

Referencia para citar este artículo: Martins, L. T. & Castro, L. R. de (2011). Crianças na contemporaneidade: entre as demandas da vida escolar e da sociedade tecnológica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 619 - 634.

Crianças na contemporaneidade: entre as demandas da vida escolar e da sociedade tecnológica*

LUANA TIMBÓ MARTINS**

Núcleo de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas (Nipiac),
Universidade Federal do Rio de Janeiro.

LUCIA R. DE CASTRO***

Professora Titular do Programa Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Artículo recibido en abril 5 de 2010; artículo aceptado en septiembre 7 de 2010 (Eds.)

· **Resumo:** Este artigo aborda a possível tensão entre organização escolar e demandas da sociedade tecnológica: são formas diferentes de apresentação do mundo para as crianças, envolvendo processos afetivos e cognitivos diversos. Na pesquisa empírica realizada em uma escola particular do Rio de Janeiro, buscou-se analisar como os alunos relacionavam vivências tecnológicas com sua experiência na escola. A metodologia consistiu em observação participativa, em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, complementada por entrevistas. Os resultados mostraram quatro eixos para caracterizar os deslocamentos promovidos pela tecnologia nos modos de subjetivação: aprendizagem, concentração, tempo/espaço e esforço/prazer. Conclui-se que o empoderamento dado às crianças, pelo acesso à tecnologia, pode se tornar vazio. É papel da educação ajudar esse poder a tomar um rumo.

Palavras-chave: Infância Contemporânea, Sociedade Tecnológica, Educação.

Los niños en la contemporaneidad: entre las demandas de la vida escolar y de la sociedad tecnológica

· **Resumen:** En este artículo se discuten las posibles tensiones entre el modo de organización escolar para dar cuenta de su tarea de transmisión cultural y las crecientes demandas de la sociedad tecnológica, tales como los requisitos de ser competente con las nuevas tecnologías de información. En la presente organización escolar la presentación del mundo se hace de una forma distinta de aquella en que se basan las innovaciones tecnológicas de la sociedad de consumo contemporánea. Esas dos formas de presentación del mundo para los niños involucran distintos procesos afectivos y cognitivos. En la investigación empírica llevada a cabo en una escuela privada en Río de Janeiro, hemos tratado de analizar cómo los alumnos relacionaban sus vivencias tecnológicas con la experiencia en la escuela. La metodología consistió en la observación participante en un grupo de 3er. año de la enseñanza fundamental, complementada con entrevistas. Los resultados mostraron cuatro ejes posibles para caracterizar los desplazamientos promovidos por la tecnología en los modos de subjetivación: aprendizaje, concentración, tiempo/espaço y esfuerzo/el placer. Llegamos a la conclusión de que el empoderamiento dado a los niños, a través del acceso a la tecnología, puede llegar a ser vacío. El papel de los educadores sería de cuestionar como ese poder puede ayudar a los niños a coger un rumbo más productivo para la utilización de las tecnologías de información.

· **Palabras clave:** Niños y niñas, Sociedad Tecnológica, Educación, Escuela.

* O presente **Artigo de pesquisa científica e tecnológica** é uma versão da dissertação de mestrado de Luana Timbó Martins, orientada por Lucia Rabello de Castro, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. O mestrado teve início em março de 2008 e a dissertação foi defendida em março de 2010.

** Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Psicóloga do Iprede. Correo electrónico: luanatm@gmail.com

*** Ph. D. Universidade de Londres. Correo electrónico: lrcastro@infolink.com.br

Children in the contemporary: between the demands of school life and of the technological society

Abstract: *This article discusses the possible tensions between the way the school organizes itself in order to fulfill its role of cultural transmission and the increasing demands of the technological society, such as those competences required by the information technologies. It is argued that the present school organization is related to one mode of world presentation different from that which grounds the technological innovations of the contemporary consumer culture. These two ways of world presentation to children involve different affective and cognitive processes. The aim of the empirical research conducted in a private school in Rio de Janeiro was to examine how students related their technological and school experiences. The methodology consisted of a participant observation in a 3rd grade class of elementary school, complemented with interviews. The results showed four axes along which it is possible to characterize the shifts promoted by technology in the modes of subjectification: learning, concentration, time/space, and effort/pleasure. We conclude that the empowerment given to children, by the access to technology may become void. It is the role of educators to reflect about how this power can take a course which helps children to make a more productive use of information technologies.*

Keywords: Children, Technological Society, Education, School.

-1. Introduzindo a questão: educação e tecnologia. -2. Metodologia. -3. Relatando o campo e analisando os resultados. -4. Considerações finais. -Lista de referências.

1. Introduzindo a questão: educação e tecnologia

Este artigo é uma versão parcial da dissertação de mestrado da primeira autora¹, tendo como cenário as repercussões que o advento da tecnologia nas sociedades contemporâneas provocou, e ainda provoca, na subjetividade das crianças e em suas atividades dentro da escola.

A vivência em uma sociedade 'tecnológica' potencializa deslocamentos importantes para a infância. Por meio da tecnologia, vemos uma infância que agora pode ter acesso a informações vindas de todas as partes do mundo, comunicar-se rapidamente, e vivenciar, no presente, trocas significativas, em vez de voltar-se exclusivamente para sua preparação para a idade adulta (Prout, 2005). Essa potencialidade que agora surge se contrapõe a um ideal construído historicamente para essa fase inicial da vida – ideal moderno que entendia a infância como etapa de imaturidade, de inocência, de preparação, e que padronizava um caminho de desenvolvimento até a idade adulta, no sentido de que haveria uma evolução até chegar a um ponto ideal de maturidade e de responsabilidade social. Prout (2005) afirma que a infância moderna surgiu como o 'outro cultural'

em relação à idade adulta, sendo entendida a partir de uma relação dicotômica, em oposição ao que seriam adultos – infância x idade adulta; privado x público; natural x cultural; irracional x racional; dependência x independência; passividade x atividade; incompetência x competência; brincar x trabalhar (p. 10). Para esse autor, tais diferenciações e limites entre infância e idade adulta, estabelecidas na era moderna, estariam ficando menos rígidas, a partir de mudanças sociais, econômicas, culturais e tecnológicas.

Vivemos atualmente em uma época de mudança de paradigmas em relação à infância pensada na modernidade: hoje se argumenta que crianças são atores sociais plenos, ativas na construção de si mesmas, da sociedade e do próprio sentido de infância, desde pequenas (Sarmiento, 2003; Prout, 2005). A mudança de ideais vinculados à infância sugere a necessidade de revisão da relação desta com as instituições educativas, responsabilizadas socialmente pelo cuidado com os mais novos. Tais instituições escolares surgiram historicamente como responsáveis pela preparação de crianças e de jovens até a idade adulta, cumprindo o papel de instruir e de promover a socialização dos mais novos, favorecendo a construção de uma cidadania comum. Para isso, um currículo é construído com saberes considerados importantes, e são estabelecidos conteúdos específicos de estudo para cada faixa etária, em uma trajetória linear que

¹ Martins, L. T. (2010). Escola sob tensão: a produção da infância na sociedade tecnológica. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

aprofunda e acumula os conhecimentos com o passar do tempo, de acordo com as sequências de ‘maturação’ estabelecidas pelos cânones científicos (Candau, 1998, 2008; Forquin, 1993).

Além de priorizar a aprendizagem, a escola também se configura como lugar de convivência e de participação social de crianças, jovens e adultos. Essa convivência é pautada em uma determinada hierarquia entre gerações, que prega a autoridade dos mais velhos sobre os mais novos, além de um discurso que favorece preferencialmente o caminho da escola, e posteriormente o do trabalho, para se alcançar realização pessoal e sucesso social. Porém, a moratória imposta a crianças e jovens (tempo de preparação) ganha atualmente outros contornos, já que a ‘incompetência social’ dos mais novos vem sendo problematizada (Alanen, 2001; Castro, 2001, 2002; Vasconcelos, 2006).

Na contemporaneidade, o aspecto da competência é fortalecido para a infância em consonância com o entendimento que se tem sobre a idade adulta: as crianças são vistas com capacidade para agir legitimamente no mundo, são reconhecidas como sujeitos através de suas ações. Fala-se, com isso, de um arrefecimento do paradigma moderno de infância (Castro, 2002; Sarmiento, 2003). Isso abre lugar a outras possibilidades, e nos importa entender quais são elas e como isso se dá. Ora, se afirmamos que crianças são atores sociais com capacidade de ação legítima desde cedo, estamos dando voz para que participem da construção da sociedade com sua própria visão do mundo.

