

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



Pós-Graduação em Educação latu-sensu

**Reflexões Sobre as Relações de Professoras da Educação Infantil  
com as Mídias na Sala de Aula**

Dilton Ribeiro do Couto Junior

Orientadora: Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald

Rio de Janeiro

2010

**Reflexões Sobre as Relações de Professoras da Educação Infantil  
com as Mídias na Sala de Aula**

Dilton Ribeiro do Couto Junior

Orientadora: Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald

Monografia apresentada à Pontifícia Universidade Católica do  
Rio de Janeiro como requisito para a conclusão da Pós-  
Graduação em Educação *latu-sensu* “*Educação Infantil:  
perspectivas de trabalho em creches e pré-escolas*”

Rio de Janeiro

2010

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família por todo apoio e carinho nesta caminhada que tem sido a minha dedicação ao magistério e à pesquisa no campo da educação. Martha, Affonso, Dilton, Guta, Lize, Anna, Lee e Diogo, obrigado!

Agradeço a todos os professores (maravilhosos!) do curso de especialização da PUC, que me possibilitaram pensar sobre os usos das mídias no universo da educação infantil. Foi um prazer enorme ter feito parte da turma 2008.2! ☺

Agradeço minhas amigas Luciana (monitora turma 2009.1) e Cristina (monitora turma 2007.2), pelo incentivo e apoio durante a realização desta pesquisa. Nossos lanches na PUC – os famosos *cookies* – vão ficar na memória!

Agradeço a todos os meus ex-alunos – do curso de inglês e de outras escolas! – que me fazem pensar sobre a importância do papel que nós, educadores, temos diante de tantas pessoas maravilhosas que cruzam a nossa sala de aula.

Agradeço aos integrantes do grupo de pesquisa da UERJ, pelo companheirismo e amizade de todos esses anos! As discussões nas reuniões foram muito importantes para o desenvolvimento e finalização deste estudo. Tuca, Sérgio, Gilse, Ana Carolina, Ana Paula, Adriana, Roberta, Adriele e Eulina, obrigado!

Bem, quem seria eu sem a professora Maria Luiza? Me orientou na graduação em Pedagogia, neste estudo do curso da PUC e agora me orienta no mestrado. São vários anos de pesquisa e de muitos outros momentos juntos em meio ao grupo que ela coordena na UERJ. Acho que palavras não bastam para agradecer, mas de qualquer forma, um muito obrigado pela amizade e pelo seu entusiasmo e dedicação como professora e pesquisadora! Já disse outras vezes, mas volto a repetir, “*quando eu crescer quero ser igual a você!*”. ☺

## RESUMO

A presente investigação monográfica se propôs a realizar uma análise da relação que professoras da educação infantil estabelecem com os artefatos tecnológicos, promovendo uma reflexão sobre como estes meios são utilizados cotidianamente no trabalho em sala de aula. Os Estudos Culturais latino-americanos, além das contribuições de autores como Lucia Santaella e André Lemos, foram fundamentais à compreensão de que os sujeitos fazem dos produtos da chamada cultura de massa e da cultura digital, imprescindível para nortear a pesquisa na identificação dos sentidos produzidos pelas professoras com as mídias utilizadas na escola, e como essa relação pode interferir no desenvolvimento e na aprendizagem de crianças. Adotando como instrumento metodológico o roteiro semi-estruturado, foram realizadas entrevistas com sete professoras que atuam na educação infantil em instituições públicas e privadas do Estado do Rio de Janeiro. As entrevistas, feitas presencialmente e pelo suporte do *Windows Messenger*, proporcionaram que os sujeitos discutissem sobre a relação que têm com os meios midiáticos e como estes vem sendo utilizados na sala de aula. Os resultados obtidos apontaram para a dificuldade das professoras na utilização dos novos artefatos culturais, dentro e fora da escola, ao mesmo tempo em que mostraram insatisfação na forma como a tecnologia vem sendo incorporada na prática docente. E um dos possíveis caminhos para a superação dos desafios levantados pode estar no aprendizado dos meios midiáticos *com* as crianças pois, segundo as professoras, são seus alunos que detêm uma maior facilidade e interesse em estabelecer relações com as diversas mídias da contemporaneidade.

**Palavras-chave:** professoras de educação infantil; artefatos tecnológicos; prática pedagógica.

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	6
<b>Capítulo I – Apresentação da Pesquisa</b> .....	8
Fundamentação teórica: das mídias de massa às mídias pós-massivas	
Procedimentos metodológicos	
Os sujeitos entrevistados: profissionais da educação infantil	
<b>Capítulo II – A Relação das Professoras com a Tecnologia</b> .....	18
<i>“Não tem como fugir dessa modernidade e desse mundo tecnológico que está aí”</i>	
<i>“Eu prefiro ficar com as coisas mais ‘basais’ mesmo, não é?”</i> : dificuldades no uso dos artefatos	
<b>Capítulo III – A Tecnologia na Sala de Aula</b> .....	27
<i>“A televisão fixa a atenção delas muito mais do que a palavra do professor”</i> : o vídeo na sala de aula	
<i>“A criança bota o dedo e vai arrastando as coisas”</i> : o computador na sala de aula	
<b>Capítulo IV – Repensando a Tecnologia na Sala de Aula</b> .....	35
<i>“Não é a criança que entrou na escola, é a escola que entrou na vida da criança”</i>	
<i>“Então, como a escola poderia ser melhor do que isso?”</i>	
<b>Considerações finais</b> .....	44
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	47

## INTRODUÇÃO

As mídias digitais no campo educacional vêm só recentemente sendo discutidas como possibilidade de serem incorporadas ao cotidiano escolar. Ainda que muitos estejam guardados ou escondidos nas mochilas dos alunos, ou desligados nas bolsas das professoras, os meios tecnológicos vêm cada vez mais se multiplicando na vida das pessoas e, por isso, deixar de relacioná-los às práticas educativas escolares é não levar em consideração as experiências contemporâneas de crianças e adultos com esses artefatos. Com base nisso, o presente estudo monográfico buscou investigar quais sentidos as professoras da educação infantil atribuem aos meios tecnológicos, promovendo uma reflexão sobre como estes meios são utilizados cotidianamente no trabalho em sala de aula.

Orofino (*online*), acerca do papel das diferentes mídias hoje, aponta a necessidade de que sejam criadas práticas educativas “*por meio de novos enfoques pedagógicos que visem um consumo cultural crítico e que possibilitem a criação de estratégias de uso destes meios para fins emancipatórios e libertadores*” (grifo da autora). Ao adotar as contribuições teóricas de autores que integram os Estudos Culturais latino-americanos, como Jesús Martín-Barbero e Néstor García Canclini, a autora apresenta uma ótica que compreende a reapropriação do consumo cultural pelas audiências ao interagirem com os produtos. Mais recentemente, autores como Lucia Santaella e André Lemos, do campo da Comunicação, têm trazido contribuições que auxiliam a pensar a relação dos sujeitos com as mídias da cultura digital.

A monografia foi organizada em quatro capítulos. No primeiro, apresento a investigação, partindo de um breve relato sobre minha trajetória como aprendiz de pesquisador no campo que intersecciona Educação e Mídia para, posteriormente, traçar os objetivos do presente estudo, a justificativa para realizá-lo, bem como a fundamentação teórica e opção metodológica do mesmo. Finalizo a primeira parte com a apresentação de algumas características das professoras de educação infantil entrevistadas que considereei como sendo mais relevantes, como formação, experiência profissional, dentre outros. No segundo capítulo, trago os usos que as professoras fazem dos meios de comunicação, bem como as dificuldades que encontram em lidar com os mesmos e as estratégias de que lançam mão para superar as dificuldades. Essa compreensão foi importante para que eu pudesse focalizar, no capítulo seguinte, a sala de aula buscando evidências de como as práticas educativas são mediadas pelos

suportes tecnológicos. No quarto e último capítulo, a sala de aula novamente entra em foco, e as práticas pedagógicas que incorporam as diferentes mídias digitais são analisadas, partindo das críticas das professoras que, ao mesmo tempo, propõem alternativas e reflexões diante desses meios no trabalho com as crianças.

## CAPÍTULO I

### APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Em 2006 me engajei como bolsista de Iniciação Científica no Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof<sup>a</sup> Maria Luiza Oswald, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Seduzido pela temática de seu projeto que, na época, investigava a relação de crianças e jovens com os produtos da indústria de entretenimento japonesa – histórias em quadrinhos, desenhos animados e vídeo-games –, interessou-me estudar a relação de jovens com os jogos eletrônicos, tendo sido este o foco de minha monografia do curso de graduação em Pedagogia, intitulada “*Jovens, Jogos Eletrônicos e Educação: um diálogo para se pensar práticas educativas alteritárias*”.<sup>1</sup> A oportunidade de explorar sistematicamente este objeto, por intermédio de seu exame tanto no plano teórico, quanto no plano empírico, através da participação no estudo de campo realizado pelos membros do grupo, me abriu os olhos para a significativa importância da implicação da pesquisa em educação com a temática que abrange a relação de crianças e jovens com as mídias digitais. A repercussão que essa relação traz para os processos de ensino/aprendizagem, modificando os modos pelos quais esses sujeitos aprendem, vem sendo discutida no campo que intersecciona Educação e Mídia, sendo essa a perspectiva que adoto e discuto nos meus trabalhos desenvolvidos a partir do estudo monográfico da graduação (Martins e Couto Junior, 2007; Couto Junior, 2008; Ferreira e Couto Junior, 2008; Couto Junior e Ferreira, 2009; Ferreira e Couto Junior, 2009).

O grupo de pesquisa do qual participo vem se revelando como um importante espaço formativo, na medida em que me faz permanecer constantemente imerso nas leituras e discussões teóricas em um ambiente que proporciona o contato com novos conhecimentos, fundamentais tanto à minha formação como profissional da educação, quanto ao meu crescimento relativo ao ofício do pesquisador. Tenho aprendido cada vez mais a interpretar o mundo sob a ótica de diferentes autores que me instigam a compreender melhor o complexo cenário no qual se insere a instituição escolar na contemporaneidade. Este contato freqüente com jovens, tanto no âmbito do projeto, quanto no da profissão, me mostram o quanto Nóvoa (1999) tem razão quando chama atenção para “*a pobreza atual das práticas pedagógicas, fechadas numa concepção*”

---

<sup>1</sup> Desenvolvida entre 2006 e 2008 no âmbito do projeto de pesquisa “*Infância, Juventude e Indústria Cultural: sociedade, cultura e mediações: imagem e produção de sentidos*”.



*curricular rígida e pautadas pelo ritmo de livros e materiais escolares*” (p. 16). É no intuito de tentar contribuir para a modificação dessa situação que continuo frequentando o grupo de pesquisa,<sup>2</sup> buscando me manter afetado pelo que as investigações apontam: por um lado, o crescente interesse das crianças e jovens pelos meios tecnológicos, como os jogos eletrônicos, celulares, computadores, ao mesmo tempo em que há o desinteresse por parte desse público sobre as atividades escolares, que muitas vezes parecem desconsiderar e negar as mudanças ocasionadas pela relação dos professores e seus estudantes com essas tecnologias. Portanto, a opção por abordar o presente tema emerge da necessidade de investigar as diferentes formas pelas quais os professores interagem com os artefatos tecnológicos. De acordo com Alves (*online*), não há como negar que *“as experiências mediadas por tecnologias que utilizam a realidade virtual, abrem novas janelas nos processos de criação”*. Isso permite pressupor que as novas práticas sociais da cibercultura – *chats, blogs, e-mails*, sites de relacionamento, sites de busca, *MSN*, comunicação por intermédio de tecnologias móveis como celulares, *palms* e *laptops* – podem constituir práticas educativas alternativas. O computador é o artefato tecnológico privilegiado devido à sua recente popularização na escola, possibilitando que esta pesquisa compreenda melhor as relações de professores com este artefato, tomando como cenário das investigações a instituição escolar.

Duarte (2002) argumenta que *“Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados”*. (p. 140). É diante desta afirmação levantada pela autora que o presente trabalho de pesquisa se configura, na medida em que optei por dar prosseguimento ao estudo monográfico da graduação, que teve como foco compreender que sentidos jovens jogadores conferem aos vídeo-games. A possibilidade de continuar o trabalho de pesquisa, partindo de uma investigação por mim realizada há alguns anos, me permitiu aprofundar outras reflexões que não foram privilegiadas naquele estudo. Agora, como estudante do curso de especialização em *“Educação Infantil: perspectivas de trabalho em creches e pré-escolas”* da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, e também como pedagogo e professor, pareceu-me interessante elaborar questões de investigação que focalizassem a relação das professoras com as tecnologias, a partir das práticas pedagógicas mediadas por estes aparatos na sala de aula. Nesta perspectiva, desenvolvi os objetivos gerais deste estudo, que são: a) compreender a

---

<sup>2</sup> Projeto *“Educação e Mídia: imagem técnica e cultura escrita”*, coordenado pela Prof<sup>a</sup> Maria Luiza Oswald.

relação que as professoras da educação infantil têm com os meios tecnológicos; e b) buscar conhecer os usos que fazem das mídias na instituição em que atuam/estudam. Quanto aos objetivos específicos, me propus estudar os seguintes aspectos, que foram imprescindíveis para nortear a presente pesquisa: a) identificar quais sentidos as professoras atribuem às mídias utilizadas na escola; b) descobrir se a relação desses sujeitos com as mídias interfere nos modos de intervir no desenvolvimento e na aprendizagem de crianças; e c) entender como essas mídias vem sendo utilizadas no cotidiano do trabalho docente. A partir daí, também busco, assim como Brandão (2003), *“não tanto soluções definitivas – pois elas não existem – mas pelo menos perguntas mais críticas e mais sábias, em busca de respostas mais claras e mais inteligentes”* (p. 32).

