos sujeitos. A liberdade de expressão e de opinião se destaca para que eles possam se manifestar, inclusive no meio on-line, como é apresentado na quarta categoria de análise. Outras considerações sobre os direitos consideram a proteção, a partir do trabalho infantil e abuso sexual, e a promoção da infância, por meio da educação e do brincar. Para o meio on-line, os direitos são retomados na dimensão de promover a segurança e o controle no uso para que as crianças não estejam sujeitas aos riscos. Um aspecto mencionado pelo grupo 4 diz respeito a espaços públicos adequados às crianças e às leis que proíbem situações, não havendo qualquer objeção das crianças às mesmas.

4.3.1.4 Expressão e participação on-line

Esta categoria tem o objetivo de elencar as opiniões sobre a liberdade de expressão e a participação infantis em temas de interesse e também sobre seu protagonismo on e off-line. Como análise, também está em debate a plataforma “Infância Nativa” e a própria pesquisa realizada até o momento dos grupos focais. Os resultados obtidos visam dar subsídios às potencialidades das literacias digitais, no que concerne à Alfabetização Midiática e Informacional e à Comunicação Participativa por meio do cassete-fórum digital.

Dentre os sujeitos do **primeiro grupo**, apenas um integrante entrou no “Infância Nativa” e até mesmo alterou a foto de seu perfil durante a primeira etapa do cassete-fórum digital. Mas, questionada, sobre a não participação no fórum disse que estava aguardando os demais sujeitos on-line para debaterem e isso não ocorreu. Os demais alegaram que não conseguiram fazer o login corretamente, e, no caso do aplicativo, conseguiram até fazer o *download*, mas não acessar o perfil individual. S2 lamenta não ter conseguido acessar porque *eu acho que seria bem interessante, ia ser um espaço aqui, pra gente conversar, o que a gente acha, pra dar nossa opinião sobre.*

Sobre os espaços para essa discussão, os sujeitos acham que devem existir porque *a gente tem que se comunicar* (S1). O celular, o notebook, o *tablet*, a televisão, o rádio, a revista e o jornal foram citados por S1, S2 e S3 para abrirem esse espaço, mas desde que seja para a criança debater, falar sobre o que sente, tendo *os direitos e só um adulto por perto pra supervisionar* (S1).

De modo sucinto, o grupo 1 não explicitou como observa essa sua expressividade, embora julgue-a necessária, sem demonstrar como o “Infância Nativa” podia ser diferente ou

se há outras formas de garantir a participação de crianças sem que estejam conectadas em grupo, ao mesmo tempo, e visando aos objetivos e/ou temas de debate conforme seus interesses.

Já o **grupo 2** argumentou muito nesta categoria. Sobre os temas de interesse para debate entre as crianças, S8 apontou os jogos, enquanto S7 acredita que elas podem querer discutir outros assuntos. S9 afirma que *criança é uma criança, outra criança entende ela*, e S8 completou, *não é igual os adultos* e ainda afirma que é importante as crianças comunicarem. S5 acrescenta: *comunicando pra todo mundo que é sua opinião*.

No entanto, falar a opinião para S6 pode ser uma situação complicada: *acho que às vezes a opinião das outras pessoas magoa algumas. Tipo em uma foto uma pessoa não tá muito bonita e as pessoas vai lá e “nossa que coisa feia”, “nossa não sei o que”, “nossa não sei que lá”, às vezes machuca uma pessoa*. E S7 e S10 concordam: *tem que dar uma opinião tipo certa, uma opinião não ofensiva* (S7) e *por isso tem que pensar muito antes de escrever* (S10).

Os sujeitos também acreditam que a Internet é um dos espaços para a criança dar a opinião: *porque a gente não fica só do outro lado* (S10). Essa resposta faz alusão a se sentir parte do que está sendo visto na Internet, não como mero receptor, mas ativo e até mesmo crítico nesse processo. No entanto, eles balizam que nem todo assunto deve ser discutido pelas crianças. Como exemplo, são elencados: *pornô* (S8), *coisas para maiores de 18 anos* (S10), *S-E-X-O* e *pornô é uma coisa agressiva que você não pode ver* (S7).

Na defesa do que deve ser discutido pelas crianças, S10 diz que é importante debater porque *ela vai se abrir, vai falar sobre as coisas que deve acessar, que não deve. Coisa legal, chata*. Embora tenham relacionado essa questão com o que fazem on-line, os sujeitos não concordam que a Internet é o único meio para se fazer isso. E o é quando é possível ter um grupo todo conectado, *tivesse on-line no mesmo momento*. Essa consideração se refere também à participação em “Infância Nativa”, *eu entrei, pus a senha tudo [e porque não respondeu a pergunta?] porque eu queria conversar com eles* (S9).

Dentre os sujeitos, S8 disse que não pode participar do fórum digital porque o pai pegou o celular dele e S7 afirmou que não encontrou o aplicativo. S9 e S10 entraram na plataforma, mas sem a interação esperada. Como já mencionado, S10 respondeu a questão do primeiro debate, *sim, eu sei meus direitos* e sem qualquer opinião adicional acerca do tema, alegando que só entrou *porque não tinha nada pra fazer*. S7 disse que teria comentado mais se tivesse acessado, mas que só na hora poderia decidir o que escreveria. No entanto, afirmou ainda que *na Internet não dá muito certo. Tipo agora aqui tá melhor*, e S10 concorda: *pessoalmente é melhor, de vez em quando*.

Na discussão, S6 e S7 concordam que se houvesse um grupo com colegas da escola seria muito interessante, ajudando em conteúdos escolares. Mas o ideal é fora da escola, *mas só com criança, adulto já não* (S8), *ter um espaço para você poder se abrir, pro adulto entender você também né. Que as crianças, elas te entedem, mas o certo é o adulto te entender* (S7) e *mas a criança também ia ser da hora, porque a criança não vai te matar, te sequestrar nem nada, agora o adulto* (S6). As respostas indicam que os sujeitos gostam da percepção de valorização da infância e de sua opinião, além de demonstrarem o medo devido aos riscos da presença de adultos em espaços infantis.

Ao se referir sobre o que gostariam de opinar, S7 indica: *conversar sobre o jornal, o que está acontecendo, dá a sua opinião lá, tipo na TV, no produto*. Percebe-se que esse sujeito faz menção ao jornalismo e a relevância do público ter acesso às informações e poder falar sobre elas. Outros sujeitos também mencionam outros meios, como o rádio e a mensagem em papel, cartas. É curioso notar que, embora estejamos em um cenário de convergência digital, o analógico ainda se faz presente, como na menção à cartinha.

Quanto aos conteúdos com quais poderiam ter acesso, S7 concorda com a questão de que seja feito pela criança para outra criança e também que o adulto faça alguma coisa pra criança; e S10 sugere *ou a criança fazendo para o adulto*. A proposta segue para que seja feito um canal no *YouTube*, *pra gente postar vídeos das nossas opiniões* (S7). S10 gosta da ideia e comenta que a mãe assiste aos vídeos que ele faz e só autoriza a publicação do que ficar bom e S7 também exemplifica: *eu tenho que mostrar pra minha mãe, senão ela pensa, é meio duro, ela tem que ver meus vídeos antes, senão ela pensa que eu tô fazendo alguma coisa de errado*.

Cabe ressaltar que os sujeitos ainda comentaram que os pais não entenderam direito a pesquisa da qual participavam: *ela não entende, daí eu tenho que ficar explicando, daí eu perco a paciência* (S6), *minha mãe também não entende, aí daí eu não quero ficar explicando, daí eu falo assim “tô fazendo um projeto da minha escola”* (S7) e *eu tô fazendo um projeto de Internet* (S10). Ao mencionarem tal fato, surge o questionamento se, em casa, eles, de fato, não teriam entrado na plataforma “Infância Nativa” ou só a utilizaram como argumento para fazer outras coisas na Internet, já que os pais haviam autorizado a participação na pesquisa com a ciência no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Considerando os posicionamentos deste grupo 2, há a valorização da criança como protagonista de suas opiniões em espaços diversos, que se apresentam pelos meios de comunicação, ao passo que há também o momento presencial como destaque para essas trocas entre as crianças. Sobre a participação neste projeto, percebe-se que neste grupo houve acesso

e até interesse, mas um limitador foi a ausência de interação on-line, no mesmo espaço-tempo, do fórum digital.

Como o **grupo 3** tem uma utilização constante de grupos em redes sociais, a questão de manifestar as opiniões aparece nesses espaços: *lá no nosso grupo eles mandam um assunto pra gente. A gente começa mandar opinião e a gente começa a dialogar* (S12). Os sujeitos S12 e S14 dizem não ter medo de dar opiniões, mesmo que contrárias, já S13 acha que às vezes as pessoas não falam o que pensam porque *tem criança que tipo quer dar uma opinião sobre uma coisa mas fica com medo de tipo tomar uma bronca ou brigar*.

S11 comenta que às vezes as opiniões, tanto de adultos como de crianças, podem ser destrutivas: *Não tem que ferir a pessoa, sair xingando*. E S13 completa: *eu acho que também quem dá opinião tem que estar envolvido no assunto para dar maioria das opiniões. Vem se intrometendo no que nem sabe direito do assunto, aí eu já acho que é errado*. O fato de emitirem opiniões on-line é visto como válido, mas é importante, segundo os sujeitos, alguns cuidados para não atingirem os outros e falarem sem argumentos. S12 até exemplifica: *só uma coisa eu acho errada na Internet, é o povo ficar brigando, porque não vai e briga cara a cara. Fica mandando indireta no Facebook*. Embora não se possa valorizar a briga física, o sujeito indica uma preocupação com as brigas que surgem nas redes porque as pessoas tendem a ser mais corajosas atrás do perfil e da Internet.

Considerando as temáticas infantis, S15 acredita que qualquer um pode se manifestar e S11 avalia que a Internet é o melhor: *no século XXI é o principal canal*; enquanto S15 concorda mas ressalva: *se eu tivesse que falar alguma opinião em algum lugar público, tipo na escola*. S12 e S13 concordam e assumem que falaria a opinião em qualquer lugar. Retomando os meios de comunicação, S13 e S15 admitem que a televisão está ficando velha e o YouTube está a substituindo: *além de ter mais conteúdo, você também pode fazer o seu próprio conteúdo* (S11). Sobre a criação de um canal, eles opinam acerca dos riscos: *ela ia ter haters⁸⁵ da vida que começam a julgar o canal* (S13), *tem gente que está criando conteúdo e fica com a opinião abalada* (S11) e *começam a julgar o canal, tipo a qualidade do vídeo e não é boa e começam a falar mal* (S14). Nesse aspecto, retoma-se a questão da relação em rede e como a exposição pode facilitar julgamentos e críticas que podem afetar o produtor de conteúdo.

Cabe ressaltar que, ao longo deste grupo 3, S15 parou de participar das discussões, até que S12 chamou a atenção para esse fato e S14 justificou: *é que não tem nenhuma amiga dela aqui, alguma amiga mais próxima*. Observa-se, com essa fala, que as crianças formam grupos

⁸⁵ *Haters* é um termo derivado do verbo em inglês *to hate*, que significa odiar. Na Internet, é atribuído a pessoas que têm uma posição negativa ou contrária a algo que foi postado ou comentado.

de afinidades e podem estar mais à vontade entre eles, sendo um dos aspectos que pode ter influenciado a não participação em “Infância Nativa”, porque tais afinidades não foram critérios de seleção para os sujeitos alocados em cada grupo.

Sobre a plataforma no site, S15 disse que conseguiu entrar, mas não acessou nenhuma página, justificando que não sabia por onde começar. No aplicativo, S12 e S13 afirmaram não ter encontrado para baixar. Já S15 não conseguiu entrar no login, enquanto S14 acessou o perfil no site e inseriu foto pessoal embora tenha tido que *só fiquei perdido dos negócios lá do perfil* e esta foi a única atividade realizada, alegando que não encontrou a discussão no site. S11 ainda afirmou que o espaço “Infância Nativa” seria bom para eles discutirem e S13 concordou com a dinâmica de a interação ser cada um em sua casa, no momento em que pudessem entrar na plataforma. Porém, S11 ponderou que a discussão pelos comentários das postagens pode ser difícil e S13 se contradisse ao concordar com a questão de que o bate-papo, instantâneo, seria melhor para a interação entre as crianças no fórum.

Enquanto sugestões, ao pensar em um espaço para a conversa entre as crianças, S11 e S12 destacam que amigos e demais pessoas poderiam fazer parte. No entanto, retomando a relação adulto e criança, S11, S12 e S14 se manifestaram dizendo que nem sempre a ideia do adulto é coerente, *é meio arrogante, pensa que manda tudo, que é ser mais alto* (S12), *acha que é superior* (S14). Por isso, os sujeitos acreditam que um espaço de discussão deve ser entre as crianças, por exemplo, com crianças fazendo vídeos para outras crianças sobre alguns temas, como o citado pela mediadora sobre os riscos de conhecer alguém na Internet. A justificativa é *eu gostaria mais dos vídeos das crianças porque é (sic) pessoas da sua mentalidade falando [...] a gente fica mais interessado* (S14) e *tem que ser alguém que entenda, adulto pode entender até, mas em geral a maioria é criança* (S11). Os sujeitos S11 e S12 indicaram que seria legal convidar dois outros amigos da classe para participar desse espaço, sendo estes convidados pelas próprias crianças.

Ao pensarem no conteúdo e formato a ser produzido pelas crianças, os sujeitos sugerem: *um texto na Internet. Tipo todo mundo podendo escrever? Tipo se fosse um grupo no whatsapp. Todo mundo que tá ali. Todo mundo pode comentar* (S12), *você já manda um áudio já é bem mais fácil* (S13). Como avaliam positivamente uma rede social, o aplicativo em vez do site seria um meio mais eficiente, em especial, por causa das notificações que são recebidas diretamente no celular, com mensagens instantâneas sendo enviadas no aplicativo “Infância Nativa”, por exemplo, para que quando cada um entrasse já tivesse acesso, sem a necessidade de combinar um mesmo horário para todos entrarem no app.

Considerando as opiniões do grupo 3 sobre a expressividade e a participação on-line, percebe-se que há um distanciamento entre acesso e uso, o que nos indica que embora eles tenham acesso à Internet e à plataforma e ao aplicativo “Infância Nativa” nem sempre o uso é efetivo. Um dos motivos, apontados ao longo das falas, é a presença de mais amigos off-line nesse espaço on-line, uma vez que julgam essa ampliação importante tendo as crianças como porta-vozes dos conteúdos para discutir temas da própria infância. Enquanto sugestões para essa participação, também se percebe, mesmo em meio a contradições sobre mensagens instantâneas e acesso concomitante entre os sujeitos, a relevância de serem conteúdos mais fáceis de se produzirem e em plataformas mais próximas do cotidiano, como já é o *Whatsapp*. Além disso, como eles valorizam o direito de emitirem opiniões, os sujeitos de S11 a S15, mesmo sem falas explícitas de todos, indicam que as crianças têm de estar preparadas para receber críticas e que não podem estar alheias ao que acontece na Internet, sendo parte dela, participando em grupos, principalmente, quando as afinidades off e on-line convergem.

Na avaliação do **grupo 4** sobre a Internet enquanto um espaço de livre expressividade, os sujeitos não concordam com a ideia de ser um espaço no qual a criança pode falar tudo o que pensa. S16 afirma que a criança *pode sofrer bullying, porque cada um tem um ponto de vista*. S17 exemplifica essa atitude: *tipo uma criança posta, “eu não quero mais falar com você”, já vira meme*⁸⁶, *aí começa a envergonhar a pessoa. Tudo que a gente faz para tentar expressar o que a gente sente acaba virando piada, vira meme*. S16 ainda acrescenta: *não que a pessoa não possa se expressar, mas cada um tem o seu ponto de vista e pode acabar virando briga*.

S18 afirma que esse conflito de opiniões existe off-line também e que tem aspectos positivos e contrários. O negativo diz respeito ao já mencionado com *as pessoas ficar envergonhando uma as outras, ficar fazendo memes da vida real ou mesmo na Internet* (S19). *É ruim sem a pessoa saber que a opinião dela, que as outras não gostam da opinião dela, mas é bom saber que não tem só a opinião dela no mundo, várias pessoas diferentes têm a sua opinião* (S18); *é bom saber que o mundo não gira ao redor apenas de você* (S16).

No caso de esses sujeitos se manifestarem na rede, S18 afirma que não tem *medo do que os outros vão pensar, porque é o que sinto*. Já S17 e S20 não se manifestariam porque seria difícil lidar com os comentários negativos. S18 argumenta dizendo que é preciso manifestar a opinião e mostrar que *outras pessoas têm outras opiniões* e, caso alguém não concorde com a

⁸⁶ Meme, segundo Oliveira (2017, p. 8), é um fenômeno social enquanto uma unidade de cultura, que “partindo de uma fonte base, claramente identificável, ou mesmo tendo surgido aparentemente do nada, eles evoluem, transformam-se, misturam-se a partir de sua manipulação, tornando-se cada vez mais atribuídos de intertextualidade”. Além disso, os memes estão atribuídos de um gesto criativo no ambiente digital, propiciando interações seja pela produção de novos conteúdos ou pela propagação dos mesmos.

opinião, *o problema é dela*. S19 acredita que as crianças até têm interesse em manifestar sua opinião, mas não se tem prática.

S18 relembra um episódio escolar no qual manifestou sua opinião sobre os alunos faltarem em uma semana que, na sua opinião, não teria muito conteúdo e foi encaminhada à diretoria que disse que ligaria aos pais porque estava incentivando a ausência dos colegas. No entanto, S18 afirma que *fiquei tranquila porque era minha opinião. Eu falei o que queria falar*.

Outro tema que provocou debate no grupo foi sobre animais abandonados. S18 diz que se liga para alguma ONG de resgate animal, eles não acreditam por ser uma criança falando. Os sujeitos também argumentaram sobre fatos, pedidos de doação e fotos que viram na Internet sobre uma ONG da cidade, debatendo se de fato ajudam ou não os animais. S18 disse já ter ido lá como voluntário e convida os colegas: *quando vocês forem lá e ajudarem, aí vocês vão ver que não é mentira, porque é muito fácil a propaganda ir lá e falar uma coisa mentirosa*. S20 argumenta que viu foto no jornal e que a tia já esteve lá e nada aconteceu. S18 retruca: *então vai lá você mesmo, acreditar nos outros é fácil, ela é sua tia, mas vai lá e vê*. Percebe-se que a postura do “ouvir dizer” incomoda S18, que valoriza a manifestação de opinião, independente dos outros não concordarem.

Ao serem questionados se teriam o mesmo tipo de discussão on-line, os sujeitos dizem que não porque os adultos *não dão espaço para a gente, sabe criança, mais a nossa idade; eu já tive um monte de ideia boa e nunca me escutam* (S18); *e um monte de gente fala que ideia de criança é bobagem* (S17). S18 exemplifica: *eu coloco uma coisa e a pessoa não ouve e vai lá um adulto e todo mundo escuta, sendo que é a mesma coisa que eu falei*. A desvalorização das opiniões infantis é recorrente para este grupo, os sujeitos argumentam: *os adultos pensam que só a ideia deles vai dar certo* (S17); *que a criança não viveu o suficiente para saber das coisas* (S20); *os adultos pensam que eles são mais velhos e eles sabem das coisas, só que não é por isso que eles sabem de tudo, tem coisas que a gente sabe* (S18). E essa desvalorização é uma relação de desrespeito, segundo S18: *nós temos que respeitar os mais velhos, mas eles não respeitam a gente. Eles têm que acreditar na gente e saber que a gente também não é burro*. S17 ainda exemplifica: *os pais não acreditam na gente. A diretora ligou e falou que a gente fez uma coisa, a gente fala que não fez, o pai não acredita na gente, acredita na diretora porque ela é adulta*. Porém, S16 ressalta que, para que haja confiança dos pais no que as crianças falam, é importante que eles sejam verdadeiros, sem mentiras.

Diante desses espaços em casa e na escola em que não tem sua opinião valorizada, embora a escola seja, para S16, o lugar no qual eles mais se expressam, o grupo indica que gostaria de ter um espaço na mídia: *fazer um programa só para crianças, onde elas pudessem*

ir lá e se expressar sem ninguém criticar (S16); sem você ter que decorar a fala ou a pessoa falar o que você tem que fazer; coisas que só as crianças gostam, tipo um jornal que pudesse apresentar uma coisa que as crianças gostam, a opinião delas (S18). No debate sobre como seria esse programa, os sujeitos indicaram a importância de ter a autorização dos pais e um “chefe” para coordenar as atividades.

S18 resume a ideia: *seria bom se a gente tivesse um meio de comunicação, tipo um rádio, um jeito da gente poder falar nosso dia a dia, o que a gente sente, tipo no Dia das Crianças, a gente poderia ir na rádio e falava, seria o nosso dia.* S20 completa e sugere uma rede social das crianças, um canal das crianças. S16 exemplifica como se fosse um canal do YouTube. S18 acrescenta que pode ser um programa de televisão. Os sujeitos demonstram uma afinidade para a produção em vídeo, mas S16 e S20 reforçam a importância de escrever: *seria tipo um canal que desse para a gente escrever e postar o vídeo, tipo um Facebook infantil (S20).* S17 retoma a proposta do rádio para que as opiniões das crianças pudessem ser escutadas e não ia ter como eles [os ouvintes] criticarem (S16). S16 até sugere o nome “Infância Nativa”.

Os sujeitos também definem, em partes, o formato do programa: *podia ter aquele negócio de alguém aparecer na rádio, ou mesmo os adultos poderem ligar para rádio (S20); seria legal se a gente pudesse pegar alguma pessoa na rua, “vem cá criança”, aí a gente conversa com ela, entrevista ela, gravar, marcar um dia para fazer essas coisas na cidade (S18); pegar ela na rua e perguntar tudo que você [pesquisadora] perguntou para a gente (S17).* Retomando as entrevistas com crianças para o programa, S16 alerta que é importante que os pais as autorizem a participar.

Na definição do tema, os sujeitos acatam a sugestão da pauta ser os direitos das crianças porque *isso é uma coisa que estão deixando de lado, as pessoas estão se preocupando mais com a política, trabalho, se preocupando com as coisas que elas acham mais importantes, eles esquecem das crianças, só pensam no adulto (S18) e eu lembro os jornais que as pessoas fazem, elas lembram muito da política e nunca falam coisas de criança (S20).* Retomando a liberdade de expressão, S17 sugere: *a gente também poderia perguntar para os adultos, “o que essa criança falou, você acha que ela está certa?”.* S18 reforça a proposta: *a gente só não ia falar coisa só de criança, a gente podia falar coisas para eles [adultos] também, só que as crianças iam falar. A gente ia falar nossa opinião sobre a política, o que as crianças acham porque eles pensam que as crianças não ligam para política.*

Com essa manifestação, os sujeitos retomam que os pais, muitas vezes, os coíbem de falar o que pensam sobre vários assuntos, pois eles julgam que *você não pode saber, você não tem idade para isso (S20) e tipo os adultos estão conversando e a gente quer dar nossa opinião,*

“não se intromete com conversa de adulto”, por que a gente não pode entrar nas conversas? Eu não entendo isso (S17). S16 reforça a questão da privacidade infantil: eles estão no whatsapp, a gente chega perto assim, aí eles: “ah, é feio ficar prestando atenção na conversa de adulto!”. Aí você está mexendo no celular e eles já chegam, “Aí, o que você está falando? O que é isso? O que você está fazendo?”. S17 completa: lógico que você tem que obedecer também, mas as crianças têm seu direitos, não é?. E S20 finaliza: tem que ter a privacidade da gente, os adultos têm a privacidade deles. A gente também é humano. Nós temos que ter a nossa privacidade.