De grande importância para a análise que fazemos são as implicações da tecnologia como um tipo específico de racionalidade instrumental (Broughton, 1984), diferente da que é tradicionalmente efetuada no âmbito da relação de transmissão educacional entre professor e aluno. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são características da contemporaneidade e fomentam uma nova forma de percepção do mundo, de relação com a autoridade e de construção das habilidades cognitivas (Sloan, 1984). Além disso, como afirmam Severiano e Estramiana (2006), *“os meios de comunicação de massa e a informática são os atuais responsáveis por uma nova forma de compreensão das relações espaciais e temporais, assim como pela ideia de que vivemos, atualmente, em uma ‘aldeia global’”* (p. 75). As TIC ajudam a construir uma consciência de viver

em um planeta sem fronteiras e promovem um rearranjo do mapa mundial, criando a ilusão de um mundo imediato, sem tempo linear, presente, sem distâncias e de fácil acesso. É neste contexto de mudanças que analisamos os efeitos de vivências tecnológicas sobre o papel, antes exclusivo da escola, para a formação das crianças e para seu processo de subjetivação.

Mais do que meras ferramentas, as TIC potencializam outro funcionamento cognitivo e intersubjetivo. Esses novos aparatos medeiam nossa relação com o mundo físico e social, trazendo transformações do olhar, da subjetividade e do conhecimento (Belloni, 1995). No cotidiano infantil, a introdução da tecnologia, através de computadores e jogos eletrônicos, alterou as formas de brincar, mudou o uso do tempo livre, dos espaços necessários para brincadeiras, trouxe novas linguagens, desenvolveu novos consumos, além de ter trazido mudanças nas formas de ler e de escrever, já que saímos do papel e caneta para a tela do computador – limitamos o uso dos textos escritos para darmos relevância às figuras e imagens (Aarsand, 2007; Gamba jr. & Souza, 2003; Prout, 2005). A ideia é de que as mídias tecnológicas produzem novas condições de subjetivação, em termos de modos de perceber, de interagir e de aprender, para crianças e adolescentes.

Nossa questão, neste trabalho, passa por procurar entender como a vivência das crianças, em uma sociedade contemporânea tecnológica, pode ser articulada com a experiência escolar e suas demandas. A nosso ver, a organização das práticas escolares estabelece pontos de tensão com o que se demanda por parte desses novos aspectos da sociedade tecnológica. Grosso modo, as demandas de aprendizagem nas instituições escolares se organizam processualmente através do tempo, aspecto que determina uma sequência linear e cumulativa no modo de transmissão de conteúdos e no modelo da organização cognitiva². As demandas da sociedade tecnológica, pelo uso das TIC, não se coadunam com a serialidade e sequência do tempo na escola, porque tornam as

2 Sabemos que não há uma homogeneização total nas formas de funcionamento escolar, e, portanto, nos referimos aqui a um padrão a ser seguido em que os conteúdos são estabelecidos formalmente por instâncias superiores, com uma uniformização para todas as instituições de ensino. Mesmo assim, entendemos que a rotina de cada escola pode ser diferente, havendo abertura para outros conteúdos e estratégias pedagógicas.

informações fragmentadas sem que os fragmentos se interconectem em um enredo de antes e depois, ou de causa e consequência. O avanço tecnológico desenfreado gera um volume de informações tão imenso que não haveria espaço para uma geração de sentido mais profunda, reduzindo tudo a fragmentos (Severiano & Estramiana, 1996). A racionalidade tecnológica proporcionaria, então, uma redução de saberes a informações desconexas (Crochik, 1998). Tais demandas contemporâneas se caracterizam como imediatistas, pois não se remetem a um plano ulterior de finalizações, mas impõem uma eficácia no agora.

A mídia e a tecnologia não instituem um tempo linear de preparação para os mais novos, e esses podem receber as informações da mesma forma como são dadas para os adultos: assistem aos mesmos programas de televisão, vêem as mesmas propagandas, escutam as mesmas músicas, têm acesso à Internet, divertem-se com os mesmos jogos de vídeo-game. Muitas vezes, as crianças (que passam mais tempo em casa, frente ao computador ou à televisão) sabem o que se passa no mundo tecnológico da comunicação melhor do que os mais velhos. O acesso a informações não é adiado como no percurso escolar, ou o é apenas minimamente, com alguns avisos de programas e *sites* impróprios para certas idades, que são apenas sugestivos, e se houver supervisão de um adulto. Enfim, é difícil estabelecer um 'filtro' para as informações provenientes do mundo tecnológico, enquanto que na escola se segue um caminho de maior preocupação em relação a isso.

Assim, procuramos saber que tensões e permeabilidades poderiam surgir entre vivências que apontam para demandas diversificadas de subjetivação. Receamos que o encontro entre formas tão diversas de modelização subjetiva, cognitiva e intersubjetiva possa fragilizar a instituição escolar, uma vez que essa possa se ver despreparada para construir pontes e articular tais demandas, tendo em vista suas próprias finalidades.

Nosso foco, na realização da pesquisa de campo, foi observar possíveis transformações no comportamento dos alunos que expressassem respostas às demandas colocadas pelo uso das TIC, e, ao mesmo tempo, acompanhar e observar como tais respostas se inseriam no contexto da vida escolar e suas demandas. Propusemo-nos a saber como a convivência com a mídia/tecnologia

afeta o sentido e as práticas do que aprendem na escola e vice-versa. Para se ter um recorte ainda mais específico, escolhemos privilegiar, na investigação, o uso que as crianças fazem dos computadores, mesmo sabendo que atualmente os aparatos tecnológicos (computadores, vídeo games, televisão, celulares, iPods, aparelhos de MP3 etc) podem estar facilmente conectados uns aos outros. Fizemos essa escolha também porque o computador é um acessório que já faz parte da educação escolar, uma vez que os laboratórios de informática estão presentes na maioria das escolas.

2. Metodologia

Realizamos uma pesquisa de caráter qualitativo, com crianças em idade escolar, tomando como ferramentas de coleta de dados: a observação participante, com anotações no diário de campo, e entrevistas individuais e em grupo. A observação aconteceu com a entrada da pesquisadora principal em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental I (crianças de 7 a 9 anos) de uma escola particular de ensino tradicional da cidade do Rio de Janeiro, duas vezes por semana, ao longo de seu período de aula (cinco horas por dia), durante três meses. Durante esse período, foi possível observar o funcionamento da turma em sala de aula regular e no laboratório de informática. Foram ao todo dezenove tardes passadas junto a essa turma, entre os meses de agosto e outubro de 2009. Faziam parte da turma 25 alunos, sendo 14 meninos e 11 meninas.

A convivência com os alunos dentro do cotidiano da escola foi importante para poder desvelar os sentidos construídos coletiva e individualmente relativos à realidade escolar frente ao mundo fora da escola. Martins (1996), se referindo ao método da observação participante, explica que:

Trata-se de estabelecer uma adequada participação dos pesquisadores dentro dos grupos observados de modo a reduzir a estranheza recíproca. Os pesquisadores são levados a compartilhar os papéis e hábitos dos grupos observados para estarem em condição de observar fatos, situações e comportamentos que não ocorreriam ou que seriam alterados na presença de estranhos (p. 270).

Este mesmo autor fala da importância de poder observar, em campo, as contradições implícitas nas relações sociais que ali se desenvolvem. Além dos fenômenos aparentes, devemos estar atentos aos 'não-ditos', ao que está implícito em cada discurso e comportamento; e isso aparece e ganha sentido apenas com a convivência.

Inicialmente, fizemos uma caracterização da turma escolhida para a pesquisa: mapeamos o comportamento do grupo em sala e nos horários mais livres, percebemos como se dava a socialização do grupo, observamos suas brincadeiras, sua comunicação, os aspectos comportamentais que chamavam à atenção, e também a questão da aprendizagem; enfim, mapeamos o funcionamento geral do grupo. Esperávamos, com isso, levantar alguns aspectos relevantes relacionados ao uso do computador, e, portanto, relacionados a um modo de subjetivação dentro da sociedade tecnológica, para serem aprofundados no decorrer da pesquisa. Um segundo momento, além de continuarmos com a observação participante, envolveu as conversas com as crianças, direcionadas a aprofundar aspectos da relação entre a vida escolar e o cotidiano fora da escola.