### **Fundamentação teórica: das mídias de massa às mídias pós-massivas**

Theodor Adorno e Max Horkheimer, estudiosos representantes da Teoria Crítica, argumentam que a indústria cultural seria a responsável pela alienação cultural dos sujeitos, na medida em que não permitiria às audiências consumirem criticamente os produtos de massa. Conforme declara Kramer (2007), os referidos autores

(...) identificam a indústria cultural com a dominação, percebem a perda da áurea com o barateamento da arte e reconhecem – na massificação – a reificação e a alienação, a destruição da subjetividade. Para eles, a indústria cultural excluiria o novo, por tão-somente submeter renúncia e escape à civilização, oferecendo diversão; e divertir-se significaria apenas pôr-se de acordo, abdicar da subjetividade, derrotar-se o homem enquanto sujeito pensante (p. 55).

Por outro lado, Jesús Martín-Barbero e Néstor García Canclini, integrantes dos Estudos Culturais latino-americanos, respeitando o período histórico em que Adorno e Horkheimer produziram suas pertinentes críticas, adotam outra perspectiva teórica, mais aproximada da posição de Walter Benjamin (1985) sobre a perda da aura da obra de arte na modernidade, apontando que os meios não capturam as dóceis audiências mecanicamente, afirmando que o consumo e a recepção dos produtos culturais é resignificada pelas mediações. Assim, compreendem que há a possibilidade dos sujeitos, em seus respectivos contextos sócio-culturais, se apropriarem dos diversos produtos culturais produzindo sobre eles sentidos diversos. Na ótica dos referidos autores, *“os sujeitos não se lançam de forma acrítica sobre os bens que consomem e*

*entendem que ocorrem re-apropriações no contato das audiências com os diversos produtos midiáticos da indústria de entretenimento”* (Ferreira e Couto Junior, 2008, p. 1). Martín-Barbero (2006) entende o consumo a partir das mediações sociais, considerando que, além de atuar como reprodução de forças, o consumo também deve ser considerado enquanto *“lugar de luta que não se restringe à posse dos objetos, pois passa ainda mais decisivamente pelos usos que lhes dão forma social e nos quais se inscrevem demandas e dispositivos e ação provenientes de diversas competências culturais”* (p. 292, grifo do autor). Orofino (2005), fazendo um levantamento sobre a visibilidade que as teorias das mediações se apresentaram na América Latina, principalmente a partir da década de 1980, argumenta que a *“A pesquisa crítica deslocou o foco das análises estruturais e econômicas da produção, suas determinações e o conteúdo ideológico das mensagens para, pela primeira vez, se debruçar sobre a recepção”* (p. 55). Isso significa reconhecer os usos e apropriações que as audiências fazem dos diferentes meios de massa, como a televisão, o rádio, o cinema e, portanto, negar que o público infantil se aproprie criticamente dos mesmos é não *“levar em consideração o fato de que as crianças vivem, crescem, brincam e apreendem o mundo em sua volta de maneiras muito diversificadas”* (id, ibid, p. 43).

Na perspectiva teórica dos Estudos Culturais o consumo cultural e a recepção dos produtos de entretenimento são compreendidos sob o foco das mediações sociais.

Tendo em vista o foco deste trabalho monográfico, trago algumas reflexões sobre cultura digital, ou cibercultura. Santaella (2003) traz as características das tecnologias da informação e da comunicação, e enfatiza que deve haver cuidado por parte do pesquisador ao investigar as diferentes mídias, analógicas e digitais. Para ela, é necessário fazer *“um esforço para criar modelos de análise adequados a essa emergência que transcendam os modelos que eram aplicáveis a mídias anteriores e que transcendam principalmente os refrões sobre consumo e recepção, típicos da era televisiva”* (p. 28). As contribuições de Santaella (2002, 2003, 2004, 2007, 2008, *online*), bem como as de Lemos (2002, *online*), foram importantes para nortear as reflexões acerca da relação das professoras e seus alunos da educação infantil com a cultura digital.

Enquanto que nos produtos da cultura de massa há o controle do pólo da emissão, nas mídias de função pós-massivas – originadas posteriormente às mídias da cultura de massa –, Lemos (*online*) vai ressaltar como característica *“a possibilidade de acesso, produção e circulação de informação em tempo real”* (p. 12) por parte dos

usuários. Isto significa que, *“Diferentemente dos meios de massa, os meios de função pós massiva permitem a personificação, a publicação e a disseminação de informação de forma não controlada por empresas ou por concessões de Estado”* (id, ibid, p. 6). Se em relação aos produtos da cultura de massa o telespectador que assiste à televisão ou ouve o rádio não pode interferir no conteúdo transmitido, no caso dos produtos da cultura digital, o sujeito já não é um mero telespectador.

Ao discutir a especificidade das mídias de massa de impossibilitar que as audiências interfiram sobre o pólo da emissão, Santaella (2008) mostra que isso acaba provocando diferença na forma como é ocupado o espaço pelos sujeitos nas relações estabelecidas com as mídias digitais. A autora (2002) aponta que, se por um lado não é possível produzir informação nas mídias de massa a fim de tornar o sujeito também emissor, a cibercultura,

diferentemente, está prenhe de vãos, brechas para a comunicação, informação, conhecimento educação e para a formação de comunidades virtuais estratégicas que devem urgentemente ser exploradas com um faro que seja político e culturalmente criativo, antes que o capital termine por realizar a proeza de colonizar o infinito (p. 56).

A autora mostra que nos espaços virtuais também ocorrem mediações, embora agora sejam relações e contatos que ocorram no ciberespaço. Na concepção de Santaella (2008), *“A comunicação mediada por computador via internet deslocou pontos de encontros físicos para os contextos espaciais virtuais”* (p. 130-131), promovendo a reconfiguração da lógica subjacente à indústria cultural, uma vez que o *“ciberespaço fez com que qualquer um possa não só ser consumidor, mas também produtor de informação, emissor”* (Lemos, 2002, p. 114).

Santaella (2003) coloca que a cibercultura é caracterizada pela cultura do acesso, na medida em que há uma grande circulação de informação atualmente no ciberespaço: *“Informação não é uma quantidade conservada. Se eu lhe dou informação, você a tem e eu também. Passa-se aí da posse para o acesso”* (p. 28). Sobre isso, Lemos (2002) diz que no ambiente virtual do ciberespaço os usuários permanecem conectados uns aos outros, o que lhes garante maior poder sobre a recepção. O autor (2002) ressalta que este não é o caso das mídias de massa em que o fluxo da informação é *“unidirecional. No ciberespaço não. Este possibilita a simultaneidade sensorial e o fluxo bidirecional da informação (todos-todos), além da interatividade”* (p. 123). Compartilhar arquivos de forma dinâmica e rápida com outros usuários torna-se uma das possibilidades da

cibercultura e, para Santaella (2002), “*O aspecto mais espetacular da era digital está no poder dos dígitos para tratar toda informação, som, imagem, vídeo, texto, programas informáticos, com a mesma linguagem universal, uma espécie de esperanto das máquinas*” (p. 54). Lemos (2002) também vai enfatizar a capacidade do ciberespaço em proporcionar que a informação, ao ser transformada “*em bits, faz com que os diversos formatos midiáticos possam transitar por vários suportes (imagens, textos, sons, vídeo... e por ondas, fibras óticas, satélites, etc.)*” (p. 122, grifo do autor).

Com o advento da cibercultura, é possível que o usuário – ao interagir com outros usuários conectados à rede mundial de computadores –, faça parte das redes sociais que se constituem a todo instante no ciberespaço, navegando livremente no plano virtual e “*comprovando que transformações nas mídias emolduram novas modalidades de experiência social*” (Santaella, 2008, p. 129). Indo nessa mesma perspectiva, Canclini (2005) afirma que “*A conjugação de telas de televisão, computadores e videogames está familiarizando as novas gerações com os modos digitais de experimentar o mundo, com os estilos e ritmos de inovação próprios destas redes (...)*” (p. 237, grifo do autor), revelando modificações na forma com a qual este público se relaciona com a informação, com o conhecimento e com o entretenimento. Uma coisa é certa, segundo mostra Lemos (2002): “*Não sabemos o que o internauta está fazendo: ele pode estar em um chat com alguém do Sri Lanka, navegando num site americano, lendo um jornal russo ouvindo uma rádio francesa, e tudo ao mesmo tempo*” (p. 22-23, grifos do autor).

Tendo em vista os novos modos pelos quais os sujeitos se relacionam hoje com o conhecimento e a cultura, pela mediação dos diferentes artefatos tecnológicos, seria interessante que este campo de atuação dos sujeitos fosse mais explorado pela educação, que precisaria identificar “*a escola não apenas como espaço de leitura e recepção crítica dos meios, mas também como local de produção e endereçamento de respostas às mídias*” (Orofino, 2005, p. 41-42, grifos da autora). Frente a isso, seria importante rever práticas pedagógicas pouco flexíveis que não dialogam com as experiências dos alunos, nem dos professores, muitos dos quais hoje se encontram imersos no universo simbólico das mídias de massa e das mídias pós-massivas. Ferreira e Couto Junior (2009) apontam que

O desafio para os educadores é descobrir, *junto às crianças e jovens*, o papel que a mídia desempenha hoje nos mais diversos contextos culturais e de que maneira isso implica nos modos de subjetivação

desses novos sujeitos culturais constituídos na e pela relação com os artefatos tecnológicos de seu tempo (p. 98, grifos meus).

## **Procedimentos metodológicos**

Para pensar sobre as questões acima mencionadas, foram realizadas, entre maio e novembro de 2009, cinco entrevistas – duas coletivas e três individuais – com sete profissionais<sup>3</sup> que atuam na educação infantil. Como procedimento metodológico optei pelo roteiro semi-estruturado, que foi previamente elaborado e pôde me auxiliar no andamento das conversas com as professoras. A relação com os sujeitos da pesquisa se deu na perspectiva das investigações que os tomam como parceiros da tarefa de conhecer o que ainda é desconhecido. Para tanto, busquei ajuda em Canclini (2005), para quem a pesquisa “*remete à confrontação e ao entrelaçamento, àquilo que sucede quando os grupos entram em relações e trocas*” (p. 17), o que implica na compreensão de que, segundo o autor, “*os diferentes são o que são, em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos*” (p. 17). O conteúdo das entrevistas, à luz do referencial teórico-metodológico adotado, propiciou o levantamento de eixos de análise, tornando possível o desenvolvimento dos capítulos deste trabalho de pesquisa.

Jobim e Souza (2007), acerca das pesquisas que fazem uso de entrevistas com os sujeitos, diz que quando se estabelece um diálogo entre pesquisador e pesquisado, a troca de experiências pessoais é imprescindível para contribuir com a produção de conhecimento, que deve ser compartilhado para ser construído.

Numa pesquisa que coordenou e contou com a participação de um grupo de profissionais da educação infantil no Estado do Rio de Janeiro, Kramer (2004) destaca sobre a riqueza das entrevistas coletivas, afirmando que as mesmas “*ofereceram aos participantes a oportunidade de se manifestarem e fazerem intercâmbio*” (p. 503). E por conta disso, o pesquisador passa a não mais ser aquele que somente faz as perguntas, mas os próprios entrevistados participam na elaboração de perguntas, promovendo reflexões sobre o trabalho que realizam no cotidiano da sala de aula, como revela a professora Luciana em entrevista feita com ela e mais uma professora:

*É bom que a gente vai se ouvindo e vai amadurecendo, vai completando o que a gente já pensa, não é? Isso é um assunto muito atual, muito assim, que a gente lida o dia inteiro, não é? E às*

---

<sup>3</sup> Utilizei nomes fictícios para me referir às educadoras, preservando, desta forma, a identidade das entrevistadas.

*vezes a gente não tem tempo para refletir sobre esse papo me fez até outro tipo de reflexão.*

De acordo com Jobim e Souza (2007), um professor pesquisador que utiliza-se de uma perspectiva dialógica e alteritária no seu trabalho investigativo, averigua que a “*a verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está na interação dialógica entre pessoas que a procuram coletivamente*” (p. 92). E, indo nessa mesma direção, Brandão (2003) argumenta que

quando se ensina o que ainda não se sabe, se pergunta. Quando se pergunta, de alguma maneira o ato seguinte é uma forma ou experiência de pesquisa. É um *levar aos outros em diálogo comigo* as minhas perguntas em busca das deles e, se possível, de respostas que eles se deram e, agora, dão a mim; perguntas que faço a mim mesmo (p. 70, grifos meus).

Adotei como cenário de realização das quatro entrevistas individuais o *Windows Messenger*, popularmente conhecido como *MSN*. A opção por este ambiente digital deve-se ao fato do que Lemos (2002) afirma sobre as possibilidades de ampliação do fluxo da informação a partir dos artefatos tecnológicos. Este suporte pôde ser considerado como mais uma possibilidade de promover o diálogo com os sujeitos nesta pesquisa, ainda mais quando a ênfase das discussões durante as entrevistas giraram em torno de quais relações são estabelecidas entre professores e seus alunos com as tecnologias, e como esses artefatos são incorporados nas práticas educativas na escola.

É visível que as redes sociais no ciberespaço vêm se difundindo rapidamente e ganhando cada vez maior número de usuários, e espaços “*como Orkut, MySpace, Facebook substituíram em boa parte as interações face-a-face*” (Santaella, 2008, p. 129, grifo da autora), o que demonstra como também é possível permanecer conectado sem estar isolado. As entrevistas realizadas à distância com as professoras reforçam apenas a idéia de que há a ligação entre o espaço físico e o espaço eletrônico criado pela máquina, e certamente isto proporcionou que eu pudesse, a partir do diálogo com os meus sujeitos, “*usar a tecnologia para construir estratégias de interação com o mundo físico e social, que sejam promotoras de um certo modo de ver as coisas, interpretando e recriando o mundo de muitas e diferentes maneiras*” (Jobim e Souza, *online*).