Sobre a participação nesta pesquisa, os sujeitos ressaltaram que preferem o debate como o deste grupo focal. Acerca do acesso à ferramenta “Infância Nativa”, os sujeitos afirmaram que tentaram acessar, mas não conseguiram por causa da senha, mas ressaltaram que o teriam feito, desde as alterações de configurações de perfil até do fórum sobre os direitos das crianças. O uso do aplicativo seria mais fácil porque já estaria instalado sem necessidade de pesquisar o endereço na Internet. A proposta de promover a troca das opiniões entre os grupos também foi avaliada positivamente: *se tivesse outra chance, a gente ia tentar mais vezes (S20); e seria bacana também várias outras pessoas e várias outras crianças participarem (S18). S17 sugere que as crianças que tenham celular possam participar do aplicativo “Infância Nativa”. Como S18 defende que todos manifestem sua opinião, ele acredita que toda a turma do ano escolar poderia ter participado porque cada um tem uma ideia diferente.*

Além disso, os sujeitos acreditam que a mediação escolar possa ajudar, com *uma matéria para isso pelo menos uma vez por semana (S18). E haveria a participação de livre espontânea vontade das crianças porque elas sempre estavam querendo que alguém escutasse elas e agora teriam a chance, a nossa opinião pode ser importante (S20). Como os sujeitos indicaram gostar do debate off-line, S18 sugere que a conversa podia ser pela Internet, mas que mensalmente poderiam se reunir para debater, na escola ou em outro espaço, cujo debate seria organizado com um posicionamento positivo e outro negativo sobre o tema com os devidos argumentos. Os participantes seriam crianças e até mesmo adultos para escutarem o nosso ponto e debater com os adultos (S17). S16 pondera se o debate for na escola e houver uma votação, todos vão votar na criança. S18 argumenta mas não ia ser escolher, ia ser de argumentação, um ia aprender a opinião do outro. S17 completa se um adulto vir aqui e a gente falar tudo, “você está escutando a gente agora?”, “você está entendendo o nosso ponto de vista”, “que a gente quer ter opinião na Internet”, e se trazer mais adultos, eles iriam nos escutar. Os sujeitos acreditam que essa troca entre adultos e crianças é positiva para que os adultos saibam pelas*

próprias crianças o que é importante para elas e possam entender o conhecimento que elas possuem.

Este grupo 4 foi o mais participativo no debate sobre sugestões acerca de espaços de livre expressividade para as crianças, bem como o mais elucidativo sobre como se sentem em relação a não valorização de suas opiniões pelos adultos. O grupo se envolveu na elaboração de uma proposta de programa em mídia tradicional, podendo ser acompanhado de espaços on-line para produção de conteúdo em diferentes linguagens e formatos conforme a preferência de cada criança. Os sujeitos também valorizaram o debate presencial para a troca de opiniões e o protagonismo das crianças na produção de conteúdo, mas com a interlocução do adulto de modo que ele possa ouvir o que elas têm a dizer.

O quadro 6 sintetiza as opiniões das crianças dos quatro grupos:

Quadro 6 – Síntese das respostas das crianças acerca da expressividade on-line

GRUPOS	De que participação estamos falando	Possibilidades de e onde se expressar	Avaliação do “Infância Nativa”
GRUPO 1	• Possibilidade de se comunicar	• Mídias, em geral, com a supervisão do adulto	• Apenas um sujeito acessou a plataforma.
GRUPO 2	• Debates sobre temas de interesses • Possibilidade de se comunicar e emitir opiniões, desde que não afetem negativamente os outros • Adultos entenderem as opiniões das crianças • Produção de conteúdo de crianças	• Internet como espaço do qual são parte • Grupos com todos conectados simultaneamente • Participação de todos os colegas da escola em grupo sobre conteúdos escolares • Canal no <i>YouTube</i> para vídeos opinativos	• O aplicativo não foi encontrado por um sujeito • Não estavam todos conectados ao mesmo tempo • Internet não foi o melhor local • Conversas pessoalmente foram melhores
GRUPO 3	• Possibilidade de emitir opiniões, desde que não afetem negativamente os outros • Produção de conteúdo de crianças para crianças	• Redes sociais digitais – “Infância Nativa” como uma rede • Participação de mais amigos na conversa entre as crianças • Produção de vídeos	• Dificuldade em navegar na plataforma • Possibilidade de interação em casa
GRUPO 4	• Internet como espaço de opiniões	• Programa na mídia, rádio como exemplo, com	• Não acesso devido a problemas com login

	contrárias e até ofensivas • Possibilidade de emitir opiniões • Adultos escutam as opiniões das crianças	supervisão de adultos e intitulado “Infância Nativa” • Rede social própria só de crianças (<i>Facebook</i> infantil) • Debate on-line e posteriormente presencial	• Gostariam de ter acessado e participado do debate • Faltou a participação de todos os colegas da turma e a mediação escolar para a participação • Conversas pessoalmente foram melhores
--	--	--	---

Fonte: Elaborada pela autora.

Como síntese da participação dos sujeitos em “Infância Nativa”, houve indicações sobre questões técnicas, mas também a falta de interlocução simultânea entre as crianças. Dois grupos afirmaram preferir a interação presencial para debater os temas de interesses deles. Como os sujeitos indicaram que gostariam de interagir sobre as temáticas e com os demais colegas, inclusive ampliando as crianças envolvidas na pesquisa, o nome “Infância Nativa” foi sugerido para outros espaços participativos, como sugestão coletiva para programas e redes sociais exclusivas para as crianças emitirem suas opiniões e falar umas para as outras. Considerando que os sujeitos realçaram que sentem falta de que suas opiniões sejam reconhecidas pelos adultos, é dessa participação e desse direito sobre o qual eles mais se manifestaram.

4.3.2 Considerações sobre as opiniões infantis

Kaplún (1998) exemplifica que, para Mario Kaplún, a partir das primeiras experiências com o cassete-fórum, o indicador de participação não era nem a escuta atenta nem as intervenções, mas como os grupos ampliavam os temas de debate propostos por meio de suas autoexpressões, ou seja, o mais valioso era assumir a palavra e não só a escuta acerca dos temas geradores. Essa consideração do teórico do método participativo aqui adaptado para o meio digital ressoa nos debates promovidos por meio dos grupos focais. Os sujeitos, ao assumirem o discurso mesmo que mediados por um roteiro e objetivos da pesquisa-ação, relataram situações e dilemas do on e do off-line, bem como se posicionaram sobre assuntos decorrentes de sua conexão e comunicabilidade em rede.

As categorias elucidadas demonstram que a Internet se apresenta aos sujeitos de modo positivo e também negativo. Ao comentarem sobre os acessos e os usos, eles reconhecem as potencialidades, talvez sem nomeá-las como oportunidades de um “mundo” que se abre às informações e às interações e que podem repercutir no off-line. A comunicação entre os pares

é a mais valorizada pelos sujeitos que criam redes e comunidades para trocas de informações de interesses comuns, como o são os conteúdos escolares. Do mesmo modo, reconhecem que há espaço para consumo de informações, principalmente com foco em pesquisas, e para atividades de lazer. No entanto, não foi mencionado o potencial cívico e participativo enquanto oportunidades on-line, como nos colocam autores da geração conectada. Tais oportunidades aparecem de modo subtendido quando as crianças reconhecem que a Internet é um espaço para emitirem opiniões e produzir conteúdos sobre o que lhes interessam, inclusive porque entre os sujeitos temos dois que possuem um canal próprio no *YouTube*.

Além desses usos potenciais da rede, os resultados de ouvir as crianças sobre sua vida on-line repercutem em compreender sua atuação off-line e identificar como a mediação da mídia digital não é exclusivamente sua fonte de interações e expectativas. Como foi mencionado por Barreto (2016), ao se referir a uma pesquisa norte-americana com adolescentes sobre os usos de redes sociais, a atuação on-line se apresenta como um prolongamento do que foi vivenciado no off-line, uma vez que eles utilizavam as redes para conversar como amigos com os quais têm relação presencial, o que indica que são as motivações pessoais que os fazem estar ali presentes e não meramente a tecnologia. Tal aspecto fica nítido quando o grupo 3 menciona o grupo que a turma escolar possui para socialização de informações relativas ao cotidiano da sala de aula, ao mesmo tempo em que fazem distinção entre tal compartilhamento com outros assuntos também pertinentes à turma que é foco de outro grupo on-line.

Outra dimensão dessa interface on e off-line, dá-se na menção a espaços públicos para a vivência infantil em contraponto com a dependência que assumem ter em relação a estarem conectados diariamente, em especial pelo celular que garante a portabilidade e ubiquidade, acompanhando os sujeitos em todos os espaços, inclusive no ambiente escolar, mesmo diante da proibição de utilizar os dispositivos pela coordenação pedagógica. Os sujeitos demonstram o interesse pelo off-line, reconhecendo-o enquanto um espaço de interações e de contribuições para sua socialização, embora tenham receio dos riscos devido à insegurança das ruas, o que os leva a questionar leis que garantam a proteção às crianças.

Essa insegurança é tida como maior que a on-line, uma vez que muitos pais exercem uma presença e um controle diante do que os filhos fazem na Internet. Este controle é avaliado como necessário, inclusive com os pais tendo acesso às contas e senhas para acompanhar as conversas e os conteúdos acessados. Como as crianças têm um domínio da tecnologia digital superior a muitos dos responsáveis, eles indicam que é importante que haja outros mecanismos de proteção, como a realização de campanhas, alertas até mesmo nos próprios dispositivos e

orientações na escola para que elas sejam mais conscientes acerca desses riscos e não sejam vítimas.

Alguns exemplos, em especial, no que se refere ao contato com desconhecidos destacam uma das dimensões da insegurança on-line. A temática da pedofilia é citada pelos sujeitos, seja por experiências pessoais ou de pessoas próximas, demonstrando a vulnerabilidade infantil neste aspecto, uma vez que disponibilizam dados pessoais em rede, como declararam na fase de diagnóstico, e também constituem uma trama de contatos, dentre os quais muitos podem ser desconhecidos da vivência off-line e são “conhecidos” de outros colegas. Nesse sentido, a vigilância dos responsáveis se faz presente, questionando conversas e contatos que ali se encontram, e os sujeitos julgam que é importante. Apesar de concordarem com essa vigilância, muitas crianças afirmaram que burlam os pais para continuarem acessando a Internet, além do tempo estipulado e das ordens para se dedicarem a outras tarefas. Como assumem que estão viciadas e que isto é muito ruim, elas não sabem como se desvencilhar. É provável que o sentimento de grupo os faça estar on-line para continuar como parte de uma comunidade e antenados com o que acontece nesse espaço.

Considerando que uma das atividades on-line é o acesso a informações, as crianças alertam que é preciso estar atento porque há muitas inverdades nesse espaço, que enganam os mais novos que ainda não sabem muito sobre como usar a rede. No julgamento dos sujeitos, na idade de 10 e 11 anos, já é possível ter noção sobre o que acessar e também identificar situações equivocadas, embora haja casos emblemáticos, como o da “Baleia Azul”, que incitava o suicídio em um jogo on-line. Eles compreendem os riscos da Internet acham que é necessária uma orientação, o que está ao encontro do que as literacias digitais propõem.

Como eles acreditam que já têm esse conhecimento e até demonstraram um certo senso crítico nos comentários feitos sobre os riscos on-line, gostariam que os pais e outros agentes de socialização, como a escola, os ouvissem mais e valorizassem suas opiniões, além de confiar no que estão fazendo on-line. Em questão similar com adolescentes, Alves e Siqueira (2014) identificaram o mesmo posicionamento de que o direito a expressar a opinião não é valorizado; quando este opina é visto como “difícil de ser educado” ou não é considerado o que implica uma desvalorização que desmotiva o mesmo; ao passo que ao ser ouvido e suas ideias aceitas, há um sentimento de valorização. As crianças pontuam que os pais, muitas vezes, nem os deixam falar e desconhecem o que elas já sabem, como conteúdos sobre reprodução humana e até mesmo sobre denúncias em casos de abuso sexual. Fato citado em um dos grupos que nos alerta sobre situações que vêm vitimando menores e que, muitas vezes, sequer se tornam de conhecimento familiar.

O direito, portanto, de se expressar e opinar é o mais mencionado pelas crianças como um desejo de se concretizar, independente do espaço proposto para a Comunicação Participativa. Tendo em vista esse sentimento infantil e a possibilidade de promovê-lo, já que as crianças assim demonstram querer, olhares atentos dos diferentes agentes de socialização cabem nesse processo. Para isso, é importante que as crianças tenham espaços para se manifestarem, em uma expressividade não apenas oral, como o fizemos no grupo focal, mas de modo escrito e audiovisual, conforme as habilidades de cada um, como sugeriram durante as propostas participativas que fizeram.

Embora tenham problematizado essa questão do direito à liberdade de expressão, observa-se um comportamento, como o citado na pesquisa de Chaves e Santos (2007), que demonstra que as crianças fazem menção a conceitos espontâneos, beirando ao senso comum, sem ter, de fato, um domínio e uma consciência sobre os seus direitos, além disso a demanda dos alunos da rede pública de nove a 11 anos acerca dos seus direitos reside em:

As crianças buscam e são orientadas por padrões e modelos adultos e tentam frequentemente superar a dependência e galgar a autonomia. Demandam, portanto, os direitos à liberdade, os direitos individuais, direitos inscritos na lógica da promoção, no possível exercício de protagonismos que resultem em participação social mais efetiva e no desenvolvimento do sentimento de pertencimento. (CHAVES; SANTOS, 2007, p. 94).

Em prol da promoção das crianças, que culmina em sua participação na sociedade como parte da mesma e enquanto cidadãos de direitos devidamente reconhecidos, oportunizar espaços de Comunicação Participativa esteve em pauta nas sugestões dos sujeitos, ao avaliarem a experiência de serem participantes em “Infância Nativa”. Mesmo sem termos obtido as interações no cassete-fórum digital, por demandas técnicas majoritariamente citadas, houve indicativos de uma avaliação positiva da proposta inicial de fomentar o debate sobre os direitos. Alguns fatores, a nosso ver, contribuíram para isso: 1) o próprio desconhecimento sobre os direitos, sendo a pesquisa uma forma de, de fato, conhecê-los; 2) refletir sobre uma temática que está presente no cotidiano e debater os dilemas, em especial sobre os riscos, com os quais se deparam; 3) oportunidade de se manifestarem sobre o que pensam tendo a Internet, um espaço que lhes é familiar, como ponto de partida e/ou chegada; e 4) estar em rede com outras crianças para troca de informações e ações comunicativas.

Nos espaços participativos propostos pelas crianças, o nome “Infância Nativa” aparece até mesmo com uma continuidade dos debates iniciados a fim de que mais colegas se juntem às discussões para propiciar uma expressão de crianças para crianças. É perceptível que elas

querem falar por si, produzir conteúdos que expressem o que de fato gostam, sentem e pensam. A sugestão do grupo 4 foi a melhor formatada com a mídia tradicional, no caso exemplificado por meio do rádio, como uma aliada para essa participação infantil, podendo possibilitar a interlocução entre as próprias crianças e até mesmo com os adultos, de modo que estes possam de fato escutá-las e, assim, garantir seu direito de fala e a valorização desse potencial participativo e expressivo.

Tendo como foco esse direito à liberdade de expressão, os sujeitos indicam que a Internet é um espaço significativo para seu exercício desde que haja conexão entre os participantes e que a ferramenta e/ou o espaço seja voltado às crianças, de modo autônomo, embora a supervisão seja mencionada como necessária. Nesse sentido, a interlocução adulto e criança ainda permanece em um processo de horizontalidade da comunicação e com potencial para o diálogo, já que as crianças têm uma mente aberta, crítica e criativa para ideias/propostas, cuja participação delas está no centro das ações.

4.4 AVALIAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES

Tendo em vista a proposta de Comunicação Participativa, por meio de um cassete-fórum digital, do qual participaram 20 sujeitos de nove a 11 anos, constatamos que não houve interações no fórum como era a expectativa, devido ao sucesso do método nas experiências de Mario Kaplún. Diante da ausência de participação dos sujeitos, enquanto etapa da pesquisa-ação, encontramos eco nos dizeres de Peruzzo (2016, p. 11): “alguns fatores proporcionam tanto aperfeiçoamentos metodológicos quanto limitações ou simplificações, a exemplo das condições locais e de cada situação investigada que influenciam no desenvolvimento da pesquisa”. Neste estudo, avaliamos que houve limitações técnicas de acesso, de acessibilidade diante da plataforma e de contexto dos sujeitos, no que se refere ao interesse em participar de discussões on-line em uma nova ferramenta, com outros sujeitos que não necessariamente fazem parte do seu grupo de afinidades e sem a medição de um agente de socialização.

Thiollent e Colette (2014) também indicam que a participação é mutável nesse tipo de pesquisa, efetuando-se de diversas formas e intensidades, que contribuem ao longo e ao fim do processo para todos os envolvidos, indicando caminhos à problematização proposta e até a ações para situações futuras.

Trata-se de uma participação provocada não apenas para satisfazer interesses de conhecimento do pesquisador, mas para contribuir com a situação investigada, tanto em relação aos subsídios que a pesquisa pode gerar quanto ao aprendizado que o próprio processo de pesquisa proporciona na elaboração do conhecimento coletivo. Este tipo de pesquisa incorpora um sentido educativo e por isso mexe com os padrões da pesquisa científica tradicional, a transformação da prática de pesquisa que, neste caso deixa de reconhecer a ciência somente a partir de posições empiristas (se privilegia o objeto, o real como possuidor do conhecimento) ou apriorísticas (se privilegia o sujeito, o pesquisador como potencializador do conhecimento) no processo de pesquisa e reconhece o conhecimento gerado na relação sujeito-objeto, “objeto” que é observado como sujeito. (PERUZZO, 2016, p. 13).

Com o desenvolvimento da pesquisa e diante dos resultados obtidos, a geração do conhecimento coletivo se efetua entre pesquisador e sujeitos participantes de modo a indicar problematizações sobre como se dão as interações infantis on-line, quais plataformas são as que agradam as crianças para tal fim, qual o papel dos demais atores de socialização para que haja um incentivo à participação e qual o comportamento e os interesses, de fato, dessa geração conectada. Questões estas aqui debatidas para subsidiar a participação e a cidadania desde a infância.

Orozco-Gómez (2014), ao citar dados do relatório da Fundação Telefônica na América Latina, também problematiza o envolvimento das crianças e jovens em situações que demandam participação:

somente cerca de 10% de todos os envolvidos são realmente “criadores ou seriam sujeitos que atuam e interagem plenamente em uma cultura participativa”. Os demais são antes seguidores, receptores ativos, sim, mas receptores que principalmente reagem aos estímulos que recebem, e consomem mais produtos audiovisuais do que antes, ao baixá-los em seus equipamentos e desfrutá-los em suas telas, mas que nem sempre transcendem esse *status* de consumo midiático, para assumir-se no papel de produtor e emissor a outros cibernautas. (OROZCO-GÓMEZ, 2014, p. 87-88).

Em nosso estudo, observa-se que, entre os sujeitos, há, sim, uma recepção mais ativa de conteúdos que lhes interessam na mídia digital, em especial quando são temas compartilhados entre os pares e promovem a noção de comunidade por afinidades, o que dialoga com a percepção do autor de que “nem tudo o que está em jogo é participação, mas reação, ‘conectividade’, nem mesmo quando tal participação é essencial; isso é algo generalizado como tendência” (OROZCO-GÓMEZ, 2014, p. 114). A conectividade é, então, a palavra-chave para garantir as interações e nem sempre a participação, o que coloca em cheque a tal cultura participativa enquanto processo criativo, inovador, desafiante e horizontal e condição própria

do estar em rede. Nessa perspectiva, ao retomarmos o potencial de criação e de criatividade on-line, verificamos que ele está aquém do esperado teoricamente, uma vez que há outros elementos como o contexto de conexão, as habilidades em exercício, o interesse por meio dos grupos que integram e o incentivo por meio de agentes mediadores que permeiam a relação das crianças com o meio.

Barreto (2016, p. 103) pondera essa conectividade ao afirmar que “o fato dos adolescentes sentirem-se à vontade com as mídias sociais e passarem muito tempo na internet, não significa que dominam a tecnologia, sendo assim, é preciso mais ênfase na necessidade de uma literacia midiática e digital”. De fato, os sujeitos têm uma grande afinidade com as redes sociais digitais e lá se encontram em perfis, muitas vezes com informações pessoais visíveis e algumas até falsas, já que não poderiam estar em determinada rede com a idade que possuem. Porém, essa afinidade não indica que utilizam o potencial de estarem em rede para uma intervenção na realidade nem mesmo ao engajamento cívico para proporcionar um bem-estar a eles próprios. No entanto, ainda fica latente como é possível incentivar esses sujeitos a uma utilização mais competente e contributiva da rede.

Em meio aos acessos diários em diferentes dispositivos, os sujeitos interagem com os pares em demandas afins, de educação ao mero entretenimento, acessando, em especial, conteúdos audiovisuais. As plataformas de vídeos e as redes sociais digitais são, realmente, as que mais os agradam para fomentar essas interações, embora reconheçam que elas apresentam riscos à integridade das crianças, seja por meio da dependência, que assumem ter perante a Internet, ou pelo contato com conteúdos e pessoas que podem expô-las a situações impróprias. Devido a isso, embora julguem ter um domínio crítico da rede assim como ter consciência para diferenciar o bom, o correto, do ruim e errado com que se deparam on-line, elas acreditam ser necessário o controle por parte dos responsáveis e até mesmo da escola, no sentido de vigilância de saberem o que estão fazendo, até mesmo porque assumem não ter nada a esconder, e de orientação de modo que não estejam sujeitos à obscuridade do que está on-line.

Nesse sentido, o papel dos pais, enquanto agentes mediadores e de socialização, pode atuar tanto na proteção quanto na promoção à infância on-line, apesar dos aspectos protetivos se ressaltarem quando eles acompanham os acessos, por meio de logins e senhas que compartilham e até têm dos filhos, e o processo punitivo quando retiram o celular do convívio com os filhos devido a atitudes de desobediência. À escola, em muitos casos, não é cobrado esse papel, porque muitos sujeitos consideram que ela não é um local para uso da Internet e sim da socialização off-line. Porém, devido ao seu papel educativo, ela poderia ajudar as crianças a compreenderem os usos e os riscos, como indicam também as literacias e os estudos em mídia-

educação. Além do ambiente escolar, os agentes públicos, por meio da legislação, também poderiam contribuir para essa orientação, assegurando a segurança às crianças.

Na defesa dessa segurança, tida como necessária por elas mesmas, encontra-se o debate sobre como os direitos das crianças são vistos on-line. Inicialmente, vale ressaltar que, embora afirmem conhecê-los, as menções aos mesmos não foram efetivas, sem também articulá-los ao ambiente digital. O direito, no entanto, que ressoa nas falas infantis é o da liberdade de expressão e de opinião que dialoga diretamente com a proposta do cassete-fórum digital para que as crianças possam se manifestar sobre o que pensam, gostam e querem, promovendo, então, a Comunicação Participativa. No tocante a esse direito, observamos que elas têm interesses informacionais e comunicativos em rede e até mesmo na interface do on com o off-line, interferindo em espaços públicos e em rede nos quais elas gostariam de se sentir parte e valorizadas em sua expressividade. Em meio à dependência on-line, ressalta-se nesse ponto o sentimento de pertença que as crianças têm em relação às ruas, local onde gostam de estar, apesar dos perigos que identificam nesses espaços e onde também gostariam de mais cuidado e segurança por parte dos atores sociais.

Diante da sinalização para que se valorizem os direitos de liberdade de expressão, verificamos que as literacias digitais são um caminho para possibilitar junto às crianças um reconhecimento dessas oportunidades de criação, de criatividade, de expressão e de engajamento cidadão por meio da rede e com os demais interagentes. Ao mesmo tempo, a alfabetização informacional e midiática é necessária, visto que elas ainda têm vínculos com as demais mídias, inclusive como espaços para produção de conteúdos por elas mesmas, além do acesso a informações para o qual necessitam identificar as fontes e a veracidade das mesmas, assim como reavaliar a própria postura ao mentir acerca da idade para estar em uma rede social.

Na perspectiva de caminhar ao encontro dessas literacias, garantir a participação das crianças nos ambientes informacionais e de interação, como é a Internet, é uma forma de oportunizar as competências e as habilidades para um uso mais ativo, criativo e crítico, tendo o protagonismo infantil como espaço de direito e de intervenção em prol dos interesses infantis, considerando os dizeres dos próprios sujeitos. Nos entremeios para se possibilitar essa participação, são necessárias estratégias políticas, culturais e educativas (OROZCO-GÓMEZ, 2014), tendo espaços para que se possa exercer essa participação a fim de ampliar seu protagonismo e sua cidadania em rede e no off-line, como indicamos no próximo capítulo.

Na conclusão acerca da promoção de uma Comunicação Participativa por meio do cassete-fórum digital, em síntese, as fases articuladas da pesquisa-ação, do mapeamento diagnóstico ao grupo focal, demonstram o perfil dessa geração, como interagentes da Internet

com acesso a dispositivos, multiplicidade de atividades realizadas on-line, domínio acerca das configurações para a privacidade, exposição de dados pessoais, empatia sobre a interação entre as próprias crianças e defesa da liberdade de expressão infantil em espaços on e off-line. “Infância Nativa” é uma das ferramentas em prol dessa liberdade e que reflete a dinâmica dessa geração, embora não tenha sido utilizada em sua potencialidade durante as fases de interação, já que as crianças manifestaram uma avaliação positiva da mesma, inclusive nomeando novas estratégias participativas com o mesmo título.