A partir das primeiras observações, foram estabelecidos alguns eixos analíticos que apareceram de forma mais evidente no comportamento das crianças tanto em relação à tecnologia quanto à escola: aprendizagem, concentração, tempo/espaço e esforço/prazer. Tais temas também se encontravam geralmente presentes nos trabalhos teóricos sobre as TIC, já citados anteriormente (Aarsand, 2007; Belloni, 1995, 2001; Crochik, 1998; Gamba jr. & Souza, 2003). Com esses eixos, procuramos direcionar a observação subsequente, montar questões de entrevista e aprofundar a dinâmica das relações entre escola e tecnologia, lembrando que procuramos dar ênfase ao uso que as crianças fazem do computador para entender o papel da tecnologia na vida delas.

Essas entrevistas com as crianças aconteceram durante o período em que elas tinham algum tempo livre, por terem terminado uma atividade em sala, ou durante o recreio. As perguntas eram abertas e podiam conter algum aspecto observado no cotidiano específico de uma criança na escola. Às vezes, um grupo de alunos era abordado, e outras vezes a conversa acontecia com alguma criança individualmente, principalmente quando ela

mesma procurava a pesquisadora para comentar sobre algo do seu dia – então, se aproveitava para continuar um diálogo com as perguntas que estavam previamente estabelecidas, sem seguir uma ordem rígida. O intuito era perceber como os temas ligados à questão da tecnologia e da escola apareciam no discurso dos estudantes da sala de aula observada, por isso as conversas ocorreram tanto em grupo quanto individualmente, no momento em que as oportunidades apareciam. As entrevistas não foram gravadas, mas, sim, anotadas no diário de campo; eram conversas de curta duração, podendo ter continuidade em dias diferentes, por isso as anotações permitiram guardar a maior fidelidade possível em relação ao que foi dito, pois eram feitas imediatamente.

3. Relatando o campo e analisando os resultados

Na escola, as atividades diárias eram bem definidas: todos os dias as crianças tinham aula de português e de matemática, que são as disciplinas principais; durante a semana, ainda tinham inglês, ciências, leitura, informática, educação física, geografia, história, música e religião (1h/aula de cada por semana). A professora era a mesma para a maioria das disciplinas, mudando apenas para as aulas de informática, de música, de educação física e de inglês (aulas com outros professores, chamadas de 'aulas extras' pelas crianças). O ritmo de trabalho nessa sala de aula consistia em: correção da tarefa de casa e 'copiar a agenda' no início da tarde; então, a professora passava uma tarefa e depois de um tempo fazia a correção, passava outra tarefa e depois de um tempo corrigia... As aulas extras interrompiam temporariamente esse ritmo da sala convencional, em diferentes dias da semana (só não acontecia nenhuma aula extra nas terças-feiras). Quando era hora de uma aula extra, outro professor chegava e ficava com a turma pelos 50 min que lhe cabia, ou levava os alunos para outro espaço na escola (no caso de Educação Física). As crianças se sentavam formando 6 fileiras de 4 ou 5 cadeiras, umas atrás das outras, alternando, quando possível, meninas e meninos. Os recreios duravam 20 minutos, no meio da tarde.

A aula de informática trouxe aspectos

interessantes para a pesquisa. Eram 50 minutos de informática na escola por semana, e a aula acontecia num laboratório com 20 computadores (algumas crianças, escolhidas pela professora, precisavam sentar em dupla). Era uma aula extra, mas a professora da turma também ficava presente. A professora de informática informou que, para o Fundamental I, as atividades no computador eram muito ligadas às tarefas de sala, logo, são as professoras da turma que dizem o conteúdo para que se monte uma atividade a partir disso. São atividades dirigidas. Já no Fundamental II, os alunos trabalham mais com os programas em si: Word, PowerPoint, Excell, HTML etc; também aprendem a fazer blogs e sites. No Ensino Médio não há aula de informática.

Em seguida, apresentamos algumas conversas com as crianças e analisamos o que foi observado, a partir dos quatro eixos analíticos: aprendizagem, concentração, tempo/espaço e esforço/prazer. Resolvemos apresentar as conversas como se fossem diálogos, ainda que não tenham sido gravadas, porque, tendo sido anotadas em seguida à sua ocorrência, refletem fidedignamente os pontos essenciais do que foi trocado entre a pesquisadora e as crianças.

• **Aprendizagem: aprender é ir para a escola. E o que mais?**

Cça – *‘Eu tenho meu laptop. Meu pai tem o computador dele e minha irmã tem outro. Quando minha mãe precisa, ela usa o meu. Eu ajeito tudo de tecnologia na minha casa. Sei quais são as melhores marcas, por isso meu pai me pergunta’.*

- E como você aprendeu a usar o computador?

Cça – *‘Aprendi sozinho, eu olho para as teclas, leio e faço’.*

(Diálogo com aluno do 3º Ano do Ensino Fundamental).

- Vocês usam o computador faz muito tempo?

Cça 1 – *‘Nem lembro desde quando...’*

- Foi antes de você aprender a ler?

Cça 1 – *‘Eu já usava sim, ficava só clicando! Minha irmã tem 4 anos, não sabe ler, mas também já sabe usar!’*

Cça 2 – *‘Minha irmã também tem 4 anos e usa o computador’.*

(Diálogo com alunas do 3º Ano do Ensino Fundamental).

Vimos que a instituição escolar procura organizar os conhecimentos sobre a cultura e o mundo de uma forma didática e seriada para, por meio desta, promover a aprendizagem (Forquin, 1993; Candau, 1998). Logo, existe uma lógica por trás do ritmo em que os conteúdos são apresentados na escola. No funcionamento de sala de aula da escola pesquisada, essa ideia de processo linear de aprendizagem podia ser percebida: quando algum aluno se adiantava em perguntar algo mais avançado em relação à matéria vista, a professora dava uma explicação, mas completava: *“você vão ver isso ano que vem ou mais na frente”*. É uma lógica que pressupõe certo desenvolvimento para os conteúdos, prevendo também um aprofundamento de cada matéria com o passar dos anos. Além disso, existia uma hierarquia nesse ambiente escolar que direcionava o movimento de aprendizagem: daquele que já passou pelo processo (o adulto) para o novato (a criança). Assim, a professora assumia o papel central ‘daquela que sabe’ na turma, e era para ela que as crianças se dirigiam constantemente para perguntar sobre tudo e pedir aprovação (seja no comportamento, seja nas tarefas).

A turma era considerada boa e a maioria dos alunos aprendia o conteúdo de aula sem grandes problemas. Cada criança tinha seu ritmo, e este era respeitado pela professora, que reconhecia os alunos com mais dificuldade de entender uma matéria específica e os acompanhava de perto. Entretanto, os estudantes pareciam ocupar um lugar de passividade no processo de aprendizagem, esperando receber da professora os ensinamentos necessários para realizar cada tarefa. O papel da professora no processo de aprendizagem era essencial: os estudantes estavam sempre mostrando as atividades para ela, indo até sua mesa, quando tinham qualquer dúvida, antes mesmo de tentar resolver.

Quando as crianças passavam à aula extra de informática junto aos computadores, a situação parecia mudar. Nessa aula, o que se podia observar, logo de início na turma de 3º ano, era a facilidade das crianças em usar o teclado: digitavam com as duas mãos, sabendo onde encontrar as letras rapidamente. Apenas um dos alunos não tinha computador em casa, mas mesmo assim

costumava usá-lo em *lan houses* ou em casas de colegas. A procura pelo auxílio das professoras era consideravelmente menor. E a relação com os adultos aparecia quando os estudantes diferenciavam o uso que faziam do computador na escola e em casa:

Pergunto a H. se já sabe usar a Internet. Ele ri e diz:

Cça – *‘Eu passo 5h por dia na Internet! Da hora que chego do colégio até meia noite...’*

- É só você que usa o computador em casa?

