

FÓRUM DE DISCUSSÃO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: PROBLEMATIZANDO AS INFÂNCIAS CONTEMPORÂNEAS E A REINTERPRETAÇÃO DOS PRODUTOS CULTURAIS PELAS CRIANÇAS

Joice Araújo Esperança¹
Dinah Quesada Beck²

Resumo: As formas como a escola e os/as profissionais da educação percebem as crianças pautam o delineamento das propostas pedagógicas voltadas para esses sujeitos. Portanto, o estudo das representações de infância, como construções forjadas ao longo do tempo, é aspecto fundamental para a formação inicial e continuada de professores/as. Partindo desse entendimento, este artigo apresenta reflexões desencadeadas no contexto de um curso de Licenciatura em Pedagogia da modalidade à distância, analisando o espaço dialógico e interativo dos Fóruns de discussão como possibilidade de desnaturalização e resignificação das representações compartilhadas pelos/as acadêmicos/as acerca das crianças e de suas experiências com os artefatos da cultura digital.

Palavras-chave: formação de professores/as; infâncias; cultura digital.

DISCUSSION FORUM AS A PEDAGOGICAL STRATEGY IN TEACHER TRAINING: PROBLEMATIZING CONTEMPORARY CHILDHOODS AND THE REINTERPRETATION OF CULTURAL PRODUCTS BY CHILDREN

Abstract: The approach the school and the education staff acknowledge children lays out the pedagogical proposals built towards these subjects. Therefore, the study of childhood representations, as manufactured constructions built over time, is an essential facet for initial and continuous formation of teachers. Established on this acquaintance, this article displays considerations triggered in the context of a distance education degree course in Pedagogy, analyzing the dialogical and interactive web space of Discussion Forums as a prospect of denaturalization and resignification of the representations shared by the academics around children and their experiences with devices of digital culture.

Keywords: teacher training; childhood; digital culture.

¹ Universidade Federal de Rio Grande.

² Universidade Federal de Rio Grande.

1. CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS: O ESTUDO DA INFÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS



As pessoas jovens eram, tradicionalmente, educadas através de contos de fadas, tradições populares e literatura infantil, tanto quanto por instituições como família, escola e Igreja. Em nossa época, a cultura da mídia tomou o lugar das instituições tradicionais como instrumentos principais de socialização e os jovens recebem muitas vezes das corporações da mídia papéis e elementos formadores de identidade, em vez de recebê-los de seus pais ou professores (KELLNER, 2001, p. 135)

As palavras de Douglas Kellner, que escolhemos para inaugurar a escrita deste texto, evidenciam a centralidade da mídia como contexto formativo para as crianças e os/as jovens. Assim como Kellner (1995; 2001), Giroux (1995; 2001), Postman (1999), dentre outros/as estudiosos/as, identificaram significativas alterações nas experiências das crianças, em decorrência do acesso aos conteúdos audiovisuais que adentravam o cotidiano infantil através da presença massiva da televisão, invento que se popularizou no decurso da segunda metade do século XX.

A pertinência e a atualidade dos argumentos desses/as estudiosos/as levam a considerar a intensificação dos efeitos da cultura da mídia no processo de socialização das novas gerações, aspecto relacionado à contínua e acelerada mudança operada nas formas de acesso à informação e à comunicação, em que a convergência midiática e a interatividade assumiram proeminência. Hoje, um único artefato tecnológico reúne diversas funcionalidades, disponíveis a qualquer tempo e em qualquer lugar. Mobilidade, velocidade, acesso à informação a todas as classes de idade, trocas e intercâmbios constantes por meio de ícones, imagens, mensagens orais e escritas, ampliam e potencializam os efeitos da cultura da mídia e do consumo na vida das crianças.

Portanto, quando a mídia e o consumo tornam-se princípios organizadores da vida em sociedade (BAUMAN, 2001; KELLNER, 2001), as culturas e as identidades das crianças passam a ser construídas e recriadas a partir de complexas interações que envolvem, além dos pertencimentos a instâncias tradicionais de formação, a participação em espaços midiáticos e

virtuais que tornam possível o compartilhamento de significados e engendram novas formas de sociabilidade.



Nesses emergentes territórios culturais das infâncias, delineiam-se práticas coletivas, como o brincar intermediado pelas tecnologias digitais e o consumo de algumas mercadorias que conferem sentidos de pertencimento e diferenciação entre as crianças. Desse modo, as práticas de consumo material e simbólico compartilhadas através da mídia estão profundamente atreladas à produção das infâncias contemporâneas. Apesar das especificidades contextuais, como o pertencimentos de classe, gênero, nacionalidade, raça/etnia, que fazem da infância uma categoria e uma experiência vivida de forma plural, relativa e em constante mudança, “as mídias fornecem uma cultura comum global às crianças, que transcende as fronteiras nacionais e as diferenças culturais estabelecidas” (BUCKINGHAM, 2007, p. 9).

