

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Pamela Macencini

**ANÁLISE DE PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO DIGITAL: GAMES E
SUBJETIVIDADES INFANTIS**

Campinas

2015

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Pamela Macencini

**ANÁLISE DE PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO DIGITAL: GAMES E
SUBJETIVIDADES INFANTIS**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Coordenação do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação, na Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do certificado de licenciatura em Pedagogia, sob orientação da Professora Doutora Heloísa Andreia de Matos Lins.

Campinas

2015

2

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

M155a Macencini, Pamela, 1994-
Análise de práticas e eventos de letramento digital : games e subjetividades infantis / Pamela Macencini. – Campinas, SP : [s.n.], 2015.

Orientador: Heloisa Andréia de Matos Lins.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Mídia educativa. 2. Aprendizagem. 3. Infância. 4. Subjetividade. I. Lins, Heloisa Andréia de Matos, 1974-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Campinas, 14 de dezembro de 2015.

Aprovado por:

Profª Drª Heloísa Andreia de Matos Lins

Orientadora

Prof Dr Guilherme do Val Toledo Prado

Segundo leitor

Dedico esta pesquisa à todas as crianças, para que possam utilizar e crescer em uma realidade escolar que utilize as mídias como aliadas, e que ensine seus alunos a lidar e conviver com o mundo virtual no qual estamos inseridos atualmente. Que essa cultura virtual possa se tornar cada vez mais uma cultura rica em aprendizado, e que esta pesquisa sirva como início de um aprendizado crítico sobre as mídias para nossas crianças.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus pelas oportunidades que colocou em meu caminho, pela chance de cursar o curso que queria em uma universidade conceituada.

Agradeço especialmente a minha família. Agradeço aos meus pais e meu irmão, que sempre me incentivaram nas minhas escolhas, me apoiaram e me ajudaram em minhas fases mais difíceis, além de serem meus maiores exemplos. Por me apoiarem na minha opção de cursar Pedagogia e sempre acreditarem na minha capacidade como educadora.

Sou grata a minha orientadora Profa. Dra. Heloísa de Matos Lins, pela dedicação e paciência comigo ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, pelos conselhos e orientações que foram cruciais para o desenvolvimento do trabalho.

Agradeço ao Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, por aceitar ser o segundo leitor deste trabalho, por se prontificar a realizar esta tarefa e ajudar na finalização desta pesquisa.

Agradeço à toda a equipe pedagógica que tive contato na escola onde realizei a pesquisa. Sou muito grata à coordenadora pedagógica da escola, Neusa Lopes Diniz que me recebeu com os braços abertos, me aconselhou muito sobre a prática pedagógica e sempre esteve aberta a esclarecer minhas dúvidas e inquietações sobre a educação. À professora Juliana, que também me recebeu da melhor maneira possível, agradeço pelas trocas de experiências que tivemos, por todo o conhecimento que compartilhou comigo e pela abertura que me deu em sua sala de aula para realizar a pesquisa. Agradeço a todos os outros docentes da escola, todos que me acolheram tão bem, esse contato foi essencial para o meu desenvolvimento nesta pesquisa, e como futura professora também.

Agradeço a todas as amigas que fiz ao longo do curso de graduação, sem elas não teria conseguido chegar até aqui. Agradeço especialmente às minhas amigas Thalita Dourado, Bianca Soares e Gabriela Leme, pelas trocas que realizamos ao longo da pesquisa, pela paciência que tiveram comigo, pelos conselhos e ajuda, pela força e compreensão.

Agradeço a todas as professoras e professores que passaram em minha vida, desde a educação infantil até a graduação, e que me serviram como exemplo, inspiração, espelho, orgulho, que me servem todos os dias como encorajadores para que eu continue na busca e na luta por uma educação melhor para nossas crianças, para que eu continue buscando me tornar cada vez mais uma professora que signifique para os meus alunos, o que os meus professores significaram para mim.

“Mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso me alegra montão. Porque é que todos não se reúnem, para sofrer e vencer juntos, de uma vez?” (Guimarães Rosa, no Grande Sertão: Veredas).

Resumo

Esta pesquisa teve o objetivo de investigar as relações estabelecidas entre crianças de Educação Infantil e seus interesses midiáticos, as práticas e eventos de letramento envolvidas na subjetividade infantil. Para alcançar nossos objetivos, utilizamos da pesquisa qualitativa com estudo de caso, buscando dados em uma escola municipal de Educação Infantil do município de Campinas/SP. Nossas idas à escola foram com o intuito de mapear os interesses que as crianças possuem pelas mídias, considerando os dispositivos tecnológicos e os programas que costumam assistir, além de considerar as práticas de letramento apresentadas pelas mídias atuais. Acreditamos que esse levantamento de práticas e eventos de letramento possam nos mostrar quais os interesses das crianças pelas mídias e tecnologias, e que esses dados possam servir como apoio para futuras pesquisas na área sobre a criação de objetos digitais de aprendizagem (O.As). Com os dados obtidos nas idas à escola, buscaremos analisá-los, afim de encontrar novas concepções sobre as culturas infantis e os impactos trazidos pelas mídias no desenvolvimento e subjetividade das crianças. Autores como Belloni (2010) trazem a educação e a tecnologia como aliados no desenvolvimento infantil, e levando em consideração o que as mídias podem oferecer de lúdico aos pequenos, relacionamos essa questão com as concepções trazidas pelos autores da psicologia, que salientam a importância e necessidade da brincadeira no desenvolvimento das crianças. Nos baseando em autores como Corsaro (1997) e Graue e Walsh (2003), realizamos a pesquisa com o desafio de ouvir e entender o que as crianças tinham a dizer, desconsiderando os pensamentos que já possuímos como adultos e entrando na realidade infantil.

PALAVRAS-CHAVE: mídias, objetos de aprendizagem, infância, subjetividade, educação infantil.

Sumário

Capítulo 1 - Introdução	10
Capítulo 2 – Eventos e práticas de letramento	16
Capítulo 3 – Infância e Tecnologias	24
Capítulo 4 – Método	33
Capítulo 5 – Descrição e análise de dados	40
1. A escrita e sua presença nas tecnologias	40
1.1 Escrita e letramento das crianças	40
1.2 Relação das crianças com eventos e práticas de letramento	42
2. Crianças e Mídias	45
2.1 Relação das crianças com os aparelhos tecnológicos	45
2.2 Relação das crianças com os programas de televisão	50
2.3 Relação das crianças com os games	52
3. As influências dos games na subjetividade das crianças	54
3.1 Brincadeiras e ações	54
3.2 Os exemplos que as mídias dão para as crianças	56
Capítulo 6 – Considerações Finais	59
Referências Bibliográficas	62

Capítulo 1 - Introdução

Em meus primeiros pensamentos sobre esta pesquisa, sabia que gostaria de vincular a Psicologia a algum tema recente e que pudesse ser uma pesquisa capaz de ajudar outros pesquisadores a encontrar novas informações sobre o assunto. Na escolha do tema, não pensava em tecnologia como uma ferramenta tão próxima à educação, antes de buscar mais sobre o assunto.

Ao buscar temas para uma bolsa de pesquisa, foi-me apresentada a questão Tecnologia e Educação através da criação de aplicativos e/ou jogos que trouxessem a educação e o aprendizado como algo inovador, ou seja, através da tecnologia, trazer aos nossos alunos uma “nova” visão de educação, uma visão que se apoie em recursos que eles geralmente não estão habituados em sala de aula e, o mais importante, usos em que os próprios alunos se interessam (recursos tecnológicos) para tornar o aprendizado uma atividade prazerosa. Assim, a ideia era trazer a tecnologia tão presente no cotidiano das crianças para a realidade escolar, para o aprendizado. Ao conhecer sobre essa área, interessei-me muito.

Percebemos que a tecnologia, hoje, nasce e cresce ao lado dessas crianças, o tempo todo e, para mim, a melhor maneira de lidar com o assunto é trazer para a sala de aula com espontaneidade o uso dessa ferramenta, como algo que pode ser usado para o aprendizado, ou seja, usar a tecnologia a nosso favor, ao invés de privar os alunos desse uso. Autores como Belloni (2010) trazem a educação e a tecnologia como “aliados” em suas obras. A autora argumenta em sua obra *Crianças e Mídias no Brasil* (2010) que a atividade lúdica é fundamental para a construção do conhecimento e preparação da criança para a vida social. Assim, as crianças constroem seus mundos sociais e culturais através de elementos simbólicos fornecidos pela sociedade, e a experiência do jogo se associa com os processos de identificação da personalidade da criança. Sendo assim, o uso lúdico das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) pode ser considerado fonte de interesse para o aprendizado de coisas novas e para a formação da identidade das crianças como indivíduos sociais.

Eu mesma, por volta dos meus 7 anos de idade, já possuía um computador em casa e, após alguns anos, o uso da internet discada já tomava as casas em grande parte. Fosse para jogar, estudar, pesquisar, comunicar-se, atualizar-se sobre notícias, a internet já era muito utilizada.

Hoje, como estudante de Pedagogia, vejo as crianças da minha família - ou dos locais onde estagio - usarem os instrumentos tecnológicos (celulares, tablets, notebooks,

computadores) desde pequenos e, de forma espontânea, como se esses aparelhos fossem seus brinquedos preferidos. Muitas vezes, acabam realmente sendo preferidos. O que me incomoda nessa realidade é: até que ponto esse uso contínuo da tecnologia é positivo? Até que ponto é negativo? A partir de quando se torna negativo ou positivo? Nosso ponto de vista é o mesmo que o das crianças? O que as crianças acham de usar a tecnologia para aprender? Como as crianças querem usar essa tecnologia para aprender? Como as crianças se colocam nessas mudanças na sala de aula? Como os professores se colocam nesse contexto? São essas as inquietações que nos movem a buscar mais informações sobre o assunto.

Acredito que caiba em grande parte ao educador, como figura mediadora de conhecimento, relacionar as práticas pedagógicas não só à tecnologia, mas as mídias em geral, como um instrumento de aprendizagem que apresente a possibilidade de “aprender brincando”. Comenius (2002) já dizia que o professor é a figura transmissora de conhecimento, que orienta seus alunos no processo de ensino, proporcionando a construção de conhecimento através da experiência e da observação junto com seus alunos. Ao observar aquilo que os alunos se interessam, o professor pode usar desse interesse e transformá-lo em um meio para o aprendizado. Assim, os professores podem adquirir conhecimento junto com seus alunos, aprendendo e ensinando em parceria com aquilo que os alunos buscam e aprendem.

Pensando no interesse dos alunos, as discussões sobre as práticas pedagógicas percebem que as imagens possuem um grande poder de influência para atrair a atenção dos alunos. Para Comenius (apud LINS, 2014), a aprendizagem tem seu início marcado pelas percepções e sentidos, com a intuição sensível. Sendo assim, uma das maneiras de potencializar a educação é através da imagem. Levando em consideração as colocações de Comenius e outros autores (ABRAMOWSKI, 2012, COSTA, 2012 e PEÑA, 2012, apud LINS, 2014). A imagem exerce grande influência no aprendizado da criança. Ela desperta o interesse das crianças e, por ser um recurso visual, chama mais atenção. As imagens podem ser concebidas como uma fonte de sensações, pois possui a capacidade de emocionar, comover, tocar nos sentidos. O uso das imagens tem esse aspecto positivo, pois facilita a transmissão de informações, além de ser mais atraente para as crianças. Por outro lado, a imagem pode ter o caráter “sedutor” e acabar influenciando nossas concepções. Por isso, o uso pedagógico das imagens deve ser de acordo com a finalidade que se busca com esse recurso.

Quando cursei disciplinas vinculadas à Psicologia, ao longo da graduação, sempre éramos lembrados que o aprendizado de uma criança deveria, sempre que possível, envolver o lúdico, a brincadeira, uma maneira que pudesse cativar nossos alunos através daquilo que

chama a atenção deles, através daquilo que eles se interessam. Abordando a visão de Vygotsky, Oliveira (1993) afirma que o brincar também é um domínio infantil que estabelece enorme influência no desenvolvimento da criança. Nas salas de aula, mesmo de Educação Infantil, muitas vezes, não vemos abertura para vincular o aprendizado dos alunos com o desenvolvimento lúdico, lamentavelmente, muitas vezes em função da preocupação excessiva das instituições com o processo de alfabetização escolar (Oliveira, 1993; Ribeiro, 2004). Assim como afirma Vygotsky (1984), o brincar tem sua importância e faz sua diferença no desenvolvimento da criança.

Segundo Ribeiro (2004), Vygotsky classifica o brincar como uma ação que promove a zona de desenvolvimento proximal da criança. Essa zona de desenvolvimento marca o momento em que a criança começa a ultrapassar aquilo que já está habituada, começando a desenvolver novas experiências e expandindo cada vez mais seus aspectos sociais, cognitivos e afetivos. Pode-se considerar mais fácil chamar a atenção até mesmo de um adulto quando o assunto lhe é interessante, ou quando o assunto é abordado utilizando de alguma ferramenta que agrada a pessoa para o qual é voltado o foco. O mesmo serve para as crianças.

Para as concepções piagetiana e vygotskiana, ambas interacionistas, as crianças são adquirem conhecimento através da relação com o meio ao seu redor, ou seja, a relação que a criança estabelece com o mundo é responsável pelo desenvolvimento de seus próprios conhecimentos, pois aquilo com o qual ela se relaciona será internalizado por ela mesma. Sendo assim, quando trazemos para sala de aula algo lúdico que interessa às crianças, estamos colaborando com as possibilidades de construção de seu conhecimento. Não posso ser ingênua em acreditar que essa aproximação da tecnologia com a sala de aula será apenas positiva. Assim como Belloni (2010) problematiza em sua obra, muitas crianças e adolescentes fazem o uso inapropriado de aparelhos tecnológicos, permanecendo de forma “passiva”, na maior parte do dia, em frente à televisão, computadores e/ou celulares.

Levando em consideração o uso inadequado das mídias por parte das crianças, a discussão sobre esse assunto nas salas de aula pode orientar melhor os alunos sobre o uso de maneira que não prejudique o aprendizado deles. Para os alunos, pode ser uma novidade ter dentro da sala de aula um aparelho tecnológico em mãos, sendo utilizado como ferramenta de ensino e isso, para eles, talvez seja confuso, até conseguirem entender que o aparelho estará ali para ser usado como um objeto de aprendizado, em complemento ao que eles estarão aprendendo nas aulas. Ao mesmo tempo, para os educadores, seria extremamente rico conseguir trabalhar com uma ferramenta com que os alunos se interessem tanto e usá-la como uma

maneira de trocar conhecimentos. Vale ressaltar que não pretendemos com esta pesquisa, conceber as mídias de modo didatizado, ou seja, focar o uso das mesmas apenas para um fim didático.

No que se refere a essa aproximação da escola com a tecnologia, percebemos que o acesso tem aumentado nos últimos anos. Uma pesquisa do Ibope¹ aponta que de 2011 para 2013, o aumento do acesso domiciliar a internet no país foi de 32%. De 57,9 milhões de pessoas com acesso em 2011, o número subiu para 73,7 milhões em 2013, colocando o Brasil em primeiro lugar na evolução do número de pessoas com acesso à internet domiciliar. Enquanto que no terceiro trimestre de 2012, o acesso em qualquer ambiente (casa, trabalho, escola, lan house, etc) chegava a 94,2 milhões de pessoas, em 2013 esse número subiu para 105,1 milhões de pessoas. De um trimestre para outro, o número aumenta em volta de 4%. Todos esses dados indicam que o acesso aumentou e continua aumentando, e o que a escola tem a oferecer a esses alunos? Se o acesso à internet aumenta no país, esse dado sugere à escola que procure maneiras de ensinar os alunos a conceber a internet como uma ferramenta não só de acessibilidade, mas como uma aliada da educação e aprendizado deles mesmos.

Para mim, a grande importância de uma pesquisa na área firma-se em uma busca para que os professores que já exercem a profissão e mesmo os futuros professores tenham um esclarecimento quando se trata de perguntas e inquietações sobre essa abordagem. Ainda é muito recente falar sobre Educação e Tecnologia como conjunto, pois ainda se sabe muito pouco sobre o assunto, menos ainda quando se trata de Educação Infantil. Embora se fale muito sobre tecnologia atualmente, falar sobre tecnologia nas escolas é um assunto que envolve ainda muitas críticas. Nossa sociedade ainda não está habituada com essa prática, nem mesmo os professores que não possuem acesso suficiente sobre o tema ao longo da formação.