Cça – *‘Não. Quando o meu pai ou alguém tem que usar, eu fico na televisão.’*

Pergunto se a Internet da escola é diferente da de casa, e ele diz:

Cça – *‘Ah, é muito diferente! É muito mais avançado em casa!’*. Ele conta ainda que usa a Internet para jogar e pesquisar (no Google). E acrescenta: *‘Também leio notícias no G1 (site da Globo). Meu pai compra o jornal escrito, mas eu leio na Internet mesmo.’*

- Mas com quem você aprendeu a usar o computador?

Cça – *‘Eu aprendi sozinho. Uso desde os 5 anos de idade... antes não sabia muito, mas de um ano para cá melhorei bastante.’*

(Anotação do diário de campo no dia 02/09/2009 - Diálogo com aluno do 3º Ano do Ensino Fundamental durante aula de informática).

- É diferente usar o computador na escola e em casa?

Cça – *‘É, em casa eu sei mais, porque eu posso colocar no site que eu quiser. Na escola, quando tem tempo livre não pode entrar no Orkut.’*

(Diálogo com aluno do 3º Ano do Ensino Fundamental).

Nessa última fala, podemos entender que a professora, na aula de informática, tornava-se inclusive empecilho para o uso que a criança gostaria de fazer da máquina. Para Belloni (2001), a questão da autodidaxia torna-se presente para crianças que aprendem sozinhas a usar o computador, antes mesmo de aprenderem a ler ou escrever, antes que um adulto precise ensinar. Muitos já estão alfabetizados eletronicamente antes de serem alfabetizados na escola (Demo, 2007). Também se percebia que, no caso dos computadores, as crianças davam prevalência ao

uso de imagens para entender o que deviam fazer. Esse movimento podia ser observado na aula de informática, principalmente quando começavam a jogar no computador: não se preocupavam em ler as regras, mas seguiam as figuras para entender. Quando questionadas sobre o jogo, explicavam a partir das imagens, e não apontavam para o texto presente na tela. Percebia-se que, seguindo esse trajeto, elas, muitas vezes, erravam o objetivo real proposto pelo jogo (presente no texto explicativo), mas iam aprendendo pouco a pouco, sozinhas, errando e acertando, e com a opinião dos colegas. Outro exemplo interessante disso também pode ser visto nesse excerto do diário de campo:

Percebo que C. e L. não sabem como colocar o acento nas palavras usando o teclado (assim como outro colega deles não sabia em outro dia). C. aperta primeiro a vogal e depois a tecla do acento – provavelmente seguindo a lógica da escrita no papel – mas vê que não funciona; passa então a apertar as duas teclas ao mesmo tempo, ou a apertar a do acento várias vezes para ver o que acontece, ainda não entendendo direito; então tenta apertar primeiro o acento e depois a vogal, ainda em dúvida, e fica feliz ao ver que funciona, mostrando satisfeito para o colega sua descoberta (o mesmo processo aconteceu com outro colega deles).

(Diário de campo – Aula de informática do dia 21/10/2009)

As facilidades do uso do computador (rapidez e presença de muitas imagens) parecem causar uma preferência por pesquisar na Internet. Sabemos que basta um clique para se ter acesso a inúmeras informações quando usamos um computador. Não precisamos nem nos esforçar muito para procurar, tamanha a eficiência dos buscadores eletrônicos. E essa preferência foi tema de uma das reclamações da professora para os estudantes, em sala de aula. Ela dizia para eles procurarem pesquisar em livros e revistas, pois estavam muito acostumados em olhar apenas na Internet.

Cça – *‘Porque no computador, se eu não entender algo, é mais fácil de pesquisar...’*

(Aluno do 3º Ano do Ensino Fundamental)

Entretanto, há também o reconhecimento, por parte da professora, de aspectos positivos no uso da tecnologia. A educadora afirma que crianças que não têm tantos livros e revistas em casa

podem usar a Internet, e que, se não tivessem isso, provavelmente não fariam os trabalhos. Ressalta, ainda, a capacidade que as crianças têm de fazerem trabalhos sozinhas, por causa do domínio que têm do computador. Reconhece que os alunos usam programas com os quais nem ela sabe mexer. Por outro lado, aponta o problema do vício causado pela máquina, *'que cega as crianças para outras coisas, como livros e revistas'*.

Essa relação com a Internet, como também com a televisão e com os jogos eletrônicos, aparece em sala de aula nos exemplos que as crianças dão para a professora, durante a discussão de algum assunto. Quando falavam dos índios que habitavam o Brasil, um dos alunos levantou a mão para dizer: *"no jogo que eu tenho, posso usar os índios para guerrear..."*; outro aluno contava o que aprendera sobre os índios em um DVD que assistiu. Num outro dia, quando falavam de fazer orações na aula de religião, surgiu essa fala: *"num jogo que eu conheço, tem uma velhinha rezando no túmulo de um morto..."*. Ou quando falavam da traição de Judas a Jesus: *"ele é igual àquela Yvone da novela"* (personagem da Letícia Sabatela, na novela Caminho das Índias, da Rede Globo). Essas referências eram comuns de serem escutadas como exemplos dados por alguma criança.

Os conteúdos apresentados pela tecnologia e pela mídia trazem algumas referências que os alunos articulam ao que aprendem na escola. Não pareceu haver uma concorrência entre esses saberes, mas, sim, uma forma de as crianças re-significarem o que aprendem na escola à luz do que já sabem pelos meios midiáticos/tecnológicos e vice-versa. Elas articulam o saber escolar com aquilo que vêem na Internet, nos jogos, na televisão, como algo que as ajuda a entender os exemplos de sala de aula, permeando a aprendizagem escolar com aquilo que vivem fora daí.

Percebemos que, enquanto na escola pesquisada existia um caminho mais definido para o processo de aprendizagem (os educadores dando a direção), em um sentido mais tradicional da concepção de ensino, a aprendizagem através da tecnologia se dava de forma mais individual, acontecendo por tentativa (acerto e erro), por intuição, e com ajuda das imagens. A modelização cognitiva por meio do uso do computador se operacionaliza pela rapidez com que se demanda reagir aos elementos visuais apresentados na tela. Podemos supor que a rapidez ensinada pelo uso

das TIC induz a uma maneira mais superficial de elaboração cognitiva, ao se compará-la com a aprendizagem escolar realizada na relação de transmissão professor-aluno praticada no tempo estendido da fala, da escuta e da interação entre ambos, e condicionada ao enquadre de atenção dirigida a um outro.

- **Concentração: a necessidade de fazer várias coisas, de preferência, ao mesmo tempo.**

Cça – *'É, é que a tarefa de casa atrapalha todo o meu planejamento... Eu tenho um monte de coisa pra fazer, converso com amigas no MSN e no Orkut, adoro ficar na Internet. Ai ao mesmo tempo eu fico fazendo a tarefa...'*

(Aluna do 3º Ano do Ensino Fundamental)

O aspecto da concentração entra em questão quando ouvimos falar da construção de um foco de atenção mais disperso na contemporaneidade, para dar conta de tantas informações chegando por todos os lados para os indivíduos. O processamento paralelo de tarefas é algo reconhecido por alguns autores como uma competência que é favorecida nos dias de hoje (Belloni, 1995, 2001; Gamba jr. & Souza, 2003). Já nas instituições escolares mais tradicionais, o trabalho escolar se realiza de forma que as crianças façam uma tarefa de cada vez e mantenham o silêncio, para escutarem umas às outras e para se concentrarem. Será que o mundo cotidiano, principalmente se levarmos em conta o contato das crianças com tecnologias que promovem certa dispersão, vem influenciando seu comportamento nesse meio escolar?

Percebemos que, na sala de aula observada, uma das importantes regras pareceu ser a do silêncio. Antes de pedir aos alunos que fizessem alguma coisa, era comum escutar da professora: *"Agora, em silêncio... (façam isso ou aquilo)"*. Em sala, as crianças não costumavam levantar das cadeiras, e, entre uma atividade e outra, podiam conversar baixinho com um colega ao lado. Se as conversas aumentavam muito de volume, logo a professora pedia silêncio. Para falarem, durante a correção das atividades ou alguma discussão de assunto em sala, as crianças levantavam a mão e esperavam que a professora indicasse de quem era a vez. Esse procedimento aponta para a construção de um foco de atenção em um ponto de cada vez.

O silêncio deve permitir que cada um pense em sua própria tarefa e que escute os colegas dando suas opiniões durante uma discussão de tema em sala.