Diante dos resultados obtidos com as respostas das crianças e dos estudos aqui elucidados, tendemos a concordar com Orozco-Gómez (2014, p. 115): “a falta de participação não é somente falta de costume. É resultado de uma maneira histórica de ser e de estar das audiências”, na qual se prevalece a inibição por parte dos meios de comunicação de massa em vez de uma relação multidirecional e, conseqüentemente, da participação que, segundo o autor, não é viável apenas com o uso das tecnologias, mas por meio do interesses e intenções de todos os envolvidos no novo ecossistema comunicacional. De fato, na pesquisa-ação aqui desenvolvida se verifica essa falta de costume e até mesmo de interesse, a nosso ver, por duas razões principais: a plataforma “Infância Nativa”, elaborada como um fórum on-line, não apresentava elementos de lucidez que são acessados e interesses das crianças, como os jogos e os conteúdos audiovisuais e, para as interações, os sujeitos agrupados nem sempre eram os mesmos da comunidade de afinidades, o que os fazia se sentir parte de algo que não podiam compartilhar com todos os pares. Esses fatores podem ter influenciado no resultado de uma participação não interativa na plataforma, enquanto a participação dialógica se ressalta no envolvimento das questões dos grupos focais; é claro, que esse envolvimento não foi o mesmo pelos 20 sujeitos, mas indica que há interesse no debate sobre assuntos que lhes são caros e para os quais julgam que não há espaços para que possam se manifestar.

Na perspectiva, então, de incentivar e assegurar os interesses das crianças manifestados neste capítulo, partimos para uma etapa propositiva de modo a indicar possibilidades para a participação efetiva de crianças junto a atores de socialização da infância, em especial no tocante à defesa de seus direitos e a valorização da cidadania infantil.

“Só faz sentido estudar a infância se queremos com nossos resultados contribuir para melhorar a qualidade das ofertas de situações positivas e emancipadoras de socialização para todas as crianças.” (BELLONI, 2009, p, 134).

**CAPÍTULO 5 –
PERSPECTIVAS DE COMUNICAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E
CIDADANIA INFANTIL**

No debate sobre a Comunicação Participativa e a cidadania desde a infância, visando à promoção infantil como protagonista na sociedade, o que inclui sua atuação ativa, crítica e criativa na mídia, esta pesquisa, na interlocução com as crianças, identifica mais que consumos e usos, definem-se comportamentos que mapeiam como essa geração conectada lida com oportunidades e riscos on-line na dimensão de seus direitos como atores sociais e em mediação com diferentes atores e esferas da sociedade.

A partir dessas mediações, na própria expressividade infantil apresentada na fala dos sujeitos participantes nos grupos focais, reconhecem-se os discursos de “ainda não”, como apresentado por Andrade (1998, p. 3), sendo as crianças consideradas “como um ‘ainda não’, algo que se tornará sujeito um dia [...] não é vista como sujeito que tem direitos próprios”. A autora complementa:

A moratória infantil (o ainda não) faz com que a criança esteja sempre em lugar de objeto em um processo macrossocial encaminhado a uma futura sociedade ideal. Nos últimos anos, observamos um movimento no sentido de considerar a criança um sujeito portador dos direitos do homem. Entretanto, o desconhecimento das potencialidades sociais infantis – uma vez que estas nunca foram devidamente investigadas – gera uma ambiguidade e confusão sobre a competência da criança para exercer seus direitos com independência (ANDRADE, 1998, p. 4).

Na valorização do processo cultural que constitui infâncias e a dimensão dos seus direitos, a infância digital está em relevo devido a visões otimistas que acreditam nas potencialidades da mídia digital para o desenvolvimento e as inteligências infantis. Livingstone (2009) indica a importância do contexto multimídia e de seu domínio enquanto uma prática social que contribui para o aprendizado, a comunicação e a participação em atividades cívicas. Visando, então, a essas contribuições, nossa defesa é de que mídia digital tende a proporcionar espaços de Comunicação Participativa para que as crianças exerçam, por si, sua própria cidadania.

Considerando tais espaços, como nos coloca Orozco-Gómez (2014, p. 92), é necessário que as audiências estejam em “uma interlocução alternativa, mais dialógica, produtiva e significativa, e mais emancipadora para os participantes em processos de comunicação”. Essa emancipação vai ao encontro da defesa da autoexpressividade infantil de modo que se possa escutar seus dizeres e, assim, aproximar-se, de fato, do que é de interesse das crianças, contribuindo para uma intervenção na realidade de modo a modificar a visão que muitos atores sociais têm em relação às crianças, como elas mesmas sinalizaram durante as discussões apresentadas no capítulo 4.

Cavalcante, Máximo e Sampaio (2017) sinalizam objetivos relevantes ao pesquisar a relação das crianças com as mídias digitais. Além disso, é importante reconhecer, como nos diz Unicef (2017), que as vozes infantis são ouvidas mais alto nesse cenário digital, que conta com a ajuda das crianças para ser configurado. Na mesma direção, Buckingham (2007) alerta para a necessidade de reconhecer as atividades infantis dentro dos contextos sociais das crianças, bem como em relação com os agentes que se fazem presentes: escolas, famílias e mídia. Devido à mediação tecnológica nessas relações, não se pode, na visão do autor, aguardar que novas formas de expressão cultural surjam de repente; é preciso estimulá-las, no sentido de mídia-educação, que implicará

novos tipos de diálogos entre familiares e crianças, entre os públicos, os produtores e os planejadores políticos, e poderá exigir também a criação de novas instituições dentro da esfera pública que deem a todos os setores da população a oportunidade de acesso e participação em uma grande variedade de mídias “novas” e “antigas”. (BUCKINGHAM, 2007, p. 295).

A meta é audaciosa e demanda esforços por parte dos atores sociais que estão em mediação com as crianças. Na defesa da autonomia e da segurança a elas, Sampaio e Máximo (2017) indicam a necessidade de dialogar com elas a fim de definir as estratégias para a participação na vida pública e no direito à privacidade de modo que, na mediação de pais e educadores, seja possível “prepará-las para o exercício da cidadania *on-line* [...] [garantindo uma] uma formação voltada não somente à proteção, mas à promoção da autonomia da criança, fortalecendo a sua capacidade de fazer escolhas eticamente orientadas, ao lidar com as oportunidades e os riscos”. (SAMPAIO; MÁXIMO, 2017, p. 215-216). Como enuncia Unicef (2017, p. 2, tradução nossa), é necessária uma “cooperação para proteger as crianças dos danos que podem sofrer no mundo mais conectado, ao mesmo tempo em que se adverte para que aproveitem as oportunidades da era digital para beneficiar a todas as crianças⁸⁷”.

Nessa perspectiva, visando oportunizar tais benefícios às crianças e garantir a valorização de seu protagonismo, nossa pesquisa tem como proposição, a partir dos resultados já eluciados na participação das crianças em um espaço de Comunicação Participativa, para além do cassete-fórum digital, a elaboração de diretrizes a atores sociais que dialogam com essa infância conectada e (n)ativa. Como metodologicamente, a pesquisa-ação é o guia deste estudo, recorre-se a ela para subsidiar a elaboração das propostas participativas às crianças.

⁸⁷ Texto original: “cooperación para proteger a los niños de los daños que pueden sufrir en un mundo más conectado, al tiempo que exhorta a que se aprovechen las oportunidades de la era digital para beneficiar a todos los niños” (UNICEF, 2017, p. 2).

O propósito da pesquisa-ação de contribuir para esclarecer e dar subsídios para a solução de problemas se alinha a geração de conhecimento (a troca de saberes dos especialistas e do próprio grupo ou população investigado no reconhecimento do contexto e das estruturas sócio econômicas, políticas e culturais) capaz de ajudar na mobilização, no equacionamento das problemáticas e no empoderamento do processo de mudança. (PERUZZO, 2016, p. 10).

A partir da geração de conhecimento, compartilhada entre os sujeitos da pesquisa, é possível elucidar novas ações que visem à transformação de dada realidade que se refere às potencialidades de participação e de cidadania às crianças. Além disso, a pesquisa-ação também se volta às devolutivas à sociedade por meio da prática social e da problemática real que se apresenta na contemporaneidade. Como diz Thiollent (2017, p. 5), ao fim da pesquisa, há “compartilhamento de informação, devolução aos interessados e aplicação em iniciativas concretas”.

Na sistematização metodológica, retomando-a com as etapas já realizadas nesta pesquisa-ação, adotamos a sequência proposta, por Pinto (2014), dividida em três momentos, segmentados em fases e passos. Embora o autor os tenha aplicado apenas com grupos de adultos, é possível relacioná-los a este estudo, conforme demonstramos no quadro 7.

Quadro 7 – Sequência metodológica e sua adaptação à tese

Momento	Fase	Passo	Aplicabilidade na tese
I – Investigativo	A – Elaboração de marco teórico	- Sistematizar informações sobre o tema e os sujeitos; - Formular as hipóteses.	Sistematização conceitual apresentada nos capítulos de 1 a 3.
	B – Seleção de área e unidades estratégicas	- Analisar informações sobre a área; - Contactar pessoas da área; - Selecionar a unidade específica.	Levantamento de dados sobre as escolas municipais e contato com a Secretaria Municipal de Educação. Seleção das escolas, lócus da pesquisa.
	C – Aproximação às unidades	- Contactar responsáveis; - Identificar os grupos para a pesquisa.	Apresentação da pesquisa à direção das escolas e seleção das turmas cujos alunos potencialmente poderiam participar da pesquisa.
	D – Investigação na unidade	- Elaborar os códigos de investigação - Sistematizar informações dos grupos (círculos de pesquisa).	Elaboração e aplicação do questionário de diagnóstico do perfil dos sujeitos.

II – Tematização	A – Redução Teórica	- Identificar os elementos da problemática; - Identificar relações entre os resultados.	Análise e considerações sobre os questionários respondidos.
	B – Redução Temática	- Identificar elementos comuns aos grupos; - Identificar temas de relevância aos grupos; - Comparar conteúdos com a teorização.	Identificação de critérios para seleção dos grupos para a ação no projeto.
	C – Elaboração de Programa Pedagógico	- Construir tema gerador; - Confeccionar o material; - Treinar os grupos.	Sistematização do cassete-fórum digital na plataforma e sua apresentação junto aos grupos.
III – Programação-ação	A – Redução Teórica	- Organizar os grupos; - Decodificar as informações obtidas; - Selecionar ideias ao projeto.	Atuação dos grupos no cassete-fórum digital e sua adequação ao aplicativo.
	B – Redução Temática	- Apresentar as questões obtidas à comunidade; - Selecionar projetos de ação.	Realização do grupo focal e mapeamentos das propostas e problemáticas levantadas pelas crianças.
	C – Elaboração de Programa Pedagógico	- Definir os recursos humanos e materiais para o projeto ação; - Formular tarefas e mecanismos de controle; - Preparar meios para a execução dos projetos.	Sistematização das diretrizes e sua apresentação a potenciais comunidades/ atores.
	D – Execução e avaliação dos projetos ação	- Realizar o projeto ação - Avaliar, permanentemente, o projeto.	Pareceres dos atores sociais e indicativos de critérios de avaliação dos projetos.
Conclusão	-	-	Apresentada nos capítulos 5 e 6.

Fonte: adaptado de Pinto (2014) e elaborado pela autora.

Os dois primeiros momentos se referem a etapas contextuais e analíticas que vão subsidiar as ações propostas no momento III, no qual se espera, segundo Pinto (2014), motivar os participantes à ação e à execução dos projetos, que ao serem exitosos vão contribuir para a capacitação das demais unidades e, com o conhecimento adquirido, gerará outra atividade prática em benefício da comunidade. Enquanto uma pesquisa propositiva na área da Comunicação para e com a infância, um primeiro passo foi dado com o método participativo do cassete-fórum digital, propiciando espaços de participação às crianças, e com as falas

sistematizadas por meio dos grupos focais, as quais subsidiam algumas das ações propostas, concordando com o apontamento de Morin (2004) para que se apresentem ações concretas diante de resultados obtidos junto aos sujeitos participantes.

Como continuidade desta pesquisa-ação, enquanto um programa pedagógico e de intervenção, as diretrizes aqui propostas pretendem contribuir com a definição de ações coletivas em prol das crianças e das mídias digitais, além do debate sobre os conteúdos à disposição (já que se tem o direito à informação), a segurança on-line e o direito à liberdade de expressão.

Conforme já sinalizado em Vizer (2011, p. 223), a pesquisa-ação propicia o desenvolvimento de “conhecimentos teóricos sobre as metodologias e as estratégias de ação para o exercício de suas práticas de intervenção no universo real”, em um processo no qual a reflexão e a autorreflexão críticas se façam presentes de modo a contribuir para a transformação social. Neste trabalho, esse exercício se efetiva por meio da elaboração de diretrizes em prol da comunicação participativa desde a infância.

5.1 DIRETRIZES PARA AMI EM ESCOLAS

“Se comunicar é compartilhar a significação, participar é compartilhar a ação. A *educação* seria, então, o lugar decisivo de seu entrecruzamento” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 78). Ao reconhecer esse potencial da educação, como nos coloca o autor, as diretrizes perpassam o meio escolar e o papel das escolas como mediadoras educativas e que podem contribuir para a participação desde a infância.

Devolver aos jovens espaços nos quais possam se manifestar estimulando práticas de cidadania é o único modo pelo qual uma instituição educativa, cada vez mais pobre em recursos simbólicos e econômicos, pode reconstruir sua capacidade de socialização. Cortar o arame farpado dos territórios e disciplinas, dos tempos e discursos, é a condição para compartilhar, e fecundar mutuamente, todos os saberes, da informação, do conhecimento e da experiência das pessoas; e também as culturas com todas as suas linguagens, orais, visuais, sonoras e escritas, analógicas e digitais. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 120).

Considerando, então, que no ambiente escolar há esse espaço para desenvolver novas habilidades com as crianças e os jovens, utilizando uma diversidade de linguagens e experiências vivenciadas por eles, a mídia-educação e a alfabetização midiática e informacional são propostas a serem consideradas. Segundo Wilson et (2013), na elaboração de um guia para

formação de professores em AMI, é sinalizada uma atividade em seis estágios: 1) Definição de necessidades e problemas informacionais a fim de identificar o que se pretende descobrir e qual problema a ser resolvido, bem como identificar o conhecimento prévio sobre o tema; 2) Estratégias de busca de informações, ressaltando quais fontes devem ser consultadas e onde é possível encontrá-las; 3) Localização e acesso às informações, considerando as fontes elencadas na etapa anterior a fim de efetivamente levantar os dados que elas podem fornecer; 4) Avaliação crítica, identificando a confiabilidade, autenticidade e qualidades das informações obtidas junto às fontes; 5) Síntese sobre as informações obtidas e como apresentá-las, partindo da resposta à questão-problema, enunciada na etapa 1, para a organização das informações até então obtidas; e, 6) Uso, compartilhamento e distribuição da informação, de modo que seja possível aplicar as informações ao problema e difundi-las a quem tem a mesma necessidade informacional.

Essa proposta de AMI da Unesco se articula às etapas elencadas por Orozco-Gómez (2014) ao pensar em uma nova participação das audiências: 1) Acesso à informação: competências para se encontrar as informações desejadas, em diferentes formatos, em diversas plataformas; 2) Gestão da informação: classificação e sistematização das informações obtidas, bem como sua conservação na memória individual e/ou coletiva; 3) Integrar à informação: transformação da informação em novos conteúdos, conforme os interesses dos produtores, e posterior difusão; 4) Avaliar informação: análise da legitimidade e da qualidade da informação, em um processo de mídia-educação e da participação dos sujeitos; e, 5) criação de informação: elaboração de uma nova informação, em um processo de desconstrução do que foi analisado e em uma recepção multimodal e transmidial, o que configura a nova cultura da participação.

Considerando tais etapas e formatando-as a uma diretriz às escolas para o trabalho com crianças na perspectiva dos direitos das crianças, nossa proposta se apresenta como o exposto no quadro 8.

Quadro 8 – Diretrizes para as escolas

Título: Diretrizes de oportunidades em mídia digital para crianças Atores responsáveis: Coordenação escolar e professores Sujeitos beneficiados: Crianças de nove a 11 anos
Proposta: Utilização do cassete-fórum digital como ferramenta pedagógica de modo que as crianças possam encontrar e produzir informações sobre seus direitos e deveres.

Objetivos:

- Propiciar a descoberta das crianças sobre os direitos e deveres;
- Incentivar a busca, a análise e a criticidade diante das informações encontradas on-line;
- Fomentar a produção e a socialização de conteúdos elaborados pelas próprias crianças.

Procedimentos:

- 1) O professor deve criar uma atividade na plataforma “Infância Nativa” que compreenda a busca de informações em documentos e sites sobre os direitos e os deveres das crianças;
- 2) Enquanto uma atividade pedagógica, as crianças postarão os conteúdos encontrados na plataforma para avaliação em conjunto com os demais colegas em sala de aula;
- 3) Após a avaliação crítica, as crianças devem elaborar uma síntese das informações e das fontes confiáveis para a pesquisa;
- 4) As crianças devem produzir um conteúdo próprio com base no aprendizado sobre os direitos e os deveres infantis como uma nova atividade no “Infância Nativa”, bem como compartilharem-na nas redes sociais da escola e divulgarem-na entre as outras turmas da escola em uma feira escolar, por exemplo.

Observação: essas etapas compreendem os seis estágios da alfabetização informacional, proposto no currículo para formação de professores (WILSON et al, 2013).

Resultados esperados:

- Crianças como protagonistas do aprendizado e sua socialização com os demais;
- Crianças com conhecimento sistematizado e crítico acerca dos direitos e deveres;
- Crianças como produtoras de conteúdo sobre temas que lhe dizem respeito;
- Escola como local de mediação da utilização de plataformas digitais para uma atividade relacionada a demandas das crianças.

Avaliação prévia:

Esta avaliação será obtida com a coordenação pedagógica das escolas nas quais se realizou a pesquisa-ação, apontando possíveis critérios de verificação de como essa proposta pode ser eficiente.

Fonte: Elaborada pela autora.

A proposta de AMI para as escolas considera a utilização do cassete-fórum digital como uma ferramenta de Comunicação Participativa em ambiente escolar de modo a auxiliar as crianças na busca, na sistematização, na avaliação e na produção de informações relativas aos seus direitos e deveres. Com essa diretriz, espera-se que com a mediação escolar haja maior envolvimento das crianças na proposta de discussão do fórum on-line, ao mesmo tempo em que se amplia o número de sujeitos participantes, como os sujeitos indicaram nos grupos focais.

Além desse aspecto, articular o ensino formal com as mídias digitais é uma das potencialidades a serem exploradas, uma vez que “o que se espera do novo desenho educativo formal é o compromisso com um ensino em diálogo crítico com as realidades comunicacionais e tecnológicas, preocupado em fazer o aluno aprender a aprender” (CITELLI, 2002, p. 109). Tal dialogicidade entre a escola e a mídia, por meio de práticas de mídia-educativa, tem experiências históricas e valorosas. O precursor é Celéstine Freinet nos anos 1920 na Europa, com a iniciativa de produção de um jornal escolar, agregando às dimensões pedagógicas e sociais no produto comunicativo, a partir dos olhares de diferentes interlocutores que se identificam com os dizeres e informações dos outros ao compartilharem o mesmo espaço educativo, a mesma faixa etária e os mesmos interesses (FREINET, 1974).

Na tentativa de reconstruir experiências como essa, Martín-Barbero (2014, p. 125), ao sinalizar que a Internet potencializa a autoexpressão e a comunicação entre os indivíduos, afirma que a escola não os tem preparado para a escrita digital, mesmo esta sendo “um direito primário do exercício de cidadania”.

Podemos esperar, portanto, que, na era digital, as instituições de ensino tenham um papel a desempenhar na promoção de competências na cultura midiática, na criação de oportunidades para os jovens reivindicarem e exercitarem suas vozes, garantindo que tenham a orientação de que precisam para encontrar o caminho das redes, que serão a fonte produtiva para sua energia e suas necessidades sociais. (JENKINS, 2016, p. 217).

Embora haja uma valorização do potencial dessas mídias, acredita-se que elas são uma ponte significativa para o trabalho de AMI em ambiente escolar. No entanto, não podem ser as únicas. Tal diretriz pode ser adaptada conforme a necessidade pedagógica, do conteúdo curricular e da demanda dos estudantes, desde que se mantenham os postulados de garantia de um espaço à livre expressividade das crianças, assegurando seu direito à liberdade de expressão.

Paralelo ao trabalho da instância educativa como agente de socialização da infância, cabe a outros atores uma atuação efetiva em prol da valorização da participação infantil, como indicamos nas demais diretrizes.

5.2 DIRETRIZES PARA COMUNICAÇÃO PARTICIPATIVA

Na promoção da infância, em especial como pressupõe a Comunicação Participativa, visa-se fomentar espaços para a livre expressividade dos sujeitos, bem como assegurar que possam ter acesso a informações e a compartilhar opiniões sobre temas que lhes são de

interesse. Nesta pesquisa, como já mencionado, as crianças são o foco para liberdade de expressão, por meio de ações participativas e cidadãs. Ao encontro desse objetivo, é necessário articular a atuação de diferentes atores sociais, que já atuem enquanto socializadores da infância, para oportunizar espaços de Comunicação Participativa.

A partir do referencial teórico, em especial Belloni (2009), e das falas das crianças sobre quem poderia atuar junto a elas na proteção e promoção da infância, são citados a escola e os responsáveis, além de a mídia ser mencionada como um espaço onde estão e/ou gostariam de estar. Nesse sentido, então, as diretrizes apontam para quatro atores potencias: a escola, com as diretrizes já apresentada de AMI; a mídia, com a proposta de um programa para crianças e com crianças; a família para que de modo participativo esteja na interface da criança com a mídia digital; e as próprias crianças, já que valorizamos seu protagonismo diante do que lhes interessam.

5.2.1. Atuação na mídia

A mídia enquanto meio e ferramenta de comunicação é um espaço de produção e recepção de conteúdos, permeada de técnicas e tecnologias que a auxilia no processo produtivo, tendo como produto final conteúdos disponibilizados em diferentes linguagens e formatos ao público. São diferentes plataformas ou suportes midiáticos que se apresentam de modo amplo ou segmentado conforme as características do público almejado e a finalidade do próprio meio e produto comunicacional, do público ao comercial, do analógico ao digital, do unidirecional ao interativo.

Devido a suas múltiplas caracterizações, ela se faz presente como meio de comunicação de massa, como as mídias tradicionais – jornal, rádio e televisão – e novas mídias – como a Internet – para um público amplo e vasto em nível global. As crianças são, portanto, parte desse público. Empiricamente, têm-se acesso a conteúdo infantil por meio de programas em diferentes mídias, bem como se sabe acerca da sua proximidade com a Internet, caracterizando uma geração que já nasce conectada e em rede, como explicitado no capítulo 3. Tendo em vista tal relação, cabe discutir se as crianças têm noção acerca da responsabilidade da mídia e de como ela se comporta ao se referir às mesmas.

No que concerne ao relacionamento da mídia com as crianças, Jempson e Norris (2002) se reportam ao relatório da Federação Internacional dos Jornalistas, destacando aspectos do que se espera da atuação dos jornalistas, como: a) aumentar a cobertura sobre os direitos humanos, o que inclui o das crianças; b) promover a participação de jornalistas no fomento à consciência

desses direitos e atuar em prol de políticas públicas; c) criar novas representações da criança na mídia para promover tais direitos; d) proteger a identidade e a privacidade das crianças, em especial em coberturas sobre a exploração infantil; e, e) encontrar espaço para a educação e o debate entre os profissionais da mídia sobre como se dirigir às crianças.

Esses indicativos demonstram que ainda há uma distância entre o que se espera e como a mídia tem se relacionado com o público, de um modo muito inferior ao possível, como nos diz Orozco-Gómez (2011, p. 172), “os comunicadores seriam os profissionais encarregados do projeto de estratégias de produção dos materiais comunicativos, base de dados, formatos audiovisuais e redes para a intercomunicação, levando em conta principalmente as características comunicativas dos potenciais usuários/educandos”. Jempson (2002, p. 127, 131) explicita que “os profissionais de mídia têm um papel vital na mobilização social relativa aos direitos da criança. [...] os interesses da criança são predominantes e este deve ser o princípio fundamental para todos os profissionais da mídia”.