### **Os sujeitos entrevistados: profissionais da educação infantil**

As sete profissionais entrevistadas, de diferentes estratos sociais e econômicos, atuam na educação infantil em escolas públicas e privadas do Estado do Rio de Janeiro, seja no convívio diário com as crianças em sala de aula, ou fazendo parte da coordenação pedagógica, onde têm a oportunidade de trabalhar diretamente com os professores. Foi levado em consideração na escolha dessas profissionais o interesse em participar da pesquisa, a disponibilidade para serem entrevistadas, bem como estarem atuando com a educação infantil. Com idades entre 22 e 33 anos, todas têm nível superior completo e são formadas em pedagogia, com exceção de uma professora. Cinco atuam em instituições privadas e duas em instituições públicas. No que se refere à experiência no campo educacional, algumas encontram-se no seu primeiro emprego, com menos de um ano de experiência em sala de aula, enquanto outras já com dez anos atuando no magistério.

Luciana, 26 anos, é professora auxiliar há quatro meses e trabalha com crianças de três anos numa instituição particular na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, e esta é sua primeira experiência no magistério. Marta, 33 anos, é pedagoga e atualmente trabalha na mesma instituição de Luciana, também com uma turma de educação infantil da mesma faixa de idade. Totalizando quinze anos de experiência como professora, Marta esta há sete anos como professora regente desta escola.

Recém-formada em pedagogia, Liana tem 23 anos e atualmente trabalha como professora auxiliar de uma instituição privada na Zona Norte da cidade do Rio. A jovem vem lecionando há dois meses numa turma de educação infantil com crianças entre um e dois anos de idade. Raquel, 28 anos, trabalha há dez anos no magistério e hoje é professora de uma turma de educação infantil, com crianças entre um e dois anos de idade, de uma instituição privada na Zona Sul da cidade. Natasha, 22 anos, é pedagoga e atualmente leciona numa escola particular situada na Zona Oeste da cidade do Rio. Trabalhando com crianças de quatro anos nesta escola, já vem exercendo a profissão há cinco anos, desde quando se formou no Curso Normal.

Juliana, 32 anos, é formada em pedagogia e leciona no ensino fundamental, trabalhando com crianças entre oito e nove anos numa instituição pública da Zona Oeste da cidade do Rio. Além disso, Juliana também é coordenadora pedagógica de uma instituição pública localizada no município de Caxias, que tem turmas de educação infantil e do ensino fundamental. Carla, 31 anos, pedagoga, trabalha há quatro anos numa escola municipal na Zona Oeste da cidade, e tem alunos entre quatro e cinco anos.



A partir das entrevistas com essas profissionais, pude repensar o papel que as mídias hoje podem desempenhar no espaço escolar, bem como a relação que essas educadoras e seus alunos estabelecem com os diversos artefatos tecnológicos. O computador recebeu bastante destaque nas reflexões por ter sido o aparato mais citado e mais presente nas instituições escolares dos sujeitos da pesquisa. A realização deste estudo apenas reafirma a idéia de que ainda há muito para se conhecer sobre a entrada das mídias no campo da educação, e as contribuições aqui levantadas não têm o intuito de buscar respostas definitivas, mas de gerar reflexões que possam contribuir para os estudos da área.

## CAPÍTULO II

### A RELAÇÃO DAS PROFESSORAS COM A TECNOLOGIA

A incapacidade infantil de não entender certas palavras e manusear os objetos dando-lhes usos e significações ainda não fixados pela cultura nos faz lembrar que tanto os objetos como as palavras estão no mundo para ser permanentemente ressignificados por nossas ações (Pereira e Jobim e Souza, 2007, p. 35).

Os artefatos tecnológicos estão constantemente recebendo atualizações que implicam no surgimento de novas funções a cada produto lançado no mercado, e apresentam-se como suportes que atendem às diversas finalidades dos consumidores, sejam crianças, jovens ou adultos. Destacando os estudos da recepção, Orofino (*online*) diz que esta linha teórica tem como objetivo “*investigar os modos através dos quais, em seu cotidiano, cidadãos comuns efetivamente usam os meios de comunicação e produzem sentido a partir de sua vasta discursividade*” (grifo da autora). Nesta perspectiva, o contato dos sujeitos com os produtos midiáticos vêm permitindo que estes, dentro de seus respectivos contextos sociais e levando em consideração suas identidades e subjetividades, apropriem-se criticamente do conteúdo das mídias. Apontando para a idéia de que “*O consumo não é passivo; pelo contrário, ele é seletivo*” (Orofino, 2005, p. 53), há que se destacar que o desenvolvimento de produtos é indissociável do mercado porque embora as empresas desenvolvam mercadorias para os consumidores, são estes que escolhem os produtos a serem consumidos, atribuindo maneiras de utilizá-los. Diante disso, na cultura digital, os artefatos tecnológicos são capazes de fazer com que os consumidores também sejam produtores de cultura, num mundo onde a informática traduz tudo em *bits*.

Embora exista a possibilidade da produção e circulação de informação, conhecimento e cultura a partir dos usos dos suportes tecnológicos conectados à rede mundial de computadores, muitas profissionais do campo educacional ainda enfrentam diariamente a dificuldade de lidar com estes suportes, o que dificulta que elas explorem suas potencialidades. Em absoluto concordo com a idéia de que as novas tecnologias precisam necessariamente ser incorporadas ao cotidiano de escolas públicas e privadas. Conhecemos inúmeras escolas, especialmente no campo da educação infantil, em que não obstante não ter havido a incorporação da tecnologia, o ambiente é totalmente propício ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças. Não se trata, pois, de concordar com as críticas aos professores, “*acusados de serem profissionais medíocres*”

*e de terem uma formação deficiente*” (Nóvoa, 1999, p. 13-14), mas de, a partir do que venho aprendendo sobre as potencialidades dos usos dos artefatos tecnológicos na educação, buscar entender melhor as possibilidades e os limites dos usos desses artefatos por professores da educação infantil.

Abreu e Nicolaci-da-Costa (2006), numa pesquisa sobre as mudanças ocasionadas pelos usos da Internet no cotidiano escolar de professores do Ensino Fundamental e Médio de instituições privadas do Rio de Janeiro, revela que a análise das entrevistas com o referido público evidenciou *“uma nova questão pedagógica: a de ensinar seus alunos a transformar informação em conhecimento (ou pelo menos guiá-los nessa tarefa)”* (p. 198). É marcante a presença hoje de um número considerável de pessoas que fazem uso da Internet, não só para se comunicar através de e-mails, ou para informar-se em sites de busca como o *Google*, mas também para encontrar-se nas redes sociais (*Orkut, MSN, Facebook, Myspace, Twitter* e outras), que vêm se constituindo contemporaneamente como espaço de *“organização material de práticas sociais temporalmente compartilhadas que funcionam através de fluxos”* (Santaella, 2008, p. 130).

Essa realidade vem colocando inquestionáveis desafios para o trabalho pedagógico, inclusive o que se refere à Educação Infantil, tendo em vista que a relação crescente de crianças e jovens com as tecnologias digitais determina alterações em seus modos de se relacionar com a cultura e com o conhecimento. A partir da mediação das tecnologias digitais, Pereira (2010) investigou a construção dos conhecimentos histórico-geográficos feita por um menino, e apresentou como exemplo em seu estudo o programa *Google Earth*: *“cada vez que abre o programa, fica fascinado com a visão do planeta terra e com a possibilidade de vê-lo girar sob o comando do seu clíc. Sente-se como um astronauta que retorna à terra cada vez que escolhe um determinado ponto de aproximação”* (p. 8, grifo da autora). Países, estados, cidades, bairros e ruas adquirem uma nova dimensão para o menino, que passa a produzir sentidos sobre a relação que estabelece com o planeta, que se encontra digitalizado na tela: *“O que a foto do satélite não mostra, é completado pela sua imaginação: numa das vezes que ‘foi’ virtualmente à casa da sua avó, chegou a vê-la dando banho na cachorrinha!!”* (p. 8). Esse exemplo de como a criança hoje pode construir seus conhecimentos, manipulando a imagem técnica com dinamicidade, incentivou-me a buscar alguns dos desafios que se apresentam para o trabalho pedagógico no contexto das mídias contemporâneas.

***“Não tem como fugir dessa modernidade e desse mundo tecnológico que está aí”***

Abreu e Nicolaci-da-Costa (2006) mostram que os professores, entre os agentes dos processos educativos, são os que mais profundamente têm sido atingidos pelas mudanças desencadeadas pela conexão à rede mundial de computadores. Segundo as autoras, isso ocorre porque a conexão coloca em xeque a noção de que o professor sabe mais do que o aluno. A professora Marta parece reconhecer as transformações que vêm que vêm revolucionando as relações entre professores e alunos quando diz: *“Acho que a gente vive num mundo tecnológico e as mudanças estão enormes, tanto na área da medicina, não é, como em várias áreas [...], então assim, não tem como fugir dessa modernidade e desse mundo tecnológico que está aí”*. Se considerarmos o freqüente contato dos professores com os novos suportes tecnológicos, uma pergunta inicial que pode ser proposta é: tendo em vista que a relação das gerações mais novas com as tecnologias desmistifica a superioridade do saber do professor, como pensar seu papel hoje?

A partir das entrevistas com as professoras constatei que todas são usuárias dos meios midiáticos, como a televisão, rádio, DVD *player*, câmera fotográfica digital, celular, computador. Entretanto, o computador foi o mais citado, já que constitui-se hoje como um aparato que possibilita reunir importantes funções que facilitam a organização do trabalho docente e, ao mesmo tempo, também vem tornando-se um verdadeiro centro de entretenimento, daí provavelmente ter sido o artefato mais citado pelas professoras entrevistadas. Liana usa o computador *“para navegar pela Internet (verificar e-mail, sites, blogs, ouvir e baixar músicas, baixar filmes, dentre outros), fazer trabalhos para a faculdade, planejar aulas, ver fotos”*. Além da própria idéia do computador como um instrumento de trabalho, Liana também lhe atribui outras funções, como assistir filmes, ouvir música e ver fotos numa única máquina. De forma similar, a professora Natasha também compartilha dos mesmos interesses de Liana ao dizer: *“É, eu uso o computador para tudo, tanto para diversão mesmo quanto para o trabalho”*. A idéia de que o computador pode ser utilizado *“para tudo”* demonstra a versatilidade de uma máquina e seus ricos processos de criação por parte dos usuários.

Como instrumento de trabalho, a professora Juliana aponta que vem encontrando facilidades com o uso do computador no sentido de que este a auxilia nas atividades relacionadas à escrita. De acordo com ela, no início do processo de alfabetização seus alunos apresentam grande interesse para escrever no computador devido à facilidade

que é utilizar o teclado, que reúne todo o alfabeto à disposição da criança. Com este periférico, o simples apertar de uma tecla faz com que a letra correspondente apareça na tela, evitando que a criança se envolva com a tarefa, muitas vezes maçante, de aprender o traçado das letras. Sobre isso, ela mesma relatou sua experiência com a escrita mediada por este suporte: *“Eu mesma já não ando mais com vontade de escrever sem o computador”*. Não se trata de pensar na supressão de atividades que suponham o uso do lápis e do papel, mas de pensar o quanto este artefato poderia incentivar as crianças, desde cedo, a se constituírem como produtoras de textos escritos.

Além disso, a professora Natasha revela o grande interesse de seus alunos pelos jogos eletrônicos: *“Eles jogam bastante. Todos eles, as meninas também, jogo da Polly. Eles já chegam na escola, ‘Tia, eu posso hoje botar no computador o jogo da Polly que eu vi que tem, que é igual ao do meu vídeo-game?’ . Eles falam bastante disso”*. Luciana também comenta sobre a intensa relação de seus alunos com *games* de computador, comentando a preocupação dos responsáveis com esse envolvimento: *“Eles tentam incentivar a sair porque se deixar eles ficam o dia inteiro dentro de casa, o dia inteiro mexendo no computador”*.

Reconhecendo que o computador representa a possibilidade de acesso a um rico acervo bibliográfico, principalmente para a realização de pesquisas com as crianças na sala de aula, Marta não deixa de fazer uma crítica ao fato de que este aparato vem provocando um impacto nas relações cotidianas entre as pessoas: *“Então assim, o computador foi uma coisa que realmente acho que afastou um pouco essa coisa da interação [...] . Os relacionamentos passaram a ser muito via computador”*. Este é um sentimento legítimo das gerações que não são nativas digitais. No entanto, tendo em vista os modos de ser das gerações nativas digitais, seria importante que os professores se aproximassem do contexto contemporâneo, percebendo como os produtos culturais estão cultivando *“uma nova subjetividade que só é possível de ser compreendida quando levamos em conta o modo como assimilamos o tato e o contato com os diferentes aparatos que estão mediando nossas relações com o mundo físico e social”* (Jobim e Souza, *online*). A conexão por intermédio da internet vem possibilitando aos usuários o estabelecimento de vínculos que são diferentes dos vínculos presenciais, mas nem por isso podem ser considerados piores.

Neste sentido, os *games* de computador podem também apresentar-se como mais uma alternativa na busca sobre como os sujeitos estão interagindo com outros usuários

no ciberespaço. Para Alves, Japiassu e Hetkowski (*online*), é nos ambientes colaborativos que,

Ao deparar-se com a voz e os enunciados do OUTRO, em e-coletivos que estejam abertos à uma participação “horizontal” de todos, o aprendiz põe em movimento a sua capacidade de tolerar o pensamento divergente, de respeitar as crenças e convicções dos diferentes grupos humanos e de considerar legítimos os pontos de vista da alteridade – de modo não submisso no entanto.