Somente no meu último ano de graduação tive contato com a disciplina Educação e Tecnologia, que me trouxe novas e desconhecidas informações sobre o tema, porque até então, minha visão era parcialmente limitada sobre o assunto. Em uma das aulas dessa disciplina, fomos desafiados a fazer uma atividade na qual tínhamos que escrever palavras diversas que nos remetessem à Tecnologia. Em grupos, colocamos em um cartaz todas as palavras que vinham à nossa cabeça, quando pensávamos em Tecnologia. Após finalizarmos essa etapa, o

¹ Pesquisas realizadas pelo IBOPE, podem ser encontradas nos links: <http://www.ibope.com.br/pt-br/noticias/Paginas/Numero-de-pessoas-com-acesso-a-internet-em-casa-cresce-4.aspx>; <http://www.ibope.com.br/pt-br/relacionamento/imprensa/releases/Paginas/942-milhoes-de-pessoas-tem-acesso-a-internet-no-Brasil.aspx>

professor pediu então que dessas palavras que escrevemos relacionadas à Tecnologia, separássemos as que se assemelhavam também à Educação. O resultado foi interessante, pois a grande maioria das palavras que vinham à nossa cabeça, quando pensamos em tecnologia, também podiam ser relacionadas à Educação de alguma forma. Foi então que paramos para pensar como Educação e Tecnologia estão próximos sim, pois ambos têm (ou devem ter) como foco a informação, comunicação, sociabilidade, desenvolvimento, conhecimento, acessibilidade, entre muitas outras palavras que usamos na atividade.

Ao ouvir sobre o uso de tablets e aparelhos eletrônicos nas salas de aula, automaticamente, tendia a ver a ação como algo negativo, equivocado, pois não acreditava que misturar esses dispositivos com o trabalho escolar pudesse trazer bons resultados. O que me faz refletir que ainda carregamos aquele ideal tradicional de sala de aula, com carteiras, caderno, lápis, borracha e cópia da lousa, a cultura do papel tanto para a leitura como para a escrita, tão presente nas salas de aula. Como aborda Chartier (1998), a internet pode ser uma grande aliada para manter a cultura escrita, pois a internet facilita muito a circulação e divulgação de textos e informações diversas. Não quero dizer que a cultura do papel seja ultrapassada ou que deveria ser abolida; muito pelo contrário. Após conhecer mais sobre o tema, ainda acho que aparelhos tecnológicos devem e podem ser usados apenas como complemento ao “papel” (representando a cultura escrita), e não que uma deva substituir a outra. As duas culturas (do papel e da tecnologia) podem se complementar. Chartier (1998) defende uma junção das duas culturas gradual e espontânea, de forma que a cultura do papel não seja abandonada nem esquecida, mas que o uso eletrônico possa proteger, coletar e tornar acessível a todos os usos da leitura/escrita.

Conhecer mais sobre o assunto nos faz ver a tecnologia como uma “aliada” da educação de nossos alunos. Os professores, para isso, necessitariam de uma formação contínua, visto que para esse uso de tecnologias nas salas de aula pode ser necessário uma “nova” visão de ensino, diferente do que estamos mais acostumados. Mesmo que ultimamente algumas escolas já abordem o uso de tablets nas aulas, por exemplo, ainda é preciso estudar o tema, abordar a questão em reuniões, planejamentos entre os professores e todo o corpo docente. É preciso conhecer mais sobre o assunto para descobirmos as vantagens e desvantagens da união da educação com a tecnologia.

Pensando em todos esses aspectos, o objetivo geral desta pesquisa é mapear os interesses midiáticos e práticas de letramento digital de algumas crianças da Educação Infantil, para futura construção de objetos digitais de aprendizagem (OA) que possam ser utilizados pelos pequenos, a partir de uma concepção alicerçada na Pedagogia da Infância e dos estudos da Psicologia

social, marcadamente o enfoque histórico-cultural. Assim, através de um levantamento das práticas e eventos de letramento de algumas dessas crianças, buscaremos descobrir quais os seus interesses pelas mídias e, com esses dados, pretendemos apoiar futuras pesquisas sobre a criação de novos objetos de aprendizagem, além de buscarmos tecer análises preliminares sobre essa questão que envolve as chamadas culturas infantis e alguns dos impactos dessas mídias e tecnologias nas subjetividades das crianças nos dias atuais.

Tal estudo tem a pretensão de levantar dados e informações que indiquem o que as crianças sabem sobre as mídias, como possuem esse acesso, onde e, se acompanhadas, com quem fazem o uso das tecnologias atuais. Mapearemos algumas das práticas realizadas pelas crianças, e como elas vêem o uso das tecnologias na escola, quais relações que as crianças estabelecem com as telas, como interagem com os diferentes tipos de objetos e imagens que pertencem ao mundo virtual.

Capítulo 2 – Eventos e práticas de letramento

“Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno.”
(ALVES, 2005)

Para recolhermos os dados necessários para obter os resultados da pesquisa, buscamos entender o significado de letramento para as crianças e para nós. Buscamos entender de que maneira as práticas de letramento influenciam as crianças e como estas se fazem presente no cotidiano das mesmas.

Letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita esta por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana. (KLEIMAN, 2005, p.5)

O conceito de letramento, de acordo com Kleiman (2005) surge como uma maneira de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares. A autora classifica letramento como sendo um processo que não pode ser ensinado, sendo assim, letramento não pode ser classificado como um método. Esse processo, no qual não possui um método, envolve a inserção da criança, jovem ou adulto no mundo da escrita. Sobre as concepções de letramento para Kleiman (2005), a escrita e a fala se complementam, são coadjuvantes na encenação de eventos. A escrita (língua) se opõe a fala (língua falada). Ambos pertencem a dois sistemas e signos que utilizam canais (auditivo e visual) e modalidades distintas de comunicação, um utilizando dos objetos de realização e manuseio para a escrita, e outro utilizando o corpo, as vozes e o silêncio, o olhar e o espaço. Embora se distanciem nesses aspectos, o letramento tem a oralidade como contraparte, como classifica Kleiman (2005), e ambos se aproximam em suas referencias, as quais se inserem a linguagem e o discurso. Nas práticas letradas realizadas na sala de aula a fala e a escrita se complementam, porém não encontramos essa relação de complementação apenas nas salas de aula.

Os estudos do letramento contribuíram para a reflexão sobre o ensino da língua escrita na escola, ampliando o universo textual, o que significa a inclusão de novos gêneros, novas práticas sociais de instituições publicitárias, comerciais e políticas que só chegaram aos espaços escolares recentemente (Kleiman, 2005, p.47). A autora ainda analisa que quando ampliamos a concepção da escrita, que antes era bem limitada, podemos entender melhor o impacto social

da escrita, as mudanças e transformações trazidas pelas novas tecnologias, os usos da escrita e seus reflexos na sociedade.

Segundo Alves (2005) a noção de letramento está associada ao papel que a linguagem escrita tem na nossa sociedade. Sendo assim, o processo de letramento não acontece somente na escola. Os espaços que frequentamos, os objetos e livros ao qual temos acesso e as pessoas que convivemos também são agentes de letramento. Signorini (1995) discorda dessa afirmação, quando diz que a escola é o principal, se não o único meio de acesso ao letramento do tipo valorizado pela sociedade burocrática. Pensando na afirmação de Signorini, podemos considerar que talvez a sociedade burocrática não valorize o letramento construído nos espaços externos à escola, pois a escola ainda é, para muitos, o principal espaço para a prática da leitura e da escrita. Por outro lado, ao considerarmos a colocação de Alves que afirma a existência de outros espaços e meios possíveis para o processo de letramento, pensamos em como estamos o tempo todo interagindo com a leitura e a escrita em espaços não-escolares.

As crianças podem ser letradas antes de serem alfabetizadas, de acordo com Soares (2003), alfabetização e letramento são processos distintos, interdependentes e indissociáveis. Uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada, ou o inverso. Enquanto a alfabetização se preocupa com a aquisição da escrita, o letramento se preocupa com a função social do ler e do escrever.

[...]a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe o uso dessa função, essa criança é ainda analfabeta, porque não aprendeu a ler e escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é de certa forma, letrada.(SOARES, 2003 p.93)

Em pesquisas realizadas no campo da educação infantil, percebemos que as crianças que estão inseridas em contextos letrados possuem mais facilidade para compreender o mundo letrado (Freire, 1989), pois para conhecer os signos da língua escrita, mesmo pela criança que se encontra no processo de alfabetização, é necessária uma experiência anterior. Sendo assim, concluímos que a criança que já possui contato com o mundo letrado tem mais facilidade de se alfabetizar, reconhecendo os signos da língua.

Nas idas à escola onde realizamos a pesquisa, pudemos perceber essa realidade afirmada por Soares. As crianças, mesmo ainda não sendo alfabetizadas gostavam de escolher os livros da sala para folhear, vendo as imagens, observando os detalhes e imaginando a história contada

no livro. Algumas crianças já conseguiam identificar algumas letras. Quando pegávamos um livro, sempre mostrávamos a capa para a turma, mostrando o título e antes de lê-lo para eles a professora tentava deixá-los identificar as letras que eles reconheciam naquela capa. Algumas vezes, um aluno ou outro conseguia adivinhar a palavra escrita através de algumas letras que conseguia identificar. Além de realizarem esse aprendizado na escola, as crianças conseguem também identificar as letras em outros objetos, em outros espaços diferentes do espaço escolar.

Pensando na alfabetização da criança, Kleiman (2005) diz que mesmo que a criança já valorize a escrita, quando a criança se encontra contextualizada sobre o novo conhecimento (sistema alfabético e ortográfico da língua), isso torna a aprendizagem muito mais fácil. É durante a leitura que as palavras se tornam vivas, reais e concretas, além dos detalhes que a leitura pode trazer, tornando a história mais real, pois através dos detalhes da história conseguimos visualizar o que está acontecendo na história, seu cenário, seus personagens.

A ilustração, para a educação infantil, pode desempenhar essa função de tornar a história real, pois a imagem complementa, enfatiza o que está sendo dito e gera nas crianças expectativas sobre a história. Kleiman (2005) aponta as imagens como parte do conjunto de recursos utilizados para ensinar a ler, pois ela pode desenvolver um papel de auxiliar na interpretação do texto, ajudando a construir sentidos que depois serão complementados pela leitura. A imagem pode ainda contar uma história totalmente diferente daquela que o texto escrito apresenta. Assim, a autora afirma que a escola valoriza mais o letramento voltado para a linguagem verbal, porém também tem sua importância ensinar o aluno a interpretar a linguagem contida nas imagens, visando que as crianças aprendam a criticar as ideias passadas pelas imagens, identificar as imagens que só buscam vender, manipular, banalizar e reproduzir o pior que há de ser oferecido pela sociedade.

Se, dando asas à imaginação, a criança contextualiza a história do livro, não haverá limites para o que ela será capaz de fazer quando os saberes a serem adquiridos forem contextualizados em atividades relevantes de estudo e de lazer. (KLEIMAN, 2005, p. 37)

Segundo Paulo Freire (1985), o processo de alfabetização se insere em um projeto político que busca garantir o direito que os educandos possuem de ter sua própria voz, ter a liberdade de se expressar através da escrita. Para o autor, a alfabetização se define como uma consciência da cultura, uma reconstrução crítica do mundo e a abertura de novos caminhos na

vida social de cada educando. Considerando as colocações do autor, a alfabetização é um processo de direito dos alunos, pois é a alfabetização que possibilita aos cidadãos a capacidade de criticar, construir e fazer parte da cultura da sociedade no qual esta inserido. Levando em consideração as definições críticas sobre alfabetização trazidas por Paulo Freire em suas obras, Amaral (2002) diz:

[...]a alfabetização escolar numa perspectiva crítica fundamenta-se, principalmente, nas diretrizes teóricas da pedagogia emancipadora, desenvolvida por Paulo Freire. Portanto, é parte de um processo que visa ao desenvolvimento da consciência dos educandos, possibilitando que estes se percebam capazes de, através da reflexão e da ação, participar na transformação das relações sociais injustas e opressoras. (AMARAL, 2002, p.31)

Ainda sobre as definições de alfabetização, para Freire (1983), é um acontecimento criador, onde o analfabeto apreende criticamente a necessidade do aprendizado da leitura e escrita. A alfabetização envolve o entendimento do que se lê e se escreve.

As crianças, quando conseguem identificar as letras já podem ser consideradas letradas, pois letramento significa compreender o sentido de um texto ou qualquer produto cultural escrito, segundo Kleiman (2005). Sendo assim, uma prática de letramento escolar pode implicar em um conjunto de atividades visando o desenvolvimento de maneiras de compreensão da escrita, desde a ampliação do vocabulário e informações para seu conhecimento, até a leitura fluente. A autora classifica práticas de letramento como um conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo em uma determinada situação, associadas aos saberes, tecnologias e competências necessárias para a realização de cada prática. Assistir uma aula é um exemplo de prática de letramento. Por não ser considerado uma habilidade, o letramento não pode ser ensinado, pois envolve diversas habilidades e competências, porém não é algo que algumas pessoas possuem e outras não. Quando pensamos em uma prática de letramento (por exemplo, a leitura de um jornal) percebemos como as capacidades envolvidas neste processo vão muito além do que é ensinado na sala de aula.

Quando pensamos em uma simples prática de letramento como a leitura de um jornal, entendemos a colocação de Luizato (2003), quando diz que nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois as pessoas em todos os momentos participam, de alguma forma, de alguma prática de letramento, ou seja, desde pequenas elas estão em contato

com a linguagem escrita através dos diferentes portadores de textos existentes, como livros, jornais, embalagens, cartazes, placas de ônibus, entre outros; entrando no conhecimento desses materiais gráficos antes mesmo de ingressarem na escola. Mesmo que as crianças não entendam o que as palavras vistas por elas significam, elas já possuem o contato direto com a imagem das palavras em todos os lugares que passam, e isso já é considerado letramento. Para Kleiman (2005) as crianças que crescem nas grandes cidades estão sempre rodeadas de cartazes, outdoors, ônibus, placas e avisos. Elas já conhecem muitas letras e palavras, mesmo que sem o valor fonético, mas como ideogramas (um símbolo que representa um objeto ou ideia), como por exemplo quando as crianças frequentam um determinado lugar, passam a conhecer o letreiro ou espaço que aquele lugar se encontra (qualquer coisa que represente aquele lugar), e então quando voltarem lá, irão conseguir identificar aquele espaço, aquele lugar e o que costuma fazer ali.

Quando falamos de letramento, entendemos a diferença que há entre ser letrado e ser alfabetizado. Sobre esta colocação, Soares diz:

Define-se alfabetização tomando-se a palavra em sentido próprio, como processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas, procedimentos, habilidades necessárias para a prática da leitura e da escrita (...), a aquisição de modos de escrever (...) alfabetização é o processo pelo qual adquire o domínio de um código e das habilidades de utiliza-lo para ler e para escrever. (SOARES, 2003, p.91)

Para Soares (2003) ao longo das últimas décadas, o termo alfabetização (sempre entendido estritamente como a aprendizagem do sistema da escrita) foi ampliado. Para ir além da alfabetização funcional é necessário mais do que ler e escrever.

Para a autora, o letramento é o sentido ampliado da alfabetização e designa práticas de leitura e de escrita. A entrada de uma pessoa no mundo da escrita se dá pela aprendizagem de todo o processo envolvido no ato de ler e escrever. O aluno precisa ainda saber usar e se envolver nas atividades que englobam a leitura e a escrita, ou seja, para entrar no universo do letramento ele precisa se apropriar do hábito da leitura, frequentar ambientes próprios para a leitura, como livrarias, e através desse convívio, adquirir o aprendizado necessário para a escrita. Para Soares (1985), não parece correto afirmar que o termo alfabetização faça referência ao processo de aquisição da língua escrita ou ainda ao seu processo de desenvolvimento.