Sob tais circunstâncias, os/as adultos/as – familiares, cuidadores/as, profissionais da educação, pesquisadores/as – se veem diante de ambiguidades que os/as desafiam a compreender o processo de globalização da cultura e seus contornos na vida das crianças. Por vezes, os significados compartilhados através das mídias parecem homogeneizar e padronizar as vivências infantis, interpelando as crianças a consumirem as mesmas mercadorias, privando-as de jogos, brincadeiras e vivências corporais que integram as práticas lúdicas tradicionais, transmitidas entre gerações. Em outras ocasiões, as crianças demonstram autonomia e protagonismo ao (re)interpretarem os produtos da cultura global, elaborando modos de significar as mercadorias que escapam a generalizações. Através do consumo midiático, estabelecem proximidades e interações expressivas com outras crianças, recriando a ludicidade, os sentidos de estar junto e das práticas coletivas no âmbito dos grupos de pares. Tais evidências, colocam em destaque as limitações das análises dicotômicas e dos julgamentos maniqueístas nos estudos sobre mídia e cultura infantil, evidenciando um intrincado contexto de relações em que se hibridizam permanência e mudança, uniformidade e diversidade, regulação e resistência. Essas ambiguidades explicitam o caráter multifacetado da infância, desafiando os/as adultos/as a repensarem as formas de compreender e de educar as crianças contemporâneas.

Sob tais circunstâncias, professores/as e pesquisadores/as são continuamente mobilizados/as a refletirem acerca das ambiguidades e incertezas que permeiam as infâncias contemporâneas e seu impacto no cotidiano das instituições formais de ensino. Alguns estudiosos ressaltam que as interações

com os artefatos midiáticos, dentre outras expressões culturais que configuram os modos de ser criança e viver a infância na atualidade, ainda encontram pouco reconhecimento nos currículos escolares. Para Santomé (1995, p. 163), uma das grandes ausências nos currículos escolares são os modos de vida das crianças, as culturas infantis. “Todo seu mundo de relações, predileções, interesses, jogos e brincuedos, é objeto de atenção, de reflexão e crítica apenas no quadro das instituições acadêmicas”. Ainda de acordo com o autor, os programas escolares costumam rejeitar ou não conceder reconhecimento à cultura popular e, mais concretamente, às produções culturais endereçadas às infâncias, tais como o cinema, os desenhos animados, os quadrinhos, o repertório musical de interesse das crianças. Essas constatações, fazem do estudo das representações de infância, enquanto construções forjadas ao longo do tempo, aspecto fundamental na formação inicial e continuada de professores/as, pois as formas de perceber as crianças, significar suas identidades e experiências, pautam o planejamento das situações de aprendizagem voltadas para esses sujeitos.

Se considerarmos algumas mudanças promovidas no sistema escolar de nosso país nos últimos anos, dentre as quais figura a antecipação do ingresso das crianças no Ensino Fundamental aos 6 anos de idade, a reflexão acerca da singularidade da infância e da articulação entre cultura infantil e escolar na formação de professores/as cresce em importância. A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, em muitos casos, pode implicar uma importante mudança de ênfase, em que as múltiplas linguagens por meio das quais as crianças apreendem o mundo são secundarizadas ou desconsideradas; as rotinas se tornam mais rígidas e monótonas; as individualidades e diferenças dos sujeitos são negadas; as situações de aprendizagem focalizam as capacidades intelectuais, esquecendo-se das demais dimensões da formação humana. Nesse interim, como destaca Motta (2013), observa-se a conformação de uma subjetividade bastante específica: a de aluno.

Ademais, os atributos da sociedade atual, em que a mobilidade, a inconstância e a permanente propensão à mudança podem ser identificadas como características definidoras (BAUMAN, 2001), implicam importantes redirecionamentos nas formas de conceber e interiorizar as regulações espaço-temporais, que se tornam mais flexíveis e adaptáveis aos desejos dos sujeitos no presente (VARELA, 2002). A vida dentro e fora dos muros escolares parece estar em descompasso e a escola, “desencaixada” da sociedade (VEIGANETO, 2007). A noção de infância como uma fase do desenvolvimento, universal e atemporal, definida pelos sentidos de inocência, dependência e inaptidão (NARODOWSKI, 2001; CASTRO, 2002) é constantemente

colocada sob tensão, fazendo da escola e das salas de aula cenários privilegiados para a expressão de resistências e conflitos intergeracionais.

t.