A colaboração dos usuários na rede os coloca frente às subjetividades e identidades alheias, auxiliando na construção de práticas alteritárias nas parcerias que são formadas no âmbito de muitos desses espaços na Internet. A professora Marta, mesmo não participando da experiência dos ambientes colaborativos, pertence a um contexto do qual muitas crianças fazem parte cotidianamente: a prática dos jogos eletrônicos. Isso poderia lhe permitir que, adentrando num universo que muitas vezes parece-lhe desconhecido, ela passasse a conhecer um pouco mais do cotidiano vivido pelas crianças jogadoras de *games* na sua escola, o que poderia promover sua maior aproximação com as crianças em virtude de interesses que são compartilhados. Nos jogos eletrônicos “*a ‘história’ que se desenrola na tela nunca se repete exatamente da mesma maneira, mas também jamais pode enveredar por caminhos que não estão previstos no programa*” (Machado, 2002a, p. 94). Adotando as estratégias que considera necessárias para vencer os seus adversários, ao mesmo tempo em que reconhece as regras previamente estipuladas pelo programa, a professora Marta relata a sua experiência nos jogos de computador: “*De computador eu gosto muito de jogar paciência e jogar também gamão. Porque o gamão você não pode jogar sozinha, não? Então o gamão no computador você pode jogar sozinha porque você joga contra o computador*”. Mesmo não citando a competição com outros jogadores via Internet, o referido *game* encontra-se dentro da lógica de um ambiente colaborativo, podendo ser utilizado para partidas no ciberespaço. Parece importante compreender que há evidências de que os ambientes virtuais, onde muitas partidas de jogos eletrônicos vêm ocorrendo mais recentemente, tem capacitado aos *gamers*, de todas as faixas etárias, a se engajarem coletivamente em histórias fictícias que os colocam em constante interação uns com os outros. De acordo com Santaella (2007), “*À medida que participam, os jogadores tornam-se autores não apenas de seus textos, mas de si mesmos, construindo, graças ao anonimato, novos eus por meio da interação social*” (p. 95).

Embora os sujeitos entrevistados tenham a necessidade e o desejo de estar em contato com o computador, isso não descarta o fato de que muitos desses profissionais ainda apresentam dificuldade em compreender os usos dos desses equipamentos eletrônicos. A própria mudança de postura metodológica na realização das atividades escolares mediadas por estes suportes ainda é um desafio, na medida em que a relação das crianças e jovens com as novas tecnologias “*acabam por nos assustar, porque nós, adultos, ainda estamos vivendo essas transformações sob uma lógica, ainda presos à linearidade, às verdades absolutas, resistindo ao novo*” (Alves, *online*).

### **“Eu prefiro ficar com as coisas mais ‘basais’ mesmo, não é?”: dificuldades no uso dos artefatos**

No brincar a criança inventa o jogo, cria sempre novos lances e desafia a máquina, experimentando com ousadia e curiosidade os resultados que desencadeia. Já o adulto não consegue a mesma descontração porque a máquina, tomada como mediadora do trabalho sério, perde todo o encantamento e a magia que a criança é capaz de alcançar. A criança está livre do sentido sério e sisudo que as coisas posteriormente adquirem no curso da vida e, por isto, pode nos mostrar novas alternativas de convívio com as máquinas (Jobim e Souza, *online*).

É a partir das contribuições acima que podemos refletir sobre como a criança, diferentemente dos adultos, estabelece as relações com os meios midiáticos. Enquanto as crianças encontram-se imersas diariamente nos produtos contemporâneos, permanecemos, a todo instante, aprendendo a ressignificar e a incorporar à lógica de uso destes produtos àqueles que já sabemos utilizar, e que provavelmente já não são tão populares entre as gerações mais novas. Conforme expõe Tavares (*online*), é preciso reconhecer que “*Estamos diante de crianças que nasceram em um mundo eletrônico, visual e instantâneo*”. Pereira e Jobim e Souza (2007) propõem buscar entender o distanciamento entre os adultos e os jovens acerca da interação que estes sujeitos estabelecem com os produtos culturais, ao formular a seguinte pergunta: “*Afinal, quem são a criança e o adolescente desta nova era, privados de limites objetivos, mas que, no entanto, flutuam num éden eletrônico, mostrando sua intensa afinidade espontânea com as novas tecnologias?*” (p. 39).

No diálogo com as professoras ficou claro que elas utilizam com frequência os novos artefatos tecnológicos, muitos dos quais são usufruídos também por seus alunos.

Entretanto, embora sintam-se seduzidas por eles, as professoras mostraram não dominar totalmente os recursos tecnológicos das câmeras fotográficas digitais, computadores e celulares, como mostra Marta, referindo-se às tecnologias como “*coisas ultramodernas*”. Vale ressaltar que, no caso dos *games*, muitas relataram não apresentar habilidades para movimentar os personagens pelo cenário digital. E foi com o objetivo de evitar as dificuldades no uso de seus equipamentos que as professoras Luciana e Marta encontraram a alternativa de adquirir produtos que apresentam poucos recursos tecnológicos se comparados aos mais recentes lançados no mercado atualmente:

**Marta:** *Eu comprei uma máquina digital e acabou estragando porque eu não sei muito mexer. O meu celular é ultrapassado, assim, eu não sou muito... o meu computador está até hoje para colocar o roteador para usar o laptop que eu comprei e eu não uso o laptop, assim... eu não sou, assim... Então eu prefiro ficar com as coisas mais “basais” mesmo, não é?*

**Luciana:** *[...] meu celular também é ultra mega ultrapassado, nem câmera para tirar foto [tem]. E eu acho ótimo não ter porque tem que ser aqueles mais “facinhos” possíveis.*

Adquirir aparelhos “*facinhos*”, “*basais*” é o caminho que as professoras têm encontrado para usar as tecnologias, que é o mesmo caminho escolhido por grande parte dos adultos. No entanto, tendo em vista o papel do professor como mediador das relações da criança com o conhecimento, este caminho não parece ser a melhor escolha. O uso facilitado dos artefatos não dá condições ao professor de entender as mudanças que vêm ocorrendo nas formas de pensar, sentir e agir das gerações nativas digitais.

Nas entrevistas com as professoras foi possível constatar que as crianças têm maior facilidade em compreender as diversas linguagens dos produtos tecnológicos, como os alunos de Luciana que, entre três e quatro anos de idade, já apresentam as habilidades para operar o aparelho de DVD da sala de aula a partir das funções presentes no controle remoto do equipamento: “*elas sabem apertar, ligar o DVD, colocar dentro [a mídia], apertar play, apertar pause, ir para frente, ir para trás, elas sabem*”. Juliana também mostra que a experiência de seus alunos com os meios midiáticos fora da escola, já a auxiliaram no trabalho com o seu *notebook* na sala: “*Alguns já diziam o que eu deveria fazer, onde apertar porque eles têm acesso a lanhouse*”.<sup>4</sup> Referindo-se a isso, Pereira e Jobim e Souza (2007) ressaltam que as

---

<sup>4</sup> Estabelecimento comercial que reúne computadores conectados à Internet, possibilitando que as pessoas naveguem no ciberespaço.



crianças têm sido muitas vezes as facilitadoras dos adultos para que estes também utilizem os produtos eletrônicos. É com base nisso que, na perspectiva de Jobim e Souza (*online*), torna-se tarefa do “*educador aprender esta postura com a criança e construir junto com ela, sem deixar de lado a sua experiência como adulto que vê o mundo de uma determinada maneira, modos mais criativos para enfrentarmos os desafios que a tecnologia nos impõe*”. Abreu e Nicolaci-da-Costa (2006) colocam que a atividade docente vem passando por profundas transformações com o advento dos novos produtos midiáticos, e ressaltam que a concepção de magistério, antes imaginada como a de um profissional que tinha o dever de transmitir determinados conhecimentos para seus alunos, “*gerou nos professores a necessidade de enfrentar o penoso desafio de redefini-la*” (p. 201). Tudo indica que a revolução tecnológica vem gerando discussões no campo da educação sobre a necessidade de mudanças de postura no trabalho cotidiano docente.

O adulto também pode aprender com a criança a promover na sala de aula práticas educativas alteritárias, a partir de mídias que permitem a interatividade dos usuários, como ocorre nos jogos eletrônicos. Marta, falando sobre o trabalho recente com uma de suas turmas, aponta que as crianças demonstravam muito interesse em jogar *games* no computador da sala de aula: “*Os jogos no computador, as crianças amavam! E, então, assim, todo mundo queria ir no computador e ninguém queria sair do computador*”. Estas mídias permitem que as diversas linguagens sejam exploradas por parte dos *gamedesigners*, que produzem uma narrativa para os jogadores por meio de sons, vídeos e imagens. Entretanto, como constatou Tavares (*online*), “*poucas são as salas de aula, as escolas, que realmente dão espaço para os jogos, mesmo sabendo que crianças e jovens da atual geração estão envolvidos cada vez mais com a mídia*”. Isso impede a busca pela superação das dificuldades na compreensão dos usos dos novos artefatos tecnológicos. Para Jobim e Souza (*online*), é imprescindível “*criarmos, através da educação, modos de confronto com a experiência tecnológica, colocando tanto educadores como educandos na posição de se sentirem responsáveis por inventar outras estratégias de interação na produção de conhecimento*”. Todavia, tornar verdadeira essa premissa pode ser um desafio quando “*os modos de ser das gerações mais jovens ainda enfrentam certa resistência por parte dos adultos que encontram dificuldades em experimentar e partilhar com os mais novos as experiências que os usos dos artefatos culturais proporcionam*” (Ferreira e Couto Junior, 2009, p. 98).

Jobim e Souza (*online*) argumenta que, contrariamente aos adultos, “A criança não teme a tecnologia porque para ela, desde o princípio, os aparelhos são máquinas de jogar, são brinquedos”. Para Pereira e Jobim e Souza (2007), “na capacidade da criança em tornar-se tradutora, para o adulto, de linguagens que ele próprio construiu” (p. 40), para uma contradição: embora desenvolvidos *pelos* adultos (e muitas vezes *para* os adultos), os meios midiáticos podem acabar atraindo o interesse do público infantil, que subverte e recria os usos possíveis desses artefatos, demonstrando grande domínio das diversas linguagens das mídias. As contribuições de Jobim e Souza (*online*) ajudam a pensar que “O confronto entre gerações amplia o campo das experiências criadoras e a dimensão alteritária do saber da criança, em contato com o conhecimento do adulto, é extremamente positiva para a produção do conhecimento e da subjetividade”. Cabe às profissionais que trabalham cotidianamente com as turmas de educação infantil encontrar caminhos que favoreçam a aproximação com a cultura midiática, e um deles pode ser a própria atividade da criança que, de acordo com os sujeitos entrevistados, já é habituada e apresenta familiaridades com os artefatos tecnológicos.

### CAPÍTULO III

#### A TECNOLOGIA NA SALA DE AULA

Os artefatos tecnológicos vêm possibilitando que a informação e o entretenimento estejam constantemente sendo apresentados às pessoas de forma dinâmica e diversa: imagens, textos, música, filmes, programas televisivos, shows musicais, jogos eletrônicos, *sites* da Internet, etc possuem uma diversidade de conteúdo que pode ser explorada na sala de aula. Se a sala de aula constitui-se como espaço de socialização para as crianças, o uso da tecnologia também vem permitindo que outros espaços sejam criados, agora no ciberespaço. Santaella (2008) chama a atenção para o fato de que com o advento da tecnologia, há atualmente *“uma desvalorização do espaço público fisicamente localizável, em favor de uma esfera pública própria das redes globalizadas”* (p. 129). Os usos dos diferentes produtos tecnológicos na escola permitem compreender a relação que vem se estabelecendo entre os sujeitos e os novos artefatos, favorecendo a aproximação do espaço físico com o virtual na tentativa de romper com as fronteiras entre a sala de aula e a cultura midiática. Ferreira e Couto Junior (2008) vão nesta perspectiva e afirmam que *“A vivência em ambientes diversos e as trocas constantes confirmam novos modos de subjetivação que alteram nossos modos de perceber o mundo, diluindo as fronteiras entre o que está dentro e fora do ciberespaço”* (p. 5). Não se trata da supervalorização do ciberespaço em detrimento do espaço físico e vice-versa, mas reconhecer que estes convivem juntos no cotidiano da vida social: *“nós continuamos a habitar esferas físicas, em urdiduras nas quais várias outras esferas virtuais se misturam, sem que os ambientes físicos desapareçam”* (Santaella, 2008, p. 131). Indo na mesma direção, Lemos (*online*) expressa que atualmente vem ocorrendo *“a intersecção entre espaço eletrônico e espaço físico, criando os territórios informacionais”*, e como consequência surgem novas dinâmicas sociais mediadas pelas tecnologias.

Considerando que, para Nóvoa (1999), *“É fundamental encontrar espaços de debates, de planificação e de análise, que acentuem a troca e a colaboração entre os professores”* (p. 16), a entrada das diferentes mídias no campo educacional também pode instigar o surgimento de reflexões quando se pretende conhecer e dar visibilidade ao trabalho que os professores realizam com as tecnologias na sala de aula, dos produtos massivos aos de função pós-massiva.

## **“A televisão fixa a atenção delas muito mais do que a palavra do professor”: o vídeo na sala de aula**

Constituindo-se como mídia de massa, o que implica na impossibilidade das audiências interferirem sobre o pólo da emissão, ainda existem muitos estudos que se dedicam a investigar a televisão sob uma ótica que a compreende como responsável por tornar “os telespectadores idiotas (então idiotizam-se milhões e milhões de brasileiros diariamente, o que torna o seu estudo ainda mais premente)” (Baccega, 2003, p. 59). Longe de concordar com esta perspectiva de análise, os sujeitos são aqui identificados conforme a linha teórica dos Estudos Culturais latino-americanos: “como protagonistas ativos que se manifestam politicamente por intermédio de práticas e ações culturais que correspondem ao seu tempo” (Martins e Couto Junior, 2007, p. 2), reconhecendo que fazem uso dos meios midiáticos como possibilidades de reapropriarem-se de seu conteúdo. Orofino (*online*) acredita que é a partir desta perspectiva teórica que é possível conceber o “importante papel que os meios de comunicação desempenham na constituição das dinâmicas culturais contemporâneas”.