O que pareceu acontecer, no entanto, foi que, enquanto esperava sua vez, quem estava com a mão levantada não escutava o que o colega dizia, pois olhava ansiosamente para a professora até que ela lhe desse a permissão para falar. Quando falavam, dirigiam-se apenas à professora, e não aos colegas. A professora escutava a fala de cada um, individualmente. As falas sempre giravam em torno do assunto geral, do contexto, mas não pareciam estar relacionadas umas com as outras; era como se cada um falasse apenas para a professora, dando seu exemplo individual. Assim, acreditamos que a figura da professora sustentava o comportamento aparentemente atento dos alunos, mas a situação de silêncio não favorecia necessariamente que as crianças se escutassem mutuamente. Assim, parece que o dispositivo utilizado para induzir a concentração – o silêncio – parecia se centrar na relação de transmissão entre professor–aluno individual, e não nos aspectos emergentes do grupo que poderiam potencializar a aprendizagem.

Sobre a realização dos deveres de sala, as crianças geralmente conseguiam terminar no tempo dado pela professora. No entanto, enquanto alguns poucos alunos faziam a tarefa sem desviar a atenção, outros iam brincando, fazendo outras coisas, atrasando, sem seguir uma linha de concentração definida. O foco dos alunos parecia ser bem variável. A tarefa era feita, mas não parecia ser prioridade única para muitos.

A dispersão generalizada sugere certo desinteresse das crianças pela forma como são organizadas as atividades escolares tradicionais. Gamba Jr. e Souza (2003) ressaltam que, a partir da disseminação das TIC na sociedade, nos deparamos com uma realidade que não favorece a concentração e a quietude, mais compatíveis com o modelo tradicional de ensino. Para esses autores, há atualmente uma necessidade de dispersão, ou ainda, de atenção múltipla em focos diversos, em vez de concentração em um único foco. Assim, antes do domínio das TIC, os modos de subjetivação da criança não condicionavam a modelização múltipla da atenção, pelo contrário, ensejavam comportamentos e atitudes que deveriam focar em uma atividade para cada assunto a cada vez.

Segundo Demo (2007), “quando sugerimos – algo frequente na escola – que a criança de hoje já não se interessa por nada, esquecemos que não se interessa pela escola, mas interessa-se por outras linguagens, como as digitais, por vezes de maneira excessiva” (p. 555). E essas linguagens da tecnologia pressupõem outra forma de atenção por parte dos sujeitos. Na escola em que fizemos nossas observações, o silêncio e a concentração em uma única tarefa não pareciam ser modos subjetivos preferenciais dos alunos. Esses não pareciam conseguir ficar um tempo pensando ou ‘sem nada para fazer’ em tranquilidade, logo tendo que se distrair com algo, ou então, o tédio e a ansiedade tomavam conta deles. A quietude e concentração não parecem fazer parte do dia-a-dia, e, muitas vezes, parecem transformar o ambiente escolar em algo entediante, sem estímulos suficientes. Além disso, o acúmulo de atividades diárias extra-escolares não deixa tempo para o ócio que talvez pudesse ser tranquilizador, que pudesse ser entendido como algo positivo, um tempo para refletir sobre as experiências vividas.

- E o que você menos gosta?

Cça – *‘De estudar. Ah, a gente fica aqui sem fazer nada, é entediante! E sabe quantos minutos a gente tem de recreio? Pô, 20 min. Devia ser 40 min. A gente precisa de tempo pra descansar!’*

- Mas como assim sem fazer nada? Então precisa descansar de quê?

Cça – *‘A gente termina a tarefa e não tem nada para fazer. Aí a gente tem que ficar esperando. Enquanto tem tarefa é legal porque pelo menos tem alguma coisa para fazer’.*

- Então é bom fazer tarefa?

Cça – *‘Tarefa é ruim, é horrível. É uma coisa que você tem que fazer, mas que é chato’.*

- E para que serve a escola?

Cça – *‘Serve para não virar um burro de carga...’*

- O que gosta de fazer em casa quando não tem aula?

Cça – *‘Ver desenho e usar o computador, brincar com os amigos... mas, quando a gente não tem aula e os amigos têm é chato. É bom ir para a escola para não ficar em casa sem fazer nada’.*

(Aluno do 3º Ano do Ensino Fundamental)

É preciso descanso do tédio. Nesse sentido, o computador transforma-se em algo muito mais interessante para as crianças. Navegar na Internet, por exemplo, é algo assistemático: tem um caráter não-linear e segue lógica dos hipertextos, uns

com *links* dentro de outros, podendo ser abertos simultaneamente. Os jogos também produzem inúmeros estímulos sensoriais através de gráficos que mantêm a atenção; simulam situações variadas que necessitam de ações específicas do jogador; além de adaptar-se ao nível de cada um (iniciante, médio e avançado); e ao final de cada fase o desempenho do usuário é mostrado. Por conta dessas características, alguns autores afirmam inclusive a possibilidade de computadores e jogos serem usados com um intuito educativo, para facilitar a aprendizagem (Chuang & Chen, 2009). Observamos um exemplo de mudança de comportamento de um aluno na sala convencional e na aula de informática:

L. prestou atenção na explicação da professora de informática e agora ajuda os colegas a usar o programa para fazer cartazes. Na sala convencional, ele não faz as tarefas direito, está sempre pegando algo que caiu no chão (seu ou dos colegas), espera a correção da professora para copiar, falta às provas, e costuma levar broncas por causa disso... Agora a professora dá os parabéns por ele estar ajudando os colegas na aula de informática.

(Diário de campo – Aula de informática do dia 21/10/2009)

Podemos ressaltar que, nesse caso, havia tanto um interesse especial do aluno pelo uso do computador quanto uma maior possibilidade de participação nesta aula em que as tarefas não eram tão centradas no saber que a professora oferecia. Sobre o uso dos computadores, sabemos que ver algo na Internet pode ser fácil, mas não tem muita continuidade. Pode se tornar uma digressão pura, quando uma palavra tem *link* para outra página, e assim infinitamente, formando-se uma verdadeira rede de informações fragmentadas, sem aprofundamento de nenhuma. Na escola observada havia uma ordem sequencial pré-determinada na apresentação e aprofundamento dos assuntos. A professora não adiantava as coisas, e remetia para depois qualquer interesse que pudesse ferir a sequência lógica de determinados conteúdos a serem transmitidos. No entanto, pudemos perceber as crianças ficavam ansiosas, buscando a distração continuamente, enquanto seguiam o curso das atividades regido pela professora.

• **Tempo/Espaço: um presente virtual e um futuro melhor**

Cça – ‘Adoro vir para a escola, não tem nada que eu não goste’.

- Mas para que você acha que serve vir para a escola?

Cça – ‘Ah! Para ter um futuro melhor’.

- E para sua vida agora?

Cça – ‘É só para o futuro mesmo... Quero ser advogada, que nem minha madrinha. Eu me inspiro muito nela...’

(Diálogo com aluna do 3º Ano do Ensino Fundamental)

- O que aprende de importante na escola?

Cça – ‘Convivência. Eu passo cinco dias aqui, então dá pra conviver com muitas pessoas’.

Cça – E com as matérias?

Cça – ‘As matérias vão me ajudar quando eu for trabalhar’.

(Diálogo com aluna do 3º Ano do Ensino Fundamental)

Já vimos que o tempo ‘certo’ no contexto escolar muitas vezes é definido por uma lógica desenvolvimentista que acaba por se pautar por uma ideia de preparação para o futuro. A instituição escolar entende a educação como um processo em que cada etapa prepara a próxima. É necessário tempo para que os alunos se apropriem de informações socialmente construídas na história da humanidade. E não é a toa que essa ideia de preparação para o futuro esteja presente no discurso dos estudantes sobre a escola. Porém, o ‘tempo da escola’ parece ser diferente do ‘tempo da tecnologia’.

Foi comum as crianças relatarem preferência no uso do computador para jogos que imitam de alguma forma a vida: jogos nos quais podem criar personagens e fazer coisas que na realidade cotidiana ainda não podem, como trabalhar, ter dinheiro e fazer compras, além de ter várias outras responsabilidades. Além disso, são atividades consideradas divertidas e através das quais podem viver novas experiências, pois mesmo que algumas situações para as personagens sejam parecidas com o cotidiano real (como por exemplo, uma personagem que deve ir para a escola), é a criança quem está no comando. O computador entra em cena colocando virtualmente no presente possibilidades que são futuras.