Na prerrogativa de propiciar na mídia um espaço, de fato, para que as crianças sejam um público participativo e que seus direitos estejam em pauta, as diretrizes sistematizadas no quadro 9 sintetizam a proposta apresentada pelo grupo focal 4, somada a algumas considerações de fala dos sujeitos dos outros grupos, a fim de que se construa um espaço de Comunicação Participativa na mídia com as crianças como produtoras e receptoras de conteúdos, em um borramento desses papéis comunicativos.

Quadro 9 – Diretrizes para a mídia

Título: Diretrizes de oportunidades em mídia digital para crianças Atores responsáveis: Profissionais de mídia Sujeitos beneficiados: Crianças de nove a 11 anos
Proposta: Produção de um programa midiático com crianças para debater temas do interesse infantil, tendo como primeira pauta a cidadania desde a infância, com foco no direito das crianças.
Objetivos: • Oportunizar um espaço midiático para a produção de conteúdos com e para as crianças; • Fomentar um diálogo entre profissionais de mídias/adultos com os interesses das crianças enquanto um público estratégico de mídia; • Debater os conteúdos de cidadania que se referem ao cotidiano das crianças, tendo como pauta inicial os direitos das crianças.
Procedimentos:

- 1) Definição da equipe de produção de um programa radiofônico tendo as crianças, em especial selecionadas do grupo de sujeitos desta pesquisa, como as produtoras oficiais, acompanhadas da equipe técnica da emissora;
- 2) Reunião das crianças com a equipe para definir como será o programa, cuja pauta é debater os direitos infantis;
- 3) Gravação de falas infantis e de adultos nas ruas da cidade e em escolas sobre as opiniões sobre os direitos das crianças;
- 4) Edição do programa com a participação das crianças nas escolhas do que será veiculado;
- 5) Gravação das falas dos apresentadores infantis a partir de roteiro construído em coprodução das crianças e da equipe da emissora;
- 6) Divulgação em redes sociais digitais da emissora dos bastidores de produção e da veiculação do programa para que as crianças, familiares e escolas possam compartilhar as postagens;
- 7) Veiculação do programa na emissora e, se possível, sua disponibilização on-line para futuros acessos, bem como a possibilidade de interação por meio de comentários nas mídias digitais.

Observação: esta proposta tem embasamento nos resultados no grupo focal, em especial com a sugestão do grupo 4 para a produção de um programa radiofônico.

Resultados esperados:

- Profissionais de mídia mais próximos da realidade das crianças enquanto público estratégico;
- Produção e veiculação de um conteúdo articulado à realidade infantil;
- Promoção de debate sobre a participação das crianças na mídia e a valorização de sua expressividade e potencial comunicativo;
- Crianças valorizadas no que se refere à liberdade de expressão;
- Socialização da criança como protagonista de mídia a partir da veiculação do programa;
- Sensibilização sobre as opiniões e interesses infantis que podem fomentar o debate em esferas responsáveis por Políticas Públicas para a infância.

Avaliação prévia:

Esta avaliação será obtida com a direção da TV e Rádio Câmara de Bauru, enquanto veículos públicos de comunicação do município no qual se realizou esta pesquisa, apontando possíveis critérios de verificação de como essa proposta pode ser eficiente.

Fonte: Elaborada pela autora.

Esta proposta se baliza nas sugestões infantis e no conhecimento empírico da pesquisadora acerca de produções midiáticas, garantindo que o programa seja efetivo e viável dentro de uma estrutura de emissora de rádio ou televisão como foi indicado pelas crianças. Embora muito se fale acerca da mídia digital e sua relação quase intrínseca com o público infantil, é necessário balizar que os sujeitos tiveram como sugestão um programa para mídia tradicional, cujo aporte da Internet pode até existir, mas eles buscam a pessoalidade e a representatividade que a mídia tradicional ainda tem no contexto em que vivenciam.

No intercâmbio entre os produtores de conteúdo profissionais de dada emissora e o espaço para que as crianças assumam a tarefa de produzir sobre o que lhes interessa, os objetivos esperados estão ao encontro do que é sinalizado por Jempson (2002): aumentar a compreensão entre adultos e crianças, atenuar os espaços intergeracionais, aumentar a confiança e o desenvolvimento das crianças, garantir que elas ouçam outras crianças e assegurar o direito delas de se expressarem na mídia.

Concomitantemente, esta diretriz se direciona a uma das problematizações deste trabalho que se refere aos desafios à comunicação quando as crianças ressignificam seu papel na atuação na mídia. Por um lado, os profissionais da área precisam voltar os olhares a esse público e suas características de produtores de conteúdos, em especial para a mídia digital, como o são os jovens *youtubers* e também de receptores dos produtos midiáticos, uma vez que tendem a não ser meros consumidores, mas têm o desejo de interagir e até mesmo, por meio das literacias midiáticas, tornam-se receptores críticos de tais informações, sabendo também discernir a qualidade e a veracidade das mesmas. Por outro, há um desejo do público infantil em estar na mídia, digital ou não como sinalizaram os sujeitos participantes, como produtores e interlocutores entre crianças em produtos que tenham esse público como alvo.

Somado a esses aspetos, os conteúdos precisam estar concatenados ao que as crianças esperam da mídia e dos seus profissionais, mesmo sendo o adulto produzindo para elas. Conteúdos estes que não devem ignorar os direitos das crianças, e sim, promovê-los de modo que elas sejam tidas como protagonistas sociais também nos discursos midiáticos, construindo um novo imaginário do que é ser criança, do seu potencial e de sua cidadania. Considerando que a mediação midiática no cotidiano infantil também ocorre na mediação entre adultos e as crianças, estes são também atores significativos para a interlocução com elas em outros espaços como o ambiente familiar.

5.2.2 Relações em família

A família é, em tese, o primeiro agente de socialização infantil, dando-lhes nome, contexto de vida e oportunizando experiências individuais e coletivas. A ela também é delegado um papel protetivo e corretivo diante das ações para e com as crianças, sendo o primeiro aspecto mencionado em mecanismos legais acerca dos direitos da infância e também cobrado pelo *status quo* da maioria das sociedades e o segundo, tido como controverso, diante de abusos de poder em relação a indivíduos considerados inocentes, inofensivos e desprotegidos.

Na dimensão protetiva, encontram-se, diante da presença da mídia digital no cotidiano infantil, o controle e a vigilância sobre os acessos e as atividades on-line, bem como os riscos. Os sujeitos participantes indicam que a presença dos pais off-line, na interface com as situações on-line, é válida e importante. Mesmo em meio à autonomia que os sujeitos julgam ter e a confiança que os responsáveis também deveriam ter no que fazem on-line, o controle é uma ação que se realiza, para alguns de modo positivo, já para outros acentua a falta de percepção dos adultos sobre as crianças.

Segundo Unicef (2017), em vez da preocupação dos pais estar no tempo em que os filhos ficam on-line, cabe a eles verificar o que estão fazendo nesse tempo a fim de este seja aproveitado da melhor maneira e possa contribuir para a formação deles. É nessa direção que se apresentam as diretrizes com foco na atuação conjunta das famílias com as crianças, como se observa no quadro 10.

Quadro 10 – Diretrizes para a família

Título: Diretrizes de oportunidades em mídia digital para crianças Atores responsáveis: Pais e familiares Sujeitos beneficiados: Crianças de nove a 11 anos
Proposta: Produção de conteúdo entre crianças e adultos de modo que se possa compreender o que elas fazem on-line e como esse conteúdo pode estar relacionado às vivências off-line.
Objetivos: • Propiciar a interação entre pais e crianças no ambiente digital; • Compreender as atividades que as crianças fazem on-line e se referem a oportunidades de aprendizado, criação e criticidade; • Alertar as crianças sobre os riscos on-line; • Sensibilizar os pais sobre a importância de um suporte on e off-line sobre as mídias digitais.
Procedimentos: 1) Os pais devem questionar aos filhos o que fazem on-line e não controlar o tempo de acesso, a privacidade ao terem as senhas dos perfis dos filhos e sua liberdade de expressão sem argumentos dialogados com os mesmos; 2) A partir das respostas infantis no item 1, os pais devem propor uma atuação conjunta para a produção de um conteúdo, a ser publicado em redes sociais em perfis de ambos, que abordem os aspectos positivos do que é feito on-line e de algum risco a que o(a) filho(a) pode estar submetido(a), valorizando a opinião infantil; 3) Diálogo off-line sobre a responsabilidade infantil no acesso e a autonomia para que possam navegar sós, bem como a importância de ter os pais como aliados em casos de algum desconforto ou situação constrangedora.

Resultados esperados:

- Crianças cientes de sua autonomia e confiança dos pais em seus usos on-line;
- Pais mais conscientes sobre as oportunidades que a mídia digital oferece às crianças, bem como dos riscos presentes.
- Maior diálogo entre pais e filhos sobre as oportunidades da mídia digital, com os pais reconhecendo o protagonismo e o potencial comunicativo dos filhos.

Avaliação prévia:

Esta avaliação será obtida com pelo menos um responsável de um dos 20 sujeitos infantis que participaram da pesquisa-ação, apontando possíveis critérios de verificação de como essa proposta pode ser eficiente.

Fonte: Elaborada pela autora.

Considerando o acesso e a acessibilidade on-line para pais e filhos, esta proposta se fundamenta também na aquisição de competências – literacias digitais – entre ambos para que se tornem produtores criativos e críticos na mídia digital, promovendo o diálogo e a geração de conhecimento a ser compartilhado, antenado com as percepções e as vivências on-line de ambos. Essa troca e essa produção coletiva, mencionadas na proposta, são significativas para que haja envolvimento nas atividades e se possa possibilitar espaços de expressividade em que os discursos de crianças sejam ouvidos pelos adultos, em especial pelos pais, fato que não ocorre conforme a queixa dos sujeitos participantes.

Na perspectiva da Comunicação Participativa, essa dialogicidade é positiva para que o intercâmbio de ideias e opiniões favoreçam a expressividade e o conhecimento sobre o que os outros pensam e como agem. Do mesmo modo, pode possibilitar mudanças de postura a partir desse entendimento, constituindo-se em uma intervenção na realidade familiar em prol da satisfação e bem-estar de todos. Para que haja essas trocas, é fundamental que os sujeitos assumam seu protagonismo por si para que sejam reconhecidos como “eus” em dialogicidade com os “outros”.

5.2.3 Participação entre crianças

Diante da relação entre as crianças e a mídia digital, considerando tal mídia como um espaço para a expressividade infantil, como bem pontuaram os sujeitos participantes, a diretriz destinada às próprias crianças considera seu protagonismo e sua autonomia para agir por si e para si, beneficiando os pares. Nesse sentido, a proposta se volta para as crianças criarem seu próprio grupo de interesses para discussão on-line, o que vai ao encontro do capital social, mencionado por Recuero (2014), uma vez que elas terão acesso a informações relevantes para elas mesmas, além do apoio social do grupo em meio às interações. E como diz a autora: “o

capital social é um valor coletivo, de que os atores podem se apropriar e transformar” (RECUERO, 2014, p. 136).

Nesse processo de apropriação e transformação, as crianças serão autoras de um conhecimento compartilhado entre elas e para além de um grupo infantil restrito, caso assim seja o interesse delas conforme as relações que forem construindo. O *modus operandi* dessas diretrizes está sistematizado no quadro 11.

Quadro 11 – Diretrizes para as crianças

Título: Diretrizes de oportunidades em mídia digital para crianças Atores responsáveis: Crianças de nove a 11 anos Sujeitos beneficiados: Crianças de nove a 11 anos
Proposta: Criação de um grupo no <i>Whatsapp</i> ou outra rede social com o nome “Infância Nativa” (até mesmo articulada ao universo escolar ou às vivências off-line como em comunidades de bairros, igrejas, entre outros) para que as crianças possam debater temas do interesse infantil, cujo ponto de partida possa ser conhecer seus direitos e deveres.
Objetivos: • Promover a autodescoberta das crianças sobre os direitos e deveres; • Incentivar o diálogo entre os sujeitos infantis sobre temas de seus interesses; • Fomentar a comunicação participativa na e entre a infância; • Garantir a liberdade de expressão e de opinião das crianças.
Procedimentos: 1) A partir dos grupos formados para esta pesquisa, criar um grupo on-line para debater os direitos das crianças; 2) Os sujeitos iniciais adicionam novas crianças de sua vivência off-line para a interação on-line; 3) As crianças se expressam livremente sobre o que entendem como seus direitos e deveres, seja em texto, áudio ou vídeo; 4) Novas questões surgem por meio das interações infantis; 5) As crianças sintetizam e problematizam por si essas questões e chegam às conclusões sobre o que lhes é de interesse. 6) Os grupos seguem ativos para o diálogo entre as crianças, cujas opiniões compartilhadas podem transcender o on-line e repercutir off-line, o que pode se articular nas proposições das demais diretrizes. Observação: esta proposta considera as sugestões apresentadas pelas crianças no grupo focal sobre espaços de discussão on-line.
Resultados esperados: • Crianças como sujeito de suas próprias opiniões; • Crianças como autônomas no processo comunicativo; • Formação de grupos de crianças de debates sobre temáticas infantis que atuem de modo contributivo para que se conheçam o que lhes é de interesse;

- Mídia digital como potencializadora do protagonismo infantil tendo como únicos atores as próprias crianças.

Avaliação prévia:

Esta avaliação será obtida com os sujeitos que participaram da pesquisa-ação, apontando possíveis critérios de verificação de como essa proposta pode ser eficiente.

Fonte: Elaborada pela autora.

A partir das opiniões dos sujeitos relativas a espaços participativos para sua expressividade, as menções à Internet nos mostram como esta mídia pode favorecer essa participação em meio às interações pelos interagentes, como o são as crianças. Devido a isso, a proposta comporta a ideia de terem um grupo em rede social, nomeado “Infância Nativa”, constituído pelos pares, conforme o interesse de cada um para participar, de modo que possam por ali dialogar por meio de diferentes linguagens, como também demonstraram preferências diferenciadas acerca de texto, áudio e vídeo.

Ao ser um espaço de Comunicação Participativa, nesta proposta de intervenção, sugerimos como ponto de partida para o debate infantil os direitos e os deveres das crianças, considerando como tal conhecimento é relevante a elas, uma vez que

os referidos direitos não têm sido completamente garantidos, bem como a sociedade não tem identificado e combatido a sua violação, e por isso é fundamental que as crianças e os adolescentes reconheçam seus direitos e deveres para que estejam mais preparados para identificar as possíveis situações de violação a que podem ser expostos. (ALVES; SIQUEIRA, 2014, p. 2).

Na perspectiva de dotar as crianças desses saberes e do reconhecimento das situações a que estão expostas para que possa, enfim, articulá-las enquanto a uma violação dos seus direitos (ALVES; SIQUEIRA, 2014), as diretrizes caminham para que elas saibam citar os direitos correspondentes à infância, já que, como foi perceptível nos grupos focais, não sabem nomeá-los. Os autores, ao citarem um estudo com adolescentes de 12 a 17 anos, revelam que há um destaque a direitos como educação, lazer e expressar a opinião, enquanto sobre outros direitos, como de saúde, convivência familiar e comunitária, liberdade de pensamento e acesso à informação, não há muito conhecimento.

No caso desta pesquisa-ação, os sujeitos participantes demonstraram uma valorização do direito à liberdade de expressão, sem contudo, mencionar os direitos de liberdade de pensamento, acesso à informação e o de liberdade de associação e reunião pacífica, o qual se

articula à proposta da criação de um grupo em rede para as crianças. A partir do reconhecimento por elas próprias de seus direitos, a partir das interações realizadas, será possível que elas exerçam “a sua cidadania de forma plena e consciente” (ALVES; SIQUEIRA, 2014, p. 8), enquanto que a sociedade caminhe a uma justiça e igualdade como se preconiza em nome da democracia. Na defesa desse fazer saber os direitos pelas crianças, consideramos que o protagonismo da própria criança para buscar, analisar, avaliar, sintetizar e construir seu próprio conhecimento é possível, como prevê a alfabetização informacional e midiática.

Diante desses apontamentos, ter como primeira pauta de discussão os direitos das crianças, tanto nas diretrizes para as escolas quanto para as próprias crianças, é crucial para que se promovam os direitos infantis e reconhecer, de fato, o que as afeta, pois, como dizem Pereira, Rizzini e Thapliyal (2007, p. 169), “o sucesso das estratégias para a promoção dos direitos das crianças vai depender das atitudes de crianças e adultos voltadas para a compreensão sobre direitos e cidadania”, contribuindo ainda “para a formação educacional das crianças e de seus valores democráticos”. Concordando com essas afirmações dos autores, as diretrizes aqui apresentadas, cujo foco está na dimensão participativa e cidadã, têm como meta tal promoção da infância pelos seus atores de socialização.

5.3 AVALIAÇÃO PRÉVIA DAS DIRETRIZES

Na acepção participativa da pesquisa, como já mencionado, visa-se ao “encaminhamento de soluções de problemas práticos relacionados ao modo de vida de segmentos populacionais no seu processo de ampliação do exercício da cidadania, e na feitura de uma ciência de espírito cívico”. (PERUZZO, 2016, p. 19-20). Ao nos referirmos ao contexto das crianças, as diretrizes apresentadas se relacionam à defesa de sua participação e de sua cidadania para que se sejam reconhecidas como atores em sociedade e em rede.

Na proposição, então, de ações que visem a essa defesa, a sequência de Pinto (2014) prevê a validação prévia dos projetos, neste caso, apresentados como diretrizes. Dessa forma, nos direcionamos a alguns atores do ciclo de mediação dos sujeitos participantes, bem como a eles, a fim de que tivessem acesso às propostas particulares e pudessem se manifestar, avaliando os objetivos pretendidos e a operacionalização dos mesmos.

A primeira validação foi feita com as crianças da pesquisa-ação, não mais em grupos separados, uma vez que elas se manifestaram a favor de uma ampliação dos sujeitos participantes. Elas foram contactadas por meio da coordenação escolar e, do total, de 20

sujeitos, foi possível conversar com apenas seis, em virtude da dinâmica do calendário escolar e da não continuidade de alguns naquela escola e nas respectivas turmas.

Na avaliação infantil, os sujeitos participantes julgaram conseguir viabilizar por si a proposta como *uma vontade nossa, própria*. Parte do grupo julgou o *whatsapp* como a ferramenta ideal. Um sujeito apenas ponderou que o uso do celular pode ser complicado porque nem sempre estão com o aparelho, seja porque quebrou ou está de castigo e os pais não deixam usar e isso poderia prejudicar eles se comunicarem. A sugestão dele é que se mantenha um debate off-line para que as crianças discutissem temas do interesse delas, ampliando a discussão.

Tanto a proposta para o meio digital, que também poderia ser expandida para a sala de aula junto aos professores, como esta do off-line são vistas pelas crianças como um espaço para discutir assuntos sem a mediação dos adultos, cujos temas se relacionem às crianças, como acessibilidade e respeito, que estão, como mencionaram, interligados aos direitos das crianças. Os sujeitos também sinalizaram positivamente o fato de poderem adicionar pessoas que conhecem e nem sempre são a dos grupos de afinidades porque *é legal ter um grupo com pessoas diferentes para conversar sobre gostos diferentes porque se é grupo só de amigos os gostos são muito parecidos*, além disso ter mais contatos participando pode ajudar a formar novas amizades. Por fim, o grupo sinalizou que a proposta está coerente com o que foi debatido ao longo da pesquisa-ação, reforçando que a mediação da escola poderia ajudar alguns colegas a terem mais interesse em participar.

Como tivemos a escola enquanto lócus para o encontro dos sujeitos, uma das diretrizes foi a esse ambiente destinada, contando com o auxílio da coordenação pedagógica para avaliar a proposta. Ao mesmo tempo em que essa socialização, é uma devolutiva às escolas enquanto etapa desta pesquisa aplicada, visando apresentar os resultados e propor uma ação de intervenção. Para esse momento, devido à agenda de coordenação, foi possível ter a avaliação de apenas uma das escolas.

De posse da proposta e do acesso à plataforma “Infância Nativa”, as coordenadoras, em 2017 do Ensino Fundamental I (5º ano) e do Ensino Fundamental II (6º ano), observaram como a ferramenta funcionaria, caso as crianças a tivessem acessado. Como a proposta vincula o uso do cassete-fórum digital como uma ferramenta pedagógica, elas sinalizaram positivamente para a viabilidade, mas devido à interface julgaram não ser muito atrativo, porque a geração está mais acostumada com elementos visuais e interativos, como na forma de jogos, sendo que o que exige muita leitura acaba desinteressando. Como sugestão, elas apontaram que a plataforma poderia apresentar uma história em quadrinhos para introduzir o tema dos direitos das crianças,

já que este elemento lúdico é bem próximo ao universo infantil, além do aspecto de que os estudantes, na visão delas, têm um certo preconceito quando se apresentam materiais on-line com cunho educativo.

Outra sugestão à proposta diz respeito à utilização da plataforma com apenas uma turma, tendo semanalmente a mediação de um mesmo professor de uma mesma disciplina, apresentando-a como conteúdo, considerando ainda que seja um professor com o qual a turma tenha mais empatia e afinidade porque a geração busca estar próxima de pessoas afins e assumem com mais disponibilidade propostas vindas delas. Uma das coordenadoras ainda reforçou que o êxito do envolvimento dos estudantes em relação a produtos de mídia advém quando há um sentimento de grupo, ou seja, quando os colegas também fazem parte, e esta talvez seja uma das razões pela ausência de interação no cassete-fórum digital durante a pesquisa-ação, como já sinalizamos anteriormente.

Diante desses comentários e ponderações acerca das diretrizes às escolas, julgamo-nas válidas e apontamos para a necessidade de um ajuste na plataforma “Infância Nativa” de modo que esteja mais adequada às características dos estudantes e que, assim, possa ser aplicada como atividade pedagógica junto a uma disciplina que possa abarcar a problemática dos direitos e deveres, uma vez que a cidadania é um dos temas transversais para debate em sala de aula e nos espaços escolares.

Aliada à proposta para o ambiente escolar e sua dimensão de AMI, a atuação da família também caminha nessa direção. Como os pais foram mencionados na pesquisa, em relação ao envolvimento com os filhos diante dos usos da mídia digital, a diretriz a eles apresentada tem um aspecto dialógico e de participação familiar para que a expressividade de ambos tenha seu espaço. Para a avaliação, por intermédio das escolas, foram contatados pais dos sujeitos participantes, sendo que dois deles puderam comparecer no ambiente escolar e ter contato com a proposta.

Em um primeiro momento, os pais expuseram sua visão acerca do uso da Internet pelos filhos. *Eles fazem uma má utilização da Internet porque como têm um acesso muito facilitado acabam utilizando pouco o lado bom que se refere a pesquisas, ampliar o conhecimento.* Eles ressaltam que o uso tem sido excessivo para vídeos, séries e *blogs*, o que exige que eles controlem o tempo de acesso, uma vez que têm deixado de lado outras atividades como realizar as tarefas escolares, além de não saberem utilizar a Internet para procurar o significado de uma palavra quando têm alguma dúvida. *É necessário que usem de maneira mais eficaz. Já deviam ter acordado para usar as coisas boas porque nós pais já alertamos muito. Precisam acordar porque têm uma ferramenta maravilhosa para crescimento pessoal e de formação profissional.*

Essas são algumas afirmações dos pais ao longo do momento de interação com a pesquisa, demonstrando uma percepção acerca do potencial da Internet, mas que tem sido subutilizado pelos filhos.

Além disso, os pais ressaltam que confiam nos filhos e sabem o que estão fazendo e, como eles têm essa autonomia e já foram alertados sobre os riscos pessoais a que estão sujeitos on-line, acreditam que eles sabem se desvencilhar dos perigos e quando demonstram algum uso impróprio e até o excessivo, não hesitam em tirar o dispositivo do alcance, o que os leva também a observar os contatos, as conversas. Como consideram que os filhos fazem parte de uma geração que age muito parecida, muito tem sido perdido da convivência com o outro, por isso avaliam que a pesquisa foi satisfatória para levantar algumas questões. Quanto às diretrizes, os pais sinalizam que é viável utilizar a Internet com os filhos, mas não na mesma duração que eles utilizam. *Participar dessa proposta seria um momento de interação familiar* é o que opina um dos pais, sendo que ambos concordam que não haveria resistência para esse uso conjunto. Acerca da produção de conteúdos, eles acham possível desde que não haja *deadline* porque há uma rotina familiar que não pode ser quebrada, sugerindo, então, que essa produção seja solicitada como a mediação da escola de modo que possam se organizar para colocá-la em prática. Para finalizar afirmaram que *tudo que caminhe para que haja um entendimento melhor da Internet é positivo*, demonstrando que os pais estão atentos e até dispostos a auxiliar nesse processo de literacias digitais para um uso mais consciente, crítico e criativo da rede.