Kleiman (2005) também fala sobre as concepções de alfabetização e letramento. A autora diz que os usos da língua escrita foram sofrendo mudanças ao longo dos anos, assim como mudou também a concepção do que era “ser alfabetizado”. Alfabetização, antigamente, possuía um significado bem próximo do que hoje consideramos letramento, pois definia-se alfabetização como uma prática de uso da língua escrita que se transforma ao longo do tempo, de acordo com as épocas e pessoas que a usam. Desse modo, vemos que antigamente alfabetizar tinha o mesmo significado que hoje damos ao letramento. Vemos ainda que não só a definição do termo sofre mudanças ao longo do tempo, mas também a tecnologia aplicada nos usos da língua escrita. Na escola, onde usava-se apenas o lápis e o papel para escrever, hoje fazemos o uso do caderno com o apoio do computador e da internet. O letramento envolve o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas de escrita nas sociedades, e é por isso que se torna um processo que sofre mudanças. O fato de se basear no uso dos sistemas de escrita nas sociedades faz dele um processo passível de mudanças, de certa forma, pois a maneira como a sociedade usa da escrita sofre modificações, através das gírias e novas abreviações que surgem de palavras já conhecidas. Entre as questões envolvidas na contextualização que merecem ser levadas em conta nos programas e currículos para o ensino da escrita, podemos citar a necessidade de adequar os métodos às características da situação. Quando falamos de alfabetização consideramos que o método utilizado para alcançar esse objetivo deve variar segundo o aprendiz. O método é uma estratégia que deve estar relacionada ao aluno, e não apenas ao conjunto de saberes envolvidos em determinado aprendizado. (Kleiman, 2005, p.34).

Como o letramento envolve ainda saber usar o código da escrita, quaisquer dos enfoques e recursos utilizados para ensinar a decodificar, analisar e reconhecer a palavra (que corresponderiam aos métodos tradicionais de alfabetização) também podem ser considerados práticas de letramento escolar. (KLEIMAN, 2005, p.10)

Além das práticas de letramento, temos também os eventos. Kleiman (2005) define os eventos de letramento como momentos onde a fala se organiza em textos escritos e livros, envolvendo a compreensão desses textos. Neste caso, está relacionado com o conceito de fala, sendo governado por regras e obedece às restrições impostas pela instituição em que está inserida. Os eventos de letramento incluem atividades que têm as características de outras atividades sociais, envolvendo mais de um participante, com diferentes saberes. Sendo assim, o evento de letramento se torna um espaço de troca de saberes entre os participantes envolvidos.

A prática de uso da escrita dentro da escola envolve a demonstração da capacidade individual de realizar as etapas da atividade. Porém, as práticas de outros espaços já vêm influenciando as práticas escolares, que não precisam mais estar, necessariamente, organizadas individualmente. Já as práticas de letramento fora da escola variam de acordo com a situação em que se encontram, ou seja, os usos da língua escrita fora do ambiente escolar são heterogêneos, pois variam segundo os participantes, a relação entre eles, seus objetivos e intenções e a instituição na qual interagem.

Através das perspectivas dos autores citados acima, vemos que o uso da leitura está presente não só na sala de aula, mas em diversos ambientes frequentados pelas crianças. Independente do aprendizado que elas já possuem ou não, as crianças crescem manuseando diferentes meios de uso da leitura. Seja em seus livros, ou até mesmo nas mídias que possuem acesso. Os aparelhos tecnológicos estão sempre recheados de palavras e letras, o que pode ser utilizado como uma ferramenta de alfabetização e letramento para as crianças. O uso das mídias, se direcionado para o aprendizado, pode ser utilizado de diversas maneiras. Essas palavras e letras que aparecem nas telas podem ser utilizadas como uma importante maneira de apresentar as letras para as crianças de um jeito diferente, mostrando a elas que aquilo que elas aprendem na escola possui a sua importância. Essa importância se coloca nos inúmeros locais e objetos que fazem uso das palavras, sendo eles na escola, ou em casa na televisão, no joguinho que as crianças gostam, no desenho que gostam de assistir, etc.

As mídias podem ser usadas como grandes aliadas da educação, pois na era da tecnologia o maior interesse que as crianças possuem são as novidades do mundo das telas. Porque não buscar o interesse das crianças, pesquisar o que elas gostam, como se identificam, o que gostam de fazer, como e quando, onde e trazer esses dados para as próprias crianças aprenderem e ensinarem com o que se interessam nas mídias? É com essa finalidade que buscamos o interesse das crianças na escola, sentamos com elas e ouvimos o que elas tinham a dizer sobre essas inquietações.

Podemos falar de letramento no papel, ou ainda letramento digital, que se dá nas práticas dos sujeitos com as mídias. Hoje, não podemos mais falar de letramento sem considerar a forte presença das mídias neste processo. A escola, aliada aos meios de comunicação (televisão, rádio, jornais, revistas, internet, etc.) consolida a cultura da escrita.

Segundo Xavier (2007), o letramento digital envolve práticas de leitura e escrita diferentes dos métodos tradicionais que conhecemos de alfabetização e letramento. O letramento digital propõe mudanças nos modos de ler e escrever os códigos verbais e não

verbais da língua, se comparados a leitura e a escrita encontradas nos livros. Diferente dos livros, o suporte dos textos digitais é a tela, uma ferramenta também digital.

Para Soares (2002), existem tipos de letramento, e entre eles, o letramento digital tem a tela do computador, por exemplo, como um novo suporte para a leitura e a escrita. A tela se configura como um novo espaço de escrita, trazendo mudanças na interação entre leitor e escritor, e suas relações com o texto e com o conhecimento. Para a autora, essas mudanças trazidas pela tecnologia trazem novos desenvolvimentos sociais, cognitivos e discursivos, que acabam por dar a configuração do letramento digital. Autores como Barton (1998) e Xavier (2007), falam sobre o letramento digital como um novo tipo de letramento que não necessariamente se impõe sobre a sociedade. Ainda explicam que os tipos de letramento mudam porque como se encontram situados na história, acabam por acompanhar as mudanças provocadas pelos diferentes contextos tecnológico, social, político, econômico ou cultural de cada época. O letramento alfabético serve de apoio ao letramento digital, pois a aquisição do letramento digital depende em partes do letramento alfabético também, ou seja, para se apropriar das vantagens da digitalização o indivíduo deve dominar o sistema alfabético.

Capítulo 3 – Infância e Tecnologias

Para falarmos da relação atual da infância com a tecnologia, nada melhor do que resgatarmos o processo histórico de concepção de infância. O conceito de infância não foi sempre presente socialmente, pois até o século XVII as crianças eram concebidas como mini adultos, e delas eram cobradas atitudes, tarefas e vestimentas iguais a dos adultos. Sendo assim, as crianças dessa época desconheciam o hábito de brincar e frequentar a escola. Ao longo dos séculos, essa concepção de “inexistência” do infantil foi sendo deixada de lado, e dando lugar ao conceito de Infância, ainda não como consideramos hoje, mas já ocupando um lugar de destaque na sociedade. Somente no século XX é que o termo infância atinge seu auge, quando a sociedade começa a conceber as crianças como uma parte da sociedade, diferente dos adultos, com uma cultura própria, que necessitava aprender muitas coisas e para isso, era importante que frequentassem a escola, onde poderiam aprender e se desenvolver.

Quando o sentimento de infância começa a surgir e as crianças passam a ser tratadas como tal, conseqüentemente surge o brincar como uma prática necessária no cotidiano das crianças, e através dessa prática o comércio começa a criar produtos voltados para esse público. Os primeiros brinquedos surgiram dos diferentes ofícios que existiam, oficinas de entalhadores de madeira, fundidores de estanho, fábricas de velas e oficina de torneiros. Segundo Levin (2007), com a ascensão do capitalismo, indústria, burguesia e proletariado, e as mudanças sociais, a educação e o desenvolvimento da infância ganham gradualmente um novo status moral, social e científico. A criança passa a ser tema de conhecimento especializado, junto com os objetos e os brinquedos ao seu redor.

Entre os séculos XIX e XX, os brinquedos utilizados pelas crianças eram feitos de madeira, pedra, trapo, barro e papelão, todos feitos artesanalmente, dos quais saíam os mais criativos e diversos brinquedos. A partir de então, o brinquedo nunca mais parou de ser fabricado, mudando apenas o processo de produção e os materiais utilizados. A produção dos brinquedos foram se tornando cada vez mais industrializados, dando lugar a objetos feitos de plástico que possibilitavam brinquedos de todos os formatos, tamanhos e cores possíveis.

Junto com a indústria do plástico, surge a televisão. O surgimento das tecnologias, especificamente da televisão na sociedade, veio acompanhado de uma nova onda de transmissão de informações. O papel de repassar ensinamentos e informações, que antigamente era de responsabilidade das gerações mais velhas, passou a ser desempenhado também pelos meios de comunicação. Cada vez mais, encontramos informações voltadas para esse público

específico. É assim que as mídias passam a ter mais influência sobre as crianças, pois é fazendo o uso dessas informações que a televisão apresenta diversas opções de entretenimento infantil, como a publicidade de produtos de interesse das crianças, a exibição de programas, desenhos e filmes que ganham a atenção do público infantil. A televisão passa a ser utilizada como uma poderosa fonte de marketing dos brinquedos. A indústria do brinquedo utiliza sempre da estratégia de criar novos personagens para atrair o interesse das crianças, e para a criação desses personagens é necessário embolsar uma enorme quantia de investimento para o desenvolvimento do personagem e de novos produtos:

Para se criar um personagem, primeiro é preciso desenvolver uma série de televisão, com custo aproximado de 500.000 dólares por programa de desenho animado de meia hora, ao qual se deve acrescentar quinze milhões para fazer uma boa campanha de marketing e publicidade. (LEVIN, 2007, p.27) ²

Esses dados demonstram o quanto é investido no mercado infantil. A criação de novos personagens ainda não se limita apenas à programas de televisão, pois o lançamento de personagens de desenho ganha o público e se estende à criação de brinquedos, roupas e acessórios diversos daquele personagem. O mercado atual utiliza muito da imagem das telas como um meio de lucro. Com isso vemos a influência que os programas de televisão têm sobre as crianças e seus interesses e costumes.

De acordo com Levin (2007), para as crianças, qualquer coisa pode virar brinquedo, dos objetos mais simples e cotidianos, gastos e descartados até os mais sofisticados, desde que o objeto desperte a imaginação infantil. O brinquedo é um objeto sensibilizado pela imaginação e pela experiência infantil. Muitas vezes a reprodução técnica, feita pelas indústrias, tenta desmontá-lo até fazer do brinquedo um objeto descartável, sem valor.

Segundo Ravasio e Fuhr (2013), para as crianças, não existe realidade sem fantasia, mas a realidade não pode se concretizar como fato fantástico. Sendo assim, a infância renega a realidade, criando-a ao mesmo tempo. Ou seja, a criança nega a realidade que esta diante dela, para poder criar a sua própria realidade. A versão que ela cria de realidade é construída através da brincadeira. As crianças não brincam porque pensam, mas pensam porque brincam. Ao brincar, as crianças se distanciam do carnal e se aproximam magicamente de uma realidade insubstancial, onde podem criar o que quiserem, imaginarem a sua própria realidade. As

² Dados apresentados por Mariela Govea. 17/09/2000.

crianças não se atraem pelo que é rígido, reto e sem vôo, elas se interessam mais pela criação do “sem sentido”, do imaginário. Assim, entendemos a necessidade e a importância do brincar na vida da criança, o quanto para elas faz sentido uma brincadeira, onde tudo se torna possível e elas são capazes de se aproximarem do irreal.

Para Vygotsky (1998), o hábito das crianças de criarem situações imaginárias na brincadeira surge da necessidade que elas possuem de se distanciar das concepções formadas pela sociedade, sendo capaz de controlar uma situação existente. Para o desenvolvimento infantil, a brincadeira se sustém como uma atividade que contribui na relação das crianças com os objetos,

A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação ao que vê. Assim, é alcançada uma condição que começa a agir independentemente daquilo que vê. (VYGOTSKY, 1998, p.127)

Quando esta brincando, a criança pode dar diferentes sentidos ao objeto que vê e manipula. Essa possibilidade de criar novos sentidos é a grande importância do brincar para o desenvolvimento infantil. Quando a criança ainda se encontra na fase de imaginar e criar diferentes sentidos para um mesmo objeto, ela rompe com os limites que aquele objeto poderia apresentar. A criança não se limita ao real e único significado do objeto, ela usa da imaginação e cria novos sentidos, novas utilidades para aquele objeto. Como por exemplo, quando uma criança esta brincando com uma bola, e então atribui a bola a função de carrinho ou qualquer outro brinquedo que não seja a bola no sentido real.

Levin (2007) fala sobre o brincar e as sensações proporcionadas por essa prática:

A criança não brinca só por brincar, não brinca só para inventar, para preencher o tempo prazerosamente, para curtir e se divertir, mas também pelo inexplicável, pelo que lhe causa horror, o que ela não compreende, que a atemoriza e lhe dá medo. Na infância, o medo é um motor gerador de desejo de brincar, que pode, ao mesmo tempo, paralisar a inibir a sua função. (LEVIN, 2007, p.134)

Ao conversar com algumas crianças nas idas à escola, ouvimos muitas nos contar sobre o hábito de assistir a filmes de terror, muitas vezes sozinhas. O que nos remete ao trecho acima, pois ao assistir um filme de terror elas sentem medo, porém elas querem imitar, ser o personagem que representa o terror no filme. Muitos dos meninos que assistem a esses filmes,

me disseram que queriam ter a roupa do Coringa (vilão do filme Batman), ser ele e fazer as coisas que ele fazia no filme. Outros me falaram do personagem Chucky (“Boneco assassino” de um filme de terror). Eles se interessam pelo vilão do filme, seus poderes, suas atitudes e gostam mais ainda de contar como conseguiram assistir a esses filmes de terror “sem sentir medo”. Não só os filmes de terror, mas as crianças tendem a querer brincar de ser os personagens que assistem nas telas, reproduzir suas atitudes, falas, interesses e etc. a vivência virtual em que as crianças estão inseridas torna esse tipo de brincadeira muito comum, principalmente para brincar com os filmes, novelas e desenhos assistidos com mais frequência por todos.

A vivência virtual se tornou comum às crianças de hoje, que nascem e crescem nesse meio, já aprendendo a manusear e operar todos os possíveis tipos de ferramentas tecnológicas. No entanto, quando pesquisamos sobre o assunto, a inquietação é sempre a seguinte: Essa vivência virtual constante na vida das crianças é saudável? Pode prejudicar o desenvolvimento da criança?

Como já trazemos em alguns pontos anteriores, o uso da internet e das mídias vem aumentando cada vez mais no Brasil e no mundo. Esse crescimento não para, o que quer dizer que o acesso está cada vez mais comum. Além do acesso aumentar, aumentam também as horas que as crianças gastam em frente às telas, sejam elas do tablet, da televisão, computador e/ou do celular.

No contexto escolar, encontramos muitas críticas sobre a utilização de games e mídias pelas crianças. As críticas mais comuns são as de que muitos dos conteúdos de jogos e televisão possuem cenas de violência, as telas trazem uma ausência de interação social, a influência que os personagens exercem sobre a personalidade das crianças e possíveis problemas de saúde. Os pontos positivos do uso dos games apontados pelos estudiosos são: possibilita o desenvolvimento da capacidade de reter informações, estimula a criatividade, exige o planejamento de situações estratégicas, formulação de hipóteses, além de exigir da criança a tomada de decisões, escolhas, baseadas nas hipóteses formuladas por eles mesmos. Como um assunto ainda recente, não podemos ainda afirmar se os pontos positivos são mais fortes que os negativos ou vice-versa.

A autora Amante (2007) traz em suas obras muitas problemáticas causadas pela questão das novas tecnologias no meio infantil. A autora coloca em questão a crítica feita por muitos autores sobre a possibilidade das TIC causarem isolamento social, o que para ela não passa de um mito, pois nas pesquisas realizadas pela própria autora, o computador se mostrou como um

mediador da interação e do trabalho colaborativo, criando situações que davam às crianças oportunidades de desenvolver suas competências sociais e cognitivas. Amante (2007) ainda conta sobre sua experiência ao observar crianças de um Jardim de Infância (Amante, 2003), onde percebe que a maioria das crianças observadas preferiam trabalhar em duplas ou grupos, o que gerava diversas interações relevantes para a aprendizagem.