Cça – *‘Quero o My Life’. É um jogo que você faz uma boneca, escolhe a roupa e tudo e aí você tem várias responsabilidades... tem que cuidar de um cachorro ou de um gato, ir para a escola, um monte de coisas... Eu acho que é um jogo bem legal. Se você fizer as coisas bem, ganha bônus e pode fazer compras! Mas não posso ficar jogando o tempo todo né...’.*

(Aluna do 3º Ano do Ensino Fundamental, sobre o presente que queria para o dia das crianças).

- O que vocês fazem quando não tem aula?

Cça 1 - *“Ah, eu brinco de mãe e filha com minha irmã ou uso o computador”.*

Cça 2 - *“Eu também uso o computador”.*

Cça 1 - *“A gente joga ‘Club Penguin’ na Internet. É um jogo que você é um pinguim e pode comprar roupas, pegar moedas, ser agente secreto e jogar outros joguinhos... Tem outras pessoas na Internet que também jogam e você pode conversar. Pode ser sem pagar nada ou você pode pagar para ter mais opções de jogo”.*

- E vocês têm amigos virtuais?

Cça 2 - *‘Ah sim, muitos!’,*

Cça 1 - *‘É, muitos!’ – falando do jogo ‘Club Penguin, conta – ‘Um dia eu inventei um desfile de moda e chamei muitos ‘pinguins’ para um iglu e todos desfilavam para mim e eu dizia quem ganhava. Mas não é todo dia que quero jogar, hoje mesmo eu ia ligar o computador e lembrei que não tinha nada para fazer no Club Penguin hoje... aí seria chato”.*

(Diálogo com alunas do 3º Ano do Ensino Fundamental).

Além de as crianças poderem ser mais ativas em suas escolhas por meio desses jogos, o aspecto da sociabilidade também aparece no uso dos computadores. Amizades surgem por meio desses jogos, por utilizarem ferramentas como o MSN ou sites de relacionamento como o Orkut¹. No entanto, lembramos que, pelo computador, não se constrói um encontro face a face, possibilitando talvez amizades com menos turbulências, pois são mais superficiais. Já nas escolas, se os estudos remetem a uma preparação para o futuro, é o convívio com os amigos que as crianças entendem como algo importante para a vida presente. Isso

é corroborado por alguns estudos (Lopes, 1996; Charlot, 2001) que mostram como a escola é valorizada pelas crianças e jovens pela sociabilidade que promove, pelas oportunidades de amizades, companheirismo e vivências com pares.

Por outro lado, o ‘tempo da escola’ parece se distanciar daquele praticado no mundo da tecnologia. Uma certa desaceleração é necessária para que se possam gerar conhecimentos, para que se tenha tempo para pensar. A escola trabalha no sentido de se dar tempo de digerir o mundo, de tirar os alunos de um turbilhão de imagens e de informações no qual podem se perder por não terem tempo suficiente de construir sentidos sobre o que vêem. Seria possível encontrar um equilíbrio entre a fluidez do cotidiano e a aparente lentidão das atividades escolares tradicionais? As crianças parecem estar desacostumadas de pensar e sem interesse em atividades mais penosas e com duração mais longa, como consequência de se subjetivarem em uma sociedade que funciona de forma contrária a isso (Crochik, 1998; Kehl, 2004). Um desinteresse pela escola pode surgir, então, pela tensão criada entre seu tempo propositalmente mais lento e o tempo rápido (até demais) da tecnologia.

Devemos considerar a questão da construção de espaços de interação social, tanto na escola quanto em relação ao uso de tecnologias. Sabemos que há um espaço real de convivência na escola, onde os colegas conversam face a face, se encontram, se vêem, podem se tocar; e existe ainda espaço virtual através do computador, no qual as crianças continuam suas amizades de vida real, mas onde também conversam com desconhecidos, podem tornar-se visíveis em sites, chats e fóruns. O computador pode promover encontros, sendo uma ‘máquina social’ (Plowman, McPake & Stephen, 2008). No entanto, enquanto na escola a criança tem que se deparar com a existência de um outro, o espaço virtual se constrói na privacidade de sua casa, individualmente, cada qual na frente de seu computador. Por conta disso, Lozada (2001) fala de uma tecno-subjetividade criada por meio da construção de identidades pautadas em um ‘eu sem o Outro’: seres ilhados e idênticos a si mesmos entendendo o mundo social como lugar de realização de seus desejos privados. O potencial da internet para a criação de um espaço público, hoje, é bastante problematizado

1 O Orkut é uma rede de relacionamentos que exige, em seus termos de contrato, que o usuário seja maior de idade. Mesmo assim, a maioria das crianças já tinha seu perfil, tendo mentido sobre a idade, e fez esse perfil com a ajuda dos pais, ou mesmo sozinhas. Algumas diziam, ainda, que haviam feito o seu e o dos pais.

(Dean, 2003), frente à crescente privatização das experiências que antes pertenciam ao domínio do espaço público (Roessler, 2008), e frente a processos de individualização institucional (Beck & Beck-Gernheim, 2008), quando o laço social se coloca como uma questão a ser enfrentada na contemporaneidade.

É importante frisar que o espaço virtual permite vários encontros que a vida na cidade, atualmente permeada pela violência, não possibilita. A escola, aparentemente, estaria protegida dessa violência, com suas grades, muros e vigilância dos adultos. No entanto, os pais das crianças não parecem estar tão seguros disso, pedindo para seus filhos levarem celulares para a escola, mesmo com a proibição da diretoria:

- Vocês têm celular?

Cça 1 – *‘Eu tenho’.*

Cça 2 – *‘Eu também’.*

Cça 3 – *‘Eu também. Não pode trazer para a escola, mas eu trago. Meu pai manda eu trazer para o caso de acontecer alguma coisa...’.*

- Como assim? Acontecer o quê?

Cça 3 – *‘Não sei... alguma coisa’.*

- E vocês já passaram alguma situação difícil por trazer o celular para a escola sem poder?

Cça 3 – *‘Eu já! Teve um dia que me celular tocou e eu fiquei com medo que a professora escutasse, aí eu escondi na blusa e fui no banheiro. Liguei pro meu pai e pedi para ele parar de me ligar, mas ele disse que não ela ele! Era engano...’*

Cça 1 – *‘É, teve um dia que o celular da B. também tocou, mas a professora não ouviu...’*

(Alunas do 3º Ano do Ensino Fundamental)

O senso comum preconiza uma noção de infância em que as crianças devem correr e brincar ao ar livre. Porém, a vida nas cidades, atualmente, parece favorecer os dispositivos tecnológicos como meio de comunicação no espaço virtual. Os celulares permitem o contato com alguém que traz segurança, sempre que for necessário, mas podem atrapalhar ainda mais a concentração em sala de aula. Já os computadores possibilitam que as crianças se relacionem com desconhecidos de todos os cantos do mundo, enquanto protegidas por senhas, códigos e pela virtualidade do encontro. Mesmo assim, não podemos esquecer que a não regulamentação do espaço virtual pode promover outros tipos de perigos.

• **Esforço/Prazer: o que é divertido não tem dever**

- Do que vocês mais gostam aqui na escola?

Cça 1 – *‘Eu gosto mais de Educação Física’.*

Cça 2 – *‘Eu gosto de educação física e informática’.*

Cça 3 – *‘É, e música também. Porque é mais divertido, não tem dever. Eu odeio terça-feira...’.*

Cça 1 – *‘Eu também! Porque terça não tem nenhuma aula extra’.*

- E como é para vocês passar a tarde na escola?

Cça 1 – *‘Por um lado é bom, quando a tia sai da sala... a gente conversa e se diverte, a gente tem muito amigos; por outro lado, a gente tem que ficar fazendo dever...’*

(Diálogo com alunas do 3º Ano do Ensino Fundamental, durante o recreio)

As falas dessas crianças sobre preferências dentro da escola eram bem comuns no discurso dos colegas de sala. Dois aspectos estão presentes e parecem ser bem diferenciados: o estudo e a sociabilidade. Em relação ao que os alunos esperam da escola, o aspecto instrumental de preparação para o futuro ainda é muito forte. As crianças não conseguiam ver claramente a importância do que aprendem na escola para sua vida cotidiana presente, sempre apontando o valor dos estudos como preparação para quando forem trabalhar. Por isso, sabem que devem se esforçar e vir para a escola, apesar de não gostarem tanto e de preferirem ter o tempo livre para fazer outras coisas.