Além da mediação familiar e escolar, outro agente de socialização, citado por Belloni (2009), é a mídia em suas diversas configurações, com destaque para a digital na contemporaneidade. Considerando que os sujeitos participantes, formularam uma proposta voltada à mídia tradicional, no caso o rádio, as diretrizes de mídia para sua validação foram apresentadas à direção de Comunicação da Rádio e TV Câmara em Bauru, uma vez que são emissoras públicas, cuja responsabilidade com a promoção da cidadania tende a ser maior. Embora a emissora não tenha, em sua grade de programação, produtos voltados ao público infantil, o olhar comunicacional, para o processo e o produto, é importante para validar a viabilidade ou não da proposta de um programa para e com crianças.

Ao ser explicitada a proposta, o diretor das emissoras legislativas municipais apontou que ela *é absolutamente viável*, e que as emissoras públicas legislativas têm um papel de construção de noção de cidadania e essa noção se inicia com as crianças e há uma tendência do legislativo municipal se aproximar delas, por isso as diretrizes caminham ao encontro desse objetivo. Um dos trabalhos da Câmara de Bauru, como exemplificado pelo diretor, é receber a

visita de estudantes de escolas públicas e a estrutura da Rádio e TV Câmara é sempre o que mais chama a atenção deles, demonstrando que há sim curiosidade e interesse sobre mídias.

Diante desse contexto, a proposta é tida como viável porque já se tem a estrutura técnica para viabilizar o programa feito por crianças e para crianças. Seria necessário apenas a apresentação formal de um projeto e a escolha de um profissional das emissoras para supervisionar esse trabalho, sem qualquer restrição de linha editorial. No caso de um programa radiofônico, exige-se menos de técnica enquanto para TV há necessidade de se pensar em um formato mais plástico, mas ambas estratégias são possíveis e abrem espaço para que se tenha produção de crianças na programação. Enquanto sugestões televisivas, já que a proposta abrange um programa radiofônico, seria realizar uma roda de conversa com todos no chão ou no pátio escolar ou a gravação dos bastidores do programa radiofônico para que seja também um programa de TV. Há, portanto, a validação para que as crianças sejam protagonistas de mídia e possam se expressar conforme seu interesse, sendo escutadas pelos adultos, familiares, professores e profissionais de mídia, como demonstraram os sujeitos participantes.

Tendo em vista os pareceres iniciais de atores que medeiam relações com as crianças, observa-se que as diretrizes tiveram boa receptividade, inclusive com sugestões adicionais de modo a aprimorar a proposta e dialogar com o que se espera desses atores, em especial na contribuição para as próprias crianças. Com essa valoração positiva, caminha-se na direção do que Giddens (2002) nomeia de política emancipatória⁸⁸ a fim de que haja liberdade dos indivíduos para que acessem e desfrutem de suas oportunidades de vida, culminando em política-vida que garantam a liberdade em decisões de vida. No caso infantil, pode-se entender como o empoderamento diante da liberdade de expressão e da participação na sociedade, entre as próprias crianças, a escola, a família e a mídia. Assim, portanto, considera-se que as diretrizes são perspectivas e ações possíveis para a defesa do protagonismo infantil e da valorização do mesmo.

5.4 EM PROL DA PARTICIPAÇÃO E DA CIDADANIA INFANTIS

Retomando o questionamento de Belloni (2009) sobre se as tecnologias podem ser transformadas em meios de emancipação, encontramos na proposta das diretrizes possibilidades de termos a mídia como uma ferramenta e um veículo potencial para garantir a participação das

⁸⁸ Na visão do autor, a autonomia é um dos princípios dessa política, uma vez que “a emancipação significa que a vida coletiva é organizada de tal maneira que o indivíduo seja capaz – num ou noutro sentido – de ação livre e independente nos ambientes de sua vida social” (GIDDENS, 2002, p. 196).

crianças e, conseqüentemente, promover a cidadania desde a infância. Para que essa política emancipatória (GIDDENS, 2002) se efetive, é necessário dar liberdade às crianças para atuarem como cidadãos críticos e criativos na sociedade, mesmo em meio a um processo de formação e de aquisição de competências informacionais e midiáticas.

Na defesa da alfabetização, ou como nomeamos literacia digital, Unicef (2017) ressalta que as crianças, mesmo sendo nativas digitais, não entendem sua vulnerabilidade diante dos riscos nem sua responsabilidade enquanto cidadã digital, necessitando, portanto, de orientação e apoio para aproveitar a conectividade, sendo as escolas, em especial as públicas, um dos espaços para oferecer essa literacia. Considerando tais aspectos limitantes e preocupantes para a atuação infantil, ações de mídia-educação e de AMI, como vislumbradas nas diretrizes, são contributivas para que as crianças assumam, de fato, seu protagonismo conscientemente e sejam valorizadas pelos seus agentes de mediação.

Nesse processo, como pontua Unicef (2017), uma mediação mais atenta de pais e educadores é vantajosa e pode assegurar que as crianças extraiam o máximo das oportunidades on-line com o mínimo de riscos. Castro (2016) concorda com essa mediação, uma vez que destaca que não se pode superestimar o uso consciente das crianças na e para a identificação desses riscos e oportunidades. No paradoxo entre os aspectos positivos e negativos de estarem conectadas em rede, Egas (2017, p. 33) sinaliza que “a forma com que as crianças lidam com os diferentes tipos de riscos, e o que eles representam em termos de oportunidades, se altera de acordo com suas habilidades digitais”, além da posição que podem ocupar como comunicadores diante dos agentes de socialização, o que leva a outro aspecto fundamental: os valores intergeracionais acerca desses riscos, uma vez que há a tendência de supervalorizar o uso das tecnologias pelas crianças como fonte indispensável de lazer e aprendizado.

Essa supervalorização chega a se tornar um discurso que não se concretiza, uma vez que até os pais na avaliação prévia às diretrizes também sinalizam que as crianças não utilizam todas as potencialidades da rede e que são necessários alertas acerca dos riscos e uma vigilância de tempo e usos on-line, em especial com quem se relacionam. Apesar dos sujeitos participantes julgarem que sabem utilizar a rede e buscarem sua autonomia e esses pais indicarem que confiam nos filhos, ambos reconhecem que é preciso mais orientações e até mesmo estratégias de proteção da infância. Nesse sentido, como elenca Unicef (2017), ao se problematizar os riscos on-line às crianças, a intimidação e as formas de abuso e exploração sexuais infantis, apresentadas em diferentes conteúdos, estão sendo intensificadas, o que traz à tona como proteger as crianças entre o on e off-line sem que haja políticas que se voltem a essas questões. Além disso, o fato de as crianças estarem em contato com situações discriminatórias na rede é

um alerta para que “os gestores reflitam sobre os direitos da infância nos dias atuais” (EGAS, 2017, p. 35).

Ao mencionar os gestores, a autora vai além da responsabilidade dos agentes de socialização, contemplados inicialmente nas diretrizes da pesquisa, e amplia o debate sobre as políticas públicas e em especial sobre como ficam os direitos na área digital. Unicef (2017) aponta que as regulações não acompanham o ritmo das mudanças digitais e não se voltam às suas repercussões para as crianças, o que contribui para que pessoas se aproveitem dessas brechas e não tenham os interesses das crianças como prioridade. Segundo Livingstone (2011, p. 28), “os recursos destinados a políticas públicas são geralmente destinados mais a possibilitar o acesso e noções básicas do que para a avaliação crítica ou para a criação de conteúdos gerados pelos usuários”.

Há, portanto, uma brecha a ser preenchida, e urgentemente, para assegurar a liberdade às crianças e seus modos de participar, minimizando os riscos sem diminuir as oportunidades e vice-versa (LIVINGSTONE, 2011). Como esta tarefa cabe majoritariamente às políticas públicas, sabe-se que, como acentua Lozano-Vicente (2016), a responsabilidade moral e jurídica sobre os direitos das crianças permanece nas mãos dos adultos, cabendo a eles a tarefa de fiscalizar e não de exercê-los em nome delas, já que se defende sua autonomia.

Para o exercício dessa cidadania desde a infância e pelas próprias crianças, estratégias de participação garantem que haja espaços para que as crianças compartilhem seus pontos de vistas e auxiliem na formulação de políticas (UNICEF, 2017). Concomitante aos deveres legais e políticos, há quem possa atuar em prol da participação das crianças. Seja como uma continuidade da pesquisa aqui iniciada, acredita-se que caminhos possam ser trilhados em um processo negociado entre os atores e os agentes explicitados anteriormente nas diretrizes, mas como nos diz Morin (2004, p. 179), “o rigor na continuidade um projeto negociado remete à flexibilidade e à abertura ao diálogo participativo de todos os atores, para favorecer o questionamento das intervenções do grupo durante o processo de pesquisa, do início ao fim”.

Os dizeres dos sujeitos participantes, do diagnóstico à avaliação das diretrizes, e dos agentes nos pareceres iniciais às proposições desta pesquisa apontam positivamente para essa negociação. Desse modo, o envolvimento de diferentes atores em prol das crianças, mídia e cidadania, cada qual em seu campo de atuação, corrobora para a perspectiva de Morin (2004, p. 158) de que “quanto mais a ação envolver pessoas, mais diálogo exigirá a cooperação, o que permitirá fazer-se um segundo agrupamento a partir das trocas de ideias e ações [...] a ação se intensificaria, tornando-se mais coletiva e compromissada”. É esta a expectativa com as diretrizes aqui apresentadas de modo que haja maior envolvimento entre os sujeitos e que as

ações finais não sejam meramente conclusivas, de serem eficazes ou não, mas de implicar mudanças na sociedade e no cotidiano das crianças em e na rede

Uma dessas estratégias de envolvimento é contar com a mídia, já que as tecnologias da informação e da comunicação representam cada vez mais a principal rota para educação, saúde, engajamento cívico, habilidades empregadas, participação no governo, aconselhamento terapêutico, relações familiares estendidas, e aí por diante, é aqui que devemos assegurar que a literacidade seja suficiente. (LIVINGSTONE, 2011, p. 37). As literacias de mídia e pela mídia são, então, um caminho a essa participação para as crianças.

Prospectando o futuro dessa geração (n)ativa, Gasser e Palfrey (2011) acreditam que ela pode arcar com as maiores mudanças, desde a educação até o cenário político em nível global, ao mesmo tempo em que tem potencial para alavancar a sociedade a partir dos caminhos que se abrem na era digital. Caminhos estes que têm impacto na:

maneira como vão [nossos filhos e netos] moldar sua identidade, proteger sua privacidade e se manter em segurança; a maneira de criarem, entenderem e moldarem as informações que constituem a base de tomada de decisão de sua geração e a maneira como eles vão aprender, inovar e assumir responsabilidade como cidadãos. Há uma série de caminhos que vão procurar restringir sua criatividade, sua autoexpressão e sua inovação nas esferas públicas e privadas, e uma série de caminhos que vão envolvê-los, garantindo que os perigos que vêm com a nova era sejam minimizados. (GASSER; PALFREY, 2011, p. 17).

Na perspectiva de um futuro de potencialidades a essa geração, já que estão à disposição conteúdos e ferramentas que possam fomentar sua criticidade e criatividade, ao mesmo tempo em que é posta à prova em meio aos riscos que vêm a exigir seu senso crítico, destaca-se a dimensão de cidadania, no que se refere ao envolvimento cívico, a partir de uma reação da participação social e dos resultados de prenúncios de um ativismo jovem que pode render frutos às sociedades.

Confiando, portanto, na afirmação de Bujes (2002, p. 269) de que “todos os lugares sociais estão interessados e comprometidos, em certa medida, em potencializar as capacidades, as forças presentes em cada criança”, as propostas aqui apresentadas, por meio das diretrizes, visam a esta contribuição: possibilitar que, juntas a atores adultos, as crianças, enquanto sujeitos sociais, possam exercer sua cidadania, ter seus direitos valorizados e ter sua participação potencializada por meio da mídia, em especial a digital.

“O que se pode fazer os governos, as organizações internacionais, a sociedade civil, as comunidades, as famílias e as próprias crianças para ajudar a limitar os danos de um mundo mais conectado, ao mesmo tempo em que se aproveitam as oportunidades do mundo digital para beneficiar todas as crianças?” (UNICEF, 2017, p. 7, tradução nossa).

CAPÍTULO 6 – CONCLUSÃO

As infâncias contemporâneas, mediadas por agentes de socialização, com destaque para a mídia digital, são o norte deste trabalho, o qual nomeia a geração conectada à Internet de infância digital e (n)ativa, expressando sua relação de ser parte desse processo de tecnologias digitais, relacionando-se diretamente com as mesmas, e de estar em atividade nesse contexto on e off-line por meio dos espaços participativos e cidadãos que reconhecem a cidadania desde a infância.

Enquanto tese central defendemos e aqui confirmamos que a participação da criança na mídia digital é um espaço significativo para assegurar seus direitos, em especial no que concerne à liberdade de expressão. Tal resultado foi obtido tendo as crianças como o centro deste estudo, por meio da metodologia pesquisa-ação e da aplicabilidade do método do cassete-fórum, de modo a promover a Comunicação Participativa em meio digital. Enquanto uma pesquisa aplicada, debruçamo-nos pelo contexto em que se situam as infâncias para compreender de que geração estamos falando em um ambiente comunicacional interativo, e, mais que isso, garantimos um espaço de fala e, conseqüentemente, de protagonismo para que as crianças demonstrassem por si quais seus interesses, expectativas e comportamentos on-line.

Como afirma Castro (2016, p. 11), “conhecer a percepção, o olhar e a opinião das crianças tem sido o desafio de diferentes pesquisadores no mundo todo, nas mais diversas áreas”, enquanto um estudo em Comunicação, assumimos essa perspectiva de conhecimento acerca das crianças, tendo-as como protagonistas da, na e para a pesquisa. No decorrer do estudo, elas nos surpreenderam de modo a constatar que a infância digital pretendida pelos discursos não corresponde à totalidade do que as crianças, conectadas sim, mas não exclusivamente, expressam como seus anseios e perspectivas na mídia em geral e também nos espaços públicos de socialização.

Ao nos direcionarmos a essa infância, ao longo deste estudo, constatamos que a mídia digital tem um potencial para oportunizar os direitos e a cidadania desde que as crianças, de fato, conectadas e em rede, possam usufruir da interação e da participação como também direitos no ambiente midiático e tecnológico. Mais que o foco nessas oportunidades, demonstramos a relevância do diálogo com essa infância e com aqueles que se relacionam com ela, nos ambientes formais e não formais de educação e comunicação. Enquanto uma pesquisa propositiva, contribuímos para que os agentes de socialização da infância se atentem ao perfil geracional e às interações realizadas, e as desejadas, para além do controle e da vigilância, promovendo, de fato, as crianças como atores protagonistas de sua participação e de sua cidadania. E, às crianças, destinando um espaço de direito para que sejam sujeitos participantes

e comunicativos, refletindo sobre o que as motiva ao perceber uma valorização de suas falas, sendo o mesmo o que esperam em e das comunidades às quais pertencem.

Nesse contexto acadêmico e aplicado socialmente, nossa pesquisa conclui que há potencialidades para as crianças na mídia digital de modo que possam ser, de fato, protagonistas de suas ações, reflexões e dizeres on-line, o que pode vir a repercutir nas suas vivências off-line, ao mesmo tempo em que esse espaço midiático garante oportunidades para a expressividade, a criatividade, a criticidade e a coautorias infantis. No entanto, tais oportunidades só são concretas na medida em que as crianças se deparam com mecanismos reais de participação e em situações de mediação, entre as próprias crianças e os demais agentes de socialização da infância, que demonstrem que suas opiniões têm valor, o que, conseqüentemente, torna-as atores sociais e cidadãos de direitos que são valorizados, respeitados e até mesmo promovidos, mais que protegidos, para assegurar que elas, na fase da infância, tenham sua cidadania e seu protagonismo na sociedade.

6.1 RETOMANDO OBJETIVOS E HIPÓTESES

Face a pesquisa bibliográfica e a pesquisa-ação norteadoras deste estudo, observa-se uma contradição entre as teses de que a criança conectada tem potencial ativo, criativo e crítico frente as questões inerentes à própria infância. Partindo do pressuposto de que os direitos das crianças on-line têm destaque e relevância em documentos internacionais e nacionais, em estudos e discursos de agentes sociais (poder público, empresas, escolas), sem ouvir as próprias crianças, neste estudo, por meio do conceito de Comunicação Participativa, realizou-se a tentativa de promover o debate, a autoexpressividade e a autoreflexividade entre as crianças sobre tal problemática. Mais que uma aplicação metodológica se demonstra que tais direitos estão aquém do debate e da ação concreta em prol da infância. Ecoam-se, urgente, a nosso ver, tais ações.

Na retomada dos demais objetivos, elencados desde o projeto de tese, verificamos os usos e os comportamentos on-line de 40 sujeitos de nove a 11 anos, ratificando a presença digital em diferentes dispositivos, conexões e espaços de acesso, além de demonstrar as habilidades e os posicionamentos sobre as experiências que têm on-line, pontuando ainda a presença da família na mediação das tecnologias digitais e a percepção dos direitos das crianças. No nosso escopo, a partir desse mapeamento, foram 20 sujeitos participantes para o método do cassete-fórum digital de modo a oportunizar um espaço de Comunicação Participativa acerca

dos direitos à infância. Um espaço experimental, é claro, mas uma tentativa de promoção da participação de crianças.

Diante de um retorno no cassete-fórum digital que se distancia das expectativas elencadas no referencial teórico e no diagnóstico sobre o acesso, os usos e as opiniões das crianças e até mesmo no contato inicial com os sujeitos participantes e suas motivações para integrar este estudo, o problema central se ampliava porque não se obteve de imediato uma resposta ao “como garantir a expressividade infantil e seu potencial social na mídia digital?”. A resposta esperada era “por meio do cassete-fórum”. Ao não tê-la, a princípio, colocamos em xeque se foram as escolhas subjetivas das próprias crianças que as levaram a não interagir em uma plataforma construída exclusivamente para elas, se a plataforma não tinha os elementos de atratividade a este público, assim como uma incompatibilidade entre o acesso dito irrestrito à Internet e aos dispositivos de acesso, sendo que na prática isso não se configurava, seja por quebra de aparelhos, como relatado por alguns sujeitos, seja pela imposição e controle dos responsáveis, ou, até mesmo, pela falta de interesse em atividades on-line que não sejam as já consolidadas e compartilhadas entre os grupos de afetividade que se fazem presentes on e off-line.

Imbuídas dessas percepções, abertas à revisão constante que a metodologia possibilitava e com a crença da necessidade de um espaço concreto e palpável de Comunicação Participativa às crianças, novas tentativas foram realizadas na mídia digital. Infelizmente, sem sucesso? Ou felizmente por indicar outros caminhos que nos abriram perspectivas para um processo de olhar e escuta off-line diante dos sujeitos participantes? O que nos parecia no mínimo curioso, a eles, foi a etapa mais significativa. Compreendemos, então, que são eles quem definem a melhor forma, quando e onde se expressam. Porém, para isso, é preciso escutá-los. O momento dialógico dos grupos focais nos responderam as questões-problema, propostas à tese, e nos direcionaram às proposições que visam, de modo concreto, ampliar os espaços de Comunicação Participativa a partir das sugestões infantis, das mediações com os agentes de socialização e, por fim, das avaliações prévias positivas que trazem novas sugestões. Acreditando, portanto, em futuras aplicabilidades de tais diretrizes.

Como um processo cíclico e horizontal de comunicação, percebemos que os atores imbricados neste processo, afeitos também à defesa de valorização da participação e da cidadania à infância, têm um papel singular para o protagonismo e o envolvimento das crianças, não apenas nesta e para esta pesquisa, mas nos encaminhamentos que ela aponta, cujas considerações são expressas a seguir:

- 1) São os interlocutores o ponto nevrálgico de qualquer processo interativo e quiçá participativo para que sejam efetivos e possam intervir na realidade dos sujeitos;
- 2) As crianças, de fato, reconhecem seu potencial diante das tecnologias digitais, estão ambientadas nesse espaço e esperam nele poder se expressar em meio às competências que vão adquirindo nas mediações e interações on e off-line;
- 3) O potencial crítico e criativo, esperado pela AMI e pelas literacias, só é possível quando os atores estão abertos a e há espaços de valorização das opiniões;
- 4) Não cabe à Internet promover a participação e a cidadania, mas as utilizações que se fazem dela é que são estratégicas para ações cidadãs em discursos e na práxis.
- 5) A dimensão de cidadania só se concretiza quando se têm atores sociais, de diferentes espaços, atuando em conjunto e tendo representação na definição, avaliação e ressignificação de políticas que estejam ao encontro das expectativas desses atores;
- 6) A ludicidade e a empatia são elementos valorizados pelas crianças, logo, fundamentais para a validação de propostas à e com a infância;
- 7) O controle e a vigilância, no âmbito protetivo à infância, estão em duelo com a autonomia que se delega, ou se gostaria de delegar, a ela, porém, todos se fazem necessários e devem ser observados em cada contexto; e
- 8) Oportunidades e riscos on-line são faces de um processo irreversível e até mesmo natural a uma sociedade conectada, no entanto, precisam ser debatidos com todos os atores para que haja domínio e ações concretas para garanti-las e minimizá-los.

Somado a esses encaminhamentos, há lacunas apontadas com a pesquisa no que se refere ao espaço na web encontrado pelas próprias crianças. Embora elas se manifestem positivamente sobre o que fazem on-line e como gostam de estar on-line para, majoritariamente, atividades de lazer, como jogos e assistir a séries e *youtubers*, elas concordam que a Internet é um espaço para a comunicação, no qual poderiam se expressar sem qualquer receio, mesmo diante de atitudes ofensivas e discriminatórias, das quais elas julgam saber se proteger. Do mesmo modo, como não veem tal possibilidade na web, elas têm propostas para reverter isso e ter, então, à disposição espaços comunicativos digitais, sem esquecer as mídias tradicionais como espaços potenciais também para o mesmo fim.

Diante do posicionamento das crianças em relação às mídias, abrem-se caminhos para reflexões e assertivas. Acreditamos que elas se tornam críticas em mídia não porque estão imersas em um contexto digital e sim por estarem se apropriando das mídias, das tecnologias e se posicionando em seus usos, oportunidades e mesmo riscos. Na defesa de uma literacia de mídia e digital, é importante que tais crianças estejam expostas a atividades que potencializem

as competências midiáticas, em relação às informações, conteúdos e atores em rede. As diretrizes aqui apresentadas vislumbram isso; os pareceres de quem é mediador da atuação infantil também; produtores de mídia, igualmente, são atores para tal.

No olhar da Comunicação para essas considerações e conclusões, percebemos que não há conceitos estanques para se produzir e se dirigir às crianças. Elas podem ser vistas ainda no *status* de consumidora, às vezes com restrições de horários de acesso e usos pelos agentes de socialização, majoritariamente família e escola, e com o controle, ou não, por parte dos programas e produtos oferecidos, que se valem de sua presença e de certo modo de sua privacidade exposta, para intensificar o consumo desde a infância. Em outro ponto de vista, as produções de mídia à infância podem oportunizar situações para o exercício da cidadania, reconhecendo o espaço do ecossistema midiático-tecnológico para reflexões, ações e transformações para as mesmas crianças que estão on e off-line, dando a elas um espaço representativo de fala por si, como indica a sugestão nas diretrizes para a mídia.

Além desse aspecto pragmático da Comunicação, os estudos têm um campo fértil para reflexões, ações e transformações, na dialogicidade entre pesquisadores e pesquisados, para compreender a infância não como um lócus de estudo e sim como um interlocutor rico em complexidades que nos instigam à resolução de problemas, ressignificações de conceitos e proposições contributivas à sociedade.

6.2 INDAGAÇÕES A TRABALHOS FUTUROS

À guisa de encerramento desta pesquisa, embora a pesquisa-ação nos possibilite um espaço aberto para novas ações, como nos diz Morin (2004, p. 184), “a avaliação das ações gera lições de vida e inspira outras ações e outras reflexões”, entende-se que os estudos até aqui realizados na interface entre Comunicação e Educação, tendo as crianças como sujeitos e a mídia como objeto, são graduais e significativos para a construção de um campo de saberes em infância midiaticizada e em mídia à infância.