Amante (2003) fala sobre as aprendizagens abordadas pelas TIC, tais como o desenvolvimento da linguagem, seja escrita ou oral, e o pensamento matemático que pode se fazer presente quando as crianças identificam em programas as formas geométricas, a contagem e classificação dos números. Vale ressaltar que para identificar esses aprendizados, as crianças precisam antes ter aprendido algo sobre esses fatores, para que as TIC possam servir como complemento prático daquilo que as crianças aprenderam. Quando falamos desses aprendizados, precisamos ainda ressaltar a necessidade de considerar alguns fatores relevantes para que esse aprendizado ocorra de fato. A autora (Amante, 2007b) coloca as ideias de Papert (2001) sobre a necessidade que as escolas acentuam de ter um local específico para o uso das TIC, como por exemplo uma sala de informática, onde ficam posicionados os computadores, separado da sala de aula onde as crianças passam a grande parte do dia. Para Papert (2001), quando a escola separa os computadores do ambiente da sala de aula, já estão colocando-o fora do contexto de aprendizagem da sala de aula, pois a sala de aula normalmente é considerada um ambiente de aprendizado e desenvolvimento das crianças e quando excluimos o computador ou qualquer outro recurso tecnológico desse espaço, estamos de certa forma considerando que ele não pertence as salas de aula. Falando ainda sobre as ideias de Papert (2001) que a autora cita, cabe também aos educadores selecionarem os programas de relevância educativa para o aprendizado das crianças, pensando no uso das TIC na escola, os educadores podem trazer e pensar em programas que englobam as diversas facetas do desenvolvimento e aprendizado infantil. É com esses dados que pensamos na tecnologia como um complemento para a educação e não como uma possível substituição de tudo que conhecemos sobre a sala de aula e educação atualmente.

Considerando as relações estabelecidas entre a educação e as TIC, pensamos na maneira como as crianças internalizam o conhecimento que as mídias passam a elas, cada qual de maneira individual, o que nos remete ao conceito de subjetividade das crianças. Segundo González Rey (2001), a subjetividade é o que define a psique em um nível histórico-cultural, onde as funções psíquicas são colocadas como processos de significação e sentidos. A subjetividade nos leva a considerar os indivíduos e a sociedade em relações indivisíveis, no

qual os dois são colocados como momentos da subjetividade social e subjetividade individual. Nesse sentido, consideramos o conhecimento adquirido individual e em sociedade, porém não separamos um do outro, pois os processos de significação e sentidos podem ser construídos individualmente, porém é colocado em prática na sociedade, e o mesmo ocorre para os sentidos adquiridos em sociedade, que podem ser praticados individualmente.

A subjetividade social e individual atua na qualidade de constituintes e constituídos do outro e pelo outro. Isto conduz a uma representação do indivíduo na qual, a condição e o momento atual de sua ação, expressa o tempo todo sentidos subjetivos procedentes de áreas diferentes de sua experiência social, as que passam a se constituir como elementos de sentido de sua expressão atual. Assim, desde esta perspectiva, o sujeito que aprende expressa a subjetividade social dos diferentes espaços sociais em que vive no processo de aprender. Nenhuma atividade humana resulta uma atividade isolada do conjunto de sentidos que caracterizam o mundo histórico e social da pessoa. (GONZÁLEZ REY, 2001, p.1)

Segundo González Rey (2001), o impacto dessa subjetividade para a educação é muito grande e muito importante, porque influencia novas mudanças na teoria, metodologia e práticas educativas. A sala de aula não entra apenas como um espaço de ensinar e aprender, mas também um lugar onde se constituem as atividades de sentido e significação, provenientes de outras experiências sociais, dos alunos ou dos professores.

Na sala de aulas se geram novos sentidos e significados que são inseparáveis das histórias das pessoas envolvidas, assim como da subjetividade social da escola, na qual aparecem elementos de outros espaços da própria subjetividade social. (GONZÁLEZ REY, 2001, p.2)

Os conhecimentos proporcionados pelas TIC são conhecimentos que podem rapidamente ser compartilhados através das tecnologias que possuímos atualmente. O aprendizado, que facilmente pode ser adquirido pelas crianças nas ferramentas tecnológicas, podem ser repassados e compartilhados, através de sentidos e significados absorvidos, para adultos ou outras crianças, na vivência escolar ou qualquer outra vivência social.

É através dos dados apresentados nos capítulos anteriores que percebemos como há diferentes maneiras de considerar a relação da infância com a tecnologia. As pesquisas se encarregam de demonstrar os pontos positivos e negativos, mas cabe à escola refletir sobre os pensamentos e dados sobre os interesses das crianças, como aplicar as tecnologias nas escolas e como pensar em uma educação aliada ao mundo virtual.

Apontamos diversas vantagens e desvantagens como pontos levantados por estudiosos para demonstrar como a presença da tecnologia pode afetar a infância. Embora tenha seus aspectos negativos, não podemos negar nem evitar a presença da tecnologia na vida das crianças, já que vivemos em uma era tecnológica, querendo ou não, esse fenômeno se fará presente no cotidiano das crianças e dos adultos.

Não se trata de tirar as telas da vida da criança, pois elas fazem parte do universo infantil atual, mas também não se pode imaginar que através delas a criança consiga instituir-se na historicidade infantil que a nomeia como sujeito. Um dos grandes riscos latentes seria que a criança ficasse reduzida à posição de objeto da grande tela global. A tela usaria a criança em vez de ser usada por ela, acarretando os efeitos nocivos que já mencionamos. (LEVIN, 2007, p.36)

A partir do trecho acima, pensamos na necessidade de compreender a maneira como as crianças fazem o uso das mídias. Precisamos orientá-las, de algum modo, na utilização dos recursos que vêm surgindo com o grande desenvolvimento da tecnologia.

Levin (2007) aponta que para as crianças, a tela funde conteúdos, sintetiza imagens, recorta formatos, cria estéticas para o consumo e o mercado. Neste contexto, a criança terá que constituir a aventura da infância criando a sua própria historicidade, que não estará presente nas televisões e monitores. O autor ainda afirma sobre outros aspectos da tecnologia sobre a infância:

O espelho cultural da televisão liga a criança com uma rede de ideias, sentidos, imagens, e sensações afetivas rápidas, frágeis, reiteradas, fragmentarias e simultâneas, cujo poder esta na conectividade e na recepção permanente [...] (LEVIN, 2007, p.34).

De acordo com Alves (2005), os jogos podem ser considerados como uma prática de elaboração de conflitos, medos, angústias, sociabilidade, prazer e aprendizagem. Dessa

maneira, seriam como simuladores da vida real, pois trazem sensações e sentimentos vivenciados em situações e acontecimentos reais. Na concepção de Pedagogia da Infância, consideramos essas sensações e sentimentos necessários para a formação e desenvolvimento da criança, levando em consideração os contextos sócio-culturais nas quais estão inseridos.

De acordo com algumas pesquisas, as crianças se interessam pelo computador porque nele encontram um conjunto de fatores que se aliam a sensação de controle sobre o que acontece. A criança não se limita a ver, e enquanto atua no uso das mídias, já é capaz de perceber que é a sua atuação que controla os acontecimentos. Segundo as obras de Clements (1999) e Clements e Natasi (2002) as crianças pequenas demonstram confiança e se sentem confortáveis ao utilizarem o computador, revelando várias de suas competências na utilização do recurso, o que deixa claro que para as crianças não há dificuldades para lidar com a linguagem simbólica presente no computador. Os autores ainda defendem que apresentando ideias concretas através de um meio simbólico, o computador pode permitir uma relação entre o concreto e sua representação. Os programas de computador devem buscar apresentar a criança uma representação concreta do mundo real, de forma que ela possa experimentar e explorar de forma significativa, então o computador estará proporcionando uma experiência concreta de aprendizagem. Sendo assim, o uso do computador pode ajudar as crianças a passarem das representações concretas do pensamento para as representações simbólicas. (Haugland e Wright, 1997 apud Amante).

Segundo Ravasio e Fuhr (2013), os espaços de aprendizagem não se limitam mais ao espaço escolar. Os jogos permitem aos jogadores uma construção de conhecimento, onde eles são os próprios responsáveis pela sua aprendizagem quando pensam nas estratégias do jogo e depois refletem sobre a reflexão que fizeram. Sendo assim, temos uma nova forma de alfabetização, pois as crianças possuem acesso a diversos meios tecnológicos. As crianças já chegam à escola com uma bagagem cultural bem extensa. Podemos considerar, segundo as autoras, que o acesso aos diferentes meios tecnológicos contribui para o desenvolvimento do sujeito. Além do ambiente escolar, a criança aprende no contato com os mais diversos contextos sociais. Esse contato cultural das crianças com tudo ao seu redor possibilita construções de novas habilidades. Os diversos espaços que a criança frequenta são todos espaços de aprendizagem e conhecimento para ela, e esse aprendizado se dá de diversas maneiras, seja pelo contato com o outro, com novos objetos (artefatos culturais) e na relação com o desconhecido, por exemplo.

As autoras Ravasio e Fuhr (2013) consideram fundamental que os meios tecnológicos sejam inseridos no contexto escolar, de modo que a escola não fique alienada das transformações sociais e culturais trazidas pela tecnologia. Não basta apenas apontar os aspectos negativos, é necessário refletir, criticar e se apropriar das possibilidades da relação entre a tecnologia, a infância e a escola. Pensar em possibilidades que favoreçam o desenvolvimento de diversas habilidades nas crianças e nos jovens. As mudanças tecnológicas foram modificando o contexto social e cultural, desenvolvendo particularidades subjetivas na nova geração de crianças e jovens. A escola é a mediadora ideal para esse processo, pois é um dos principais espaços de conhecimento que pode unir a infância com a tecnologia e experimentar os resultados de um novo e diferente aprendizado.

Capítulo 4 – Método

A metodologia desta pesquisa tem caráter qualitativo, através de um estudo de caso. Deste modo, nossa pesquisa buscou mapear os interesses midiáticos das crianças e práticas de letramento digital, buscando utilizar desses interesses na construção de objetos digitais de aprendizagem.

A pesquisa qualitativa se caracteriza como uma pesquisa que considera a existência de uma relação dinâmica entre o mundo objetivo e as subjetividades que não podem ser traduzidas em números, segundo Moresi (2003). Assim como traz Moresi, nesta pesquisa tentamos aproximar o mundo objetivo e as subjetividades das crianças, quando trazemos as práticas de letramento utilizadas por elas no dia a dia para futuras construções de objetos digitais de aprendizagem. Levaremos em consideração as influências que o social exerce sobre as noções individuais das crianças, as diversas maneiras que a sociedade possui de complementar ou mudar as concepções infantis, além de considerarmos também as influências que as crianças exercem sobre o social, como falaremos mais à frente. Essas concepções são construídas de acordo com o contexto em que cada criança está inserida, que tipo de acesso elas possuem, como é o bairro onde moram, suas condições sociais e que tipo de acesso elas têm às informações, letramentos e etc (Graue e Walsh, 2003).

Acreditamos que as concepções da sociedade que cerca as crianças possuem maneiras de influenciar suas opiniões. Porém, segundo Vygotsky (1998) no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, as crianças se tornam capazes de realizar sozinhas aquilo que antes não conseguiam através da relação que estabelecem com os adultos ou outras crianças que estão ao seu redor. Para Corsaro (1997 apud POSSIDENTE, 2014), a criança não é apenas influenciada pelos adultos, mas também exerce sua própria influência sobre as pessoas e pode até contribuir para mudanças sociais, pois são consideradas um sujeito ativo e criativo, capaz de produzir cultura, ou seja, as crianças também são capazes de influenciar o social que as cercam. É pensando nessas concepções da Pedagogia da Infância que escolhemos colocar como sujeitos da pesquisa as próprias crianças, como falaremos com mais detalhes abaixo.

Segundo Bodgan e Biklen (1994), a aproximação do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada é uma característica marcante. O pesquisador, neste caso, tem contato direto com os sujeitos envolvidos na pesquisa. Nosso contato com os sujeitos envolvidos na pesquisa foi direto, desde o primeiro contato com a equipe gestora da escola, até o contato com as crianças que foram o foco do estudo.

O estudo de caso, uma das formas assumidas pela pesquisa qualitativa, é um método que pesquisa casos específicos. Segundo Ludke e André:

O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.17)

Assim como afirma Ludke e André (1986), o estudo de caso é um tipo de pesquisa que estuda algo singular, que tenha um valor em si mesmo. Sendo assim, cabe ao pesquisador, levar em consideração o contexto em que seu objeto de pesquisa está inserido, para melhor compreensão de suas concepções. Para essa melhor compreensão, utilizaremos o estudo de caso para realizarmos um estudo singular de uma única sala de aula de uma escola específica.

4.1 - Fatores que envolvem as pesquisas com crianças

Para Graue e Walsh (2003 apud DELGADO e MULLER, 2005), os investigadores possuem um desafio maior para descobrir a infância. Descobrir intelectualmente, fisicamente e emocionalmente é difícil quando falamos das crianças, pois a distância física, social, cognitiva e política entre o adulto e a criança tornam essa relação diferente das relações entre adultos. Descobrir, neste caso, quer dizer desafiar o que a cultura aponta como verdadeiro, exigindo buscar respostas em novos lugares, de novas maneiras. É o que pretendemos com esta pesquisa ao ouvi-las. Considerar as concepções infantis é um desafio, pois nos força a levar em conta a visão que as crianças possuem sobre aquilo que já sabemos ou julgamos saber. Além de levar em conta a visão das crianças, precisamos aprender a ouvi-las, buscando entender o que elas querem dizer com as palavras e os gestos que nos demonstram.

Nas pesquisas com crianças, sob uma perspectiva sociológica, deve-se considerar os processos de apropriação, reinvenção e reprodução realizadas pelas crianças, nas maneiras como as crianças compartilham e criam culturas com os adultos, Corsaro (apud DELGADO e MULLER, 2005).

O autor considera as crianças como produtoras de conhecimento, assim como os adultos. Para os sociólogos da infância é importante considerarmos o ponto de vista das crianças nas pesquisas, o que exige que abandonemos o olhar focado no ponto de vista do adulto. Pensando

nas colocações do autor, quando abandonamos o olhar adulto, nos disponibilizamos mais a entender o ponto de vista infantil sem os pré-conceitos que o raciocínio adulto já possui formado pelas suas vivências individuais.

Para Agamben (2009), quando pesquisamos crianças, nós também procuramos algo de novo nas concepções delas, naquilo que as crianças podem demonstrar através da pesquisa. Ao mesmo tempo, quando pesquisamos crianças a partir de sua própria voz nos inserimos em uma espécie de política, pois a escola não busca escutar as crianças. Sendo assim, quando nos colocamos na posição de pesquisar e ouvir as crianças, estamos desempenhando um papel que não é desempenhado pela escola. Nas pesquisas e nas práticas educativas com crianças nos tornamos capazes de aprender e descobrir novas descobertas, diferentes olhares, às vezes sobre algo que já conhecemos, mas a visão infantil pode nos trazer uma concepção diferente da que conhecemos e estamos acostumados.

4.2 - Local e sujeitos da pesquisa

O campo configura-se numa escola de Educação Infantil do município de Campinas, localizada num bairro de periferia. A escola conta com um amplo espaço físico. As salas de aula também possuem um ótimo espaço para uso das crianças. A escola conta, ainda, com dois parques com brinquedos, o parque A e o parque B. O parque A se localizava logo na entrada da escola, e era menor que o outro, com um espaço com areia, contando com escorregador, gira-gira, balanço e caixa de areia onde as crianças podiam brincar com alguns objetos que tinha na sala de aula. Já o parque B se encontrava nos fundos da escola, com um espaço mais amplo onde os meninos costumavam jogar bola e as crianças podiam correr, brincar de pega-pega, pique-esconde e etc., o parque B conta com dois gira-giras também, um escorregador, uma pequena casa de brinquedos; a escola ainda possuía um refeitório para as crianças, banheiro para as crianças e para os funcionários, e um pátio na entrada da escola. A pesquisa será realizada em uma turma de Agrupamento III, que conta com um total de 24 (nas últimas semanas, uma nova aluna entrou na turma, ficando com 25 alunos no total) crianças entre 5 e 6 anos de idade. As crianças se encontravam no início do processo de alfabetização, sobre o qual falaremos mais nos próximos capítulos de análise dos dados.

Para escolhermos os sujeitos a serem envolvidos na pesquisa, levamos em consideração o nosso principal objetivo. Como buscamos levantar e analisar o interesse das crianças para uma possível criação de ferramentas de aprendizagem infantis, envolver as crianças no processo

de levantamento desses dados nos pareceu ser a melhor maneira. Os principais sujeitos da pesquisa, foram as crianças, que participaram da pesquisa respondendo aos nossos questionamentos sobre o interesse e o acesso que elas possuíam às mídias. Corsaro (apud DELGADO e MULLER,2005) defende os estudos com as crianças, e não sobre elas. Levando em consideração essa posição do autor, trazemos a ideia de realizar essa pesquisa com as crianças, ou seja, colocar as crianças como principais construtoras, como principais protagonistas, pois serão elas que irão nos falar sobre o contato que elas possuem com as mídias e o que encontram nas imagens que assistem nas telas. Acreditamos que as crianças sejam produtoras de cultura também, e acreditamos no quanto elas têm a nos mostrar sobre seus conhecimentos e concepções das mídias atuais.