Seja para a exibição de filmes em DVD ou de programas televisivos, práticas comuns no cotidiano escolar das professoras entrevistadas, a televisão tem atraído a atenção das crianças da educação infantil. Marta comenta que o entusiasmo de seus alunos pelos filmes em DVD tem feito com que os mesmos se desinteressem pelas atividades em sala:

*Eu percebo que o DVD é uma coisa que é mais forte, não é, em relação a eles... eles ficam assim... hipnotizados com o DVD, é uma coisa que chama muita a atenção deles, muito mesmo. Então é um meio de, é um meio de comunicação que é difícil duelar, sabe? Na sessão de um DVD tem que “rebolar” porque é difícil...*

A fala da professora expressa sua preocupação de desenvolver um trabalho com o uso dos diversos meios midiáticos na tentativa de tornar a prática pedagógica mais prazerosa para seus alunos, ao mesmo tempo em que há atividades onde estes artefatos não são utilizados, criando-se a dificuldade, segundo ela mesma relata, de cativar as crianças no aprendizado de novos conhecimentos. Soma-se a isso, segundo a professora Natasha, o interesse dos alunos pela imagem em movimento que, segundo ela, motiva as crianças mais do que a música: “O rádio meio que dispersa eles. Assim, eles estão escutando a musiquinha tal, estão cantando, mas daqui a pouco estão fazendo outra

*coisa e já esqueceram que o som está ali. Coisas que eles estão vendo, assim, eles ficam mais presos*". Isso remete para o que Jobim e Souza (*online*) ressalta a respeito do olhar mediado pela tecnologia. De acordo com ela “*as imagens constituem hoje as narrativas do mundo contemporâneo, trazendo novos elementos para buscarmos uma compreensão mais abrangente do próprio conceito de narrativa*”. Neste sentido, sem deixar de levar em conta a importância indiscutível da relação das crianças com a música, é preciso reconhecer que vivemos nitidamente marcados pela forte presença da imagem na sociedade contemporânea, que vem reconfigurando as práticas sociais. Não se trata de supervalorizar determinados suportes em detrimento de outros, mas de “*destacar a importância que as indústrias da mídia e os múltiplos e contraditórios conteúdos por elas veiculados desempenham nos processos de constituição de identidades individuais e coletivas*” (Orofino, *online*). Para isso, há de se ater para a necessidade também de explorar os conhecimentos por intermédio de outras interfaces, promovendo na escola novas formas de se relacionar com a tecnologia, com a possibilidade, segundo Jobim e Souza (*online*), de também tornar “*as imagens técnicas mediadoras de um diálogo entre pessoas que buscam novos modos de narrar sua experiência, recriando o mundo na imagem e no discurso*”.

Em contrapartida, embora a imagem técnica desenvolva um papel bastante privilegiado na vida cotidiana de educadores e educandos, a fala de Carla apresenta momentos na escola em que os filmes em DVD a serem exibidos – quando não apresentam critérios que justificam a sua importância e não envolvem a participação das crianças na escolha da produção cinematográfica –, acabam resultando numa atividade que não propicia o prazer: “*Então muitas vezes passam filmes longos demais, os quais deixam as crianças entediadas*”. A professora Luciana, a seguir, auxilia a entender que deve haver certos cuidados no que diz respeito às atividades que fazem o uso dos meios midiáticos: “*a gente usa esse recurso quando tem a ver com o nosso projeto. Quando é a criança que traz o DVD de casa ou pede muito para assistir, a gente abre este espaço para a criança estar dividindo isso com os seus amigos. Você vê que aquilo é importante para ela*”. Percebe-se, portanto, o quanto a intervenção do professor é essencial ao desenvolvimento de metodologias que promovam uma relação prazerosa, crítica e criativa com a imagem na sala de aula. Segundo Orofino (2005), “*As mediações não estão dadas*” (p. 51), mas se constituem como parte do trabalho docente no sentido de ensinar ações que favoreçam as reapropriações por parte das crianças no contato com as diversas produções da indústria cultural.

Na entrevista coletiva com as professoras Raquel e Natasha, as educadoras mostraram-se bastante preocupadas em repensar seus trabalhos em sala de aula, apontando que as atividades propostas para as crianças, mediadas ou não pelo uso de suportes tecnológicos, devem estar associadas a um contexto e apresentar significado para os alunos. Raquel reclama que, devido à inexistência de recursos tecnológicos na sua sala de aula, as atividades com as crianças centralizam-se basicamente nas folhas de papel, com a forte presença de atividades voltadas para a prática do desenho.

**Raquel:** *É uma ligação maior mais próxima deles com a máquina. E dentro da sala de aula não tem isso. Pelo menos na minha sala de aula não tem. É só no papel, só no papelzinho, então a atenção deles dispersa mais. Eu coloco um DVD, [...] porque é uma ligação muito forte, porque eles gostam.*

**Pesquisador:** *Pintar não pode ser prazeroso?*

**Raquel:** *É, mas só isso, o tempo todo, todo dia, de segunda a sexta, não é. Essa é a questão, não é?*

**Natasha:** *Eu acho que também pintar é prazeroso, mas o que você está pintando... depende, assim, do que você está pintando...*

Embora os artefatos tecnológicos muitas vezes não sejam possíveis de serem utilizados e incorporados nas práticas pedagógicas de muitas escolas, ainda sim isso não justifica que as crianças devam realizar atividades pouco interessantes, desvinculadas dos seus contextos. Os desenhos, por intermédio do suporte tradicional que é o papel, podem ser um caminho para expressar artisticamente a vivência das crianças na relação estabelecida com os meios tecnológicos contemporâneos. De acordo com o diálogo a seguir com a professora Carla, foi possível constatar que o contato de seus alunos com os programas televisivos em casa os têm levado a resignificarem a forma como se apropriam deste conteúdo midiático na sala de aula, em atividades não mediadas pelo uso dos aparatos tecnológicos:

**Carla:** *Eu sei que eles vêem novelas, que dormem tarde por estarem vendo televisão.*

**Pesquisador:** *E isso aparece bastante na sala de aula?*

**Carla:** *Eles fazem comentário do que aconteceu na novela, utilizam as falas de alguns personagens.*

**Pesquisador:** *E muitos compartilham desse mesmo interesse?*

**Carla:** *Na brincadeira de massinha, as meninas colocam aqueles apetrechos do [programa] Caminhos das Índias. O assunto surge quando estão fazendo trabalhos.*

Considerando que, para Baccega (2003), “A televisão tornou-se, no Brasil, o espaço de reconhecimento da própria identidade nacional” (p. 57), a sua utilização no espaço escolar justifica-se como mais do que necessária. As muitas referências que as

crianças fazem ao conteúdo televisivo no cotidiano escolar apontam para a idéia de que este artefato cultural desempenha grande interesse no público infantil, e vêm propiciando que os professores percebam os sentidos produzidos por seus alunos na relação que estabelecem com a referida mídia. Desta forma, as atividades escolares desenvolvidas com o uso da televisão permitem abrir caminhos para uma reflexão de como outros meios midiáticos também merecem ser incorporados nas práticas pedagógicas. Há muitos recursos tecnológicos à disposição dos professores atualmente, possibilitando que diversos conhecimentos possam ser explorados na sala de aula; entretanto, um em particular permitiu que, por meio da conexão com a Internet, fosse possível que houvesse o *“enriquecimento de nossa experiência espacial pela sobreposição de camadas de informação – imagens, textos, sons – disponibilizados por dispositivos móveis e computação sem fio habilitados com GPS<sup>5</sup> e alimentados por um intenso espírito comunitário”* (Santaella, 2008, p. 131).

#### ***“A criança bota o dedo e vai arrastando as coisas”*: o computador na sala de aula**

A exploração da internet no cotidiano do trabalho docente com as crianças na educação infantil parece desejável, na medida em que, segundo Machado (2004), a mídia eletrônica é *“reconhecida como campo de possibilidades para a expressão estética”* (p. 7). Para Santaella (2004), é o usuário-operador que traça o seu próprio roteiro de navegação a partir do que lhe é apresentado na tela, interagindo em meio a vídeos, imagens, textos, sons e gráficos. A cultura cibernética, que engloba as experiências propiciadas pelos usos dos computadores, possibilita aos usuários navegar de formas muito diversas nos ambientes digitais via Internet, sendo esta uma *“uma espécie de céu aberto para uma multiplicidade de atividades interativas que não existiram no passado. Particularmente, a abertura congênita das redes [...] permite que uma plethora de vozes sejam ouvidas pelo mundo por um custo mínimo”* (Santaella, 2002, p. 55). Mesmo os produtos da cultura de massa podem agora ser desfrutados pelos usuários no ciberespaço, como ressalta Lemos (2002): *“Além de criar novos instrumentos, a Rede acolhe também as mídias de massa, como os jornais, as rádios, as*

---

<sup>5</sup> O Sistema de Posicionamento Global (GPS) capacita que o usuário localize-se no espaço físico ao permanecer conectado ao ciberespaço por meio de uma mídia móvel. Isso aponta para o que Lemos (online) declara sobre o espaço físico e os recursos tecnológicos móveis: *“As mídias reconfiguram os espaços urbanos, os subúrbios, os centros, dinamizam o transporte público e tornam mais complexo esse organismo-rede que são as cidades. Mobilidade e cidade são indissociáveis”*.

*TVs, agora em formato digital*” (p. 123). Machado (online) discorre sobre essa característica dos ambientes digitais, mostrando que na Internet “*existem funções massivas (a TV pela Web, os grandes portais ou máquinas de busca) e pós-massivas (blogs, wikis, podcasts...)*” (grifos do autor), o que, segundo ele, vem transformando os processos comunicacionais e reconfigurando as relações sociais.

A professora Natasha revela que durante as idas de sua turma à sala de informática, ela percebe uma grande mudança de comportamento no que diz respeito ao entusiasmo das crianças: “*Parece outra criança. Parece, assim, todo mundo hipnotizado. Você chama e nem te olha. Parece que aquilo ali é, é a melhor coisa do mundo. Eles ficam, eles jogam. Aí tem... e é aquilo que eu falei, quanto mais difícil, mais eles gostam, não é?*”. Diante disso, remeto às contribuições de Machado (2002b), que argumenta que hoje as imagens técnicas geradas pelo computador, cada vez mais frequentes no cotidiano das pessoas, faz com que os sujeitos vivenciem a experiência de mergulhar nos ambientes virtuais por meio da sensação de imersão. Ferreira e Couto Junior (2009), com base em entrevistas realizadas com *gamers*, ressaltam que “*a sensação de imersão e o caráter interativo proporcionado pelas mídias digitais contribuem significativamente para a constituição de subjetividade desses sujeitos, instaurando novos modos de relacionar-se com a informação e o conhecimento*” (p. 89).

Os *games* são muitas vezes utilizados nos computadores da sala de informática, conforme mencionado por algumas professoras entrevistadas, sendo que uma delas, Luciana, também teve a experiência de participar, quando criança, de partidas de vídeo-games com sua irmã mais velha. De acordo com ela, várias foram as sensações vivenciadas devido ao envolvimento emocional com a trama digital: “*Você começa a ficar estressado. Eu já me vi estressada jogando vídeo-game. Quando eu jogo eu levo aquilo, porque você se estressa até passar, é uma coisa de você com você mesma. Você quer vencer, você sabe que você é capaz*”. Isso aponta para o que Santaella (online) diz ser proveniente do vínculo estabelecido entre o jogador e o personagem digital do mundo fictício, uma vez que é a “*identificação encarnada que se responsabiliza pela intensificação da competitividade e pelo envolvimento emocional e afetivo do interator*”. Além disso, os cenários digitais dos jogos eletrônicos “*atuam muitas vezes como espaços de catarse, nos quais é possível expressar medos, afetos, angústias sem correr o risco de ser pré-julgado, vivenciando situações que não podem se concretizar no dia-a-dia*”. (Alves, online).



Diante disso, parece interessante reiterar a necessidade de promover os usos das mídias digitais na sala de aula, uma vez que há, para Alves (*online*), a ocorrência de transformações nas percepções dos usuários ao navegar nos espaços virtuais como os da Internet ou os dos jogos eletrônicos. Segundo a autora, estes são ambientes que caracterizam-se *“por formas de pensamento não-lineares, que envolvem negociações, abrem caminhos para diferentes estilos cognitivos e emocionais”*. Marta defende as possibilidades de usos dos jogos eletrônicos na escola como meio de promover o ato criativo com essa mídia na educação infantil: *“você vai errar também, você vai ser o mal, você vai ser o bem, você vai viver a fantasia ali naquele jogo, que é uma fantasia”*. Durante as aulas de informática, Natasha também comenta que o jogo ocupa lugar central para muitas crianças, como ela mesma relata a respeito de uma em particular: *“- Ô tia, posso entrar no site, entrar no jogo do Power Rangers?”. E ele sabe, ele sabe, ele entra. Ele liga o computador, ele entra na internet, ele escreve o site, tudo assim”*.

Para Natasha, o uso do computador na escola a partir do interesse pelos *games* vem fazendo com que os seus alunos compreendam com maior clareza a complexa interface dos ambientes digitais do ciberespaço. Sua turma de crianças muito pequenas já começou a aprender a navegar nos *websites*, inclusive passando a conhecer mais de perto o universo da leitura e escrita num ambiente que se caracteriza como uma *“rede gigantesca de transmissão e acesso”* (Santaella, *online*). Na perspectiva de Santaella (*online*), não há como negar que estamos, como leitores, navegando num ambiente virtual que apresenta uma linguagem multimídia, reunindo diversos formatos midiáticos, com signos que se encontram *“disponíveis ao mais leve dos toques, num click de um mouse”*. Além disso, a lousa digital também é um suporte que permite que haja uma interação com a informação não possível de ocorrer com o uso das mídias tradicionais, segundo revela Natasha: *“agora o colégio comprou aquela, aquela tela... que a criança bota o dedo e vai arrastando as coisas”*. Neste sentido, a seguinte pergunta formulada por Jobim e Souza (*online*) é pertinente: *“Quais são as possibilidades de criação e de liberdade em uma sociedade cada vez mais programada pela tecnologia?”*. Assim como a criança que manipula as diferentes informações na lousa digital, existem muitos outros usuários interagindo, estabelecendo o vínculo com diversos aparatos tecnológicos que vem modificando a forma como o mundo informacional é apreendido por estes sujeitos.