Em uma aposta propositiva, sabe-se que os desafios a essa geração conectada são complexos. Uma complexidade em paradoxos de determinismos sobre as competências diante das tecnologias digitais, de dúvidas sobre como protegê-la, se é que se julga que ela precisa de proteção, de controles que minam a autonomia e subestimam a criança como cidadã de deveres e direitos e de sua atuação cívica em prol de sua própria sociedade, de vozes que se sobrepõem aos seus dizeres e opiniões, de espaços significativos on e off-line onde quer estar, de relações e mediações que constrói entre os pares, nas quais busca sua expressividade. Este estudo

apresenta, em linhas gerais e significativas, apontamentos a essas questões, às quais cabem desdobramentos e outras proposições. Em especial, destacam-se quais as oportunidades possíveis na mídia digital para que as crianças sejam ativas no processo de produção e de recepção.

Como identificamos, ao longo da pesquisa, elas têm uma afinidade com as redes sociais digitais, lá estão mesmo diante de regras proibitivas que são burladas para estarem conectadas – discussão também necessária pelos atores de tais mídias – e, por isso, é necessário que haja uma rede propícia, por que não exclusiva, para as crianças. Tal rede seria o ponto de encontro do protagonismo para a produção infantil, em linguagem e formatos, mais interessantes a elas, que, em seu processo de recepção, ressignificariam as produções e até mesmo a dinâmica da própria rede. Esse ciclo, não vicioso, remonta à proposta de Comunicação Participativa, enquanto uma práxis concreta às crianças.

Já em uma perspectiva acadêmica na área da Comunicação, que aqui nos apresenta, acredita-se que a extensão universitária é um dos eixos balizadores para que mais diretrizes da mediação infância e mídia possam ser projetadas, aplicadas e avaliadas, possibilitando experiências aos profissionais de mídia em formação e ao próprio, *a priori*, público, cujo papel se valida na figura de produtor de conteúdo e interlocutor dialógico para construção de conhecimento em prol dos processos e produtos comunicacionais às e com as crianças.

Considerando que nossa tese caminha na direção de oportunidades reflexivas, críticas e cidadãs das crianças e para elas, tendo o ecossistema comunicativo em rede, interativo e potencialmente participativo como ambiente propício, os resultados obtidos ampliam a discussão sobre as características de uma infância digital e se a mídia reconhece e faz valer seu papel de mediadora e potencializadora de uma geração (n)ativa. Da mesma forma, permanece latente a percepção sobre se há uma infância digital e conectada cujos usos se atrelam à perspectiva de inclusão e de cidadania digitais, com direitos e deveres delimitados em políticas públicas, legitimados e respeitados, enquanto uma política de Comunicação Participativa e/ou Educativa.

Por fim, sintetiza-se esta defesa no fato de que o protagonismo infantil só pode se efetivar, na nossa concepção, se realmente a criança assim o quiser. Os agentes mediadores e de socialização da infância podem até contribuir para esse processo, como aqui defendemos diante de potenciais estratégias de alfabetização midiática e informacional e literacias digitais e das diretrizes à escola, à família, à mídia e, é claro, às próprias crianças. Como sujeito, ator em rede e cidadã, à criança não cabe mais apenas uma visão protecionista, de vitimização, de fragilização e de idealização como a esperança de um futuro. A criança romantizada tem

impossibilitado ações, a nosso ver, que a considerem enquanto cidadã e protagonista social. A questão dos direitos, já preconizados na Convenção Internacional dos Direitos das Crianças (ONU, 1989), precisa se efetivar não só como responsabilidade dos Estados Nações, mas como corresponsabilidade daqueles que medeiam ações de socialização das infâncias que se fazem presentes na contemporaneidade.

Como últimas palavras de um percurso em que se aprende mais acerca da Comunicação e de suas interfaces, sendo a Educação e as crianças aqui eleitas, não há sujeitos e/ou objetos que não possam ser cúmplices de uma pesquisa, não no sentido de esconder “achados”, mas de parceria na qual ambos vislumbrem objetivos em comum e à intervenção em prol de resolução de problemas que lhes são caros. Não há não resultado, há perspectivas de olhares, subsidiados por estudos anteriores e complementares, que engrandecem a academia, um dado campo de estudo e quem se desbrava por universos, primeiramente alheios, embora encantadores, que permitem esses olhares de fora e de dentro. À infância, nossos mais singelos olhares de cumplicidade.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, Alessandra. O brincar em ambiente virtual: jogar, postar, conversar. In: _____ (Org.). **Comunicação e infância: processos em perspectiva**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017. p. 151- 173.
- ALDÉ, Alessandra; GONÇALVES, Márcio Souza. Cibercidadania. In: INTERCOM. **Enciclopédia INTERCOM de comunicação**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2010. p. 176-177.
- ALLEN, Danielle; KAHNE, Joseph; MIDDAUGH, Ellen. **Youth, New Media, and the Rise of Participatory Politics**. Oakland: Youth and Participatory Politics Research Network, 2014. Disponível em: <<https://ypp.dmlcentral.net/>>. Acesso em: 01 mar. 2017.
- ALVES, Cássia Ferrazza; SIQUEIRA, Aline Cardoso. Perspectiva de adolescentes sobre seus direitos e deveres. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 1-10, set./dez. 2014.
- ALZATE-PIEDRAHÍTA, María Victoria; GÓMEZ-MENDONZA, Miguel Ángel. La infancia contemporánea. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventude**, Bogotá, n. 12, p. 77-89, 2014.
- ANDI. **Infância e Comunicação: uma agenda para o Brasil**. Brasília: Andi, 2009.
- ANDRADE, Angela Nobre. A criança na sociedade contemporânea: do ‘ainda não’ ao cidadão em exercício. **Reflexão: Psicologia e Crítica**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 1-8, 1998.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARNALDO, Carlos. Meios de comunicação: a favor ou contra a educação? In: CARLSSON, Ulla; FEILITZEN, Cecília von (Orgs.). **A criança e a mídia: imagem, educação, participação**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002. p. 439-449.
- ASBHAR, Flávia Ferreira da Silva; FANTIN, Fernanda Carneiro Bechara; MESQUITA, Afonso Mancuso de. **Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal**. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016.
- BARBOSA, Alexandre Fernandes; et al. Uso de tecnologias da informação e da comunicação pelos jovens brasileiros. In: BOTELHO, Rosana Ulhôa; SILVA, Enid Rocha Andrade da. (Orgs.). **Dimensões da experiência juvenil brasileira e novos desafios às políticas públicas**. Brasília: Ipea, 2016. p. 199-219.
- BARRETO, Cristiane Parente de Sá. Adolescentes em rede: caminhos, aprendizagens, possibilidades de cidadania. **Passagens**, Ceará, v. 7, n. 1, p. 99-106, 2016.
- BAUER, Thomas. O valor público da Media Literacy. **Líbero**, São Paulo, v. 14, n. 27, p. 9-22, jun. 2011.

_____. Media Literacy. Entrevista a Danielle Mendes Thame Denny, Maria Helena Charro, Raphael Muniz Garcia de Souza e Lidia Zuin. **CoMtempo**, São Paulo, Ano 2, v. 2, p. 1-4, dez. 2010.

BAUMAN, Zygmunt. 'As redes sociais são uma armadilha'. Entrevista a Ricardo de Querol. **EL PAÍS Brasil**. 9 de janeiro de 2016. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2015/12/30/cultura/1451504427_675885.html>. Acesso em: 10 jan. 2017.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância**. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. **O que é mídia-educação?**. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____.; BÉVORT, Evelyne. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista. **Construção de mapas: desenvolvendo competências em informação e comunicação**. 2. ed. Bauru: Cá entre nós, 2007.

BOHM, David. **Diálogo** – comunicação e redes de convivência. Tradução de Humberto Mariotti. São Paulo: Palas Athena, 2005.

BONA, Nívea; CONTEÇOTE, Marcelo Luis; COSTA, Laílton. Kaplún e a Comunicação Popular. **Anuário Unesco/Metodista de Comunicação Regional**, São Bernardo do Campo, Ano 11, n.11, p. 169-184, jan/dez. 2007.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é Comunicação**. 30. reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____. **O Que é Participação**. São Paulo: Brasiliense, São Paulo, 1983.

BOTELHO-FRANCISCO, Rodrigo Eduardo. Literacias emergentes em contextos digitais. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 13, n. especial, p. 4-26, jan./jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Estatuto da Criança e do adolescente. **Decreto- Lei nº 8069**, de 13 de julho de 1990. Brasília: Coordenação de Publicações, 1991.

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma história social da Mídia: de Gutenberg à Internet**. Tradução de Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. Tradução de Marta Ekstein de Queiroz e Regina Weinberg. São Paulo: Perspectiva S.A., 1982.

_____. **Eu e Tu**. Tradução de Newton Aquiles Von Zuben. 2. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. Tradução de Gilka Girardello e Isabel Orofino. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BUJES, Maria Isabel Edlweiss. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CASARIN, Helen de Castro Silva; CERIGATTO, Mariana Pícaro. As mídias como fonte de informação: aspectos para uma avaliação crítica. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 13, n. especial, p. 155-176, jan./jul. 2017.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança**: movimentos sociais na era da internet. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

_____. **Comunicación y poder**. Madrid: Alianza Editorial, 2009.

_____. **A sociedade em rede** – A era da informação: economia, sociedade e cultura. Volume 1, 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CASTRO, Michele Guedes Bredel de. Implicações teórico-metodológicas da pesquisa científica com crianças. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v. 15, n. 23, p. 08-21, 2016.

CAVALCANTE, Andrea Pinheiro Paiva. A infância como desafio contemporâneo. In: _____ (Org.). **Comunicação e infância**: processos em perspectiva. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017. p. 06-12.

_____; MÁXIMO, Thinayna Mendonça; SAMPAIO, Inês Sílvia Vitorino. Crianças brasileiras e a internet na perspectiva dos riscos, danos e oportunidades. In: _____ (Org.). **Comunicação e infância**: processos em perspectiva. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017. p. 176-200.

CGI, Comitê Gestor da Internet no Brasil. **TIC Kids online Brasil 2016**: Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil. São Paulo: Comitê Gestor de Internet no Brasil, 2017a.

_____. **TIC Domicílios 2016**: Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros. São Paulo: Comitê Gestor de Internet no Brasil, 2017b.

_____. **TIC Kids online Brasil 2015**: Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil. São Paulo: Comitê Gestor de Internet no Brasil, 2016.

CHAVES, Antonio Marcos; SANTOS, Gilberto Lima dos. Significados que as crianças atribuem aos seus direitos. **Revista de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 87-97, 2007.

CITELLI, Adilson. Comunicação e Educação: aproximações. In: BACCEGA, Maria Aparecida (Org.). **Gestão de processos comunicacionais**. São Paulo: Atlas, 2002. p. 101-112.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorde Zahar Ed., 2005.

COLETTE, Maria Madalena. **Contribuições da Pesquisa-ação para o exercpicio da função social da universidade**. 2017. 305 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Henry”. Escola de Ciências Sociais Aplicadas. Rio de Janeiro, 2017.

COSTA, Alan Queiroz da; ROSA, Beatrice Bonami; VETRITTI, Fabiana Grieco Cabral de Mello. Literacias de Mídia e Informação (MIL) no âmbito do Observatório da Cultura Digital do NACE Escola do Futuro – USP: estudos sobre os avanços das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no Brasil. In: SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson, XAVIER, Jurema Brasil. **Educomunicação e suas áreas de intervenção**: novos paradigmas para o diálogo intercultural. São Paulo: ABPEducom, 2017. p. 329-35.

COSTA, Maria Eugênia Belczak. Grupo focal. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Orgs). **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2014. p. 180-192.

CRUZ JUNIOR, Gilson. Entre filhos e órfãos da cibercultura: revisitando a noção de nativos digitais. **Revista Observatório**, Palmas, v. 4, n. 1, p. 837-858, jan./mar., 2018.

DELGADO, Laura Maria Miranda; HAGUENAUER, Cristina Jasbinschek. Uso da Plataforma Moodle no Apoio ao Ensino Presencial: um Estudo de Caso. **Revista EducaOnline**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 11-26, j.an/abr. 2010.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das Crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

DUARTE, Gustavo; et al. Internet seguro y relaciones interactivas en jóvenes mexicanos. Hallaszgos 2015. **Comunicação & Sociedade**, São Bernardo do Campo, v. 38, n. 1, p. 201-240, jan.-abr. 2016.

DUARTE, Jorge; VERAS, Luciara (Org). **Glossário de Comunicação Pública**. Brasília: Casa das Musas, 2006.

EGAS, Heloiza. Estratégias para a proteção integral de crianças e adolescentes no mundo digital. In: CGI. **TIC Kids online Brasil 2016**: Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil. São Paulo: Comitê Gestor de Internet no Brasil, 2017, p. 29-37.

FACEBOOK. **Help**. Questões aos usuários, 2017. Disponível em: <www.facebook.com>. Acesso em 17 jul. 2017.

FEILITZEN, Cecília von. Educação para a mídia, participação infantil e democracia. In: CARLSSON, Ulla; FEILITZEN, Cecília von (Org.). **A criança e a mídia**: imagem, educação, participação. 2.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002. p. 19- 35.

FERREIRA, Mayra Fernanda. **Infância Nativa**, 2017. Disponível:< www.infancianativa.com.br>. Acesso em: 18 jul. 2017.

_____. **Webjornalismo infantil**: por uma interação informativa. 2009. 243f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Universidade Estadual Paulista, Unesp, Bauru, 2009.

_____. **Infância em papel:** o jornalismo infantil no interior. 2006. 175f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Comunicação Social – Habilitação Jornalismo) – Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Universidade Estadual Paulista, Unesp, Bauru, 2006.

FORD, Sam; GREEN, Joshua; JENKINS, Henry. **Cultura da conexão:** criando valor e significado por meio da mídia propagável. Tradução de Patricia Arnaud. São Paulo: Aleph, 2014.

FREINET, Celestin. **O Jornal Escolar.** Tradução de Filomena Quadros Branco. Lisboa: Editorial Estampa, 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 41. imp. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 32. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GASSER, Urs; PALFREY, John. **Nascidos na era digital:** entendendo a primeira geração dos nativos digitais. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GENTILLI, Victor. O conceito de cidadania, origens históricas e bases conceituais: os vínculos com a Comunicação. **Revista Famecos**, Porto Alegre, n.19, dez. 2002, p. 36-48.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade.** Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

GUZZI, Drica. **Web e participação:** a democracia no século XXI. São Paulo: Editora Senac, 2010.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. **PNAD Contínua TIC 2016.** 21 fev. 2018. Disponível em: < <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?=&t=publicacoes>>. Acesso em: 21 fev. 2018.

HERRERO-DIZ, Paula; NÓ, Javier; RAMOS-SERRANO, Marina. Los menores como usuarios creadores en la era digital: del *prosumer* al creador colaborativo. Revisión teórica 1972-2016. **Revista Latina Comunicación Social**, Santa Cruz de Tenerife, n. 71, p. 1.301-1.322, 2016.

HOHLFELDT, Antonio. Comunicação. Comunicação. In: INTERCOM. **Enciclopédia INTERCOM de comunicação.** São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2010. p. 234-235.

JEMPSON, Mike. Algumas ideias sobre o desenvolvimento de uma mídia favorável à criança. In: CARLSSON, Ulla; FEILITZEN, Cecília von (Org.). **A criança e a mídia:** imagem, educação, participação. 2.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002. p. 119-136.

_____.; NORRIS, Bill. A informação e os direitos da criança: o desafio do engajamento da mídia. In: CARLSSON, Ulla; FEILITZEN, Cecília von (Org.). **A criança e a mídia:** imagem, educação, participação. 2.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002. p. 489-504.

JENKINS, Henry. JENKINS, Henry. ‘Convergência e conexão são o impulsiona a mídia agora’. Entrevista a Priscila Kalinke e Anderson Rocha. **Intercom – RBCC**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 213-219, jan./abr. 2016.

_____. **Cultura da convergência**: a colisão entre os velhos e novos meios de comunicação. Tradução de Suzana Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JONES, Gerard. **Brincando de matar monstros**: por que as crianças precisam de fantasia, videogames e violência de faz-de-conta. Tradução de Ana Ban. São Paulo: Conrad, 2004.

JUNQUEIRA, Antonio Hélio; PASSARELLI, Brasilina. **Gerações Interativas**: Crianças e Adolescentes Diante das telas. São Paulo: Escola do Futuro/USP, 2012.

KAPLÚN, Gabriel. Mario Kaplún, el viajero. **Chasqui**. Revista Latinoamericana de Comunicación, Quito, n. 64, p. 9-14, dez. 1998.

KAPLÚN, Mario. Processos educativos e canais de comunicação. **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo: Moderna, Ano V, n. 14, p. 68-75, jan-abr. 1999.

_____. **Comunicación entre grupos**: el método del Cassette-Foro. Ottawa: CIID, 1984.

_____. **Hacia una comunicación participativa**: entrevista a Mario Kaplún. Quito: Aler, 1983a.

_____. **Hacia nuevas estrategias de comunicación en la educación de adultos**. Santiago: Oficina Regional de la UNESCO para America Latina y el Caribe, 1983b.

KINCHELOE, Joe. Esqueceram de mim e Bad to the Bone: o advento da infância pós-moderna. In: KINCHELOE, Joe; STEINBERG, Shirley (Orgs.). **Cultura Infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 53-86.

_____; STEINBERG, Shirley. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: KINCHELOE, Joe; STEINBERG, Shirley (Orgs.). **Cultura Infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 09-52.

KUBOTA, Luis Claudio. et al. Uso de tecnologia da informação e da comunicação pelos jovens brasileiros. In: SILVA, Enid Rocha Andrade da; BOTELHO, Rosana Ulhôa. **Dimensões da experiência juvenil brasileira e novos desafios às políticas públicas**. Brasília: Ipea, 2016. p. 199-219.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o Social**: uma introdução à teoria do Ator-Rede. Tradução de Gilson César Cardoso de Sousa. Salvador: Edufba; Bauru: Edusc, 2012.

LEMO, André. Tecnologia e Cibercultura. In: BERGER, Christa; BACCEGA, Maria Aparecida; LOPES, Maria Immacolata Vassallo de; FRANÇA, Vera Veiga. (Org.). **Dicionário de Comunicação**: escolas, teorias e autores. São Paulo: Contexto, 2014. p. 412-420.

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

LÉON-DUARTE, Gustavo; DURAZO, Luisa Zaozaya. Derechos del infante em la era digital. Factores que vulneran y potencian los derechos de la niñez em México. In: ROIG-VILA, Rosabel (Ed.). **Investigación en docencia universitaria**: diseñando el futuro a partir de la innovación educativa. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2017. p. 1028-1033.

LÈVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

LITTO, Frederic Michael. Prefácio. In: GUZZI, Drica. **Web e participação**: a democracia no século XXI. São Paulo: Editora Senac, 2010. p. 15-18.

LIVINGSTONE, Sonia; THIRD, Amanda. Children and young people's rights in the digital age: an emerging agenda. **LSE Research Online**. 2017. Disponível em: <eprints.lse.ac.uk>. Acesso em 20 abr. 2017.

_____. Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line. **MATRIZES**, São Paulo, ano 4, n. 2, p. 11-42, jan./jun. 2011.

_____. **Children and the Internet**: Great expectations, challeging realities. Cambridge: Polity Press, 2009.

LOPES, Bernarda Elane Madureira. Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 3, n.2, p. 482- 492, ago/dez 2014.

LOZANO-VICENTE, Agustín. Los derechos del niño: cuestiones sobre su fundamentación. **Revista Latinoamerica de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 14, n. 1, p. 67-79, 2016.

MAIA, Vanessa. Comunicação (Busca de sentido da). In: INTERCOM. **Enciclopédia INTERCOM de comunicação**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2010. p. 235-236.

MARCONDES FILHO, Ciro. **O princípio da razão durante**: diálogo, poder e interfaces sociais da comunicação: nova teoria da comunicação. São Paulo: Paulus, 2011.

_____. (Org.). **Dicionário da Comunicação**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2009.

_____. **Até que ponto, de fato, nos comunicamos?** uma reflexão sobre o processo de individuação e formação. São Paulo: Paulus, 2004.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. ¿Desde dónde pensamos la comunicación hoy?. **Chasqui**. Revista Latinoamericana de Comunicación, Quito, n. 128, p. 13-29, abr.-jul. 2015.

_____. **A comunicação na educação**. Tradução de Maria Immacolata Vassallo de Lopes e Dafne Melo. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. Desafios culturais: da comunicação à educomunicação. In: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (Orgs.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 121-134.

_____. Uma aventura epistemológica. Entrevista a Maria Immacolata Vasallo de Lopes. **Matrizes**, São Paulo, n. 2, ano 2, p. 143-162, 2009.

_____. Retos Culturales de la educación a la comunicación. **Comunicación, Educación y Cultura: Relaciones, Aproximaciones y Nuevos Retos**. Bogotá: Cátedra Unesco de Comunicación Social, 1999.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria das Mídias Digitais: linguagens, ambientes e redes**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

_____; MENEZES, José Eugênio de Oliveira. Media Literacy: competências midiáticas para uma sociedade midiaticizada. **Líbero**, São Paulo, v. 15, n. 29, p. 9-18, jun. 2012.

MEDITSCH, Eduardo. Paulo Freire nas práticas emancipadoras da comunicação: ainda hoje, um método subutilizado no Brasil. **Revista ALAIC**, São Paulo, v. 13, n. 25, p. 132-143, jul./dez. 2016.

MORA, Gabriela Goulart. #Internet sem vacilo: o direito de ser adolescente no ambiente virtual. In: CGI. **TIC Kids online Brasil 2015: Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil**. São Paulo: Comitê Gestor de Internet no Brasil, 2016. p. 69-75.

MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma atropedagogia renovada**. Tradução de Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

NISHIYAMA, Alexandra Fante. Comunicação comunitária e mídia-educação: áreas distintas e convergentes. In: PERUZZO, Cicilia Maria Krohling; OTRE, Maria Alice Camapgnoli. (Orgs.). **Comunicação popular, comunitária e alternativa no Brasil**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2015. p. 512-533.

OLIVEIRA, Juracy Pineiro de. O Facebook e a temática ou o meme como linguagem. **Temática**, João Pessoa, ano XIII, n. 6, p. 1-17, jun. 2017.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Alves. Cibercultura, cultura audiovisual e sensorium juvenil. In: LEÃO, Lucia (Org.). **O chip e o caleidoscópio: reflexões sobre as novas mídias**. São Paulo: Editora Senac, 2005. p. 495-503.

ONU. **Convenção dos Direitos da Criança**. UNICEF, 1989.

_____. **Declaração Universal dos Direitos das Crianças**. UNICEF, 1959.

_____. **Declaração Universal dos Direitos do Homem**. UNESCO, 1948

OROZCO-GÓMEZ, Guillermo. **Educomunicação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania**. Tradução de Paulo Valério. São Paulo: Paulinas, 2014.

_____. Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI. In: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (Orgs.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 159-174.

_____. Educação mediática ressalta o potencial de expressão dialógica das tecnologias. Entrevista a Adilson Citelli e Roseli Figaro. **MATRIZES**, v. 3, n. 2, p. 117-130, 2010.

PASSARELLI, Brasilina; JUNQUEIRA, Antônio Hélio. **Gerações interativas Brasil: crianças e adolescentes diante das telas**. São Paulo: Escola do Futuro/USP, 2012.

_____; BOTELHO-FRANCISCO, Rodrigo; JUNQUEIRA, Antonio Hélio. Idosos e Internet: uma abordagem sobre inclusão digital a partir do conceito de literacia informacional. **Anais XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. 2011. Recife: Intercom, 2 a 6 set. 2011.

_____; JUNQUEIRA, Antonio Hélio; ANGELUCI, Alan César Belo. Os nativos digitais no Brasil e seus comportamentos diante das telas. **Matrizes**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 159-178, jan./jun. 2014.

PEREIRA, Luciléia; RIZZINI, Irene; THAPLIYAL, Nisha. Percepções e experiências de participação cidadã de crianças e adolescentes no Rio de Janeiro. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 164-177, jul./dez. 2007.

PERUZZO, Cicilia Maria Krohling. Epistemologia e método da pesquisa-ação. Uma aproximação aos movimentos sociais e à comunicação. **Anais do XXV Encontro Anual da Compós**. 2016. Goiânia: Compós, 7-10 jun. 2016.

_____. Observação participante e pesquisa-ação. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Orgs.). **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2014. p. 125-145.

_____. Cidadania, comunicação e desenvolvimento social. In: KUNSCH, Margarida Maria Krohling; KUNSCH, Waldemar Luiz. **Relações Públicas Comunitárias: a comunicação numa perspectiva dialógica e transformadora**. São Paulo: Summus Editorial, 2007. p. 45-58.