Junto com as crianças, contamos com a ajuda e parceria das professoras e equipe gestora da escola. A professora da turma, em especial, nos ajudou com ideias para os jogos e para todo o projeto de maneira geral, o qual poderá ser utilizado como material para a criação de futuros objetos de aprendizagem.

Para realizarmos o levantamento dos dados necessários, sentamos em uma roda de conversa informalmente e conversamos sobre as práticas de leitura das crianças. A roda de conversa foi uma maneira de falar com eles e ouvir o que eles tinham a dizer sobre o acesso que possuíam às mídias, em casa e na escola. Além de utilizar da conversa, também recorreremos aos desenhos para que as crianças pudessem representar, cada uma, a sua maneira de ver as mídias e que tipo de acesso tinham aos diversos tipos de mídias sociais.

4.4 – Procedimentos de coleta de dados

Ao longo das nossas idas à campo, além de usar da entrevista praticamos também a observação, que segundo Ludke e Andre (1986), é um fator de extrema importância na pesquisa, por possibilitar a aproximação do pesquisador com o pesquisado. Vale ressaltar essa prática na pesquisa, pois a observação do pesquisador pode proporcionar a ele a capacidade de perceber aspectos, detalhes e dados que a pessoa ou objeto pesquisado não fornece diretamente, mas através da observação o pesquisador pode ser capaz de perceber.

Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se

iniciar o diálogo entre entrevistador e entrevistado. (LUDKE; ANDRE, 1986 apud BISPO, 2013, p.43)

Para realizarmos a coleta de dados, utilizamos da entrevista como forma de conversar com as crianças, e entre os diversos tipos de entrevistas selecionamos a entrevista semi-estruturada para utilizar, o qual Queiroz (apud Duarte,2002) define:

Técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador e que deve ser dirigida por este de acordo com seus objetivos. Desse modo, da vida do informante só interessa aquilo que vem se inserir diretamente no domínio da pesquisa. (QUEIROZ, 1988 apud DUARTE, 2002, p.147)

Nossas entrevistas se deram através de rodas de conversa com as crianças, um hábito já utilizado pela professora da turma. Sempre sentados em uma roda, buscava conversar com as crianças informalmente, sem um roteiro de perguntas prontas para adquirir respostas específicas sobre o assunto. Utilizamos de conversas com objetos que despertassem a atenção das crianças, de maneira que os pequenos pudessem mudar o rumo da conversa quando desejavam, ou podiam relatar o que sentiam importância em qualquer momento.

A análise de dados se define, segundo Ludke e Andre (1986), como uma organização das informações coletadas no campo, onde o pesquisador buscará tendências e fatores que se destaquem em relação ao objetivo da pesquisa, os quais serão analisados e avaliados pelo pesquisador. Nossas idas à escola foram transcritas de acordo com a relevância dos fatores para o objetivo da pesquisa, e então esses dados transcritos foram analisados, buscando observar proximidades e diferenças entre os aspectos anotados nas entrevistas.

Essas análises foram realizadas a partir de um conceito explicado por alguns autores, utilizamos de Leituras Flutuantes. Aguiar e Ozella (2013) destacam esse tipo de leitura para que o pesquisador se familiarize mais com o material recolhido, possibilitando a apropriação do pesquisador sobre os dados encontrados ao longo da sua pesquisa. Após a realização da leitura, o pesquisador destaca e organiza os pré-indicadores, definido pelos autores como trechos de falas com palavras articuladas que vão compor um determinado significado, que podem ser ou não relevante para a pesquisa e para isso servirá essa leitura, com destaque e organização das informações. São esses significados que carregam o pensamento e a linguagem do(s) sujeito(s) envolvidos na pesquisa.

Através da leitura surgiram diferentes temas, próximos ou muito distantes um do outro, e a partir desses temas pensamos e repensamos em diversas possibilidades para a criação dos pré-indicadores. Nesse momento, deve-se levar em consideração a importância e relevância das informações obtidas para que se chegue ao objetivo esperado. Realizamos várias leituras, buscando encontrar aspectos que aproximassem ou diferenciassem os dados que obtemos nas entrevistas, com a finalidade de criar os indicadores.

Quando formamos os pré-indicadores e já separamos seus respectivos conteúdos, formamos então, os núcleos de significação. Esses núcleos podem ser definidos como uma categoria onde podemos aproximar as semelhanças encontradas nos indicadores.

Nesse processo de organização dos núcleos de significação – que tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares e/ou contraditórios -, é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas. (AGUIAR; OZELLA, 2013, p.310 apud BISPO, 2013)

Com os núcleos de significação, iniciamos a análise dos dados contidos nos indicadores, passando para a interpretação dos dados da pesquisa. A partir desse momento, o pesquisador inicia a sua interpretação sobre os dados e informações adquiridos ao longo das entrevistas. Para que essa interpretação se torne possível, dividimos os dados em três núcleos de significação, sendo eles

- 1. A escrita e sua presença nas tecnologias**
- 2. Crianças e mídias**
- 3. As influências dos games na subjetividade infantil**

Esses três núcleos de significação foram formados a partir das leituras que realizamos dos dados, tornando possível a categorização e separação dos dados que possuímos. A partir dos núcleos de significação que criamos, pensamos em pré-indicadores que envolvessem os

dados do estudo de caso. Essa separação dos dados em pré-indicadores, dentro dos temas dos núcleos de significação foram criados a partir das leituras que realizamos dos dados. Nas leituras fomos separando os diferentes temas envolvidos em cada ida à escola e em cada conversa com as crianças. Em cada parágrafo diferente, nomeamos o assunto envolvido naquele trecho e ao final de toda a leitura, analisamos os temas em comum que encontramos nas anotações do caderno de campo. Ao final da análise, criamos núcleos e indicadores que englobassem os temas e assuntos diferentes envolvidos na pesquisa. Criamos ainda, um último item (item número 3), onde concentramos percepções ao longo da pesquisa. Detalhes relevantes para o tema da pesquisa que observamos ao longo das nossas idas a escola.

Núcleos de significação	Pré-indicadores
1. A escrita e sua presença nas tecnologias	1.1 Escrita e letramento das crianças
	1.2 Relação das crianças com eventos e práticas de letramento
2. Crianças e Mídias	2.1 Relação das crianças com eventos e práticas de letramento
	2.2 Relação das crianças com os programas de televisão
	2.3 Relação das crianças com os games
3. As influências dos games na subjetividade das crianças	3.1 Brincadeiras e ações
	3.2 Os exemplos que as mídias dão para as crianças

Segundo a categorização que realizamos em núcleos de significação e pré-indicadores, analisamos os dados que inserimos em casa uma das categorias. No próximo capítulo fazemos essa análise e interpretação dos dados.

Capítulo 5 – Descrição e análise de dados

Considerando que esta pesquisa trata sobre as relações da escola e os aprendizados que as tecnologias podem trazer, buscar a resposta sobre o que as crianças pensam e sabem sobre esse assunto nos pareceu a melhor alternativa. Após separarmos os dados e distribuí-los nos indicadores formados, fizemos as análises dos dados, já com uma interpretação daquilo que observamos na escola.

1. A escrita e sua presença nas tecnologias

1.1 Escrita e letramento das crianças

Primeiramente, colocamos os dados que envolviam as relações de alfabetização e letramento das crianças: quando as crianças necessitam ler alguma instrução ou detalhe dos games que costumam jogar, ou quando se deparam com palavras e letras nos programas de televisão, o que acontece com muita frequência. Ressaltamos aqui a importância de conseguirmos identificar os eventos de letramento presentes nas mídias no cotidiano das crianças. Primeiramente, observamos que relação as crianças já possuíam com a escrita na sala de aula e então, buscamos entender o que as crianças conheciam a respeito e que relação tinham com as práticas e eventos de letramento, não somente na sala de aula, mas também em outros espaços.

Todos os dias, a professora mantinha o hábito de iniciar a rotina com uma roda de conversa, onde aproveitava para fazer com eles alguns jogos de alfabetização, falar o alfabeto ou ainda realizar alguma leitura, já que as crianças se encontravam em um momento de início do processo de alfabetização. As crianças ainda não sabiam identificar as letras no início do ano e estavam começando a conhecer todas as letras do alfabeto ao final de nossas visitas. Para desenvolver mais a noção alfabética das crianças, a professora usava alguns jogos e materiais, como cartões com desenhos de diferentes objetos. A professora escolhia três ou mais cartas e mostrava o desenho às crianças, e então pedia que eles identificassem qual palavra não pertencia ao grupo, como por exemplo:

CADEIRA – CAMISA – BRAÇO

Neste caso, a palavra que não pertencia era BRAÇO, pois não inicia com as mesmas letras e nem com o mesmo som que as outras duas palavras. Outro exemplo:

BONECA – BOLA – CAMINHÃO

No segundo exemplo, a palavra diferente é CAMINHÃO. A professora iniciou com apenas três cartas e as crianças não tiveram muita dificuldade em perceber qual era a palavra diferente, conseguiam identificar com facilidade. Vendo que eles estavam conseguindo muito bem, a professora começou a mostrar quatro cartas, para dificultar. Com quatro cartas, as crianças começaram a ter um pouco mais de dificuldade para identificar a palavra que não possuía o mesmo som, mesmo porque com quatro cartas eles precisavam pensar um pouco mais, pois as vezes havia mais de uma palavra que não pertencia ao grupo de palavras. Eles se interessavam pelo jogo, e tentavam descobrir a palavra diferente com empolgação, e todos da turma participavam, o que me levou a pensar que eles provavelmente já tinham contato com a escrita de alguma forma, pela facilidade pelo qual lidavam com as palavras, as imagens das cartas e as letras que iniciavam as palavras. A professora adotou um método adequado ao nível em que as crianças se encontravam, assim como citamos nos capítulos anteriores, Kleiman (2005) fala sobre o método de aprendizado que o professor deve adotar, pensando particularmente no aluno e suas peculiaridades.

Mesmo elas ainda não sendo alfabetizadas, todas conseguiam identificar as palavras através dos objetos que tinha desenhado nas cartas. Pensando nos conceitos trabalhados nos capítulos anteriores, as crianças mesmo não sendo alfabetizadas já podiam ser consideradas letradas, pois conseguiam identificar as palavras e diferenciar os sons das letras, embora não sabiam ler nem escrever. Fica assim um exemplo mais prático da definição de letramento, onde as crianças não sabem ler nem escrever, mas isso não as impede de reconhecer os conceitos do mundo alfabetizado, onde as letras formam uma palavra, e elas já são capazes de identificar essas palavras e essas letras, mesmo que separadamente. Ao longo dos dias, de acordo que as crianças foram aprendendo melhor o alfabeto, a professora pedia, em alguns dias, que eles falassem o alfabeto, todos juntos. Algumas vezes olhando para o alfabeto que havia na parede da sala, para que pudessem falar as letras e ver o desenho delas, e algumas vezes sem nem mesmo olhar o desenho das letras.

A alfabetização e o letramento que as crianças desenvolvem na escola, influencia diretamente a maneira como eles vão passar a enxergar as letras e palavras que encontrarem em

outros espaços, como por exemplo, nas mídias. As crianças associam o ensino que possuem na escola com outras situações do cotidiano, em espaços diferentes do espaço escolar. Além de serem capazes de associar o ensino da sala de aula com espaços além do ambiente escolar, vale pensarmos em como os eventos e práticas de letramento fora do ambiente escolar se relacionam com os eventos presentes no cotidiano escolar, onde eles se encontram cercados o tempo todo de meios e dispositivos que reproduzem a linguagem.

Neste sentido, cumpre salientar que

Antes de constituir um conjunto de habilidades intelectuais, o letramento é uma prática cultural, sócio e historicamente estabelecida, que permite ao indivíduo apoderar-se das suas vantagens e assim participar efetivamente e decidir, como cidadão do seu tempo, os destinos da comunidade à qual pertence e as tradições, hábitos e costumes com os quais se identifica. A capacidade de enxergar além dos limites do código, fazer relações com informações fora do texto falado ou escrito e vinculá-las à sua realidade histórica, social e política são características de um indivíduo plenamente letrado. (BARTON, 1998 apud XAVIER, p.2).

Levando em consideração as colocações acima, o letramento se configura como mais que um aprendizado, mas como uma prática social, que se faz presente desde a infância, como no caso do que observamos. Independente da alfabetização formal dessas crianças, elas identificavam as letras e palavras, pois já se encontravam inseridas no processo de letramento.

1.2 Relação das crianças com eventos e práticas de letramento

Após observar a relação das crianças com as letras do alfabeto e os livros da turma, busquei questioná-los sobre onde eles viam letras e palavras e qual a relação da turma com esses objetos. As crianças logo associaram as palavras ao ambiente escolar, a resposta deles, ao olhar ao redor na sala de aula e ver os murais, cartazes e alfabeto, foi a de que viam letras nas paredes. Perguntei onde mais eles viam letras iguais as que estavam ali na sala de aula e um aluno me falou que via aquelas letras no tablet também. Isso fez as outras crianças da turma pensarem de um jeito que elas não haviam pensado, os objetos tecnológicos usados por eles, quase todos são compostos por letras e palavras, como por exemplo o Menu dos jogos, do tablet, celular e computador, ou até mesmo o conteúdo dos jogos, pois muitos games utilizam de menus,

histórias que fazem o uso da linguagem, exigindo que o jogador/usuário tenha ao menos um conhecimento prévio sobre leitura ou reconhecimento das palavras e letras do alfabeto.

O fato das crianças associarem o uso das palavras e letras somente ao ambiente escolar me fez pensar que o acesso que eles possuíam a meios de leitura em casa não era muito frequente. Nenhuma das crianças mencionou o contato com as palavras em casa, embora tenham associado ao uso do tablet, o qual é utilizado em casa. Porém, pensei que se em casa eles possuíssem o hábito de praticar a leitura, ou pelo menos ter contato com ferramentas que disseminam a leitura e o uso de palavras, eles teriam talvez associado as letras e palavras da sala de aula com o que acessassem em casa.

Pensando nessa inquietação, busquei questioná-los sobre o acesso a meios de leitura usando de objetos. Levei para a sala de aula meios de comunicação que não envolviam as tecnologias. Fui para a escola com uma revista, um jornal, um gibi e um manual de uso de um aparelho eletrônico. Mostrei cada um dos objetos separadamente, um de cada vez, para que pudesse ouvir o que eles tinham para falar sobre cada um deles. Todos conheciam os quatro objetos que mostrei, porém apenas uma média de 5% da turma possuía algum dos quatro objetos em casa. A grande maioria conhecia através de algum parente que possuía os materiais em casa. Achei interessante que muitos alunos mencionaram a casa dos avós como um lugar que tinha muitas revistas, jornais, gibis e livros, e assim pude entender o fato deles associarem as palavras e letras ao ambiente escolar, pois se eles contaram apenas sobre o acesso que tinham a esses meios de leitura na casa dos avós ou de outros parentes e amigos, na própria casa eles não tinham o costume de manusear livros, revistas e outras ferramentas de leitura.

Quando mostrei a eles o jornal, perguntei as crianças para que servia o jornal, e o que possuía nele. Me surpreendi como as crianças já possuíam uma visão pessimista sobre os conteúdos dos jornais, pois ouvi deles frases como:

“No jornal mostra os bandidos e a polícia! ”

“O jornal serve proa avisar quando um bandido ta solto, onde ele ta andando. E aí no outro jornal já avisa que ele foi preso. ”

Outras crianças completaram dizendo que no jornal também tinha futebol, carros e casas, querendo se referir ao caderno de esportes dos jornais e os anúncios que possuem.

Também falaram que no jornal haviam jogos, o que me fez pensar que eles estavam se referindo às cruzadinhas e sudoku que normalmente tem em todos os jornais.