Se tais noções ainda servem de parâmetro para a organização das práticas pedagógicas, faz-se necessário atentar para a emergência de um/a outro/a de estudante, crianças que chegam às escolas com necessidades e capacidades de aprendizagem forjadas nas interações com as mídias digitais e suas linguagens. Trata-se, como destacam Green e Bigum (1995), de formas de subjetividade e identidade estudantil que não podem ser simplesmente incorporadas e acomodadas à norma. Nessa direção, Costa e Sommer (2005) desafiam-nos a problematizar a distância entre as imagens cristalizadas acerca das crianças, presentes nos manuais didáticos, nos livros de psicologia e nos tratados pedagógicos. Alertam-nos que tais representações não encontram mais lugar na concretude dos espaços escolares, habitados por crianças capturadas e conformadas como sujeitos pelas pedagogias culturais do consumo, da sedução, do fascínio e do prazer.

Partindo desses entendimentos sobre infâncias, mídia e escolarização, e sua abordagem nos currículos dos cursos de formação de professores/as, na sequência deste artigo apresentamos reflexões e análises desencadeadas no desenvolvimento de uma disciplina ofertada na modalidade a distância. No contexto dessas análises, problematizamos o espaço dialógico e interativo dos fóruns de discussão como possibilidade de desnaturalização e resignificação das concepções dos/as acadêmicos/as do Curso de Pedagogia acerca das crianças e de suas experiências com os artefatos da cultura digital.

2. COMPARTILHAR E INTERAGIR PARA RESIGNIFICAR: O FÓRUM DE DISCUSSÃO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DA INFÂNCIA

As análises das representações de infância, apresentadas na sequência deste artigo, foram elaboradas a partir da sistematização e categorização das postagens e das interações estabelecidas entre acadêmicos/as, tutoras e professoras no contexto dos fóruns de discussão da disciplina Jogos, Brinquedos, Culturas e Mídias, do Curso de Pedagogia Licenciatura, ofertado na modalidade a distância pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). A disciplina foi ministrada durante a terceira oferta do curso, que teve início em 2013 e atendeu estudantes dos municípios de Santo Antônio da Patrulha, Sarandi, São Lourenço do Sul e Santa Vitória do Palmar. A tabela abaixo

permite visualizar o total de estudantes matriculados no curso durante a vigência da disciplina:



Tabela 1 - Número de estudantes distribuídos por Polos de apoio presencial

Município	Número de estudantes
Santo Antônio da Patrulha	27
Sarandi	26
São Lourenço do Sul	26
Santa Vitória do Palmar	28

Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras


A disciplina Jogos, Brinquedos, Culturas e Mídias integrou o primeiro módulo do quinto semestre do curso, juntamente com as disciplinas Cotidiano da Educação Infantil, Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil e Projeto de Pesquisa II: Experiências Educativas em contextos de Educação Infantil. A configuração do módulo em que a disciplina está localizada revela a tentativa de articulação entre os estudos da infância e as especificidades pedagógicas da primeira etapa da Educação Básica: a Educação Infantil. Entretanto, a proposta da disciplina também contemplou estudos sobre cultura infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental, pensando sobre as crianças nos contextos da creche, da pré-escola e da escola em correlação com as experiências construídas em outras instâncias de socialização e educação: a família, a escola, a mídia, os grupos de pares, os espaços públicos e comunitários, como praças, ruas, bibliotecas, e os espaços privados e comerciais como *shopping centers*, lojas e parques voltados para o entretenimento dos/as consumidores/as infantis.

A ementa da disciplina previa o estudo sobre os significados e a função social/cultural do brinquedo e do jogo na vida das crianças, a abordagem das visões históricas e culturais do brincar, a problematização acerca dos processos lúdicos na construção da subjetividade infantil e as relações entre brincadeira, criatividade, culturas e aprendizagem, a análise da produção, do funcionamento e da recepção da cultura da mídia e do consumo na organização da sociedade contemporânea e seus efeitos na construção das culturas de infância. A partir dessa sistematização, foram definidas três unidades temáticas para o planejamento das aulas virtuais: O brinquedo, o jogo e a brincadeira: construção conceitual e histórica, Mídia, consumo e a construção das culturas infantis, Infâncias, globalização e a reinterpretação dos produtos culturais pelas crianças.