- O que a escola ajuda na sua vida?

Cça – *‘Ah, essa escola aqui vai me ajudar a entrar em escolas melhores. Minha irmã mais velha já fez a prova para uma escola federal e vai fazer para outras...’.*

- E se você não viesse para a escola?

Cça – *‘Aí depois eu ia me ferrar, ia ter que ficar pedindo moedinha na rua... Tem que estudar, não pode ficar só em casa relaxando. Bem que eu queria...’*

(Diálogo com aluna do 3º Ano do Ensino Fundamental)

Apesar de reconhecerem a importância da escola como algo que pode lhes dar um futuro e possibilidades melhores, as aulas de que mais gostam são aquelas que se distanciam do funcionamento escolar tradicional. Aulas que têm um aspecto mais aparente de diversão são as

preferidas. É característica da contemporaneidade um maior exacerbamento do hedonismo, com a busca pelo que causa prazer imediato, sem adiamentos (Severiano & Estramiana, 2006), e o entretenimento parece ser o grande impulsionador do interesse das crianças. O divertido é não ter dever, é poder brincar com os colegas, é fazer amigos e conversar sobre os assuntos da moda (futebol, música, televisão, desenhos, brinquedos etc.).

O estudo parece ser entendido como um esforço necessário, mas o que os faz gostar da escola é a convivência com os amigos. Grande parte dos estudantes parece passar pela experiência de estudos apenas como uma obrigação. Talvez a questão da sociabilidade seja o contraponto positivo para os alunos sustentarem uma tarde de tarefas que não causam muito interesse.

Na aula de português, uma das questões pedia para que os alunos separassem várias palavras em dois quadros diferentes: o quadro ACORDAR, para as palavras consideradas boas de serem ‘acordadas’ no dicionário, e o quadro DORMIR, para as palavras consideradas ruins. Havia palavras como fome, justiça, amor, pobreza, felicidade etc. As crianças vinham respondendo tudo corretamente até que uma das palavras gerou dúvidas: ‘trabalho’. Enquanto algumas crianças colocaram essa palavra no quadro ‘Acordar’, outras colocaram no ‘Dormir’ e umas poucas ficaram na dúvida, sem colocar nada. A professora teve que explicar: *‘Trabalho é pra acordar, né, gente? É legal ter seu emprego, ter um trabalho, ganhar seu dinheiro...’*. I. havia colocado ‘trabalho’ em ‘Dormir’ e explicou: *‘eu achava que trabalho era ‘dormir’, porque assim... trabalho é meio chato’*.

(Anotação no diário de campo, dia 13/09/2009).

Foi comum perceber que os alunos abandonavam uma questão que não sabiam fazer de primeira tentativa, não se esforçando para achar a resposta. Aproveitavam-se, ainda, do fato de que a professora logo daria a resposta na correção. Alguns poucos alunos costumavam copiar toda a tarefa do quadro enquanto essa era corrigida. Ora, para quê pensar? O esforço mental investido pelos estudantes no processo de aprendizagem aparece contrastado com o esforço (ou falta de) para lidar

com as informações transmitidas pelas TIC. No entanto, enquanto as tarefas não geram interesse e esforço, os jogos eletrônicos parecem fazer com que eles busquem um pouco mais insistentemente vencer desafios:

- Quando não consegue fazer uma questão, o que faz?

Cça – *‘Eu deixo para a correção, pergunto para alguém ou pulo a questão’*.

- Não tenta fazer sozinho, pesquisar?

Cça – *‘Não’*.

- E quando não consegue passar na fase de um jogo?

Cça – *‘Ai en luto’* – fala rindo.

(Diálogo com aluno do 3º Ano do Ensino Fundamental)

Acreditamos que tecnologia ganha esse espaço por estar ligada intimamente com a questão da diversão, da facilidade de acesso às novidades e da possibilidade de as crianças se sentirem mais ativas em relação às suas escolhas (já que ocupam elas mesmas um lugar de saber). A aprendizagem escolar tradicional aparece mais longe da diversão, refreada pela disciplina e pelo esforço necessários às tarefas. Além disso, as crianças separam conhecimento escolar e entretenimento (computador e outras TIC). O que traz o prazer para o ambiente escolar, do ponto de vista das crianças, é a convivência com os pares, e neste sentido, a função escolar de “transmitir” conhecimentos parece se tornar menos relevante quando comparada à sociabilidade. As dificuldades relativas ao cumprimento do dever e das normas na atual sociedade contemporânea lança questões importantes para a escola e para a formação das crianças. As TIC se inserem na lógica de consumo da cultura contemporânea cujas crenças parecem enfatizar a moral das sensações e do entretenimento (Freire Costa, 2004). Embora seu uso na infância ponha em relevo o prazer e a diversão, outros estudos parecem necessários para se aprofundar entrelaçamentos possíveis entre dever, disciplina e uso de tecnologias no ambiente escolar.

4. Considerações finais

No campo, aprofundamos algumas de nossas reflexões sobre a articulação entre vida na escola e sua relação com a tecnologia. Entendemos que existe a possibilidade de permeabilidades entre

essas duas formas de subjetivação, quando a escola se abre para esse encontro com o cotidiano tecnológico das crianças, sabendo que não pode renegar esse contexto, mas tendo o cuidado de não recorrer a uma adaptação vazia de questionamentos. Essas permeabilidades surgem como possibilidade de funcionar de maneira diferente, de se renovar, levando em conta aspectos diversos da vida das crianças. Ao mesmo tempo, vemos a necessidade de manter certas tensões, para frear um pouco a rapidez do tecnológico e possibilitar uma ‘digestão’ do mundo para os mais novos, tomando cuidado para não cristalizar os alunos em um passado que seria mais ‘puro’ e melhor.

O trabalho escolar sugere uma necessidade de reflexão e de aprofundamento sobre o que é estudado; logo, a escola deveria ocupar um lugar especial na geração de conhecimentos, opondo-se à superficialidade, tanto de encontros quanto de saberes. Vimos que algo muda para os alunos que fazem parte da sociedade tecnológica: a forma de lidar com os estudos, de se concentrar, o que se prioriza (diversão). Se antes o ditado dizia: ‘primeiro o trabalho e depois a diversão’; agora parece valer: ‘trabalhe ao mesmo tempo em que se divirta’ ou ‘sem diversão não há trabalho possível’. O perigo disso fica bem descrito nas palavras de Kehl (2004):

Não mais o esforço e o sacrifício, mas o ‘direito ao prazer’. Não mais o adiamento da gratificação, mas o gozo imediato de tudo o que se oferece para este fim. Não mais a renúncia pulsional e a ‘castração’, mas a fantasia narcisista de um eu que se prolonga nos seus objetos de satisfação (Kehl, 2004, p. 58).

Tendo isso em vista, entendemos que a escola não deve funcionar como se fosse apenas algo mais a ser consumido, não devendo se submeter aos caprichos de uma superficialidade e de uma felicidade imediatas, mas, sim, sustentar certo adiamento, sabendo-se que o trabalho intelectual exige um esforço mais demorado, exige tempo de reflexão, necessita de tempo para os saberes serem digeridos. Entretanto, as instituições educativas tampouco podem se afastar do funcionamento contemporâneo e dos assuntos cotidianos como se isso não fizesse parte do mundo em que vivemos, sob pena de os conhecimentos gerados não fazerem sentido para aqueles que fazem parte

delas. A escola perde seu sentido, tanto quando se constrói totalmente como mais um objeto de satisfação, quanto quando se afasta completamente da realidade cotidiana de seus alunos. O caminho talvez seja se aproximar, sem ficar à mercê, e isso só seria possível com uma proposta de reflexão e de crítica permanentes.

Retomamos aqui o pensamento de Arendt (2007), autora nem tão contemporânea, por sua preocupação com a preservação do mundo, que seria o papel fundamental da educação, da geração de saberes envolvendo os mais velhos e os mais novos, algo que remete tanto a uma proteção do novato quanto a uma responsabilização por suas ações no mundo. A crise na educação pode ser um momento de reflexão sobre a mesma e sobre como fazemos isso funcionar. Se há um receio normal, por parte dos adultos, em relação à possibilidade de as crianças saírem de um lugar exclusivo de tutela, também poderia haver maior crédito, abertura para alteridades, para o que possa aparecer de diversidade de respostas para os problemas, visões diferentes, criatividade.