Sobre as concepções que as crianças possuem a respeito dos jornais, de acordo com o que as crianças me contaram, acredito que elas reproduzem aquilo que mais ouvem nos jornais ou sobre eles. Como crianças, que ainda não sabem ler, resta a elas interpretar a notícia que contem no jornal através das fotos apresentadas na notícia, ouvir o jornal que passa na televisão, ou até mesmo ouvirem e adotarem as ideias repassadas pelos adultos que convivem com elas. Não é muito difícil perceber que as imagens trazem coisas negativas, pois principalmente as fotos das capas dos jornais normalmente apresentam algo chocante. Pensando no que as crianças falaram sobre a presença de policiais e bandidos nos jornais, é realmente muito comum encontrarmos notícias que tratem sobre assuntos e confrontos que envolvem policiais ou ladrões.

Pelo que observamos, as crianças provavelmente assistem aos jornais televisivos junto com os pais, ou pode acontecer de assistirem sozinhos. Chego a essa conclusão, porque no jornal que passa na televisão é mais fácil para as crianças interpretarem o que está ocorrendo. Vendo ou ouvindo as notícias, eles criam essa concepção negativa que possuem os noticiários de hoje, e por isso carregam essa visão negativa para os jornais impressos também. Além das notícias, é também por meio dos noticiários da televisão ou pelas imagens do jornal impresso que as crianças percebem que contém alguma informação sobre futebol e esportes naquele espaço, ou os jogos que eles dizem que há nos jornais também. O que mais chamou a atenção da turma foi o gibi. Todos pediram para ver, folhearam as páginas atentos aos desenhos coloridos contidos nas histórias. Deixei o gibi com a turma para que todos pudessem ler o gibi nos momentos de leitura da turma.

Segundo Xavier:

As práticas sociais são as formas culturais pelas quais os indivíduos organizam, administram e realizam suas ações e atitudes esperadas em cada um dos diversos Eventos de letramento existentes na sociedade. Essas ações são, ao longo do tempo, construídas conjuntamente pelos cidadãos comuns e algumas delas passam a ser ritualizadas e oficializadas, posteriormente, pelas instituições que as retomam e exigem que os indivíduos as utilizem em momentos específicos da vida social. (XAVIER, p.6)³

³ Referência sem ano especificado na fonte, encontrado no link:
<https://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>

O autor coloca os eventos de letramento como práticas sociais, pois são construídos pelos indivíduos presentes na sociedade, que reconhecem e se relacionam com esses eventos através de práticas sociais. Vemos que o letramento se configura como um acontecimento cultural, presente nas relações estabelecidas entre a sociedade. Assim como percebemos as concepções que as crianças possuem sobre os eventos de letramento que apresentamos a elas na escola, podemos dizer que essas concepções que as crianças possuem formadas sobre os jornais, revistas e outros eventos de letramento, são concepções construídas pela sociedade, pelas práticas culturais que são repassadas a elas pelos indivíduos com os quais as crianças se relacionam.

2. Crianças e Mídias

2.1 Relação das crianças com os aparelhos tecnológicos

Logo no primeiro dia que estive na escola, me apresentei às crianças explicando que estava ali para realizar uma pesquisa, e que falaríamos sobre coisas que eles gostavam de fazer. A professora aproveitou para esclarecer um pouco sobre o que eu falaria com eles. Para demonstrar a eles, ela fez com as mãos o formato de um tablet, quadrado, pedindo que eles adivinhassem o que era aquele objeto. Um aluno empolgado gritou:

“É futebol!!!”

Ele pensou no quadrado como o formato do campo de futebol. A professora tentando novamente, fez então com o movimento que fazemos com os dedos para tocar na tela do tablet (touch). Foi aí que os alunos logo identificaram o movimento dos dedos e disseram que era o tablet, enquanto alguns associaram o movimento com o vídeo game, provavelmente porque estão acostumados a usar o tablet para jogar. Me chamou atenção a fácil associação que eles fazem do movimento das mãos e dos dedos com o tablet, o que demonstra a facilidade que as crianças possuem de aprender algo, a capacidade cognitiva deles de memorizar o movimento necessário para utilizar o dispositivo. Para mim, essa memória que eles possuem nos deixa claro que eles possuem acesso habitual a esse objeto.

Pensando nessa relação deles com o tablet, busquei questioná-los então sobre quem possuía esse aparelho em casa. De uma média de 15 alunos que haviam na sala aquele dia, apenas dois alunos não possuíam um tablet em casa. Repeti o levantamento em um dia com mais alunos presentes para ver se o resultado se mantinha, e com 19 crianças na sala, tive a resposta de que 12 alunos possuíam um tablet em casa, ou seja, 7 alunos desses 19 não tinham tablet, mas tinham outros aparelhos tecnológicos. Sobre o acesso que as crianças possuem, tivemos a oportunidade de participar de uma reunião da escola, com os monitores e agentes de Educação Infantil, que tinham maior convívio com as crianças da escola, entendendo melhor sobre a convivência e costumes delas. Como profissionais dessa área, puderam me dizer com certeza que a grande maioria das crianças da escola possuem tablet, muitos ainda possuem um tablet só seu. Além de me falarem sobre o acesso das crianças da escola, ainda me contaram mais sobre o acesso que seus próprios filhos têm aos aparelhos midiáticos. Os que já têm filhos me contaram que apenas esperaram pelo momento correto para dar um tablet aos filhos, que pediam um desde bem pequenos. Quanto às crianças da escola, que pertencem a um bairro bem carente do município de Campinas, o fato de possuírem um tablet entra como uma questão de status, segundo o que colocaram os agentes/monitores presentes na reunião, pelo fato de estar na moda, pois as crianças mesmo pequenas já sentem a necessidade de pertencer ao grupo que possui um tablet, ou poder comentar junto com os amigos sobre os games que jogam no objeto. O tablet, para essas crianças entra como a necessidade que todas as crianças também apresentam, mesmo as crianças de classes sociais diferentes, e essa é a necessidade de possuir aquele objeto tão apresentado pela própria mídia como um objeto atrativo, interativo, tecnológico, novo, com jogos, aplicativos e funções diversas. As crianças vêem o tablet como um “brinquedo” tecnológico, e é com esse brinquedo que eles aprendem uma infinidade de coisas novas.

Ao longo das minhas visitas à escola, fui percebendo que as crianças sempre me contavam sobre os programas que assistiam na televisão ou os jogos do tablet ou do celular, mas raramente falavam sobre o computador. Separei um momento então para conversar com eles sobre o computador, e consegui entender o motivo deles não falarem muito sobre o computador. Primeiramente perguntei as 19 crianças presentes quem possuía um computador em casa, e 12 alunos disseram que tinham um computador em casa. Então questionei se eles utilizavam o computador para jogar também, e todos disseram que sim. Para entender porque eles falavam tanto do tablet e pouco do computador, questionei então qual dos dois eles gostavam mais de usar para jogar. Todos logo me disseram que preferiam jogar no tablet. O

uso do tablet, para eles, se torna muito mais atrativo pela possibilidade de tocar na tela e abrir diferentes páginas com essa facilidade. O que mais chama a atenção deles é a dinâmica presente nas telas do tablet, além do fato de ser a novidade do mundo tecnológico, ao contrário do computador, que já existe a algum tempo, e mesmo com as suas inovações e mudanças, continua sendo o computador. O tablet, além de ser uma novidade, ainda é um aparelho com um preço mais acessível que um computador ou notebook.

Considerando a facilidade e relação que eles tinham com os aparelhos midiáticos de modo geral, levei para a escola alguns objetos voltados para esse meio para conhecer mais sobre o que eles sabiam desse mundo. Levei para eles um controle remoto de televisão, um mouse de computador, um CD de programas de computador e um DVD de jogo para computador. Um a um, fui mostrando os objetos para a turma, sentados em roda. Para minha surpresa todos já conheciam todos os objetos, e mesmo não lembrando os nomes de alguns logo de cara, lembraram os nomes com a ajuda dos amigos. Falaremos agora sobre a reação da turma com cada um dos objetos:

Controle – quando mostrei o controle, todos já identificaram o objeto e falaram o nome, complementando que servia para ligar a televisão. Perguntei a eles para que mais eles usavam o controle, e me falaram então do uso que faziam para aumentar e/ou diminuir o volume e mudar de canal. O aluno L. então, disse como deveria fazer para acessar seu canal favorito:

“Para colocar na TV Cultura é só apertar o 1 e depois o 0!”

Grande parte das crianças começaram a levantar a mão para compartilhar o número que colocavam para assistir aos programas que gostavam. Perguntei a eles quem colocava nos canais, ligava e desligava a televisão na casa deles. As crianças responderam que eles mesmos ligavam e desligavam e manuseavam o controle sozinhos, sem a ajuda de ninguém.

Mouse – Com o mouse, eles conheciam o objeto, porém não lembravam seu nome. F. disse que aquele era o computador. Outros completaram tentando explicar melhor, dizendo que era um “negócio” do computador e eu confirmei com eles que era um objeto do computador. A aluna L. ficou pensando e depois de um tempo falou que era um mouse. As crianças tentavam explicar para que servia o mouse com o movimento que fazemos quando utilizamos o objeto, mas não conseguiam falar o que era exatamente. Fui falando sobre o uso do mouse, deixando

eles completarem ou explicarem junto comigo, pois queria ouvir o que eles tinham para dizer. Uns falaram que servia para clicar no computador, até que conseguimos falar sobre os usos do mouse, abrir programas, clicar nas pastas e “coisas” que desejamos abrir no computador, entre outras utilidades do objeto.

CD – Assim que mostrei o CD, a aluna L. rapidamente disse que era um DVD. Expliquei a eles que o DVD e o CD eram realmente iguais no formato, mas tinham usos diferentes pois no DVD tinha mais espaço para programas ou jogos que precisavam de mais memória para ser gravado, ao contrário do CD, que só cabiam poucas coisas. Não sei se consegui ser muito clara na minha explicação para eles, mesmo porque entender a diferença entre o DVD e o CD é algo meio complicado até mesmo para os adultos. De qualquer maneira, após minha explicação algumas crianças falaram que era um CD. Falei com eles sobre os diferentes tipos de CDs que podem existir, como por exemplo os CDs de música, jogos, programas para o computador e etc. e as crianças, assim como nas outras vezes, quiseram compartilhar os tipos de CD que possuíam em casa (maioria CDs de música).

No momento em que a aluna L. falou que era um DVD pensei como fazia todo sentido ela associar o DVD com o CD, afinal os dois são iguais como objetos, mudando apenas alguns detalhes mínimos, ou então, identificamos o DVD pela embalagem que normalmente é diferente dos CDs. Pensei ainda sobre como L. conhecia grande parte dos objetos tecnológicos que mostrava, conseguindo identificar os nomes com mais facilidade que o resto da turma.

DVD – Novamente, a aluna L. logo apontou o nome, e dessa vez acertou. Questionei a eles que tipo de DVD eles achavam que era aquele. Todos observaram a capa do DVD, cheio de desenhos e cores e então, logo perguntaram se era um DVD de jogo. Confirmei e então perguntei onde podemos usar DVDs de jogos como aquele. Todos falaram do vídeo game e então perguntei onde mais podíamos usar DVDs de jogos como aquele. As crianças tiveram dificuldade de associá-lo ao computador também. Expliquei a eles que para o computador também existem jogos iguais aquele que também podem ser utilizados no vídeo game. Os que possuíam o hábito de jogar vídeo game compartilharam os jogos que costumavam jogar e pude perceber que dos que tinham esse costume, todos já conseguiam manusear os dispositivos para ligar o vídeo game e os jogos sozinhos.

Sobre os objetos que levei, as crianças demonstraram conhecimento sobre tudo que falamos. Nada do que foi apresentado a eles era visto como uma novidade, o que me leva a

considerar que as crianças estão acostumadas não somente a manusear o tablet e o celular, mas também a controlar o que assistem na televisão, os jogos que querem jogar e quando quiserem trocar, sabem realizar a troca dos jogos sozinhas, ou pelo menos grande parte do processo sem a ajuda de outra pessoa. Isso para mim, significa a inserção das crianças no mundo tecnológico cada vez mais cedo, e a independência que elas desenvolvem quando se interessam pelo que presenciam, ou seja, pelo fato de se interessarem por esses dispositivos eletrônicos, ao observarem uma pessoa realizando o processo de ligar, colocar o jogo ou programa, desligar, trocar o jogo, faz com que as crianças logo memorizem esse processo, aprendendo com facilidade a realizar tudo isso sozinhas.

Aproveitando o momento em que estávamos conversando sobre os jogos e o hábito que eles tinham de jogá-los, falei com eles sobre o tempo que eles costumavam ficar utilizando os aparelhos tecnológicos, seja televisão, computador, tablet ou celular. Apenas uma aluna me contou sobre as regras que a mãe lhe colocava, de somente poder usar ou assistir os dispositivos midiáticos após o jantar. O restante das crianças falou que sempre assistiam o quanto queriam e podiam jogar enquanto quisessem. Uns ainda falaram que usavam o dia inteiro, desde que chegavam em casa da escola.

O tempo que as crianças permanecem em frente aos aparelhos eletrônicos/tecnológicos é um dos problemas apontados por autores como Belloni (2010), que pesquisam sobre a tecnologia, assim como citamos no capítulo 1 (Introdução). Segundo Belloni (2010), a permanência das crianças sem um limite considerado saudável estipulado para o uso dos meios virtuais pode prejudicar o desenvolvimento de algumas crianças, e essa é uma inquietação que nos levou a conversar com as crianças sobre o tempo que costumam permanecer usando os objetos que gostam de usar para jogar. Como crianças, os pequenos não podem ser colocados como responsáveis pelo controle desse uso, o que vale levar aos pais essa problematização, ou talvez trabalhar na escola questões que norteiam essas discussões, buscando conscientizar as crianças sobre um uso saudável.

Segundo Bona (2014), as transformações trazidas pelas novas tecnologias atuais incluem novas relações de trabalho, concepções de tempo, espaço, mundo, infância, assim como também, novos estilos de vida e identidades. Com isso, considera-se que o presente e o futuro social se encontram inserido e marcado pelas tecnologias. A autora problematiza não só a maneira como utilizamos dessas tecnologias, mas também a maneira como estas influenciam o ponto de vista social sobre a infância e as representações sociais sobre essa questão. O acesso

que a sociedade, inclusive as crianças possuem às tecnologias influencia cada vez mais a aquisição de conhecimentos, valores e atitudes.

Pensamos em como as tecnologias influenciam o interesse das crianças, a maneira como elas se relacionam com as mídias e seus aparelhos. Assim como traz a autora, a presença das tecnologias mudou as relações sociais estabelecidas em sociedade, da mesma forma como mudou não só a maneira como lidamos com a infância, mas também a maneira como as crianças se relacionam com a sociedade.

2.2 Relação das crianças com os programas de televisão

O primeiro momento que tivemos contato com os programas que as crianças da turma costumavam assistir foi um momento que nem mesmo havíamos planejado. Para uma apresentação da escola, as crianças deveriam votar para escolher uma música que gostariam de apresentar. A professora me explicou sobre essa votação que eles iriam realizar afim de escolher uma musica entre as que a turma mais gostava, e então ela me contou que havia trazido algumas opções de músicas da novela Chiquititas (novela popular voltada para o público infanto-juvenil), pois a turma gostava muito da novela e todos costumavam acompanhar os capítulos. Perguntamos a eles se todos realmente gostavam e assistiam a novela, e todos confirmaram ainda que gostavam muito. Todos ouviram as músicas trazidas pela professora como opção para a apresentação e eles então votaram escolhendo a que mais gostavam. Como estávamos já conversando sobre essa novela e os programas que eles gostavam de assistir, perguntei a turma o que eles gostavam de assistir. Os meninos citaram O Hulk como um desenho que gostavam de assistir (Hulk é um super-herói que possui o poder de ficar muito forte, verde e crescer sempre que passa por uma situação que o deixa nervoso). Como eles citaram um super-herói, perguntei quais os outros super-heróis que eles gostavam, e alguns meninos citaram ainda o Batman (uma espécie de “Homem Morcego”, que possui superpoderes para combater o crime), e demonstraram interesse pelo Coringa (vilão dos filmes e desenhos do Batman). Outros foram citados, como o Homem Aranha (super-herói com poderes de uma aranha, com a capacidade de subir em paredes, e uma teia de aranha que sai de suas mãos) e o Super-Homem (possui muita força e poderes de um verdadeiro super-homem). As meninas apenas citaram Chiquititas e Carrossel (uma outra novela infanto-juvenil, do mesmo gênero de Chiquititas).