_____. **Comunicação nos movimentos populares: a participação na construção da cidadania**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

PIAGET, Jean. **Psicologia da inteligência**. 2. ed. Tradução de Egléa de Alencar. São Paulo: Fundo Cultural, 1967.

PINHO, J.B. **Jornalismo na Internet: planejamento e produção da informação on-line**. São Paulo: Summus, 2003.

PINTO, João Bosco Guedes. **Metodologia, teoria do conhecimento e pesquisa-ação: textos selecionados**. Organização de Laura Susana Duque Arrazola, Michel Jean-Marie Thiollent. Belém: UFPA, 2014.

PIREDDU, Mario. Do fornecimento à participação. O aprendizado entre modelos teóricos e tecnologias. In: DI FELICE, Massimo. **Do público para as redes**: a comunicação digital e as novas formas de participação social. São Caetano do Sul: Difusão Editora, 2008. p. 175-189.

PRENSKY, Marc. **Digital natives, digital immigrants**. Tradução de Roberta de Moraes Jesus de Souza. 2001. Disponível em:

<<http://poetadasmoreninhas.pbworks.com/w/file/60222961/Prensky%20-%20Imigrantes%20e%20nativos%20digitais.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2013.

PRIMO, Alex. Crítica da cultura da convergência: participação ou cooptação?. In: DUARTE, Elisabeth Bastos; CASTRO, Maria Lília Dias de. (Orgs.). **Convergências midiáticas**: produção ficcional – RBS TV. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 21-33.

_____. **Interação mediada por computador**: comunicação, cibercultura, cognição. Porto Alegre: Sulina, 2007.

POTSMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Tradução de Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

QUIROZ, Tereza. Infância e Adolescência. In: INTERCOM. **Enciclopédia INTERCOM de comunicação**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2010. p. 659-660.

_____. Jovens e socialização: entre o aprendizado e o entretenimento. **Matrizes**, São Paulo, n. 2, p. 123-138, abr. 2008.

RECUERO, Raquel. **A conversação em rede**: comunicação mediada pelo computador e redes sociais na Internet. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

ROCHA, Rose de Melo. Da geração X à geração “ctrl alt del”: consumindo tecnologia, reiniciando a cultura. In: LEÃO, Lucia (Org.). **O chip e o caleidoscópio**: reflexões sobre as novas mídias. São Paulo: Editora Senac, 2005. p. 487-494.

ROMÃO, Lilian Cristina Ribeiro. Educomunicação e participação cidadã de adolescentes e jovens no Brasil. In: SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson, XAVIER, Jurema Brasil. **Educomunicação e suas áreas de intervenção**: novos paradigmas para o diálogo intercultural. São Paulo: ABPEducom, 2017. p. 130-138.

RUSHKOFF, Douglas. **Um jogo chamado futuro**: como a cultura dos garotos pode nos ensinar a sobreviver na era do caos. Tradução de Paulo Cezar Castanheira. Rio de Janeiro: Revan, 1999.

SAMPAIO, Inês Vitorino; MÁXIMO, Thinayana. Literacia digital: crianças, riscos e oportunidades na internet. In: SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson, XAVIER, Jurema Brasil. **Educomunicação e suas áreas de intervenção**: novos paradigmas para o diálogo intercultural. São Paulo: ABPEducom, 2017. p. 206-216.

SEZGIN, Ash. Ideological Tendencies of the Social Media Contents for Children. **Sociology and Anthropology**, n. 04, p. 263-269, 2016.

SHABEL, Paula Nurit. Pequeños ciudadanos: una investigación sobre la niñez y sus formas de participación política en una experiencia educativa barrial. In: HERNÁNDEZ, Alberto; CAMPOS-DELGADO, Amalia. **Actores, Redes y desafíos: juventudes e infancias en América Latina**. Tijuana: El Colegio de La Frontera Norte; Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2015.

SHIRKY, Clay. **A cultura da participação: criatividade e generosidade no mundo conectado**. Tradução de Celina Portocarrero. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Quaret, 2001.

SOARES, Ismar de Oliveira, Metodologias da Educação para Comunicação e Gestão Comunicativa no Brasil e na América Latina. In: BACCEGA, Maria Aparecida (Org.). **Gestão de processos comunicacionais**. São Paulo: Atlas, 2002a. p. 113-132.

_____. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. **Comunicação & Educação**, n. 23, p. 16-25, 2002b.

SOUSA, Jorge Pedro. **Elementos de Teoria e Pesquisa da Comunicação e da Mídia**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004.

STEARNS, Peter. **A infância**. Tradução de Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2006.

TAPSCOTT, Dan. **A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos**. Tradução de Marcello Lino. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

THIOLLENT, Michel Jean-Marie. Metodologia Participativa e pesquisa-ação em extensão universitária. **II Mostra de Extensão Universitária** – PUC Minas. Belo Horizonte, 5 maio 2017. Disponível em: <http://www2.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20170529143606.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2018.

_____. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Aspectos qualitativos da metodologia da pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 49, p. 45-50, maio 1984.

_____. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. Investigación-acción. **Chasqui**, Equador, Ciespal, n.1, p. 76-78, 1981. Disponível em: <<http://chasqui.ciespal.org/index.php/chasqui/article/view/975>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

_____; COLETTE, Maria Madalena. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 36, n. 2, p. 207-216, jul./dez. 2014.

_____; _____. Pesquisa-ação, universidade e sociedade. **Anais do XIII Colóquio de Gestión Universitaria en Américas**. 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114882>>. Acesso em: 08 fev. 2018.

_____. OLIVEIRA, Lídia. Participação, cooperação, colaboração dos dispositivos de investigação com a esfera da ação sob a perspectiva da pesquisa-ação. **Atas CIAIQ**, Investigação Qualitativa em Ciências Sociais, v. 3, p. 357-366, 2016.

TOFFLER, Alvin. **A terceira onda**: a morte do industrialismo e o nascimento de uma nova civilização. Rio de Janeiro: Record, 1980.

TOMAZ, Renata Cristina de Oliveira. Infância e mídia: breve revisão de um campo em disputa. **Contracampo**, Niterói, v. 35, n. 03, p. 272-294, dez.2016/ mar. 2017.

_____. “Criança pode cantar e dançar Funk? – As representações dos vídeos de Mc Melody e as Disputas no Campo da Infância. In: XVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Rio de Janeiro, 2015. **Anais...** Rio de Janeiro: Intercom, 2015. Disponível em:< <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2015>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

_____. **Da negação da infância à invenção dos tweens**: imperativos de autonomia na sociedade contemporânea. 2011. 171 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Comunicação, Rio de Janeiro, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 433-466, set./dez. 2005.

UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a infância. **Niños en un mundo digital**. Estado Mundial de la infância 2017. Nova Iorque, 2007. Disponível em: <www.unicef.org/SOWC2017>. Acesso em: 11 dez. 2017.

VICENTE, Maximiliano Martin. Comunicação e cidadania: tensões e complementariedades. In: _____. (Org.). **Comunicação e cidadania**. Bauru: EDUSC, 2009. p. 71-88.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIZER, Eduardo Andrés. **A trama (in)visível da vida social**: comunicação, sentido e realidade. Porto Alegre: Sulina, 2011.

WILSON, Carolyn; et al. **Alfabetização Midiática e informacional**: currículo para formação de professores. Tradução de Dermeval de Sena Aires Júnior. Brasília: Unesco, UFTM, 2013.

WOLTON, Dominique. **Internet, e depois?** Uma teoria crítica das novas mídias. Tradução de Isabel Crossetti. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. **É preciso salvar a comunicação**. Tradução de Vanise Pereira Dresch. São Paulo: Paulus, 2006.

YAMAMOTO, Eduardo Yuji. Pensar a cidadania a partir da comunicação. **Intexto**, Porto Alegre, n. 41, p. 196-212, jan./abr. 2018.

APÊNDICE A – Carta de apresentação à Secretaria Municipal de Educação



UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA
FILHO"



Bauru, 17 de janeiro de 2017

A Profa. Isabel Cristina Miziara, Secretária Municipal da Educação.

Venho por meio deste apresentar a discente Mayra Fernanda Ferreira, discente do Programa de Pós-graduação em Comunicação da UNESP/FAAC, nível Doutorado e que atualmente desenvolve o projeto de pesquisa: **"Infância (n)ativa: potencialidades de participação e protagonismo social para as crianças na mídia digital"**, sob minha orientação.

O objetivo da pesquisa é conhecer a opinião de crianças sobre temas da sociedade e como a Internet pode ser um espaço para se comunicarem e serem valorizadas como cidadãs. Nossa intenção é promover o debate entre crianças em um site, desenvolvido para esta pesquisa; o endereço vamos fornecer apenas às crianças participantes e o mesmo será seguro para não causar nenhum dano à privacidade das crianças.

De modo a promover a democratização da comunicação, optou-se pela realização da pesquisa com crianças estudantes de uma escola pública municipal na faixa etária de 09 a 11 anos, 4º ao 6º anos. A pesquisa será de caráter qualitativo, e garantimos total sigilo com relação às informações que forem abordadas nas conversas feitas pelas crianças no site. Para a realização da pesquisa, solicitamos a indicação da senhora de, pelo menos, três escolas que contenham um perfil de alunado com acesso à Internet nas residências ou demais locais de acesso de modo que a pesquisa possa corresponder ao objetivo de garantir a liberdade de expressão em meio digital.

Diante do exposto, solicitamos de Vossa Senhoria a possibilidade de analisar a documentação, em anexo, para dar início ao contato com as escolas e aos procedimentos metodológicos da pesquisa que consistem em diagnóstico do perfil dos estudantes, seleção de grupos para participação na plataforma do cassete-fórum digital, socialização dos resultados junto às crianças e indicativos à escola de trabalhos pedagógicos em mídia-educação com as crianças por meio de mídias digitais.

No aguardo da vossa manifestação.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Maximiliano Martin Vicente

orientador da pesquisa

Mayra Fernanda Ferreira

pesquisadora

APÊNDICE B - Carta de apresentação às escolas



UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA
FILHO"



Bauru, 13 de fevereiro de 2017

À Profa. Fernanda Bechara, diretora da EMEF Lydia Alexandrina Nava Cury

Venho por meio deste apresentar o projeto de pesquisa: **"Infância (n)ativa: potencialidades de participação e protagonismo social para as crianças na mídia digital"**, desenvolvida como tese de doutorado em Comunicação na Unesp, sob orientação do professor Maximiliano Martin Vicente. O objetivo da pesquisa é conhecer a opinião de crianças sobre temas da sociedade e como a Internet pode ser um espaço para se comunicarem e serem valorizadas como cidadãs. Nossa intenção é promover o debate entre crianças em um site, desenvolvido para esta pesquisa; o endereço vamos fornecer apenas às crianças participantes e o mesmo será seguro para não causar nenhum dano à privacidade das crianças.

De modo a promover a democratização da comunicação, optou-se pela realização da pesquisa com crianças estudantes de uma escola pública municipal na faixa etária de 09 a 11 anos, 4º ao 6º anos. A pesquisa será de caráter qualitativo, e garantimos total sigilo com relação às informações que forem abordadas nas conversas feitas pelas crianças no site. Para a realização da pesquisa, contamos com a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa e com a autorização (em anexo) da Secretaria Municipal de Educação que indicou sua escola como potencial para a realização deste trabalho.

A pesquisa será realizada em etapas durante o ano letivo de 2017. Na primeira fase, faremos um diagnóstico, por meio de um questionário, que será respondido pelas crianças da faixa etária indicada. Na sequência, será realizado um grupo focal com os alunos de perfil mais relacionado à proposta da pesquisa de modo a testar a plataforma digital. Posteriormente, serão formados grupos entre as crianças, que não estejam na mesma turma escolar, para que possam interagir on-line. Após essa fase virtual, será feita uma nova visita à escola com a realização de grupos focais (questionários e entrevistas) para verificar a eficiência da pesquisa, bem como a apresentação dos resultados à direção com uma proposta de aplicabilidade do método em trabalhos pedagógicos.

Diante do exposto, solicitamos de Vossa Senhoria a possibilidade de analisar a possibilidade da realização da pesquisa neste ambiente escolar com posterior agendamento de uma reunião para a explicitação dos procedimentos metodológicos e do cronograma de pesquisa.

No aguardo da vossa manifestação.

Atenciosamente,

Mayra Fernanda Ferreira
pesquisadora
Contatos: mayraunesp@yahoo.com.br
(XX) xxxxx-xxxx

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA
FILHO”



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados pais e/ou responsáveis,

Este contato é para convidar seu/sua filho (a) _____ a participar da pesquisa a “Infância (n)ativa: potencialidades de participação e protagonismo social para as crianças na mídia digital”, realizada pela professora em Comunicação, Mayra Fernanda Ferreira. O objetivo da pesquisa é conhecer a opinião de crianças sobre temas da sociedade e como a Internet pode ser um espaço para se comunicarem e serem valorizadas como cidadãs. Nossa ideia é promover o debate entre crianças em um site, desenvolvido apenas para esta pesquisa; o endereço vamos fornecer apenas às crianças que estarão participando da pesquisa e o mesmo será seguro para não causar nenhum dano à privacidade das crianças. Seu/sua filho (a) ao entrar no site vai participar das conversas com outras crianças para que possam trocar opiniões e ideias sobre temas sociais e que lhes interessa. Ele/ela terá a oportunidade de fazer novas amizades e conhecer opiniões diferentes das dele(a).

A pesquisa será de caráter qualitativo, e garantimos total sigilo com relação às informações que forem abordadas nas conversas feitas pelas crianças no site, além de nos comprometermos a respeitá-las. Agradecemos a atenção e estamos à disposição caso haja qualquer dúvida a respeito da participação nesta pesquisa, que tem fins exclusivamente didáticos. Da mesma forma, sintam-se à vontade para recusar a participação de seu/sua filho (a) neste estudo ou para desistir a qualquer momento e que a sua decisão não causará perda de benefícios.

Eu, _____, entendo que as informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais. Também entendo que os registros da pesquisa estão disponíveis para revisão dos pesquisadores. As identidades serão preservadas e não serão publicadas; desta forma, consinto na publicação dos dados coletados para propósitos científicos.

Consentimento Voluntário

Eu certifico que li ou foi-me lido este texto de consentimento e entendi o conteúdo. Uma cópia deste formulário será entregue a mim. Minha assinatura demonstra que concordei livremente em autorizar meu/minha filho (a) a participar deste estudo.

Data: _____

Assinatura do responsável: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

Contato: (XX) xxxxx-xxxx

APÊNDICE D – Termo de Assentimento do Menor



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"



TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Infância (n)ativa: potencialidades de participação e protagonismo social para as crianças na mídia digital”. Seus pais e/ou responsáveis já concordaram com a sua participação. Nosso objetivo é conhecer suas opiniões sobre temas do seu dia a dia e observar como você utiliza a Internet para se comunicar.

Nossa pesquisa terá um espaço na Internet para que você possa conversar com outras crianças e, assim, vamos formar uma rede de pessoas interessadas em Internet e no que é interessante para vocês. A pesquisa será feita com a sua participação em um site; o endereço nós vamos passar para você e também vamos explicar o passo a passo da pesquisa. A ideia é que você conheça outras crianças e possa se comunicar e expressar suas ideias, opiniões; da mesma forma, vai conhecer gente que pensa diferente para que, de repente, possam construir algo em conjunto.

Sua participação será segura e não vamos fornecer seus dados a ninguém. O site terá uma proteção a seus dados, por isso não apresenta riscos. Estamos respeitando o Estatuto da Criança e do Adolescente, que protege todos os brasileiros com menos de 18 anos. Os resultados da pesquisa vão ser publicados na universidade e divulgados em congressos. Caso aconteça algo errado, você pode nos contatar pelo telefone (16) 99785-6424 da pesquisadora responsável Mayra Fernanda Ferreira. Se tiver alguma dúvida, pode nos perguntar a qualquer momento. Nosso e-mail é mayrajornal@gmail.com

Eu, _____, aceito participar da pesquisa “Infância (n)ativa: potencialidades de participação e protagonismo social para as crianças na mídia digital”, que tem os objetivos de conhecer o que faço na Internet e como me relaciono com as outras crianças, e também minhas opiniões sobre o que gosto ou não de fazer e conversar. Entendi a proposta e sei do meu compromisso e da minha contribuição para a Internet e para as crianças a partir desta pesquisa. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir.

A pesquisadora tirou as minhas dúvidas e conversou com o responsável por mim que autorizou a minha participação. Recebi uma cópia deste termo e li e concordo em participar da pesquisa.

Data:

Nome da criança

APÊNDICE E – Questionário diagnóstico



UNIVERSIDADE
ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA
FILHO”



QUESTIONÁRIO – DIAGNÓSTICO “Criança e Internet”

Nome:

Idade:

Escola:

Ano:

Estas perguntas têm o objetivo de conhecer você e seu contato com a Internet. São perguntas que fazem parte da pesquisa do Comitê Gestor da Internet no Brasil, que conversa com crianças e jovens de 9 a 17 anos em todo o País. Se tiver alguma dúvida sobre as questões, é só nos chamar. Agradecemos sua participação em nossa pesquisa.

1) Você já acessou a Internet?☐ sim☐ não. Vá à pergunta 7.**2) Qual equipamento você utiliza para acessar a Internet? (Se for mais de um, enumere em ordem do equipamento mais usado para o menos)**☐ Telefone celular☐ Computador de mesa☐ Computador portátil☐ Tablet☐ Videogame☐ Televisão**3) Se você acessa pelo celular, qual o tipo de sua conexão?**☐ WiFi☐ 3G ou 4G**4) Quando foi o seu último acesso à Internet?**☐ há menos de três meses☐ mais de três meses atrás☐ nunca acessei a Internet**5) Com qual frequência você acessa a Internet?**☐ mais de uma vez por dia☐ pelo menos uma vez por dia☐ pelo menos uma vez por semana☐ pelo menos uma vez por mês☐ menos de uma vez por mês☐ não sei**6) Em qual local você acessa a Internet? (Se for mais de um, enumere em ordem do local mais utilizado para o menos)**☐ sala de casa ou outro lugar que não seja meu quarto☐ casa de outra pessoa☐ quarto☐ escola☐ em deslocamento☐ centro público de acesso pago☐ centro público de acesso gratuito☐ outro lugar

7) Por que você não acessa a Internet?**(Escolha apenas uma resposta)**

- ☐ porque não tem Internet na minha casa
☐ porque não tem Internet onde eu vou
☐ porque não sei usar a Internet
☐ porque não posso usar Internet na minha escola
☐ porque não tenho vontade
☐ porque Internet não é para pessoas da minha idade
☐ porque meus pais ou quem cuida de mim não deixam
☐ porque meus amigos não usam
☐ eu usava mas aconteceram coisas que me chatearam ou incomodaram
☐ por causa da minha religião
☐ por outro motivo

8) Quais atividades você realiza na Internet?**(Enumere as atividades que você realiza, sendo o número 1 o que você mais faz na Internet)**

- ☐ pesquisar coisas na Internet para fazer trabalhos da escola
☐ enviar mensagens instantâneas
☐ usar redes sociais
☐ baixar aplicativos
☐ pesquisar coisas na Internet por curiosidade ou vontade própria
☐ assistir a vídeos, programas, filmes ou séries on-line
☐ ouvir música on-line
☐ postar na Internet uma foto ou vídeo em que você aparece
☐ baixar músicas ou filmes
☐ compartilhar na Internet um texto, imagem ou vídeo
☐ jogar on-line não conectado com outros

jogadores

- ☐ ler ou assistir notícias on-line
☐ jogar on-line conectado com outros jogadores
☐ postar na Internet uma foto ou vídeo que você mesmo fez
☐ usar mapas on-line
☐ postar ou compartilhar na Internet o lugar onde você estava
☐ conversar por chamada de vídeo
☐ comprar coisas na Internet

9) Você tem perfil nas redes sociais?

- ☐ sim ☐ não

10) Em qual rede social você tem perfil?

- ☐ Facebook
☐ Whatsapp
☐ Instagram
☐ Snapchat
☐ Twitter
☐ Outra

Se tiver perfil em mais de uma rede, escolha uma delas para responder as perguntas 11 e 12. Coloque o nome dela aqui:

11) Quantos contatos você tem na sua rede social?

- ☐ até 10
☐ de 11 a 50
☐ de 51 a 100
☐ de 101 a 300
☐ de 301 a 500
☐ de 501 ou mais
☐ não sei

12) Qual a privacidade do seu perfil na rede social?

- ☐ público
- ☐ privado
- ☐ parcialmente privado
- ☐ não sei

13) Quais informações você compartilha no seu perfil da rede social? (Escolha apenas uma resposta)

- ☐ uma foto que mostra bem o meu rosto
- ☐ meu sobrenome
- ☐ o nome da minha escola
- ☐ uma idade que não é a minha de verdade
- ☐ meu número de telefone
- ☐ meu endereço

14) Você acha que há muitas coisas boas na Internet para pessoas da sua idade?

- ☐ concordo
- ☐ não concordo nem discordo
- ☐ discordo
- ☐ não sei

15) Você acha que sabe mais sobre a Internet do que seus pais?

- ☐ concordo
- ☐ não concordo nem discordo
- ☐ discordo
- ☐ não sei

16) Você acha que sabe muitas coisas sobre como usar a Internet?

- ☐ concordo
- ☐ não concordo nem discordo
- ☐ discordo
- ☐ não sei

17) O que você sabe fazer na Internet? (Enumere os itens, sendo o número 1 o que você mais sabe fazer)

- ☐ conectar-me a uma rede WiFi
- ☐ baixar ou instalar aplicativos
- ☐ bloquear uma pessoa com quem não quer falar
- ☐ colocar senhas para que outras pessoas não consigam usar seu celular ou tablet
- ☐ apagar o histórico de sites visitados
- ☐ bloquear spam ou lixo eletrônico
- ☐ mudar as configurações de privacidade em redes sociais
- ☐ desativar a função de geolocalização
- ☐ comparar informações em sites diferentes

18) Vocês foram tratados de forma ofensiva na Internet nos últimos 12 meses?

- ☐ sim
- ☐ não
- ☐ não sei

19) Vocês agiram de forma ofensiva na Internet nos últimos 12 meses?

- ☐ sim
- ☐ não
- ☐ não sei

20) Vocês viram vídeo imagem ou vídeos de conteúdo sexual na Internet nos últimos 12 meses?

- ☐ sim
- ☐ não
- ☐ não sei

21) Você já teve contato com alguém na Internet que não conhecia pessoalmente?

- ☐ sim
☐ não
☐ não sei

22) Você já se encontrou pessoalmente com alguém que conheceu na Internet nos últimos 12 meses?

- ☐ sim
☐ não
☐ não sei

23) Você já viveu algumas dessas situações na Internet nos últimos 12 meses? (Escolha apenas uma resposta)

- ☐ publiquei alguma coisa na Internet, me arrependi e depois apaguei
☐ alguém tentou fingir que era eu na Internet
☐ alguém usou minhas informações na Internet de um jeito que eu não gostei
☐ alguém usou minha senha para usar meus dados pessoais na Internet
☐ perdi dinheiro sendo enganado na Internet
☐ nenhuma dessas
☐ não sei

24) Com quais conteúdos você teve contato nos últimos 12 meses? (Escolha apenas uma resposta)

- ☐ formas para ficar muito magro
☐ formas de machucar a si mesmo
☐ experiências ou uso de drogas
☐ formas de cometer suicídio
☐ nenhuma dessas
☐ não sei

25) Você já viu alguém ser discriminado na Internet?

- ☐ sim
☐ não
☐ não sei

26) Que tipo de discriminação essa pessoa sofreu? (Escolha apenas uma resposta)

- ☐ pela cor ou raça
☐ pela aparência física
☐ por gostar de pessoas do mesmo sexo
☐ por ser pobre
☐ pela religião
☐ por não usar roupas da moda
☐ pelo lugar onde mora
☐ por ser mulher
☐ por ser adolescente ou jovem
☐ por não estar trabalhando
☐ outro
☐ não sei

27) Você se sentiu discriminado na Internet nos últimos 12 meses?

- ☐ sim
☐ não
☐ não sei

28) Que tipo de discriminação você sofreu? (Escolha apenas uma resposta)

- ☐ pela cor ou raça
☐ pela aparência física
☐ por gostar de pessoas do mesmo sexo
☐ por ser pobre
☐ pela religião
☐ por não usar roupas da moda
☐ pelo lugar onde mora
☐ por ser mulher
☐ por ser adolescente ou jovem
☐ por não estar trabalhando

- ☐ outro
☐ não sei

29) Seus pais ou quem cuida de você utilizam a Internet?

- ☐ sim
☐ não
☐ não sei

30) Seus pais ou quem cuida de você acessam a Internet junto com você?