Para darmos continuidade à apresentação da proposta curricular da disciplina Jogos, brinquedos, culturas e mídias consideramos necessário esclarecer algumas concepções sobre currículo e suas implicações para a formação dos sujeitos. Compreendemos que qualquer forma de organização curricular ancora-se num conjunto de expectativas de formação, que diz respeito às transformações que desejamos efetuar nos estudantes, aos valores que almejamos inculcar nos sujeitos, às identidades que pretendemos construir (MOREIRA e CANDAU, 2007). Portanto, além dos conteúdos formalizados e comunicados na ementa de uma disciplina, a definição dos aportes teóricos que subsidiam a abordagem dos conceitos, bem como o delineamento de atividades, a escolha de recursos e o estabelecimento das relações comunicacionais entre professores/as e estudantes configuram escolhas interessadas que se articulam e compõem o currículo.

Nesse sentido, na organização curricular da disciplina buscamos atingir alguns objetivos, que estabelecem relações com a vida em sociedade, os desafios educacionais contemporâneos e as respectivas demandas de formação docente. Pautadas numa abordagem metodológica inspirada nas perspectivas culturalistas, planejamos situações de aprendizagem que favorecessem o questionamento das representações de infância inventadas e naturalizadas ao longo do tempo e a problematização de seus efeitos na vida das crianças e nas práticas voltadas para sua educação.

Nessa direção, buscamos organizar o ambiente virtual da disciplina, disponibilizado na plataforma institucional (*Moodle*), integrando elementos gráficos e textuais que atentassem para a pluralidade de infâncias e as produções discursivas que descrevem/inventam os modos de ser criança e viver a infância ao longo do tempo: textos científicos, literários e jornalísticos, poemas, imagens,



vídeos, propagandas, músicas, charges, etc. Esses artefatos culturais foram objeto de análise e reflexão no contexto das aulas virtuais, organizadas em 5 tópicos ou temáticas: Brincar e jogar: memórias de infância, Brincadeira, brinquedo e cultura, Experiências lúdicas na sociedade de consumo, A cultura lúdica contemporânea e as mídias, Projetos de aprendizagem: a cultura lúdica na escola.

Como se sabe, no atual estágio da Educação a Distância, caracterizado pelas tecnologias digitais de informação e comunicação, o processo pedagógico acontece por meio de interações entre professores/as, tutores/as e estudantes no contexto de ambientes virtuais de aprendizagem, em que os recursos e atividades possibilitam trocas e interações síncronas e assíncronas. De acordo com Santos e Okada (2003), os ambientes virtuais configuram-se como espaços fecundos de significação e aprendizagem, onde os sujeitos interagem na e pela cultura, sendo esta um campo de luta, poder e diferença.

No ambiente virtual de aprendizagem da disciplina Jogos, Brinquedos, Culturas e Mídias propomos análises e discussões a partir de fóruns de discussão. Em todas as propostas participar implicava expressar-se e interagir com os colegas, professoras e tutoras. No decorrer da disciplina identificamos o fórum como uma estratégia pedagógica que permite compartilhar significados, realizar trocas interindividuais e intervir no conteúdo da comunicação, o que cria condições para o repensar e a alteração de sentidos.

Na próxima seção analisamos o espaço dialógico e interativo dos fóruns e as redes de significação que instituíram possibilidades de desnaturalização e resignificação das representações compartilhadas pelos/as acadêmicos/as acerca das crianças e de suas experiências com os artefatos da cultura digital.

3. AS INFÂNCIAS CONTEMPORÂNEAS NA PERSPECTIVA DOS/AS ACADÊMICOS/AS DO CURSO DE PEDAGOGIA: EXPERIÊNCIAS LÚDICAS NA CULTURA DIGITAL

O primeiro fórum de discussão teve como proposição o resgate das memórias de infância dos/as acadêmicos/as, a partir da leitura de uma poesia e de relatos de pessoas de diferentes faixas etárias sobre suas brincadeiras de infância, materiais que compunham um artigo científico também indicado para leitura e estudo na aula 1. Sendo assim, o Fórum intitulado “Brincar e Jogar: memórias de infância” questionava: “O que a poesia provoca em tuas

lembranças de infância? Brincadeiras? Locais onde brincavas? Jogos que participavas? Interações com outras crianças? Como podemos caracterizar as brincadeiras do passado e as das crianças hoje?

Nas redes de significado constituídas nos fóruns da aula 1 pode-se identificar vínculos narrativos produzidos e compartilhados no interior da cultura, que instituem algumas possibilidades de perceber as crianças contemporâneas e suas experiências lúdicas. Ao descreverem as brincadeiras e jogos das crianças do presente os/as acadêmicos/as mencionaram reiteradamente os usos dos artefatos da cultura digital, tais como computadores, videogames, telefones celulares e *tablets*. Além disso, é possível perceber relações de interdependência entre as narrativas dos/as estudantes quando confrontam seus modos de brincar e jogar na infância com as atividades lúdicas das crianças na atualidade. Nessas comparações, as construções discursivas socializadas no fórum remontam às memórias de um passado nostálgico, idealizando as brincadeiras e jogos tradicionais e a infância vivida em um tempo em que as tecnologias digitais e os imperativos do consumo ainda não assumiam contornos nítidos e abrangentes, como acontece hoje.