Como poucas meninas me contaram sobre os desenhos que gostavam de assistir, busquei questioná-las novamente em outro dia sobre o que assistiam. Com a atenção mais voltada para

elas, pois a maioria da turma é composta por meninos e sempre que fazia alguma pergunta para a turma, os meninos costumavam começar a me contar tudo que queriam, sem dar espaço para as meninas, que eram mais tímidas, contarem também sobre seus interesses. Sendo assim, ao perceber esse fator, comecei a me atentar mais e perguntar diretamente às meninas quando elas não tinham abertura para falar muito. Uma das meninas mencionou o Quintal da Cultura como algo que gostava de assistir, e então todos demonstraram interesse, dizendo que também tinham o costume de assisti-lo. Outra aluna falou sobre TV Cultura, e gostar de assistir Castelo Rá-Tim-Bum, um desenho bem antigo. Os meninos ainda falaram sobre o desenho Ben 10, e de modo geral, a turma (meninos e meninas) a turma mencionou os desenhos do Tarzan, Kung Fu Panda, Robô, Power Rangers e Digimon. O único momento em que as crianças me contaram mais sobre os desenhos que assistiam foi quando perguntei a elas sobre esse assunto, pois em outros momentos, quando sentávamos para falar sobre as mídias e programas que eles assistiam, todos vinham me contar sobre programas e filmes adultos que costumavam assistir, talvez porque ao me ver como adulta queriam me contar sobre coisas que eu poderia assistir também, ou talvez porque os programas adultos chamem mais a atenção deles.

Falei com as crianças ainda sobre a companhia que elas tinham para assistir televisão, se assistiam com algum adulto ou outra pessoa, ou se assistiam sozinhas mesmo. Poucas crianças falaram que assistiam TV com alguma companhia, principalmente adulta, mesmo porque alguns ainda me falaram que tinham uma televisão no próprio quarto e sendo assim, assistiam aos programas que queriam sozinhos, algumas vezes depois que os pais já estavam dormindo. Algumas crianças ainda contaram sobre os programas adultos que costumavam assistir junto com os pais, como novelas, jornais e etc.

Nas conversas sobre os programas que as crianças costumavam assistir, percebi que eles possuíam um hábito de assistir programas voltados para a idade deles, porém algumas exceções fugiam dessa regra. Um exemplo foi o aluno V. que me contou sobre seu hábito de assistir filmes de terror a noite sozinho, me contando que seu filme de terror preferido era “Chuck, O Boneco Assassino”. Questionei V. se ele não tinha medo de assistir a esses filmes sozinho e ele disse que não, pois gostava mesmo desses filmes, além de falar que também gostava muito do personagem Coringa (já citado acima). Outros meninos, ao ouvir V. falando sobre os filmes de terror também falaram que assistiam a esse tipo de filme, citando outros nomes de filmes de terror que já tinham visto.

Considero que os programas infantis sejam mais apropriados para as crianças, principalmente na idade da turma, entre 5 e 6 anos, pois já são dirigidos voltados para o

pensamento, desenvolvimento e imaginação infantil. O que as crianças podem desenvolver ou enxergar assistindo um filme ou qualquer outro programa adulto pode não ser o que ela necessitava no período de desenvolvimento em que se encontra. Por isso, acredito, que cada programa já é produzido com uma classificação indicativa específica, buscando adequar os conteúdos a cada idade para o qual se dirige o programa. Conversei com V. sobre o hábito que ele possuía de ver esses filmes de terror, perguntando se ele achava legal os filmes que assistia e ele dizia gostar de assistir.

Assim como mencionamos no capítulo 3 (Infância e Tecnologias), autores como Levin (2007), Ravasio e Fuhr (2013) e Vygotsky (1998) conceituam as brincadeiras das crianças como uma necessidade de inventar, criar, pensar, imaginar novas situações, sentimentos, reações e ações. Assim como as brincadeiras que as crianças usam como um mundo criativo delas, os programas de televisão trazem essa imaginação infantil, transformada em algum personagem, brinquedo, realidade surreal, onde as crianças podem se imaginar como os personagens, se colocarem como super-heróis, ou animais criados pelas telinhas, personagens fictícios que deixam aflorar a criatividade e a ficção disfarçada de realidade no mundo infantil.

2.3 Relação das crianças com os games

Busquei questioná-los sobre quais jogos costumavam e mais gostavam de jogar. Percebi que conversar sobre os jogos com os meninos era mais fácil, talvez porque eles se interessavam mais por diversos tipos de jogos, tanto no tablet e celular, como também no vídeo game e computador. Um dos jogos mais citados pelos meninos era FIFA, que se trata de um jogo de futebol que te dá a possibilidade de escolher seu time, o jogador que deseja ser, seu time adversário e que tipo de partida deseja jogar (amistoso, campeonato, etc.); outro jogo muito citado pelos meninos era o GTA (Grand Theft Auto), um jogo bem violento, onde seu personagem é um homem que mora na periferia da cidade do jogo, e se infiltra em “missões” no mundo do crime em busca de dinheiro, se envolvendo em guerras entre as gangues, fugas da polícia, roubos de carro e dinheiro, assassinatos, sendo possível no jogo comprar armas, carros, casas, matar os pedestres e roubar o dinheiro, entre outras práticas violentas. Quando me contaram que gostavam de jogar esse jogo, perguntei a eles o que eles faziam nesse jogo e a resposta da maioria dos meninos era:

“Eu compro uma arma bem grande pra matar os bandidos”

Ao questioná-los sobre como eles identificavam quem eram os bandidos no jogo, a resposta deles foi a seguinte:

“O jeito que eles andam, assim ó...” (e demonstraram a maneira como os bandidos andavam no jogo).

GTA é considerado um jogo adulto, muito violento até mesmo para o seu público-alvo (adultos), e as crianças jogavam com muita frequência e naturalidade. As meninas falaram sobre o jogo também, contando que jogavam para dirigir o carro pela cidade.

Outro jogo citado pelos meninos foi o Pipa Combate. Nunca tinha ouvido falar sobre esse jogo. Primeiro questionei eles sobre o que se fazia no jogo, e eles me contaram que era um jogo de pipas, e então o aluno P. complementou a fala dos amigos:

“Esse jogo fala um monte de palavrão. Quando eu jogo eu tiro o som pra não ficar ouvindo os palavrão que fala.”

Quando P. disse que tirava o som, outro colega também disse que fazia isso. Eu e a professora perguntamos a eles como eles sabiam o que era palavrão, e quem havia ensinado a eles o que era isso. O mesmo aluno, P. disse:

“Ah, ninguém ensinou a gente o que é palavrão e a gente nunca ouviu, mas a gente sabe ué... a gente sabe o que é palavrão.”

Os meninos sabiam o que era palavrão, porque provavelmente já tinham ouvido essas palavras em algum lugar e alguém já havia alertado eles sobre o que significava essas palavras, pois já sabiam quais palavras eram consideradas “palavrões” e sabiam ainda, que o uso dessas palavras é considerado “errado”.

Ao chegar em casa, pesquisei sobre o jogo, para saber como era. O jogo era um campeonato de pipas, no qual você poderia escolher sua pipa, o tipo de linha que você queria (havia diversos tipos de linha com diversos tipos de cerol), e ainda o cenário que desejava jogar. A prática de soltar pipa é uma prática antiga, normalmente realizada nas ruas, campinhos ou

espaços grandes sem muito movimento, para que as crianças possam usar do espaço para pegar impulso correndo até fazer a pipa subir no céu. Quando criança, já soltei pipa, e a virtualização dessa brincadeira tira a graça de estar ao ar livre praticando uma brincadeira de rua. No jogo virtual a criança não vive o sentimento de segurar a linha, correr e ter contato com os amigos em um espaço aberto, externo. Além de virtualizar o jogo, os jogadores ainda fazem o uso de palavras, pelo fato de muitos adolescentes jogarem o jogo, acabam utilizando esse tipo de linguagem. A problematização são as diversas questões trazidas pelo fato das crianças aprenderem essa linguagem no jogo e se privarem às telas quando poderiam utilizar de uma brincadeira antiga e ao ar livre. Embora o jogo traga todos esses aspectos que nos fazem questioná-lo, traz também uma prática de brincadeira antiga a realidade atual, que talvez poderia ter se perdido, e a ideia de resgatar esse costume é uma iniciativa rica para a cultura lúdica da infância atual que está desacostumada a usar as brincadeiras mais antigas, que visavam o contato pessoal com as outras pessoas e o ambiente.

Segundo Postman (1999), na atualidade as brincadeiras infantis foram, de certa forma, “adultizadas”, pois o jogo infantil acabou se profissionalizando, se tornando motivo de preocupação dos adultos, sobre suas consequências, causas e possíveis influências. Pensando dessa forma, nos colocamos a pensar nos jogos que as crianças mais se interessam, e na maneira como questionamos se o game é ou não apropriado e adequado a infância. Além de possuímos sempre essas inquietações, ainda percebemos o interesse das crianças pelos games adultos com grande frequência. O autor utiliza dessas concepções para explicar um possível desaparecimento da infância, o qual ocorreria devido a maneira como as mídias adentraram na vida das crianças, com conteúdos adultos que abordam diversos assuntos. O autor relaciona a presença dos conteúdos adultos com os tempos medievais, onde não existia a infância, e as crianças eram expostas aos assuntos e conteúdos adultos.

Quando pensamos nas brincadeiras que percebemos nas nossas idas à escola e refletimos sobre as colocações de Postman (1998), consideramos que talvez um possível desaparecimento da infância ainda esteja um pouco distante da nossa realidade atual. As crianças ainda brincam, seja com brincadeiras antigas ou atuais, e além de presenciarem muito conteúdo adulto, o que prevalece na realidade das crianças ainda são os aspectos infantis.

3. As influências dos games na subjetividade das crianças

3.1 Brincadeiras e ações

Nos dias em que estivemos com as crianças, observamos a presença de comportamentos violentos e brincadeiras agressivas. Desde o primeiro dia que conversamos com a professora, ela já havia comentado sobre a questão da violência que ela vinha percebendo entre os meninos, inclusive comentou comigo que talvez poderíamos aproveitar a pesquisa e observar se os jogos e tipos de programas que eles estavam habituados poderiam ter alguma influência no comportamento da turma.

Observei que os meninos tinham um insistente costume em “brincar de bater” uns nos outros e essa prática se mantinha até que um deles se machucava ou se irritava com a brincadeira. Nos momentos de brincar no parque ou até mesmo nos momentos de refeição, eles sempre usavam dessa prática. A escola possuía dois parques, assim como mencionamos no capítulo 4. Quando estavam no parque B, alguns dos meninos gostavam de pegar uma bola de futebol e ficar jogando, pratica na qual sempre surgia um motivo ou outro para pequenas brigas entre eles. Um dos alunos, o V. costumava “comandar” as brincadeiras, era sempre ele que parava o jogo quando algo acontecia ou quando ele não concordava com algum acontecimento do jogo. V. costumava pegar a bola, sentar com ela nas mãos e então todos os outros meninos sentavam com ele esperando que ele voltasse a jogar. Essa atitude me chamou a atenção e conversando com a professora ela me contou que sempre foi assim, mesmo ela indo até os meninos, tirando a bola da mão de V. e conversando com eles, essa prática sempre acontecia, e os próprios meninos não reclamavam, apenas aceitavam a decisão do amigo e ficavam parados esperando ele ter vontade de voltar a brincar ou pensar em alguma solução para o que ele não concordava. Eram nessas brincadeiras que observei que V. também tirava quem quisesse do jogo quando tinha vontade. Ele assumia uma espécie de posição de “líder” entre os meninos.

Outra brincadeira escolhida com frequência pelos meninos eram os carrinhos de brinquedo. Eles utilizavam de uma caixa de peças que serviam como “pista” para passagem dos carrinhos e com essas peças conseguiam montar um espaço muito grande para a brincadeira. As meninas utilizavam diversos brinquedos, além e usarem também dos espaços externos e os brinquedos que haviam no parque B. A grande variedade de brinquedos que havia na sala fazia com que as crianças se separassem brincando com o que tinha maior interesse. As crianças também gostavam muito de brincar com as massinhas de modelar, utilizando das diversas “forminhas” que havia para formar diferentes animais, letras e objetos.

As brincadeiras na sala de aula pareciam prender muito a atenção da turma. Quando disponibilizávamos as massinhas, brinquedos e livros dentro da sala de aula, eles se reuniam em grupos e brincavam juntos. Para as meninas era mais fácil dividir os materiais e brinquedos,

já os meninos não gostavam de dividir o que estavam usando com os amigos, exigindo às vezes que conversássemos com eles. O momento da brincadeira para eles era um momento de exercer sua própria liberdade, pois era nesse momento que as crianças podiam escolher com o que queriam brincar, e quando quisessem podiam mudar os brinquedos, reinventar a brincadeira ou jogo, mudar as regras, construir e deixar a imaginação tomar conta. Mesmo nos desenhos que realizavam, era o momento de desenharem o que queriam, como queriam. Acredito que a educação infantil pode ser considerada um período para a criança exercer sua liberdade através do lúdico.

Nesse tópico, voltamos a pensar no conceito de subjetividade, que envolve os sentidos e significados que absorvemos quando nos relacionamos com algo ou alguém. As crianças, como usuárias das mídias, assistem e se relacionam com os jogos/filmes/desenhos/programas, adquirindo novos conhecimentos, através dos quais as crianças irão tirar algum sentido, algum significado para determinada atitude ou reação que eles presenciam naquilo que assistem ou jogam. São esses sentidos e significados repassados pelas mídias que formam nas crianças novas ideias, atitudes, estereótipos e etc.. Muito daquilo que as crianças adquirem como novos significados elas reproduzem nas relações em sociedade.

A compreensão do lugar da subjetividade na educação nos leva a abandonar, por uma parte, a naturalização dos processos associados com a educação, e por outra, a compreender os diferentes momentos do processo educativo através de processos de significação e sentido gerados em diferentes zonas do tecido social. Esta compreensão leva a superação de um conjunto de dicotomias que historicamente tem estado na compreensão da educação, como a dicotomia entre o social e o individual, o afetivo e o cognitivo, entre outras, o que traz um conjunto de consequências para as representações dominantes ate hoje na educação[...] (GONZÁLEZ REY, 2001, p.2)

3.2 Os exemplos que as mídias dão para as crianças

Separei esse indicador para analisar as atitudes das crianças diante das tecnologias que possuem acesso. Junto com as professoras da escola, conversamos sobre as atitudes de alguns alunos que possuem comportamentos mais agressivos e pensamos que atualmente as crianças têm acesso a muitos meios de informação que disseminam imagens de agressividade e violência como uma “solução” para os problemas ou apenas como algo natural. Para essas crianças, o uso

da violência não é visto mais como algo ruim, negativo ou até mesmo desnecessário (devido ao fato não resolver nada). Usar da violência com um colega sem nenhum motivo se tornou completamente natural para eles no dia a dia, levando-os a sempre resolver os problemas com agressividade.

As mídias podem exercer influência sobre nossas concepções e princípios, porém não consideramos que as mídias podem mudar tudo e todos, ou seja, possui suas exceções, pois até mesmo as crianças possuem opiniões e suas próprias maneiras de conseguirem influenciar os outros também, ou seja, não consideramos que as crianças são passivas a ponto de serem influenciadas por tudo que assistem. Porém quando pensamos nas mídias como uma possível “influenciadora” das crianças, podemos considerar as vantagens e desvantagens desse poder exercido pelas tecnologias, como já citamos nos capítulos anteriores. Consideramos que as mídias visuais exercem ainda maior influência (filmes, desenhos, jogos, programas de tv em geral), pois vendo o que esta nas telas as crianças enxergam uma realidade, mas nem sempre aquilo que as telas apresentam são realmente a realidade, como por exemplo os super-heróis com super poderes, o que não é real, mas para as crianças tudo aquilo que os personagens realizam nas telas pode parecer real. A grande questão seria se as grandes produtoras midiáticas se preocupam com a influência que exercem nas crianças.

Começaremos falando sobre o que observamos na escola. Pensando no comportamento violento da turma, aquilo que eles assistem ou jogam em casa pode ter uma relação direta na maneira como se comportam. A grande maioria dos meninos da turma me disse gostar do vilão Coringa, um personagem cruel do filme Batman, e então pensamos como e por que motivo as crianças se interessam tanto por um vilão cruel de um filme de um super-herói. Eles colocam o personagem do Coringa como um personagem “da hora”, para eles representa um personagem mal, que tem poderes também, assim como o super-herói e porque o vilão também não pode ser adorado pelas crianças. O “ser malvado”, considerado uma característica essencial de todos os vilões não é um problema para as crianças.