- ☐ sim
☐ não
☐ não sei

31) Seus pais ou quem cuida de você conversam com você sobre a Internet?

- ☐ sim
☐ não
☐ não sei

32) Seus pais ou quem cuida de você controlam o que você faz na Internet?

- ☐ sim
☐ não
☐ não sei

33) Você acredita que precisa de mais informações para usar a Internet?

- ☐ sim
☐ não
☐ não sei

34) Você acredita que estar on-line com outras crianças da sua idade ajuda na busca de informações?

- ☐ sim
☐ não
☐ não sei

35) Você acredita que estar on-line com outras crianças da sua idade ajuda você a se comunicar melhor?

- ☐ sim
☐ não
☐ não sei

36) Você acredita que as crianças da sua idade conhecem os direitos das crianças?

- ☐ sim
☐ não
☐ não sei

37) Na sua opinião, os direitos das crianças são respeitados na Internet?

- ☐ sim
☐ não
☐ não sei

APÊNDICE F – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

- 1) identificação – NOME/ IDADE/ ANO ESCOLAR/ ESCOLA
- 2) como é o acesso à Internet?
- 3) o que faz on-line?
- 4) participa de discussões sobre alguns temas?
- 5) o que achou da pesquisa Infância Nativa?
- 6) entrou no site? Sim/ não? Por quê?
- 7) entrou no aplicativo? Sim/ não? Por quê?
- 8) o que deve ser melhorado no Infância Nativa?
- 9) você participaria se ele fosse de outro jeito? Como?
- 10) você acha que a Internet é um espaço para as crianças falarem sobre seus direitos?
- 11) sobre os direitos das crianças na Internet, o que você acha que é feito para as crianças?
- 12) o que é positivo para as crianças on-line?
- 13) as crianças correm risco on-line? Sim/ Não? Quais?
- 14) o que pode ser feito para melhorar a segurança e a privacidade das crianças?
- 15) e a forma de dar sua opinião?

APÊNDICE G – LINK DE ACESSO ÀS TRANSCRIÇÕES DO GRUPO FOCAL

Os quatro grupos focais, conforme relatado no Capítulo 4, foram realizados nas escolas dos sujeitos da pesquisa no dia 24 de novembro de 2017. O momento da pesquisa foi gravado em áudio a fim de auxiliar no processo de categorização, análise e problematização.

A consulta à transcrição na íntegra dos áudios de cada grupo está disponível em:

https://drive.google.com/open?id=1ebAYO3za_1O2IUd0Y8dP6ESnhAKhOQfl

APÊNDICE H - PESQUISADORA EM AÇÃO: MEMÓRIA DESCRITIVA DA EXPERIÊNCIA

Esta memória é um diário de bordo, apresentado por Morin (2004), em que o pesquisador traz notas de observação sobre a pesquisa e também aponta as facilidades e as dificuldades teóricas e metodológicas encontradas no curso do estudo e de sua aplicabilidade junto aos sujeitos. Nossa memória assim se apresenta em 03 de julho de 2018:

A pesquisa Infância (n)ativa tem motivações acadêmicas, fruto de pesquisas anteriores. São 15 anos de estudos universitários, da graduação à pós, em que as crianças nos motivam acerca do seu potencial comunicativo, uma vez que somos da área e da atuação em Comunicação. Na interface entre esta área e a Educação, encontramos nosso espaço e nossas problematizações de estudo, tendo a escola, muitas vezes, como mediadoras da aplicabilidade de nossas pesquisas. A metodologia pesquisa-ação vem ao encontro das propostas, assim como da que é defendida na tese.

Neste estudo, após a autorização do Comitê de Ética da Pesquisa com Seres Humanos, em outubro de 2016, a Secretaria Municipal de Educação foi procurada para nos ajudar na seleção de escolas municipais, uma vez que, enquanto uma pesquisa advinda de uma universidade pública, pretendíamos contribuir para a educação pública e seus estudantes. A Secretaria, então, pediu que esperássemos o início do ano letivo, o que já era nossa intenção, e nos encaminhou uma autorização, em 03 de fevereiro de 2017, indicando as escolas, cujo perfil de alunado, na visão dos responsáveis pela autorização da pesquisa, aproximava-se da nossa temática. Ao procurar a direção escolar, fomos recebidos com gentileza e disponibilidade para efetuar o estudo, que *a priori* poderia ter a duração de dois semestres. No entanto, em uma das escolas, uma das coordenadoras do Ensino Fundamental, antecipou uma questão acerca da não utilização do cassete-fórum pelas crianças. Naquele momento, apenas reforçamos nossa proposta e, caso isso viesse a ocorrer, no momento teríamos de revisitar nossa metodologia e efetuar novos estudos.

As coordenadoras selecionaram uma das turmas da escola que contemplassem nossos sujeitos de nove a 11 anos e foram entregues os termos de consentimento e assentimento para autorização dos pais e das próprias crianças. O universo inicial seria de 120 sujeitos. Foram agendados os dias, durante a primeira semana de abril de 2017, para a primeira etapa da pesquisa, a aplicação do questionário a quem estivesse com os termos devidamente autorizados.

Nos dias agendados, fomos recepcionados pelas coordenadoras que nos levaram às classes. Poucos sujeitos retornaram com os termos assinados, o que nos apresentou um *corpus* de 40 crianças. No entanto, devido à pesquisa ser aplicada na escola e em horário de aula, nos foi solicitado que todos os estudantes presentes nos dias pudessem responder o questionário. No entanto, frisamos o compromisso de não utilizar esses dados. Em uma das turmas, assumimos o lugar de uma professora que estava ausente e ficamos o período da hora-aula com as crianças, sem a presença de nenhum responsável da escola, o que nos gerou uma preocupação acerca da circulação de pessoas nos espaços escolares, ao mesmo tempo em que demonstrou a confiança da direção nesta pesquisadora. Cabe ressaltar que nas turmas estavam também presentes alunos com deficiência que, durante a aplicação dos questionários, estavam em atividades de reforço e não participaram da aplicabilidade, uma vez que muitos ainda não têm o domínio efetivo da leitura e escrita para respondê-los.

A proposta do estudo foi apresentada oralmente às crianças e, durante o preenchimento dos questionários, solucionamos dúvidas referentes a algumas questões, em especial as que pediam para enumerar prioritariamente o que faziam on-line. Julgamos pertinente rever tais questões para eventuais pesquisas futuras, mas, como não fizemos um pré-teste devido à utilização da metodologia do CGI, para esta pesquisa mantivemos as questões e as explicações durante o período respondente. Os sujeitos do grupo 4 foram os mais solícitos e ficaram nos indagando acerca da pesquisa e contando um pouco de suas experiências on-line. Ao fim dessa atividade, explicamos que retornaríamos para trabalhar com um grupo à parte diante de respondentes condizentes com a nossa pesquisa. Nos meses de abril e maio, analisamos os questionários e tabulamos as respostas, bem como, a partir de critérios de usos e comportamentos on-line, selecionamos os sujeitos para a interação no cassete-fórum digital, além de finalizar a plataforma Infância Nativa, com o auxílio de uma empresa de tecnologia, que nos sugeriu a utilização de uma plataforma *moodle*.

Na última semana de maio, as crianças selecionadas, cinco de cada turma, foram convidadas por intermédio da coordenação da escola que agendou dia e horário, mesmo em horário de aula, a uma conversa na biblioteca de cada escola. No encontro, foram explicados os critérios pelos quais elas foram selecionadas e foi apresentada a plataforma, com o auxílio de um *notebook* pessoal, mostrando o caminho a ser acessado para que pudessem participar do fórum digital. Cada criança anotou um endereço de e-mail em um caderno da pesquisadora, algumas até marcaram o dos responsáveis, para que pudessem receber o login e a senha para acessar a plataforma. Também foi eleito pelo grupo um líder que seria o responsável por sintetizar as informações. Também foi explicado que o período de participação seria de 30 dias,

sem qualquer intervenção da pesquisadora, ou seja, esta só voltaria à escola no fim de junho, coincidentemente com o fim do semestre letivo.

Nos dias subsequentes, foi observado que alguns e-mails retornaram e não havia acesso algum à plataforma. Contatamos às escolas e solicitamos mais um encontro, em caráter emergencial, com as crianças, o que foi atendido. Explicamos às crianças a dificuldade acerca dos e-mails enviados que retornaram e entregamos um papel individual com o login e as senhas individuais a cada uma das crianças. No dia agendado pela escola, alguns sujeitos não estavam presentes e tivemos que entregar o papel a um colega, que se responsabilizou pela entrega. Infelizmente não tivemos como averiguar se o mesmo foi feito a não ser com a ajuda da escola, o que não seria possível diante das demandas das coordenadoras. Uma criança de cada grupo também anotou o e-mail da pesquisadora e o nome do perfil do *Facebook* para eventuais trocas de informações. Cabe destacar que nenhum e-mail foi por nós recebido ao longo da pesquisa e nosso perfil foi adicionado por dois sujeitos, embora apenas um tenha interagido em conversas privadas na rede social digital, questionando a senha, em um primeiro momento, e depois como encontrar o aplicativo para *Ipad*, o que é detalhado na outra fase da pesquisa.

Após a entrega do login e da senha pessoalmente, retomamos o acesso à administração da plataforma apenas no dia 01 de julho quando se teria encerrado o período das interações. Infelizmente, foi constatado que não houve interações, apenas um comentário de um sujeito. Também foi identificado que mais da metade dos sujeitos não acessou em nenhum momento a plataforma nem mesmo para alterações de perfil. A proposta inicial, problematizada por uma das coordenadoras em março, concretizou-se. Desse modo, com as crianças em período de férias escolares, nos foi possível revisitar a bibliografia em prol de novas articulações metodológicas.

Foram traçadas três novas estratégias, para retomada em agosto junto às crianças. A primeira nos levou às escolas municipais e aos grupos do cassete fórum digital para indagar acerca do uso de um aplicativo em vez da plataforma on-line. A segunda nos levou a procurar escolas particulares a fim de termos um comparativo na utilização e interações no cassete fórum-digital, além da etapa predecessora das respostas aos questionários de mapeamento. E a terceira, foi a retomada do diálogo com os 20 sujeitos para um grupo focal a fim de conversar sobre as temáticas da pesquisa.

A primeira estratégia foi retomada em agosto com uma consulta aos sujeitos sobre a viabilidade do aplicativo. Como sinalizaram positivamente, foi solicitada à empresa de tecnologia a construção do aplicativo Infância Nativa. Com sua finalização, foi solicitado às escolas que as crianças levassem os celulares, já que eles não são permitidos nos ambientes

escolares. No dia agendado pela escola durante o mês de outubro, uma das mães nos procurou na entrada da escola para justificar que, como a filha usava o celular dela, ela não poderia deixá-lo na escola e pontuou que a filha tinha entrado no site mas, como nunca havia outro colega online, ela se desconectava. Vale ressaltar que esse sujeito foi um dos que trocaram até a foto de perfil nas configurações da plataforma. O aplicativo foi, então, apresentado às crianças, pelo celular da pesquisadora, para um novo período de 15 dias para as interações no fórum, cujo conteúdo era o mesmo do inicial apresentado em junho, só o identificamos como debate 2, a fim de manter as primeiras postagens sem qualquer interação no arquivo da plataforma. Algumas crianças buscaram na hora o aplicativo e o baixaram no celular. As senhas e logins foram entregues pessoalmente àqueles que ainda não tinham acessado a plataforma. Novamente, identificamos que não houve acesso, possivelmente porque as crianças tiveram problemas com login, inclusive quem já tinha acessado o site havia esquecido a senha que inseriu. Na semana subsequente, foi apresentada uma senha padrão a fim de que entrassem e alterassem suas configurações de senha, o que não foi realizado. Neste momento, alguns sujeitos apresentaram o problema de estarem de castigo sem o uso do celular, bem como estarem compartilhando com os pais o dispositivo. A estratégia, então, não vingou conforme a expectativa para os resultados em interação, porém nos apontou situações técnicas e de acesso infantil para os debates da tese.

Já a segunda estratégia não foi viabilizada a contento, uma vez que procuramos três escolas privadas, bem pontuadas em *rankings* educacionais, e sem qualquer vínculo com a pesquisadora, que receberam a proposta, duas delas inclusive solicitaram os termos para entregarem as crianças, mas a devolutiva não foi positiva. Uma escola julgou o período para pesquisa muito extenso, sendo que as crianças teriam de perder o conteúdo escolar para participar da pesquisa. As outras escolas alegaram que não houve retorno dos termos, mas também não autorizaram nossa ida ao ambiente escolar para uma explicação prévia às crianças sobre a proposta da pesquisa, além do fato de não termos como verificar se realmente os termos foram entregues. Devido às negativas e ao tempo próximo à qualificação do trabalho e ao encerramento do semestre letivo, decidimos abortar novas consultas a outras escolas.

Mesmo diante de uma nova ausência de acessos e interações ao Infância Nativa, agora pelo aplicativo, agendamos a realização da terceira estratégia com cada um dos grupos para a última semana de novembro de 2018, a pedido das escolas, considerando o fim do semestre. Mais uma vez os sujeitos nos encontraram na biblioteca das escolas para um conversa. Cada grupo adotou uma dinâmica para a conversação e teve sujeitos mais participativos do que outros. Em dois grupos, dois sujeitos mal se manifestaram, o que inclusive incomodou os outros

colegas. No entanto, o debate foi produtivo e as crianças se manifestaram livremente, até mesmo para se referir às etapas iniciais da pesquisa e a propostas futuras. Cada grupo teve um tempo de duração, referente ao envolvimento com as discussões. No entanto, o grupo 1, que teve a participação mais ativa de dois sujeitos apenas, não se prolongou muito porque se aproximava o horário do intervalo o que estava dispersando os outros sujeitos, em nosso julgamento. Foi explicado às crianças que a pesquisa seria avaliada, referência ao exame de qualificação que estava agendado para quatro de dezembro, e que após as considerações da banca e a avaliação das conversas ali gravadas poderíamos ter novas etapas da pesquisa em 2018, assim como a apresentação da pesquisa às turmas e aos coordenadores escolares.

Após a avaliação inicial da tese, foram estabelecidas metas e como a pesquisa-ação se enquadraria nessa reformulação. Com as gravações desses momentos junto às crianças, as falas foram transcritas para análise e categorização, bem como debate sobre os resultados encontrados ao longo da pesquisa. Após essa etapa, partimos para as proposições da tese com a elaboração de diretrizes aos atores sociais que dialogam com a infância, sendo esta proposta uma ideia inicial da pesquisa e que ganhou força com os resultados obtidos até então, considerando em muitas delas as sugestões apresentadas pelos sujeitos durante o grupo focal.

Foi criado um quadro padrão para a apresentação das diretrizes aos atores que direta ou indiretamente estiveram envolvidos com a pesquisa-ação. Desse modo, no fim de junho de 2018, os sujeitos receberam a proposta voltada às crianças. Alguns pais desses sujeitos compareceram à escola, após um convite da coordenação da escola a pedido da pesquisadora, para terem acesso às diretrizes para a família. A coordenação de uma escola nos recebeu para o debate acerca das diretrizes para a escola; já a outra coordenação não teve tempo hábil antes das férias escolares para a conversa final, cabendo ressaltar ainda que nesta escola houve troca de direção e coordenação ao menos três vezes ao longo de todas as etapas da pesquisa, o que, em nosso julgamento, dificultava cada contato e retomada da explicação do suporte que precisávamos para a pesquisa. Também foi agendada uma reunião com a direção de Comunicação da Rádio e TV Câmara em Bauru para apresentação das diretrizes à mídia.

No encontro com cada grupo de atores, a receptividade foi muito positiva, em especial na mídia pública local que já indicou caminhos para a realização do produto midiático por crianças. Com as coordenadoras, coletamos informações interessantes sobre o comportamento infantil, bem como sobre a visibilidade da plataforma enquanto site e a importância de contar com a atividade dentro do currículo escolar de uma disciplina para facilitar o andamento da pesquisa e consequentemente, na visão delas, o engajamento das crianças. Infelizmente, não tivemos contato com os 20 sujeitos, apenas com seis deles: alguns mudaram de escola e outros

já tinham finalizado as médias e não estavam mais frequentando a escola no dia agendado pela coordenação. Ao lerem a proposta, embora em redação científica, as crianças se manifestaram positivamente. Uma delas retomou a sugestão do programa de rádio e já queria saber quando começaríamos. Foi, então, explicado que teríamos a avaliação final da pesquisa para depois, diante do interesse efetivo da escola e da mídia, articularmos essa produção, o que nos leva a crer que esta pesquisa-ação ainda pode ter desdobramentos. Junto a dois responsáveis pelos sujeitos que atenderam ao convite pela escola, uma vez que as coordenadoras ressaltaram que seria difícil acionar todos os pais, tivemos um retorno positivo e um debate interessante sobre o comportamento on-line dos filhos e a responsabilidade dos pais. Porém, verificamos que como eles têm muitos compromissos é muito difícil ter uma participação ativa deles com os filhos como sugeríamos, embora a julguem necessária. Essas foram as impressões iniciais sobre a devolutiva às diretrizes.

Como tivemos essa devolutiva de modo oral, também registrado em gravador de voz, partimos para a avaliação e a problematização, finalizando, assim, as etapas da pesquisa-ação para a defesa da tese. Está em aberto, contudo, a devolutiva dos resultados a todos os 40 sujeitos iniciais, bem como a entrega da versão final da tese, após as considerações e alterações solicitadas pela banca examinadora, às escolas para arquivo e consultas na eventualidade de realização de alguma atividade na interface com a nossa pesquisa, o que acreditamos ser bastante propositivo e contributivo às escolas e, em especial, às crianças, ressaltando que devido ao período de 18 meses de pesquisa aplicada, elas já se encontram na adolescência, aos 12 e 13 anos de idade, o que não invalida a aplicação da pesquisa à juventude.

ANEXO A – Parecer Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE DO SAGRADO CORAÇÃO 								
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP								
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA Título da Pesquisa: Infância (n)ativa: potencialidades de participação e protagonismo social para as crianças na mídia digital Pesquisador: Mayra Fernanda Ferreira Área Temática: Versão: 1 CAAE: 60369716.0.0000.5502 Instituição Proponente: Universidade do Sagrado Coração - Bauru - SP Patrocinador Principal: Financiamento Próprio DADOS DO PARECER Número do Parecer: 1.760.662 Apresentação do Projeto: Adequada. Objetivo da Pesquisa: Verificar os espaços participativos para as crianças em mídia digital como potencialidades para a liberdade de expressão e a cidadania desde a infância a fim de valorizar a participação das crianças como protagonistas sociais. Avaliação dos Riscos e Benefícios: Riscos: não há Benefícios: as crianças terão acesso a uma plataforma web exclusiva para este estudo e poderão interagir entre si de modo a se conhecerem e trocarem ideias e opiniões, contribuindo para um ambiente de tolerância e construção coletiva do conhecimento. Comentários e Considerações sobre a Pesquisa: Amostra por conveniência de crianças de 8 a 10 anos de diferentes grupos (escola pública, escola particular, associação de bairros, ONGs e clubes), de modo a retomar o método do cassete-fórum (método participativo onde os interlocutores de uma Rádio Popular propunham um tema gerador para discussão com fitas gravadas e encaminhadas para diferentes grupos que se reuniam para debater o assunto e realizar uma nova gravação com as conclusões dos membros. As novas								
<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;">Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação</td> <td style="width: 50%;"></td> </tr> <tr> <td>Bairro: Rua Imã Aminda Nº 10-50</td> <td>CEP: 17.011-160</td> </tr> <tr> <td>UF: SP Município: BAURU</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Telefone: (14)2107-7051</td> <td>E-mail: comitedeeticadehumanos@usc.br</td> </tr> </table>	Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação		Bairro: Rua Imã Aminda Nº 10-50	CEP: 17.011-160	UF: SP Município: BAURU		Telefone: (14)2107-7051	E-mail: comitedeeticadehumanos@usc.br
Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação								
Bairro: Rua Imã Aminda Nº 10-50	CEP: 17.011-160							
UF: SP Município: BAURU								
Telefone: (14)2107-7051	E-mail: comitedeeticadehumanos@usc.br							

UNIVERSIDADE DO SAGRADO CORÇÃO



Continuação do Parecer: 1.700.962

gravações eram encaminhadas aos interlocutores centrais que escutavam todo o material e elaboravam um cassete coletivo para enviá-los aos grupos. Por fim, cada grupo ouvia o novo cassete e tinha a oportunidade de conhecer os pontos de vista dos demais). Tal método será adaptado para as mídias digitais, semelhante às redes sociais, para fomentar o diálogo entre crianças com temáticas de interesse (conteúdos escolares e questões sociais). Para isso, será proposta uma oficina de cassete-fórum. Posteriormente à oficina, serão realizadas discussões das crianças em torno de questões do seu interesse no que se refere à participação na mídia e a formulação de uma mensagem central.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados.

Recomendações:

N.D.N.

Conclusões ou Pendências e Lista de inadequações:

N.D.N.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_798904.pdf	26/09/2016 18:45:30		Aceito
Folha de Rosto	mayra.pdf	26/09/2016 18:45:17	Mayra Fernanda Ferrelira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ASSENTIMENTO.pdf	23/09/2016 14:13:27	Mayra Fernanda Ferrelira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	23/09/2016 14:12:35	Mayra Fernanda Ferrelira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_OK.pdf	23/09/2016 14:12:18	Mayra Fernanda Ferrelira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
 Bairro: Rua Imã Aminda Nº 10-50 CEP: 17.011-160
 UF: SP Município: BAURUR
 Telefone: (14)2107-7051 E-mail: comitedeeticadehumanos@usc.br

UNIVERSIDADE DO SAGRADO
CORÇÃO



Continuação do Parecer: 1.700.002

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BAURU, 04 de Outubro de 2016

Assinado por:

Marcos da Cunha Lopes Virmond
(Coordenador)

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Bairro: Rua Irmã Aminda Nº 10-50

CEP: 17.011-160

UF: SP Município: BAURU

Telefone: (14)2107-7051

E-mail: comitedeeticosdehumanos@usc.br

ANEXO B – Autorização Secretaria Municipal de Educação



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE BAURI
Estado de São Paulo
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
Fone – (014) 3234-1977
End: Rua Padre João n° 8-46 – Vila Regis
CEP- 17014-003



Bauri, 03 de fevereiro de 2017.

AUTORIZAÇÃO

A Secretaria Municipal da Educação, por meio do Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais, Divisão de Pesquisas e Projetos Educacionais autoriza o Prof. Dr. Maximiliano Martin Vicente (orientador) e a doutorando do programa de pós-graduação da Faculdade de Arquitetura, arte e comunicação, Prof. Ms. Mayra Femanda Ferreira, a desenvolverem as investigações da pesquisa “Infância (n)ativa: potencialidades de participação e protagonismo social para as crianças na mídia digital”, junto aos estudantes das EMEF's: “Santa Maria”; “Con. Anibal Difrância” e “Núcleo de Ensino Renovado “Lydia Alexandrina Nava Cury”.

Salientamos que a equipe das Unidades Escolares tem autonomia para analisar e autorizar o desenvolvimento do projeto, de acordo com a disponibilidade da escola.

Atenciosamente,

Prof.ª Dr.ª Andréia Melanda Chirinéa
Diretora de Divisão de Pesquisas e Projetos Educacionais
RG. 28.420.051-7



Infância (n)ativa é a tese de doutorado em Comunicação pela Unesp da pesquisadora Mayra Fernanda Ferreira. A pesquisa tem como tese a participação de crianças na mídia digital como ferramenta de cidadania a fim de que elas tenham seus direitos assegurados, especialmente ao que se refere à liberdade de expressão. Para este trabalho, foi adaptada, em uma plataforma digital, a metodologia do cassete fórum, do pesquisador latinoamericano Mario Kaplún, como instrumento de Comunicação Participativa desde a infância. A partir das mediações e das interações infantis, estão mapeados os usos e os comportamentos on-line, além das opiniões sobre as oportunidades, os riscos, os direitos e a expressividade on-line. De modo propositivo, apresentam-se diretrizes para as crianças e os agentes de socialização da infância para promover a Comunicação Participativa e valorizá-las como protagonistas, de fato e de direito, na sociedade.

PARTICIPAR

Uma pesquisadora apaixonada pela infância com fé na mídia como instrumento de cidadania. Atenta às questões que envolvem a infância e a mídia, em especial o jornalismo infantil no meio impresso e digital, desde 2004. Inquieta para compreender quem são as crianças do século XXI, em sua pesquisa de doutorado, defende a participação delas na mídia e a promoção da cidadania desde a infância.