A professora Juliana apresenta um relato interessante sobre o uso do computador como possibilidade de que seus alunos sejam apresentados ao universo dos signos. De

acordo com ela, o processo de leitura e escrita mediado pela tecnologia é capaz de promover uma ponte com os conhecimentos trabalhados em sala. Isto tornou possível que uma de suas alunas, que apresentava dificuldade em ler e escrever no impresso, pudesse estar desempenhando essa prática com maior facilidade no computador: *“Então eu tinha uma aluna que escrevia, por exemplo, B-O-N-E-C-A faltando letras. Quando eu pedia para ela ler o que havia escrito ela identificava e sorria. Então tive a idéia de tirar o lápis dela e pedir para escrever no computador”*. Para Juliana, a dificuldade concentrava-se no traçado das letras, o que pôde ser aprimorado com o tempo. Segundo a professora, ao final do ano letivo a aluna declarou *“- Tia, aqui é melhor para escrever porque eu vou falando baixinho e devagar o que eu tenho para escrever e vou achando as letras”*. Não há dúvida de que, de acordo com Juliana, *“para escrever no computador é necessário apertar letra por letra e, ao mesmo tempo, ela conseguia visualizar todo o alfabeto no teclado”*, permitindo que os signos pudessem ser ressignificados. Se antes estes eram trabalhados unicamente na sala de aula por meio dos livros e cadernos, passaram a ser utilizados também com o auxílio de outro suporte, o computador. Não se trata da tecnologia substituindo as práticas pedagógicas em sala de aula, mas de serem utilizadas como potencializadoras e mediadoras dessas práticas, propiciando outras formas de explorar os conhecimentos. Alves, Japiassu e Hetkowski (online) afirmam que *“A co-laboração na/em Rede, sem dúvida, pode contribuir para a emancipação do sujeito engajando-o em um genuíno processo de construção autônoma de novos conhecimentos e saberes”*.

Numa sociedade que apresenta como uma de suas características marcantes a cultura imagética, é contraditório que as práticas escolares apenas insistam em basicamente privilegiar os *“textos impressos que, normalmente, constituem a biblioteca escolar”* (Oswald, 2007, p. 2), desvalorizando muitas vezes os interesses de seus alunos em relação aos processos de leitura e escrita que também encontram-se presentes em outros suportes midiáticos. Para Raquel, *“a escola está um pouco desatualizada por isto, porque ela não está andando junto com a velocidade da informação, a escola parece que está atrasada nesse ponto e os professores também”*. Ela também concorda que *“a escola ainda está a mesma escola que eu estudei, que a minha mãe estudou: quadro negro, as carteiras, a professora na frente”*.

## CAPÍTULO IV

### REPENSANDO A TECNOLOGIA NA SALA DE AULA

A cada dia sentimos com maior evidência o modo como a tecnologia da imagem se transformou numa prótese do olhar, sendo praticamente impossível falar da nossa existência no mundo atual sem os aparatos técnicos que acabaram por modificar a própria natureza humana (Jobim e Souza, *online*).

Diante da citação acima, parece importante que nos debruçemos sobre a necessidade de re-pensar o papel da escola numa sociedade onde as produções culturais são cada vez mais presentes no cenário cotidiano pelo advento do avanço tecnológico. O contato dos estudantes com as tecnologias, observado em estudos de campo (Ferreira e Couto Junior, 2008), vêm revelando modificações na forma pela qual os sujeitos se relacionam com a informação, o conhecimento e o entretenimento. Têm sido ressaltados nesses estudos transformações nas percepções dos usuários ao navegar nos espaços virtuais como os da Internet ou os dos jogos eletrônicos, repletos de imagens, textos e sons. É evidente o fascínio dos sujeitos ao interagirem com os diferentes artefatos culturais digitais mais recentes, porque *“trazem a possibilidade de obras abertas e dinâmicas que permitem ao jogador/leitor ou ao internauta milhares de combinações que modificam cada ato de jogar ou de ler e traçam múltiplos roteiros possíveis de seguir”* (Couto Junior e Ferreira, 2009, p. 4-5).

A partir disso, pensar os usos dos meios tecnológicos na escola parece ser imprescindível, salientando-se, todavia, que *“não se trata de desenvolver ideologias salvacionistas a respeito das tecnologias”* (Santaella, 2003, p. 30). O depoimento da professora Marta nos ajuda a pensar sobre isso: *“eles têm esse mundo inteiro visual, não é?, através dos meios tecnológicos como a televisão e o computador, mas têm muitas, muitas outras maneiras de sentir o mundo”*. Certamente a professora tem razão. Não seria desejável que a criança passasse a restringir sua atuação no/ com o mundo pela mediação das tecnologias. Por outro lado, não há como negar-lhe a relação com os artefatos de seu tempo, mais adequados aos modos contemporâneos de ser, de dizer-se, de entreter-se, de agrupar-se, de relacionar-se com o outro das gerações mais novas. Referindo-se à leitura, Jobim e Souza diz que *“a compreensão do que constitui hoje o domínio da leitura e da escrita mudou radicalmente, desafiando a escola a penetrar no universo dos signos que permeiam a experiência do homem atual”* (*online*), na medida em que *“O mundo, cada vez mais, se revela por meio de narrativas figuradas, exigindo*

*a presença de um novo leitor*” (Jobim e Souza, 2007, p. 79). Uma reflexão que precisa ser feita, e que parece longe de estar totalmente explorada e concluída, diz respeito aos modos pelos quais o aluno se constitui sujeito do conhecimento. Caberia, então, perguntar se não seria incoerente, diante da presença constante da imagem técnica no cotidiano de crianças e jovens, diante das redes de conhecimento e sentidos propiciadas pelo acesso à internet, diante do movimento interativo e colaborativo presentes nessas redes, continuar mantendo em sala de aula metodologias que se fundamentam numa concepção epistemológica em que o conhecimento ocorre linear, gradativa e individualmente? Como Nóvoa (1999) ressalta a escola ainda centraliza os conhecimentos no livro didático, pautando o ensino numa grade curricular rígida, tornando-se necessário romper com a mecanicidade de estratégias de ensino que apresentam dificuldade em dialogar com as práticas infantis que estão imersas no universo simbólico das diversas mídias.

Santaella (2002) reconhece que *“as mídias tendem a se engendrar como redes que se interligam e nas quais cada mídia particular – livro, jornal, TV, rádio, revista etc. – tem uma função que lhe é específica”* (p. 49) e, portanto, seria interessante que as experiências dos sujeitos com os diferentes meios midiáticos fossem compartilhadas, sendo reconhecidas e vivenciadas também na escola. Também seria interessante se a escola se dispusesse a ousar, incorporando às práticas, não apenas as mídias de massa apontadas pela autora, mas também as mídias digitais. Ainda de acordo com Santaella (2003), a emergência da cibercultura permite que o sujeito interfira juntamente com outros usuários nos ambientes virtuais da Internet, tornando-se parte de inúmeras redes sociais que são criadas e vivenciadas coletivamente na *web*. E é com base nisso que me propus neste trabalho refletir sobre a relação de professoras da educação infantil com os artefatos tecnológicos. Estudos indicam, e as entrevistas os ratificam, que apesar de serem muitas vezes usuários da internet, participando de *blogs*, de redes sociais, como o *Orkut*, o *Facebook* e o *Twitter*, os professores ainda parecem temer a transposição das potencialidades dessas ferramentas para o cotidiano da sala de aula. Não é raro ainda encontrarmos crianças pequenas, sentadas em carteiras escolares, realizando tarefas inspiradas em livros didáticos de psicomotricidade que, supostamente, lhes garantiriam a futura alfabetização, enquanto na vida diária manejam com a maior habilidade mouses e joysticks de jogos eletrônicos, realizando operações que são por demais complexas para muitos adultos. O receio diante do novo é compreensível, mas me parece que o que pesa mais para reforçar atitudes pouco inovadoras é a quase inexistência de

políticas de formação que incluam o uso das novas tecnologias na sala de aula, para além da dimensão meramente instrumental. Penso aqui nas duas professoras da rede pública que entrevistei e não posso deixar de evocar as atuais orientações da SME/RJ para a educação infantil que passam a idéia de infância como tempo de imaturidade, de incompletude e de faltas, sem falar nas orientações relacionadas à alfabetização que restringem o ensino da leitura e da escrita aos limites do be-a-bá, enquanto na vida a leitura e a escrita emergem para as crianças por intermédio de uma pluralidade incrível de linguagens.

***“Não é a criança que entrou na escola, é a escola que entrou na vida da criança”***

Os artefatos culturais da contemporaneidade, como por exemplo os computadores ligados à *web*, poderiam ser usados como alternativas pedagógicas interessantes no sentido de descentralizar os conhecimentos que são comumente identificados com os manuais didático. Mas, para isso, é preciso compreender que usos podem ser atribuídos aos meios tecnológicos, como mostra a professora Raquel: *“Hoje a tecnologia eu acho que está, assim, em plena é... dá para você trabalhar várias coisas. Mas para você utilizar você precisa saber usar. Saber o que aquilo pode estar oferecendo para você”*. Santos (2003), numa pesquisa com professores do ensino fundamental de escolas públicas e privadas do Distrito Federal, aponta que a Internet *“demanda uma linguagem própria para sua compreensão, abordagens de leitura não-lineares e, conseqüentemente, apresenta uma textualidade específica para sua apreensão”* (p. 305). Santaella (*online*) também aponta para a diversidade e complexidade das linguagens midiáticas:

Há o leitor espectador, do cinema, televisão e vídeo. A essa multiplicidade, mais recentemente veio se somar o leitor das imagens evanescentes da computação gráfica, o leitor da escritura que, do papel, saltou para a superfície das telas eletrônicas, enfim, o leitor das arquiteturas líquidas da hipermídia, navegando no ciberespaço.

E é neste sentido que se torna importante aproximar os professores dessa complexidade. Não é raro encontrarmos futuros professores, em situação de estágio, criticando as práticas obsoletas dos professores observados. No entanto, quando assumem o lugar de praticantes, suas atitudes não diferem muito daquelas tão criticadas.

Isso deve ocorrer porque há uma diferença entre o uso diário dos artefatos que acaba se tornando uma prática ordinária, e a transposição desse uso para o ofício do magistério.

A rede mundial de computadores, com a sua própria lógica de navegação num universo hipertextual composto por imagens, textos e sons, é somente uma parte do vasto universo da cultura digital. Esta engloba inúmeros produtos culturais que apresentam formatos variados, e propiciam que o usuário interaja diferentemente com cada um dos suportes. Ainda assim, há muitos professores que *“lidam com a internet com uma rigidez que não condiz com a flexibilidade e as inúmeras possibilidades de leitura e construção de sentidos dos hipertextos eletrônicos”* (Santos, 2003, p. 311). E a consequência do desconhecimento dos professores acerca das interfaces digitais dos computadores impede que esse suporte seja utilizado na sua plenitude, e, nesse sentido, a relação do sujeito com a máquina na sala de aula pode permanecer na superficialidade do seu uso. Pensando em como a Internet, os celulares, os vídeo-games, as câmeras fotográficas digitais já foram incorporadas à vida de crianças e jovens, inclusive aos das classes menos privilegiadas, dá para entender o que Lemos (2002) quer dizer ao comentar que *“Não se trata do computador tomando o lugar dos objetos, mas o contrário: é o computador que desaparece nos objetos”* (p. 113). A potencialidade que as novas tecnologias podem trazer aos processos de ensino e aprendizagem vem se constituindo como um verdadeiro desafio para os profissionais da educação.

Se por um lado, muitos professores encontram-se dispostos a conhecer, junto com seus alunos, os sentidos que são produzidos quando se navega no ciberespaço, por outro lado ainda existem profissionais que trabalham sob uma perspectiva que não considera os interesses e anseios dos educandos. E um professor que desconsidera por completo o uso das diferentes mídias no seu fazer pedagógico talvez nunca possa responder à seguinte questão: *“Que mudanças são desencadeadas no olhar através da mediação proporcionada pelos instrumentos técnicos?”* (Jobim e Souza, online). Pereira e Jobim e Souza (1998) argumentam que a habilidade da criança frente ao computador, acabou por fazer dela a *“mais eficiente ‘tradutora’ para o adulto de uma linguagem criada por ele, mas que a ele próprio ainda soa desconhecida. Muitas vezes, são as crianças que solucionam os impasses que temos diante do uso do computador”* (p. 39).

Nóvoa (1999) destaca que *“Os professores não podem refugiar-se numa atitude ‘defensiva’ e têm que estar preparados para enfrentar as interpelações dos seus alunos”* (p. 19). Assumir o lugar de aprendiz do aluno, no contexto da revolução

tecnológica, pode garantir ao adulto, e no caso ao professor, o conhecimento que muitas vezes parece tão inacessível.