Como estava realizando a pesquisa em uma turma que já estava tendo problemas com a maneira como brincavam entre si, foi muito fácil perceber essas influências. Busquei ficar atenta aos meninos que mantinham esse costume de brigar, ou “brincar de brigar” e o que eles costumavam jogar ou assistir. Comecei a perceber que os meninos mais agressivos tinham o costume de jogar GTA e outros jogos violentos, além de assistir a filmes de terror, e mesmo não podendo afirmar que esses são os únicos fatores que acarretam esse tipo de atitude nas crianças, vejo uma aproximação do jogo GTA com diversas práticas de violência. O jogo pode

ser um meio de entretenimento e diversão para eles, porém vale considerar os conteúdos dos jogos atentando a maneira pela qual irá refletir no desenvolvimento da criança. Não somente o jogo pode ser colocado como um fator importante, mas também todo tipo de mídia que as crianças utilizam com frequência. O mundo atual também pode ser considerado um mundo virtual, e por estarem inseridas nessa realidade, não podemos distanciar as crianças desse fenômeno, a tecnologia é um fator que faz parte da realidade em que elas estão vivendo, se fazendo necessário e essencial para quem vive essa realidade assim como as crianças. Não podemos, portanto, apontar soluções para uma questão que envolve o modo como a sociedade lida com as tecnologias e maneira como refletem as consequências de seu uso massivo.

Tudo aquilo que as crianças possuem acesso direto e cotidiano acabam por influenciar a maneira como elas pensam, sentem, além de influenciar também o significado que elas atribuem aquilo que enxergam. E da mesma maneira como são influenciadas, elas acabam por influenciar a sociedade também, através daquilo que aprendem não só com as mídias, mas de tudo que aprendem e conhecem, e acabam repassando às pessoas que as cercam.

Quando consideramos as crianças como seres pensantes com direitos, podemos colocá-las como seres capazes de se impor, pois são capazes de criarem concepções sozinhas. Pensando na subjetividade colocada por González Rey em suas obras⁴, podemos considerar a maneira como as crianças podem desenvolver sua subjetividade individual e relacioná-la na subjetividade social que permeia seus espaços de convívio. Aquilo que as crianças adquirem individualmente acabam por ser partilhadas entre elas ou entre elas com adultos também, da mesma forma como as crianças podem adquirir uma concepção já social, que internalizada, passa a fazer parte de suas concepções individuais. Com essas considerações, podemos entender que as crianças sofrem influência, mas também exercem suas influências no contexto social em que estão inseridas, e seja este contexto composto por adultos ou por outras crianças, os pequenos são capazes de expor suas ideias individuais.

⁴ Obras como “A pesquisa e o tema da subjetividade em educação”, encontrada no link <http://www.fernandogonzalezrey.com/index.php/2015-09-04-17-49-10/livros-dr-fernando-gonzalez-menu> “Saúde, cultura e subjetividade: uma referência interdisciplinar (2015)”, também encontrada no mesmo link.

Capítulo 6 - Considerações Finais

Ao final desta pesquisa, construímos e descobrimos novas informações sobre a infância e como ela se envolve nas tecnologias atuais, porém não encontramos todas as respostas, como também já supúnhamos, dada a complexidade dessa questão. Nossas idas à escola nos serviram como aprendizado sobre as rotinas e costumes das crianças, além de nos proporcionar conhecimento sobre as mídias e a relação que as crianças estabelecem com elas. Ao longo das nossas rotinas na escola, pudemos notar a possível influência exercida pelas mídias nas atitudes de algumas crianças, a maneira como as informações passadas pelas mídias reflete na maneira como as crianças consideram a noção de mundo, de conhecimento de tudo aquilo que a cerca.

Ao longo da pesquisa nos deparamos com as dificuldades e desafios apresentados pela rotina de uma pesquisa realizada com crianças. Nosso primeiro desafio foi encontrar maneiras de conversar e ouvir as crianças, dando a chance para todas se manifestarem, o que nos levou a buscar mais sobre a sociologia da infância, que envolve entender as crianças, o que elas dizem, ouvir suas colocações, pensamentos e ações. Nas primeiras idas a escola, buscamos manter nossa presença como um acontecimento informal e sem gravar as conversas com os pequenos nem anotar simultaneamente, apenas conversamos com eles buscando através de perguntas, as informações que precisávamos para a pesquisa. Ao longo das visitas fomos percebendo a dificuldade das crianças de se manifestarem, ou de entenderem o que queríamos dizer. Fomos notando que a linguagem que utilizávamos não era adequada à linguagem que eles entendiam, e então procuramos pensar em maneiras de deixar mais claro o que queríamos saber, ou utilizar de diferentes ferramentas para conversar com as crianças. Foi então que utilizamos do uso de materiais e objetos, como os citados nos capítulos anteriores, ou então, realizava ainda a roda de conversa, combinando com eles que todos teriam a oportunidade de falar e para isso acontecer, seguíamos a sequencia da roda e um por um podia falar o que sentia ou pensava sobre o assunto abordado. Consideramos as crianças ao longo da pesquisa sob uma perspectiva da Pedagogia da Infância, pois assim consideramos as crianças como capazes de pensar, como sujeitos que pensam, e que possuem direitos, que possuem voz. Sob essa percepção pudemos considerar as colocações das crianças não como colocações infantis, mas colocações de indivíduos capazes de se colocarem, opinarem e escolherem de acordo com as suas afinidades e pensamentos individuais.

Este trabalho nos ajudou a viver as preocupações e inquietações dos educadores sobre as tecnologias atuais na vida das crianças. Vimos que o assunto ainda pode ser considerado

recente, pelo fato de não ter muitas pesquisas na área, porém vimos também, que as crianças já estão vivendo com as mídias, convivendo com a realidade repassada por elas e tudo isso implica de forma direta no desenvolvimento de ensino/aprendizado das crianças, além de influenciar também o comportamento e pensamento das crianças.

Em um ponto de vista antes desconhecido por nós, pudemos considerar as mídias e seus dispositivos como eventos e práticas de letramento, e levando em consideração esse fator, as mídias podem ser inseridas no ensino como uma ferramenta pedagógica, em conjunto com as outras ferramentas já utilizadas nas salas de aula como mediadoras do conhecimento. Mais desconhecido ainda, é considerar a presença das mídias para a educação infantil. Ao longo da pesquisa, percebemos que as crianças, independente da idade, estabelecem uma relação direta com as mídias e aprendem muito com aquilo que presenciam nas telas. O aprendizado delas, pode se dar pelas informações oferecidas pelas mídias, ou até mesmo, pelos estereótipos e preconceitos reproduzidos. E é sobre esse aspecto que precisamos questionar os conteúdos que nossas crianças têm acesso, buscando passar para eles a necessidade de uma noção crítica sobre aquilo que as mídias nos apresentam. Quanto aos games, temos o mesmo questionamento, pois os jogos que algumas crianças envolvidas na pesquisa costumavam jogar eram extremamente violentos, além de apresentar conteúdo adulto, e o comportamento das crianças pode acabar sendo influenciado pelas atitudes, imagens e ideais apresentados pelos games. Os conteúdos adultos atuais são consumidos pelas crianças também, e percebemos na pesquisa que as crianças possuem esse hábito.

Este trabalho nos levou a pensar no que conhecemos sobre as mídias, no que acabamos conhecendo através da pesquisa que realizamos e o quanto ainda nos falta conhecer. Embora não tenhamos encontrado respostas para todas as inquietações sobre o assunto, tudo que buscamos e os dados que encontramos naquela escola com aquelas crianças, nos serviu como margem de conhecimento, e servirá para os futuros leitores deste trabalho, como uma introdução sobre o assunto, ou um levantamento do que as crianças têm acesso nas mídias. Os avanços da tecnologia atual pode ser uma grande aliada da educação, pois tem o poder de disseminar processos e ferramentas de ensino-aprendizado para as crianças não só da educação infantil, mas de todas as idades e camadas sociais, mesmo porque o acesso as mídias e a internet já cresceu e continua crescendo muito entre todas as classes sociais.

Sendo assim, consideramos a importância desta pesquisa para aumentar e desenvolver ainda mais o conhecimento sobre a tecnologia na infância. Nossos objetivos de levantar e mapear os interesses midiáticos das crianças foi alcançado, pois levantamos dados sobre os

interesses midiáticos das crianças, o que lhes chama a atenção nas telas, como as crianças se relacionam com as tecnologias, e seus costumes e relações estabelecidas com os eventos de letramento atuais, sendo esses eventos midiáticos ou não. Acreditamos que se tivéssemos a oportunidade de permanecer naquela turma por mais tempo, poderíamos descobrir muito mais sobre o que eles tinham a nos ensinar. Como um trabalho construído através de diferentes vertentes e concepções de diversos autores, esperamos que essas concepções possam servir de margem e apoio a outras pesquisas no assunto, implicar e inquietar novas perguntas e questões que busquem entender nossas crianças e seus pensamentos, e que possam ajudar na criação de objetos de aprendizagem digitais para o ensino das crianças no espaço escolar ou até mesmo nos espaços extraclasse.

Referências Bibliográficas

AGAMBEN, G (2009). *Nudité*s. Paris, Éditions Payot & Rivages.

AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. **Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação**. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

ALBERT, Évelin. **Letramento no contexto da Educação Infantil: Uma análise com crianças de 0 a 2 anos**.⁵

ALVES, Graziela. **Letramento versus Alfabetização**. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/opiniaio.asp?entrID>⁶ último acesso em 2015.

ALVES, Gilberto Luiz. **O Trabalho Didático na Escola Moderna: Formas Históricas**. Campinas: Autores Associados, 2005.

ALVES, Lynn. **Jogos eletrônicos e screenagens: possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem**. 2005

AMANTE, L. (2003). **A Integração das Novas Tecnologias no Pré-Escolar: Um Estudo de Caso**. Dissertação de Doutorado em Ciências da Educação. Lisboa: Universidade Aberta

AMANTE, Lúcia. **Infância, escola e novas tecnologias**. Porto Editora. 2007a. Disponível no site: <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2566>, último acesso em dezembro/2015.

⁵ Texto encontrado sem ano especificado na fonte, encontrado no link:

<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IIIICILLIJ/Trabalhos/Trabalhos/S4/evelinalbert.pdf> último acesso em dezembro/2015.

⁶ Texto encontrado sem ano especificado na fonte.

AMANTE, L. (2007b). **As TIC na escola e no Jardim de Infância: motivos e factores para a sua integração**. Sísifo/Revista de Ciências da Educação. nº3. Pp. 51-64.

AMARAL, C. W. do. **Alfabetização numa perspectiva crítica: análise das práticas pedagógicas**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. 2002

BARTON, D & HAMILTON, M. **Local Literacies: Reading and writing in one community**. London, Routledge, 1998.

BELLONI, M. L. **Crianças e mídias no Brasil: Cenários de mudança**. Papirus Editora. Centro de Educação da UFSC. 2010.

BISPO, Carla Fernanda Brito. **Escolarização da literatura infantil na alfabetização: uma trama de múltiplos fios e alguns nós**. Campinas/Unicamp, 2013.

BODGAN, R. E BIKLEN, S. K. (1994). **Investigação Qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Editora Porto.

BONA, V. **Tecnologia e Infância: ser criança na contemporaneidade**. Recife 2010.

CHARTIER, Roger. 1998a. **A aventura do livro; do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP.

CHARTIER, Roger. 1998b. **A ordem dos livros; leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. 2ªed. Brasília: UNB.

CHAVES. I. C. G. **Tecnologia e Infância: um olhar sobre as brincadeiras das crianças**. Maringá-PR. 2014

CLEMENTS, D. H. (1999). **Effective use of computers with young children**. J. V. Copley (ed.), Mathematics in the Early Years. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics, pp. 119 – 128.

CLEMENTS, D. H. e NASTASI, B. K. (2002). **Os Meios Electrónicos de Comunicação e a Educação de Infância**. B. Spodek (org.), Manual de Investigação em Educação de Infância. Lisboa: Fundação Caloust e Gulbenkian, pp. 561-619.

COMENIUS, Johann Amos. **Didatica magna**. 2. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2002. 390p.

CORSARO, W. **The Sociology of childhood**. California: Pine Forge, 1997.

DELGADO, Ana Cristina C., MULLER, Fernanda. **Sociologia da Infância: Pesquisa com crianças**. Campinas: Unicamp, 2005

DUARTE, R. **Filmes, amigos e bares: a socialização de cineastas na cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2000. Tese (dout.) Departamento de Educação, PUC.

DUARTE, R. **Pesquisa qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo**. Rio de Janeiro, 2002. Departamento de Educação PUC-Rio de Janeiro.

FARIA, Ana Lúcia G. de; FINCO, Daniela (org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. 120 p., il -. (Polêmicas do nosso tempo, 102).

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 26 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999a.

GRAUE, E.; WALSH, D. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **A pesquisa e o tema da subjetividade em educação.** Psicologia da Educação - Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados (PUC/SP), n.13, p. 9-16, 2001.

HAUGLAND, S. W; WRIGHT, J. L. (1997). **Young Children and Technology- A World of Discovery.** Boston: Allyn and Bacon.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** IEL/UNICAMP. Ministério da Educação. 2005-2010.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: O real o Possível e o Necessário.** Porto Alegre, RS: Art. Méd., 2002.

LEVIN, Esteban. **Rumo a uma infância virtual?: a imagem corporal sem corpo.** Trad. Ricardo Rosenbush. Petrópolis, RJ: Vozes. 2007.

LINS, Heloísa Andreia de Matos. **Cultura visual e Pedagogia da Imagem: recuos e avanços nas práticas escolares.** Educação em Revista. v.30. p.1-16. 2014.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, SP: EPU, 1986.

LUIZATO, Carla. **Contexto de letramento: é possível trabalhar com produção de texto na Educação Infantil.** Leopoldianum - revista de estudo e comunicação, v. 28, n. 78, p. 71- 73, jun. 2003.

MORESI, Eduardo. **Metodologia da pesquisa**. Brasília: UCB, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vigotsky: Aprendizado e Desenvolvimento – um Processo Sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

PAPERT, S. (2001). **Change and Resistance to Change in Education. Taking a Deeper Look at Why school Hasn't Changed**. Novo Conhecimento, Nova Aprendizagem. Lisboa: fundação Calous-te gulbenkian, pp. 61-81.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**.(tradução de Suzana Menesca de Alencar Carvalho e José Laurinio de Melo). Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

QUEIROZ, M. I. P. **Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”**. In: VON SIMSON, O. M. (org. e intr.). Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice, Editora

RAVASIO. M. H, FUHR. A.P.O. **Infância e tecnologia: aproximações e dialogo**. ETD – Educ. temat. digit. Campinas, SP v.15 n.2 p.220-229 maio./ago.2013 ISSN 1676-2592

RIBEIRO, Aparecida de Fátima et al. **Jogos, Brinquedos e Brincadeiras no Processo Ensino-aprendizagem**. In: Akrópolis – Revista de Ciências Humanas da Universidade Paranaense, v. 12, n. 4, out./dez., 2004.

ROCHA, Eloisa A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: perspectiva de consolidação de uma pedagogia**. Florianópolis: UFSC/NUP, 1999.

SANTOS, Raquel. **A aquisição da linguagem**. In: FIORIN, José Luiz (Org). Introdução a linguística: objetos teóricos. São Paulo: Ática, 2002.

SIGNORINI, Inês. **Letramento e (in) flexibilidade Comunicativa**. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.) Os significados do Letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 161 a 199.

SOARES. **As muitas facetas da alfabetização**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

SOARES, Magda. **Letrar é mais que alfabetizar**. In: Nossa língua – nossa pátria. Rio de Janeiro: Jornal do Brasil, 26/11/2000a. Entrevista.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento e escolarização**. In: RIBEIRO, era Masagão (org.). Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2003. Pt. 2 p.89-115.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. 2002.

Vygotsky, L. (1984). **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

XAVIER, Antonio C. dos Santos. **Letramento Digital e Ensino**. UFPE. Disponível em : <http://www.ufpe.br/nehete/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf> Acesso em novembro de 2015.

<http://www.ibope.com.br/pt-br/relacionamento/imprensa/releases/Paginas/942-milhoes-de-pessoas-tem-acesso-a-internet-no-Brasil.aspx>

<http://www.ibope.com.br/pt-br/noticias/Paginas/Numero-de-pessoas-com-acesso-a-internet-em-casa-cresce-4.aspx>