O espaço escolar é necessariamente plural, e incorpora referências pessoais diversas, não se podendo fugir disso. Vimos que a tecnologia acolhe e promove tais encontros, mesmo que sejam mais superficiais, mas possibilita aproximações entre os mais velhos e os mais novos, entre culturas distantes, dando um lugar de saber e de participação para quem ainda não o tinha. Além disso, não se pode negar que existam exigências sociais em torno das tecnologias, e que, para formar cidadãos, a escola deva sim, pensar sobre a utilização desses aparatos tecnológicos, até como forma de incluir aqueles que não têm condições financeiras de tê-los em casa. Lidar com computadores é algo tão importante, nos dias de hoje, quanto ler, escrever e saber fazer contas.

As crianças estão participando ativamente do mundo tecnológico, de uma forma ou de outra, pois este faz parte do contexto social cotidiano e atual delas. Importa saber como estão sendo subjetivadas por esta condição, que práticas sociais vão ser engendradas por este aspecto da realidade contemporânea. A tecnologia pode tanto informar quanto alienar, ou seja, tornar crianças mais sujeitos, ou mais escravos deste instrumento.

É dado um mundo às crianças, mas há o perigo de um empoderamento vazio. Esse é o papel da educação, seja escolar ou não, que está nas mãos dos mais velhos: ajudar que essa criação humana possa ter um rumo positivo, guiando os mais novos na construção de uma historicidade entre o presente tecnológico e o passado, de modo que as TIC possam ser inseridas em uma perspectiva humana crítica.

Muitas instituições escolares parecem estar usando computadores apenas como uma necessidade de ficarem atualizadas em relação ao contexto social, mas, frequentemente, nem isso conseguem, pois, em casa, muitos alunos têm máquinas mais avançadas e já sabem usá-las sozinhos. Parece que o uso dos computadores nas escolas dá um ar contemporâneo às rotinas ainda bastantes conservadoras em muitas delas. Quando as TIC se amoldam ao conservadorismo escolar e não promovem qualquer avanço transformador no que concerne à ampliação das possibilidades de participação da criança como agente na construção do saber escolar, podem estar a serviço de uma formação individualizada da criança que pouco fomenta outras formas de se experimentar a transmissão educacional, reforçando ideais de uma infância que deve ser protegida e tutelada. Sobre isso, pensamos juntamente com Castro e Monteiro (2008) que:

O sentido da participação é o de se sentir envolvido e disposto a contribuir na vida em comunidade. No caso de crianças, é entendendo cidadania como participação que se torna possível o exercício dessa por parte desses sujeitos, considerando-os *meaning-givers* na sociedade, acabando assim por intervir nessa (...). É importante frisar que a proteção de crianças e jovens pode articular uma tensão positiva com sua maior participação na sociedade, pois crianças e jovens precisam de proteção para que sejam atores e respondam à convocação de agir. O desafio está em encontrar a medida certa nessa tensão. (p. 283).

Procurar a medida certa na tensão entre proteção e participação, parece ser algo interessante a se pensar e construir.

Lista de referências

- Aarsand, P. A. (2007). Computer and video games in family life: the digital divide as a resource in intergenerational interactions. In: *Childhood*, 14, set. 2007, pp. 235-256.
- Alanen, L. (2001). Estudos feministas/estudos da infância: paralelos, ligações e perspectivas. In: L. R. Castro de. *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: NAU, 2001, pp. 69-92.
- Arendt, H. (2007). *Entre o passado e o futuro*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva.
- Beck, U. & Beck-Gernheim, E. (2008). *Individualization*. New Delhi: Sage.
- Belloni, M. L. (1995). Escola *versus* televisão: uma questão de linguagem. In: *Revista Educação e Sociedade*, 52, pp. 571-583.
- Belloni, M. L. (2001). *O que é mídia-educação*. Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção polêmicas do nosso tempo).
- Broughton, J. (1984). The Surrender of Control: Computer Literacy as Political Socialization of the Child. In D. Sloan (ed.), *The Computer in Education: a Critical Perspective*. New York: Teachers College Press, pp. 102-122.
- Candau, V. M. (1998). Mudanças culturais e redefinição do escolar: tensões e buscas. In: *Contemporaneidade e educação*, 3 (3), pp. 14-26.
- Candau, V. M. (2008). (Org.). *Reinventar a escola*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Castro, L. R. de (2001). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: NAU.
- Castro, L. R. de (2002). A infância e seus destinos no contemporâneo. In: *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, 11 (8), pp. 47-58.
- Castro, L. R. de & Monteiro, R. A. de P. (2008). A concepção de cidadania como conjunto de direitos e sua implicação para a cidadania de crianças e jovens. In: *Psicologia Política*, 16 (8), pp. 271-284.
- Charlot, B. (Org.) (2001). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed.
- Chuang, T-Y. & Chen, W-F. (2009). Effect of computer based video games on children: an experimental study. In: *Educational Technology & Society*, 12 (2), 2009, pp. 1-10.

- Crochik, J. L. (1998). O computador no ensino e a limitação da consciência. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Dean, J. (2003). Why the Net is not a Public Sphere. In: *Constellations*, 1 (10) pp. 95-112.
- Demo, P. (2007). Alfabetizações: desafios da nova mídia. In: *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, 57 (15) pp. 543-564.
- Forquín, J.-C. (1993). Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Freire-Costa, J. (2004). O vestígio e a aura: corpo e consumismo na moral do espetáculo. Rio de Janeiro: Garamond.
- Gamba jr. & Souza, S. J. (2003). Novos suportes, antigos temores: tecnologia e confronto de gerações nas práticas de leitura e escrita. In: S. J. Souza (Org.). *Educação @ Pós-modernidade: crônicas do cotidiano e ficções científicas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, p. p.27-45.
- Kehl, M. R. (2004). O espetáculo como meio de subjetivação. In: E. Bucci & M. R. Kehl *Videologias: ensaios sobre a televisão*. Rio de Janeiro: Boitempo, pp. 43–62.
- Lopes, J. T. (1996). *Tristes escolas: práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lozada, M. (2001). Política en red y democracia virtual: la cuestión de lo público. In: D. Mato (2001). *Estudios Latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización 2*. Disponível em: <<http://www.globalcult.org.ve/pub/Clasco2/lozada.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2009.
- Martins, J. B. (1996). Observação participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escolar. Em: *Semina: Ci.Soc./Hum.*, Londrina: UEL, 3 (17), pp. 266-273.
- Martins, L. T. (2010). *Escola sob tensão: a produção da infância na sociedade tecnológica*. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Plowman, L.; McPake, J. & Stephen, Ch. (2008). The technologisation of childhood? Young children and technology in the home. In: *Children & Society*, 2008, pp. 1-12. Disponível em: <<http://www3.interscience.ey.com/journal/121385522/abstract?CRETRY=1&SRETRY=0>>. Acesso em: 01 out. 2009.
- Prout, A. (2005). *The future of childhood: towards the interdisciplinary study of children*. London: RoutledgeFalmer.
- Roessler, B. (2008). New Ways of Thinking about Privacy. In: J. Dryzek, B. Honig. & A. Phillips (eds.), *The Oxford Handbook of Political Theory*. Oxford: Oxford University Press, pp. 694-712.
- Severiano, M. de F. V. & Estramiana, J. L. Á. (2006). Consumo, narcisismo e identidades contemporâneas: uma análise psicossocial. Rio de Janeiro: Eduerj.
- Sarmiento, M. J. (2003). *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho. (Texto digitado). Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf>. Acesso em: 22 set. 2008.
- Sloan, D. (ed.) (1984). *The Computer in Education: a Critical Perspective*. New York: Teachers College Press.
- Vasconcelos, V. M. R. de (2006). Uma visão prospectiva de desenvolvimento em que o presente está sempre recriando o passado. In: D. Colinvaux, D. D. Dell’Aglío & L. B. Leite (Orgs.). *Psicologia do desenvolvimento: reflexão e práticas atuais*. São Paulo: Casa do Psicólogo, pp. 63-90.