A poesia de Mario Quintana me traz à mente inúmeros momentos da minha infância, quando eu brincava nos pedais da máquina de costura da minha mãe fazendo de conta que era o meu carro; quando minhas irmãs, vizinhas e eu promovíamos desfile de moda imaginando que éramos modelos famosas; as brincadeiras de casinha na casa de meus avós, que moravam no interior e, principalmente, a infância livre que eu tive, pois eu morava em frente a uma praça, local em que estão localizadas duas quadras de esportes: uma de futebol e outra de vôlei e uma pracinha de brinquedos. No local, que era bem frequentado pelas crianças do bairro e redondezas, aconteciam disputas de futebol, voleibol, corridas de bicicleta, pega-pega, esconde-esconde, jogo de taco, amarelinha, enfim, muita coisa. Tínhamos uma vida bem ativa. As constantes alterações da nossa sociedade e o avanço tecnológico mudaram a maneira das crianças brincarem. Se antigamente elas viviam livres, corriam faceiras, subiam em árvores, hoje elas estão cada vez mais seduzidas pela tecnologia, jogos on-line, videogames, e também, pela televisão, fatores que as têm tornado mais sedentárias. Essa realidade não será mudada, visto que a cada dia aparece no mercado uma série de novidades que encantam crianças (S.L.D., 6 de agosto de 2015, 22:07).

Ao ler o poema pude recordar o faz de conta da minha infância, qualquer coisa simples se transformava em um super brinquedo, como o milho que virava boneca, casinhas em cima das árvores, ou mesmo debaixo delas, cartazes espalhados pela casa, fazendo de conta que era uma escola, e coitados dos guarda roupas que serviam de quadro de giz. Cabanas com lençóis

dentro de casa que ocupavam boa parte do quarto ou da sala. Como tudo isso era bom. Tínhamos um grande grupo de crianças que viviam brincando e, claro, brigando juntos, mas ao relembrar, tudo foi muito bom. Hoje em dia pouco se vê crianças na rua, jogando bola, brincando de pega-pega, entre outras brincadeiras. Vejo grande diferença também em desenhos animados, que hoje em dia, na minha opinião, em alguns canais estão cada vez mais violentos, e a criança que passa o dia assistindo isso acaba tomando-se mais agressiva. Como exemplo, vejo que em algumas das salas de aula em que trabalho, ao entregar jogos de lego para as crianças, a primeira coisa que muitos montam são armas (G.T.M., 10 de agosto de 2015, 19:03).

Oi G., também me preocupo com a violência que alguns desenhos animados expõem. Como colocou a colega S., os pais precisam ficar atentos, dando limites aos filhos. Particularmente, não consigo entender como tais desenhos ou jogos podem ser positivos no desenvolvimento infantil. Mesmo que jogos de videogame necessitem que a criança seja rápida, mantenha a concentração e o raciocínio, acredito que existam outras formas, outras brincadeiras que contemplem estes aspectos sem que sejam usados tais recursos com instintos violentos (C.M.P., 10 de agosto de 2015, 22:15).

Nas interações transcritas acima, explicitam-se recorrências e regularidades discursivas, implicadas na elaboração de certas formas de inteligibilidade sobre as experiências lúdicas das crianças em nossa época. Nesses diálogos os/as acadêmicos/as avaliam os jogos e as brincadeiras de uma perspectiva dicotômica e essencialista, opondo as expressões da cultura lúdica tradicional às interações das crianças com as mídias digitais. Dessa perspectiva, os artefatos tecnológicos são caracterizados como uma ameaça à infância, tendo em vista que promovem agressividade, violência, sedentarismo e consumismo. Além disso, tais artefatos são avaliados como benéficos ou prejudiciais a partir da identificação de possíveis capacidades cognitivas que podem desenvolver nas crianças: raciocínio, concentração e agilidade de pensamento.

Ao analisarmos as condições de produção das narrativas compartilhadas no fórum constatamos seus vínculos com os significados engendrados no decurso da Modernidade, os quais passaram a representar e produzir a infância como uma etapa da vida dotada de especificidades, associando-a às ideias de cuidado, resguardo, moralização, disciplinamento e controle. São significados que aos poucos se disseminaram na vida social, através dos textos religiosos, dos discursos científicos, dos agenciamentos legais e que resultaram na fixação de

uma identidade infantil, fazendo com que as categorias “criança” e “infância” passassem a ser pensadas como conceitos inequívocos, consensuais (BUJES, 2005).