As constantes transformações que as inovações tecnológicas trazem para os produtos culturais dirigidos às crianças apontam para a urgência de que os professores se dediquem a conhecer mais de perto essa produção, tendo em vista a necessidade de sua incorporação na escola, ainda mais num cenário onde, segundo Santaella (2008), “*a acelerada evolução das tecnologias de comunicação [...] em muito pouco tempo introduziu condições sociais inesperadas, que prometem reconfigurar nossas experiências e entendimento do espaço e da cultura*” (p. 130). Assim sendo, não há como negar que os usos dos aparatos tecnológicos na escola podem propiciar uma dinâmica diferente de trabalhar os diferentes conhecimentos com as crianças: uma discussão em sala de aula pode ser originada nos livros da professora, podendo ser aprofundada nos espaços virtuais do computador da escola, sendo finalizada na letra de uma música do *mp3* de um aluno. Inúmeras são as possibilidades. Liana, todavia, discorda dos usos que os professores fazem dos meios tecnológicos na instituição onde trabalha. Segundo ela, ao invés de serem utilizados como suporte nas atividades realizadas em classe, estes meios vêm sendo incorporados no cotidiano do trabalho escolar de forma bastante centralizadora, sem que haja uma justificativa que torne a exibição do seu conteúdo importante para as crianças: “*as mídias estão por toda a escola, entretanto estão distorcendo o seu uso. Em vez das mídias serem auxílios na prática do professor passam a ser substitutas de trabalho. Em vez de juntarem as mídias nas rotinas escolares, fazem delas a rotina escolar*”. No trabalho com as diferentes mídias em sala de aula, o papel do educador é fundamental, tornando-se um importante mediador para que, junto *com* as crianças, seja capaz de refletir sobre quais re-significações ocorrem no contato de seus alunos com a cultura midiática. O uso das mídias no cotidiano da sala de aula requer o trabalho em conjunto entre educadores e educandos. Nesta perspectiva, Orofino (2005) salienta que as mediações “*se constituem enquanto ações reflexivas. E podem ocorrer de fato, tanto na esfera da produção quando na recepção. Para o nosso caso, enquanto educadores, as mediações precisam ser potencializadas, desenvolvidas, trabalhadas*” (p. 51).

A professora Natasha comenta sobre as novidades tecnológicas da lousa digital em sua escola, e admite que este é um aparato que lhe causa muitas surpresas, porque em relação ao tradicional quadro negro e giz, a interação deste suporte tecnológico faz com que seus alunos interajam com os elementos da tela de forma dinâmica, como ela

mesma relata: *“eles ficam vidrados na lousa, não é? Eles podem ir até lá, tocar, arrastar as coisas, jogar”*. Essa interface digital é muito apreciada pelos estudantes, e muitos têm acesso à cultura digital em casa, o que propicia a troca de conhecimentos entre os estudantes e entre os estudantes e a professora. Este diálogo entre o que a criança vivencia cotidianamente em casa e o que a professora compartilha com ela na escola pode propiciar motivação na aprendizagem, justamente porque os conhecimentos institucionalizados passam a apresentar sentido quando fazem parte do dia-a-dia da criança. A respeito disso, Liana relata:

*Como as crianças estão em contato com as mídias em casa, na escola as mídias auxiliam para reduzir essa distância entre a realidade escolar e a de casa. Como ela contribui para diminuir essas diferenças as crianças ficam mais abertas para trocar e receber experiências.*

A incorporação das mídias na sala de aula é um caminho capaz de promover “encontros” entre a cultura escolar e os interesses das crianças. Raquel, constatando o anacronismo da escola hoje, diz: *“essa nova geração de criança está acostumada com tudo eletrônico, tudo rápido, e a escola ainda dá aquele papel, “cole aqui”. Mas não no sentido de que isso é errado, mas acho que poderia, não sei, modificar, sabe?”*. É evidente no depoimento das professoras de educação infantil entrevistadas que há certo descontentamento na forma pela qual as escolas em que trabalham realizam as atividades com as crianças. De acordo com Liana, *“Não é a criança que entrou na escola, é a escola que entrou na vida da criança”*. É importante pensar, a partir disso, de quais formas a escola pode promover uma aproximação com o universo infantil fazendo uso de estratégias que possibilitem, com os usos das novas tecnologias, desenvolver o interesse dos alunos pelo mundo do conhecimento e da cultura.

***“Então, como a escola poderia ser melhor do que isso?”***

*eles estão acostumados, não é, com essa tecnologia, essa informação, cores, você aperta um botão e acontece alguma coisa e na escola não tem isso, sabe? [A criança] chega, fica sentada, aí vem o papel, tem que fazer o trabalhinho no papel, depois vem o lanche, depois volta para o papel de novo. Aí vai brincar no parque e aí volta o papel de novo, sabe? E eles falam “Eu quero ir embora, tia, eu quero ir embora”. Aí chega em casa e tem aquela coisa, mexe no DVD, liga o DVD, liga o computador e aí aperta o botão, aí aperta o botão e sai uma cor, sabe? Eu acho que a escola peca nisso. É... o problema da minha escola é esse.*



Diante do depoimento da professora Raquel, parece mais do que necessário que as novas gerações possam vivenciar, na escola, experiências mais significativas que estejam diretamente interligadas com o seu cotidiano. Orofino (2005) destaca que “*a escola pode e deve intensificar o diálogo entre a cultura escolar e a cultura midiática*” (p. 29). De acordo com Liana, “*Eu acho que as mídias auxiliam o professor a unir essas duas realidades. O mundo "fora" da escola é todo digital. Na casa das crianças há TV, computador, DVD e celular.... como podemos negar essas mídias na escola?!*”. É evidente o contraste entre o animado mundo da cibercultura e a quietude do mundo da escola que, descontando as exceções, pouco diz aos alunos, como expressa Nóvoa (1999), ao apontar que “*Hoje, sabemos que as nossas sociedades serão, ainda por muitos anos, sociedades com escolas. Mas sabemos também que as escolas que temos não nos servem*” (p. 20). A partir daí, Santos (2003) também nos ajuda a pensar que, “*Primeiramente, há a necessidade de rompimento com a dinâmica da escola da sociedade industrial, na qual os alunos têm de abordar os mesmos conteúdos, ao mesmo tempo, da mesma forma e em busca dos mesmos resultados*” (p. 310). No que se refere ao trabalho com as diferentes mídias, não se trata de planejar atividades didáticas voltadas à aprendizagem de como utilizar os meios tecnológicos, como muitas escolas vêm se propondo a fazer, mas de “*oferecer oportunidades de produção de narrativas de autoria dos estudantes com o uso de novas linguagens e tecnologias*” (Orofino, 2005, p. 29).

A professora Marta faz uma colocação que permite refletir sobre o mal estar que a escola, muitas vezes, provoca nos alunos:

*Eu acho que o grande problema também é que a escola virou, ficou enfadonha perto dessa coisa deslumbrante [...], que é esses jogos, essa tecnologia toda, esse mundo. Porque você não pode ir a vários lugares ao mesmo tempo e estar em lugares ao mesmo tempo. Com a internet, principalmente, você pode estar em vários lugares falando com milhões de pessoas ao mesmo tempo. Então, como a escola poderia ser melhor do que isso?*

Orofino (*online*) acredita que é imprescindível colocar em funcionamento uma “*prática educativa intercultural*” que leve em conta a hibridação de culturas na instituição educacional. Nesta perspectiva, não se trata da escola “*ser melhor*” do que a cultura midiática, mas de que se pense na integração dos diversos meios tecnológicos no contexto educacional, objetivando uma mudança de postura que faça com que as atividades escolares possibilitem aos alunos vivenciarem experiências que também

sejam mediadas pelas produções de seu tempo. Nas práticas cotidianas, as professoras Marta e Luciana apontam principalmente que fazem o uso de filmes em DVD nos projetos realizados com as crianças. De acordo com elas, os filmes apresentam-se como possibilidades de enriquecer as atividades escolares, na medida em que é possível experimentar formas outras de explorar as imagens em movimento, que têm uma linguagem própria. Ainda sim, outros meios tecnológicos também são indispensáveis – o rádio, os programas de TV, os celulares, os computadores, os *games*, dentre outros – para enriquecer as experiências no cotidiano da escola, sem restringir-se ao uso exclusivo de uma única mídia. Para que isso seja possível, Orofino (2005) nos alerta para o fato de que torna-se preciso conhecer “*o universo cibernético por onde as mentes criativas de nossos filhos e alunos navegam horas a fio nos confins do mundo digitalizado do computador, da internet e da tela da tv*” (p. 46).

Raquel, sobre os usos que faz com a tv na educação infantil, declara: “*a televisão fixa a atenção delas [das crianças] muito mais do que a palavra do professor*”. Neste sentido, pode ser interessante, ao invés de tentar compreender o que motiva os alunos a apreciarem os diversos artefatos tecnológicos, tentar compreender o que os tem levado a apresentarem pouco interesse pelas atividades escolares. Além disso, o próprio cotidiano da sala de aula precisa ser revigorado na tentativa de romper com uma visão de educação que faz com que as crianças sejam constantemente obrigadas a seguirem regras, segundo revela Raquel sobre a escola onde leciona: “*por eles [os alunos] serem pequenos existe muito o ‘não pode, não pode, não pode, não pode gritar, não pode falar muito, não pode ficar em pé’. ‘Não pode...’. Então eu acho que em alguns momentos a escola se torna monótona, se você deixar*”. Portanto, é necessário “não deixar” a escola atingir a monotonia, reconhecendo que é possível também aprender em outros ambientes como o ciberespaço que, por ser bastante utilizado pelas crianças e jovens atualmente, poderia se constituir como mais uma possibilidade na promoção de práticas educativas mediadas pela tecnologia. Nele, o sujeito utiliza habilidades sensoriais, perceptivas e cognitivas, conforme explicita Santaella (*online*), na medida em que está imerso “*num roteiro multilinear, multi-seqüencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre palavras, imagens, documentação, músicas, vídeo etc*”. Se, para Orofino (2005), “*A família e a escola juntas precisam se abrir para o diálogo sobre o que se passa na imaginação criativa nos momentos de entretenimento dos adolescentes e crianças*” (p. 46), o ciberespaço pode ser um dos espaços indicados para isso.

Os territórios informacionais são formados pelo espaço físico e espaço eletrônico, segundo revela Lemos (*online*), possibilitando que o sujeito interaja no plano virtual a partir do plano físico, o que permite afirmar que ambos estes espaços são indissociáveis entre si. Portanto, “*é a cultura contemporânea que se estabelece como uma cultura de redes, sendo a cibercultura fruto da sinergia entre a sociabilidade contemporânea e as novas tecnologias de base micro-eletrônica” (Lemos, 2002, p. 111, grifos meus). Assim, é interessante que as instituições escolares façam o uso das mídias a partir de determinados contextos vivenciados pelas crianças cotidianamente, de forma que se estabeleça o diálogo desses sujeitos com a cultura digital.*

É importante destacar que repensar os usos das tecnologias na sala de aula é se perguntar também como é possível realizar um trabalho com esses artefatos quando muitos dos alunos já encontram-se inseridos numa cultura digital que ainda pode soar bastante desconhecida para os professores. Enquanto que estes últimos estão aprendendo a conhecer as interfaces e usos do computador, “*as crianças já nasceram com o mouse na mão*”, conforme ressalta Luciana. Sendo assim, trata-se de destacar que o uso das novas tecnologias na escola não pode ocorrer sem a contrapartida da formação de professores. Como diz Dardeau (*online*):

Para que isso aconteça, seria importante que nós, professores, fossemos valorizados em nosso papel de mediar a relação dos alunos com o conhecimento e a cultura. Nesse sentido, não se trata apenas de assumir a postura de usar os novos meios para estimular o interesse do estudante, levando-o simplesmente a imergir no universo disperso de informações produzidas pela rede mundial de computadores e tecnologias afins, mas de, junto com ele, buscar maneiras de compartilhar a cultura digital como experiência democrática, capaz de ampliar o acesso ao saber, à arte e à cultura. Obviamente, essa ampliação não pode ser pensada sem a contrapartida de políticas de superação da exclusão digital, bem como de políticas que apóiem o professor nessa complexa tarefa de reinvenção de suas práticas pedagógicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a necessidade de propor um desfecho para o presente estudo monográfico que não seja conclusivo, mas que permita a continuidade das reflexões aqui apresentadas, termino este texto destacando duas questões que emergiram das falas das professoras entrevistadas

A primeira diz respeito à necessidade de que a escola estabeleça uma relação mais estreita entre as atividades pedagógicas mediadas pelos artefatos tecnológicos e a experiência que as crianças têm com essas produções culturais. Em uma tirinha de 1971, Tonucci (1997, p. 123) provoca algumas reflexões ao mostrar o cotidiano de dois meninos durante um dia na escola. Na medida em que caminham em direção à instituição, um deles afirma para o outro “*Hoje à noite irei...*”. Impossibilitado de continuar o diálogo com seu colega de classe, a fala deste personagem é suprimida rapidamente, dando vez ao entendimento que eles, já em sala de aula, dão ao discurso do professor: “*Os Fenícios eram grandes navegadores e comerciantes bla bla bla E Rosa viveu o que vivem as Rosas bla bla bla bla bla A soma de dois números bla bla A Groelância é delimitada ao norte bla bla ao sul bla bla As vértebras*”. Após o fim das atividades escolares, o menino pôde, finalmente, dizer ao colega que à noite irá “*...ao cinema com João*”. O cartunista retratou de forma cômica e crítica que, muitas vezes, não há espaço na escola que possibilite aos alunos dialogarem entre si sobre os acontecimentos vivenciados diariamente – como, por exemplo, as novidades no mundo das produções cinematográficas –, o que provoca a ocorrência na sala de aula de muitos momentos onde a fala dos professores é traduzida como uma infinidade de “*bla bla blas*”. Tudo indica que as professoras entrevistadas têm consciência da distância entre o que ocorre nos contextos escolares e as práticas sociais dos alunos. No caso em questão, todas destacaram a dificuldade das instituições em que trabalham para se aproximar da relação cotidiana das crianças, mesmo as mais pequenas, com os artefatos tecnológicos, atitude que, entre outras tão importantes quanto essa, poderia garantir às crianças o direito de demonstrarem suas capacidades e potencialidades. Sobre isso, cabe mencionar o estudo de uma mestranda do grupo de pesquisa que freqüente que vem sendo desenvolvido numa escola pública da rede municipal com crianças de sete, oito anos, freqüentando o 2º ano do antigo Primeiro Ciclo. Buscando informações sobre essas crianças com suas professoras, ouviu delas o veredicto de que quase todos os alunos da turma eram “zerados” em matéria de leitura e escrita. No entanto, ao reunir as crianças,

supostamente zeradas, em oficinas de produção de leitura e escrita, organizadas em torno de artefatos tecnológicos, surpreendeu-se ao verificar que muitas delas eram usuárias da leitura e da escrita em atividades com celulares.