Com o intuito de desnaturalizar e desestabilizar as representações de infância socializadas pelos/as acadêmicos/as, que associavam as interações das crianças com os artefatos da cultura digital à suposta crise ou perda da infância, tutoras e professoras introduziram questionamentos e problematizações no espaço do fórum, a fim de mobilizar outras possibilidades de significar os modos de ser e viver das crianças, que atentassem para a condição mutável da infância e sua pluralidade.

Para todos/as: vocês compartilharam análises relacionando a leitura do artigo e do poema e a partir das postagens fui provocada a questionar algumas convicções que gostaria de socializar com vocês para pensarmos juntos/as... A contemporaneidade é caracterizada pelo excesso de informações, mas será que todas as crianças estão expostas à mídia e às interpelações ao consumo com a intensidade que vocês ressaltam? Será que as crianças deixaram de brincar ou outras formas de brincadeira foram inventadas a partir da apropriação das tecnologias? Também é importante pensar sobre os contextos de vivência das crianças, os quais assumem relação com seus modos de brincar e jogar. Nos vídeos do projeto Território do Brincar³ conhecemos as experiências lúdicas das crianças que habitam as grandes cidades, as periferias distantes dos centros urbanos, o campo... Conhecemos crianças que brincam à margem dos rios, com os pés descalços e com brinquedos elaborados com elementos da natureza... E o que dizer das crianças indígenas, quilombolas, imigrantes? A percepção dessa diversidade é importante para pensarmos as crianças e a cultura lúdica sem cairmos nas “armadilhas” da generalização e do julgamento (Tutora 1, 9 de agosto de 2015, 10:20).

Pois é... Precisamos às vezes nos policiar, para evitar comparações entre gerações, até porque a sociedade e os sujeitos se desenvolvem em contextos e ações diferentes das vividas por nós. Vejo que temos que usufruir da tecnologia, ao mesmo tempo em que não podemos deixar morrer as preciosas brincadeiras do nosso tempo de criança. Beijos. (P.A.M., 9 de agosto de 2015, 13:59).

Concordo, como já dialogamos, não é possível julgar as crianças de hoje em dia, pois a realidade que elas vivenciam é muito diferente da que nós vivenciamos. Muitas vezes os pais

³ O Projeto “Território do Brincar: um encontro com a criança brasileira” consiste na pesquisa e no registro das brincadeiras praticadas pelas crianças em diferentes regiões do país, possibilitando pensar as relações entre brincar e cultura. Os encontros com as crianças foram documentados em vídeos, dentre outros artefatos culturais, produzidos por Renata Meirelles e David Reeks em parceria com o Instituto Alana.

não têm tempo para dar tanta atenção para as crianças e elas acabam passando horas na frente da televisão, vendo inúmeros comerciais que são especificamente direcionados para elas, as ruas também são muito mais violentas, o que faz com que as crianças acabem passando muito mais tempo dentro de casa. Acredito que estas crianças ainda são crianças e, apesar de brincarem de maneira muito diferente da maneira que nós brincávamos, elas também têm um grande poder imaginativo (A.S.G, 10 de agosto de 2015, 21:29).

Como se pode observar, o diálogo entre tutora e acadêmicos/as, promoveu alguns deslocamentos nos modos de significar a infância, ampliando e complexificando as análises e instigando vários/as estudantes a repensarem argumentos e convicções. Portanto, as interações constituídas no fórum criaram condições para a problematização da infância que desestabilizaram os registros narrativos instituídos, promovendo a negociação e a modificação de sentidos.

Os diálogos e interações acerca das experiências lúdicas das crianças intermediadas pelos artefatos da cultura digital tiveram continuidade no fórum de discussão da aula 4, intitulado “Mídias, Infâncias e Educação: problematizando o papel da escola”. Este fórum teve como objetivo promover o debate acerca da cultura da mídia e do consumo e seus efeitos para a constituição das infâncias. Nessa atividade alguns materiais funcionaram como “disparadores” das discussões, dentre eles um artigo científico, uma charge e um vídeo. Assim, buscamos abordar os mecanismos por meio dos quais a mídia se organiza e opera na vida em sociedade, participando da formação das crianças. Além disso, tínhamos a intenção de problematizar o compromisso ético dos/as familiares, cuidadores/as e professores/as das crianças diante do consumo midiático infantil e seus contextos de recepção.

Olá professora, gostaria de comentar a respeito do texto trazer novos olhares sobre o uso das mídias no espaço escolar, principalmente na Educação Infantil, fato que há bem pouco tempo nem se cogitava. Como a autora mesma coloca, as pesquisas ainda são muito incipientes, mas é incontestável o fascínio exercido principalmente pelo computador no imaginário infantil e a facilidade com que as crianças aprendem a operar o equipamento devem ser aproveitadas na escola para desenvolver atividades que desenvolvam suas capacidades. Além disso, precisamos rever a ideia de que as crianças são passivas diante das mídias e que ao assistir um certo programa, como um desenho animado, a criança irá repetir o comportamento de um personagem. Muitas vezes ela reinterpreta o conteúdo da mídia através de suas brincadeiras, mas o fato de uma criança agir de forma violenta não significa que isso foi determinado pela mídia (A.B.N., 7 de setembro de 2015, 17:59).

A questão mais importante, talvez, não seja o acesso à internet, o uso do computador nem assistir à televisão, mas sim a qualidade do que se está assistindo, acessando e o tempo que as crianças ficam expostas a estas mídias. Diante dessa realidade incontestável, em que cada vez mais as mídias estão presentes no cotidiano das crianças, e da consciência de que há que se ter uma atenção quanto ao seu conteúdo, familiares, professores/as e escola precisam exercer um papel de mediadores, selecionando melhor o conteúdo acessado, o tempo de exposição à mídia, etc. (A.B.N., 7 de setembro de 2015, 21:15).

Como se pode identificar nas narrativas transcritas acima, os diálogos estabelecidos nos fóruns de discussão, articulados ao estudo de referenciais teóricos, à análise de artefatos culturais e à produção de textos reflexivos, tornaram possível a ressignificação de algumas noções essencialistas, que descrevem as crianças como inocentes, vulneráveis e facilmente manipuláveis diante das mídias. Os/as acadêmicos/as passaram a problematizar os contextos de vivência em que os conteúdos veiculados pelas mídias são consumidos e interpretados, colocando à prova “o entendimento vertical e linear dos processos culturais” (FISCHER, 2003, p. 8). Sob esse viés, nas redes de significação constituídas nos fóruns de discussão, os/acadêmicos passaram a questionar ideias que anteriormente pareciam consensuais, como a percepção de que a mídia agia de forma determinante sobre os sujeitos infantis, acima de outras experiências e instâncias de socialização.

Como ressalta Kellner (2001), a cultura da mídia pode ter efeitos potentes quando toca nos interesses do público, mas, concomitantemente, vem a ser parte de um circuito cultural com efeitos bastante distintos. Girardello (2005) apresenta ideias afins, enfatizando que os efeitos do consumo midiático, sejam perniciosos ou benéficos, não podem ser isolados dos demais processos socioculturais, pois dependem dos conteúdos e das linguagens acessadas pelas crianças em suas interações com as mídias, dos contextos de recepção e da qualidade geral da vida desses sujeitos. Tais aspectos são mencionados pelos/as acadêmicos em seus diálogos com as tutoras e as professoras. Nesses registros narrativos, a necessidade de formação dos/as professores/as para a abordagem das mídias digitais também é um aspecto constantemente reiterado.


A., as reflexões que pontuas são muito pertinentes, pois há sempre a possibilidade de reinterpretar os produtos culturais pelas crianças. Nesse sentido, precisamos pensar o

consumo midiático de forma contextualizada, considerando os contextos de recepção, as mediações adultas, os conteúdos da programação, tanto no caso da televisão quanto do computador. Por tudo isso, a questão da formação de professores/as para trabalhar com essas crianças é fundamental. Precisamos mostrar que existe atividade lúdica sim em um jogo virtual, por exemplo, e possibilitar experiências que promovam a reflexão de uma infância contemporânea repleta de vida, pois o saudosismo de um tempo que não volta mais não nos levará à mudança. Nos espaços profissionais em que atuamos precisamos promover essas discussões (Tutora 2, 9 de setembro de 2015, 21:39).

Oi professora, realmente diante da sociedade em que estamos inseridos com tantos artefatos midiáticos fazendo parte do cotidiano das crianças, torna-se fundamental a formação dos/as professores/as para que eles/as estejam preparados para inserir estes artefatos na sala de aula. Sendo assim, o professor pode proporcionar às crianças diversas atividades a partir de jogos virtuais, por exemplo, que irão contribuir com o desenvolvimento das mesmas, assim o professor estará enriquecendo sua prática pedagógica e se atualizando em relação a estes artefatos. O professor deve estar sempre se atualizando para que possa utilizar os artefatos midiáticos na sala de aula, pois assim com certeza ele despertará a atenção e o interesse das crianças, contribuindo com o processo de ensino e aprendizagem de maneira criativa e diferenciada (A.J.S., 9 de setembro de 2015, 22:39).