Na medida em que Pereira (2008), referindo-se a Santaella (1997), coloca que os aparelhos eletrônicos vêm se tornando extensões dos corpos das pessoas pelo convívio diário com as máquinas, não podemos esquecer de refletir constantemente sobre qual o papel se coloca para a instituição escolar numa época onde os aparatos tecnológicos povoam nossas vidas diárias, trazendo profundas transformações para a percepção e atuação humanas. Neste sentido, parece não ser a opção mais favorável negar a entrada de atividades mediadas pelo uso das novas tecnologias no espaço escolar, uma vez que a relação estabelecida com as máquinas vem possibilitando evidenciar com maior clareza os processos de subjetividade de seus usuários: *“É a partir do que o homem exterioriza que se pode compreender seus processos internos – nessa direção, a construção de aparelhos simuladores de sentidos ajudam a dar consciência ao homem do seu próprio ‘funcionamento’ interno”* (Pereira, 2008, p. 6).

A segunda questão refere-se à idéia do uso de mídias na escola é dificultado pelo pouco manejo que as professores têm destes meios, especialmente os digitais. Isso vem reforçando a idéia de que somente as novas gerações são capazes de utilizar com destreza os artefatos tecnológicos, colocando em xeque a capacidade docente em criar condições de também fazerem uso de aparatos digitais como as câmeras fotográficas, os celulares, os computadores etc. Os achados da pesquisa apontam que as professoras reconhecem que há diferenças na forma como elas e seus alunos manuseiam os artefatos culturais; entretanto, isso não pode impedir que as práticas pedagógicas deixem de ser potencializadas e tirem proveito de outros suportes que vêm desempenhando transformações na relação do homem com a cultura e o conhecimento. A partir daí, é pertinente questionar que outras experiências sociais também vêm sendo construídas no ciberespaço, e que utilizam novos suportes responsáveis por criar ambientes em rede como os *chats, blogs, fotoblogs, Orkut, Facebook, Twitter* e tantos outros. Para isso, é necessário que os professores integrem-se a essas redes, construindo novos olhares que os permitam pensar o ensino e a aprendizagem dentro da lógica das interfaces digitais contemporâneas. As palavras de Ramal (*online*) elucidam este contexto ao discutir que *“são necessárias novas pesquisas para verificar quem é o sujeito da educação hoje. Para começar, já sabemos que é alguém que interage com uma máquina, um dispositivo mediador a partir do qual (re)conhece o mundo”*.

Sobre o depoimento de Win Wenders no filme *Janela da Alma* (Direção de João Jardim e Walter Carvalho, Brasil, 2002), Pereira (2008) traz uma importante contribuição sobre a construção do olhar:

*Quando tinha uns trinta nos, tentei usar lentes de contato. Mas quando eu estava com as lentes, vivia procurando os óculos. Eu via bem com as lentes, mas sentia falta do enquadramento. Acho que sua visão é mais seletiva e você tem consciência do que realmente vê. Quando estou sem óculos, sinto que vejo demais. Eu não quero ver tanto. Quero ver com restrição, mais enquadrado (p. 9).*

Que a citação anterior possa auxiliar os professores a construírem novos olhares sobre as práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias. Win Wenders é capaz de experimentar o mundo de duas formas, enquadrando-o com seus óculos ou expandindo-o com suas lentes de contato. A tecnologia permite que os saberes sejam (re)construídos a partir de diferentes óticas que ajudam a trilhar caminhos para melhor desvendar um mundo que não se encontra no espaço físico da escola, mas que pode ser acessado por meio daquele: o ciberespaço. Diante disso, talvez seja possível descobrir, junto às crianças, formas de utilizar as diversas linguagens das novas tecnologias, permitindo que os professores rediscutam e reflitam sobre suas próprias práticas docentes numa era marcada pela cultural digital. Indo nessa mesma direção, Ramal (*online*) afirma que existe hoje “*um paradoxo: aquele a ser educado é o que melhor domina os instrumentos simbólicos do poder, o aparato de melhor prestígio: as tecnologias. O que ocorrerá na sala de aula? Parece-me que as parcerias e a aprendizagem em conjunto serão inevitáveis*”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Rosane de Albuquerque dos Santos; NICOLACI-DA COSTA, Ana Maria. Mudanças Geradas Pela Internet no Cotidiano Escolar: as reações dos professores. *Revista Paidéia*, v. 16, p. 193-203, 2006.
- ALVES, Lynn. *Games: novo locus de aprendizagem*. Disponível em: <[http://www.multirio.rj.gov.br/portal/riomidia/rm\\_materia\\_conteudo.asp?idioma=1&idMenu=5&label=Artigos&v\\_nome\\_area=Artigos&v\\_id\\_conteudo=65515#topo](http://www.multirio.rj.gov.br/portal/riomidia/rm_materia_conteudo.asp?idioma=1&idMenu=5&label=Artigos&v_nome_area=Artigos&v_id_conteudo=65515#topo)>. Acesso em: 16 set 2006.
- ALVES, Lynn; JAPIASSU, Ricardo; HETKOWSKI, Tânia Maria. *Trabalho colaborativo na/em rede: entrelaçando trilhas*. Disponível em: <<http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/colaborativo/01.htm>>. Acesso em: 26 ago 2009.
- BACCEGA, Maria Aparecida. *Televisão e escola: uma mediação possível?* São Paulo: Senac, 2003.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. In: \_\_\_\_\_. *Obras Escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação*. São Paulo: Cortez, 2003.
- CANCLINI, Nestor García. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.
- COUTO JUNIOR, Dilton R. O jovem e os videogames: consumo cultural, produção de sentidos e educação. Trabalho apresentado no XIV ENDIPE. *Anais do XIV ENDIPE*. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008, p. 1-6. (Publicado em CD-ROM).
- COUTO JUNIOR, Dilton R.; FERREIRA, Helenice Mirabelli Cassino. Um diálogo com jovens sobre a dimensão narrativa dos games: pensando a construção da alteridade no espaço escolar. Trabalho apresentado no V Seminário Internacional As Redes de Conhecimento e as Tecnologias: os outros como legítimo OUTRO, 2009, Rio de Janeiro. *Anais do V Seminário Internacional As Redes de Conhecimento e as Tecnologias: os outros como legítimo OUTRO*. Rio de Janeiro: PROPED/UERJ, 2009, p. 2-13. (Publicado em CD-ROM).
- DARDEAU, Tiago Cabral. Cultura digital – desafio para a escola. *Jornal eletrônico Educação & Imagem*, ANO II, N. 13, Mai/2009, disponível em: <<http://www.lab-eduimagem.pro.br/JORNAL/>>. Acesso em: 20 abr 2010
- DUARTE, Rosália. *Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o campo de trabalho*. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742002000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000100005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 abr 2009.
- FERREIRA, Helenice Mirabelli Cassino; COUTO JUNIOR, Dilton R. Agenciamento e imersão nos jogos eletrônicos: contribuições ao campo educacional. Trabalho apresentado no 3º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação. *Anais do 3º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação: Pedagogias sem Fronteiras*. Canoas: PPGEDU/ULBRA, 2008, p. 1-11. (Publicado em CD-ROM).
- \_\_\_\_\_. Jogos Eletrônicos e Educação: um diálogo possível com a escola. *Vertentes (São João Del-Rei)*, v. 33, p. 89-99, 2009.
- JOBIM E SOUZA, Solange. *O olho e a câmera*. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/epc/epctxt3.htm>>. Acesso em: 20 ago 2009.

- \_\_\_\_\_. *Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas*. In: FREITAS, Maria Teresa (org.); JOBIM e SOUZA, Solange (org.); KRAMER, Sonia (org.) Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007, 2ª Ed, p. 77-94.
- KRAMER, Sonia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 2007, 3ª edição.
- \_\_\_\_\_. *Professoras de educação infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin*. Cad. Pesqui. [online]. 2004, vol.34, n. 122, p. 497-515. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742004000200011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000200011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 abr 2009.
- LEMOS, André. Aspectos da Cibercultura: vida social nas redes telemáticas. In: PRADO, José Luiz Aidar (Org.). *Crítica das práticas midiáticas: da sociedade de massa às ciberculturas*. São Paulo: Hacker Editores, 2002, p. 112-129
- \_\_\_\_\_. *Cidade e mobilidade*. Telefones celulares, funções pós-massivas e territórios informacionais. Disponível em <[http://www.intermidias.com/txt/ed9/cidade%20e%20mobilidade\\_andrelemos.pdf](http://www.intermidias.com/txt/ed9/cidade%20e%20mobilidade_andrelemos.pdf)>. Acesso em: 15 ago 2009.
- MACHADO, Arlindo. O sujeito no ciberespaço. In: PRADO, José Luiz Aidar (Org.). *Crítica das práticas midiáticas: da sociedade de massa às ciberculturas*. São Paulo: Hacker Editores, 2002a, p.83-97.
- \_\_\_\_\_. Regimes de imersão e modos de agenciamento. In: Trabalho apresentado no Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Intercom. *Anais do Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Intercom*. Salvador/BA, 2002b.
- \_\_\_\_\_. Arte e mídia: aproximações e distinções. Artigo publicado na edição 1, em dezembro de 2004, da *Revista Eletrônica e-compós*. Disponível em: <<http://revcom2.portcom.intercom.org.br/index.php/galaxia/article/viewFile/1309/1079>>. Acesso em: 30 out 2007.
- MARTÍN-BABERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.
- MARTINS, Daniele M.; COUTO JUNIOR, Dilton R. Jovens jogadores de videogames e produção de sentidos: contribuições para se pensar práticas educativas alteritárias. Trabalho apresentado na 30ª ANPED. *Anais da 30ª ANPED*. Timbaúba: Espaço Livre, 2007, p. 1-6. (Publicado em CD-ROM).
- NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 25, n. 1, June 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97021999000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000100002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 23 jun 2009.
- OROFINO, Maria Isabel. *Educação intercultural, mídia e mediações: aportes das teorias latino-americanas da comunicação e consumo cultural*. Disponível em: <[http://www.ufsm.br/linguagem\\_e\\_cidadania/02\\_02/MariaIsabelLC8.htm](http://www.ufsm.br/linguagem_e_cidadania/02_02/MariaIsabelLC8.htm)>. Acesso em: 13 fev 2006.
- \_\_\_\_\_. *Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade*. São Paulo: Cortez, 2005.
- PEREIRA, Rita Marisa Ribes; JOBIM E SOUZA, Solange. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: Kramer, Sonia (Org); LEITE, Maria Isabel (Org.). *Infância e Produção Cultural*. Campinas: Papirus, 1998, p. 25-42.
- PEREIRA, Rita marisa Ribes. Os Óculos de Win Wenders e o Olhar de Bavcar: reflexoes sobre a feitura e sobre os usos da imagem. Trabalho apresentado na 31ª



- ANPED. *Anais da 30ª ANPED*. Timbaúba: Espaço Livre, 2008, p. 1-13. (Publicado em CD-ROM).
- \_\_\_\_\_. O menino, os barcos, o mundo: considerações sobre a construção do conhecimento. Trabalho apresentado no XV ENDIPE. *Anais do XV ENDIPE*. Belo Horizonte: UFMG, 2010, p. 2-14. (Publicado em CD-ROM).
- RAMAL, Andrea Cecília. *Ler e Escrever na Cultura Digital*. Disponível em: <<http://www.revistaconecta.com/destaque/edicao04.htm>>. Acesso em: 9 mar 2010.
- SANTAELLA, Lucia. A crítica das mídias na entrada do século 21. In: PRADO, José Luiz Aidar (Org.). *Crítica das práticas midiáticas: da sociedade de massa às ciberculturas*. São Paulo: Hacker Editores, 2002, p. 44-56.
- \_\_\_\_\_. *A leitura fora do livro*. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/pos/cos/epe/mostra/santaell.htm>>. Acesso em: 3 de mai 2008.
- \_\_\_\_\_. A estética política das mídias locativas. *Nômadias*, Revista da Universidad Central/Colômbia, nº 28, abril 2008. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/iesco/nomadas/28/12-estetica.pdf>>. Acesso em: 15 ago 2009.
- \_\_\_\_\_. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, nº 22, dezembro 2003. Disponível em: <<http://revcom.portcom.intercom.org.br/index.php/famecos/article/view/229/174>>. Acesso em: 7 ago 2009.
- \_\_\_\_\_. *Linguagens Líquidas na Era da Mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.
- \_\_\_\_\_. O homem e as máquinas. In: DOMINGUES, Diana (org.). *A Arte no Século XXI: a humanização das tecnologias*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997, p. 33-44.
- SANTOS, Gilberto Lacerda. A Internet na Escola Fundamental: sondagem de modos de uso por professores. *Educ. Pesqui.* vol. 29 no.2 São Paulo July/Dec. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022003000200008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022003000200008&script=sci_arttext)>. Acesso em: 29 mai 2009.
- TAVARES, Marcus. *Games: educação e mídia*. Disponível em: [http://www.multirio.rj.gov.br/portal/riomidia/rm\\_materia\\_conteudo.asp?idioma=1&idMenu=5&v\\_nome\\_area=Artigos&label=Artigos&v\\_id\\_conteudo=65928](http://www.multirio.rj.gov.br/portal/riomidia/rm_materia_conteudo.asp?idioma=1&idMenu=5&v_nome_area=Artigos&label=Artigos&v_id_conteudo=65928). Acesso em: 16 set 2006.
- TONUCCI, Francesco. *Com olhos de criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.