Professora, noto que na maioria das escolas o saudosismo perpetua e não se aplica apenas aos/às professores/as com mais anos de experiência e com mais idade. Percebo que muitos/as professores/as que nasceram na geração tecnológica e que estão se inserindo atualmente no contexto escolar sabem explorar as tecnologias, mas não conseguem utilizá-las como ferramentas pedagógicas e apenas proíbem as atividades das crianças. Em nosso município as formações para os/as professores/as são sempre inovadoras e possibilitam esta inserção da cultura digital no contexto escolar. Porém, há alguns empecilhos em relação à conexão com a internet. Mas este aperfeiçoamento deve também partir do/a professor/a, porque cada vez mais a tecnologia vai fazer parte e estar presente no contexto infantil. (T.B.R., terça, 10 de setembro de 2015, 08:15).

As compreensões dos/as acadêmicos/as acerca da formação de professores/as conectam-se a uma densa trama narrativa que configura alguns modos correntes de representar a docência, a escola e as práticas institucionalizadas voltadas para a educação das crianças. Sendo assim, nas narrativas compartilhadas no fórum identifica-se o entendimento das tecnologias digitais como ferramentas auxiliares ao ensino, capazes de tornarem as aulas mais dinâmicas, atrativas, atualizadas e interessantes. Essa visão coaduna-se com o determinismo tecnológico enunciado no contexto de algumas teorizações pedagógicas e levadas a cabo pela publicidade de empresas de softwares



educativos e produtos informáticos, em que a adoção das tecnologias na escola é celebrada como solução para os complexos desafios educacionais contemporâneos.

Sem desconsiderar a importância das competências instrumentais para a abordagem pedagógica das mídias, consideramos que a apropriação de funcionalidades técnicas podem ser promovidas em articulação com a leitura crítica e criativa da esfera cultural, o que implica pensar as mídias como sistemas de significação inseridos na dinâmica mais ampla da sociedade. Tal perspectiva, implica a ampliação das noções de alfabetismo e aprendizagem (GREEN e BIGUM, 1995), pois, além de mobilizar as capacidades cognitivas das crianças, as mídias são parte integrante e fundamental dos processos de produção e circulação de significações e sentidos relacionados aos modos de ser, pensar e conhecer o mundo (FISCHER, 2006).

Nas narrativas dos/as acadêmicos/as acerca da formação de professores/as a abordagem das tecnologias na escola também aparece atrelada a processos de “pedagogização” do jogo e da brincadeira, como a percepção dos jogos virtuais enquanto promotores do desenvolvimento infantil. Diante dessa compreensão, tutoras e professoras sinalizaram a possibilidade de reconhecermos a atividade lúdica e imaginativa que se estabelece nos diversos usos que as crianças fazem das mídias, quando as expressões das culturas de infância hibridizam-se, criando condições para a brincadeira e o jogo simbólico em que as interações online e off-line e a apropriação dos artefatos digitais e analógicos se inter-relacionam, conjugando o virtual e o material, a inovação e a tradição. Nessa perspectiva, a relação mídia-infância passa a ser analisada de uma perspectiva complexa, contextual e multicultural.

Ademais, algumas narrativas dos/as acadêmicas, ao focalizarem o jogo e a brincadeira de um ponto de vista exclusivamente didático, revelam o apego a representações naturalizadas ao longo do tempo, que implicam a invisibilidade das práticas culturais que têm as crianças como protagonistas. Nesse sentido, é pertinente problematizar se o direcionamento e o controle constante dos modos de brincar, valendo-se dos interesses das crianças para atingir algum objetivo pedagógico, não acentua a distância entre as experiências que acontecem dentro e fora dos limites da escola, contribuindo para reforçar a percepção dessa instituição como um espaço de aprendizagem enfadonho, tedioso e arcaico.

As linguagens e os objetos de conhecimento priorizados pela escola, e que contribuem com a ampliação dos repertórios de experiências dos sujeitos, assumem uma função social e simbólica nas brincadeiras que favorecem a

imaginação e a criação. Esse entendimento, por si só, justifica a importância da brincadeira nos currículos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sendo assim, a garantia de tempos, espaços e diversidade de materiais para a brincadeira, atrelada às interações com outras crianças e com os/as professores/as, talvez nos conduza a reflexões mais produtivas e condizentes com os desafios da contemporaneidade. Nesses espaços-tempos de brincar, de estar junto, de compartilhar e recriar significados, a combinação de linguagens e modos de expressão pode fazer das brinquedotecas, das bibliotecas e das salas de aula espaços de aprendizagem multimídia, resignificando as convencionais separações entre intelecto e corporeidade, razão e imaginação, suportes de escrita/leitura impressa e digital.

4. INFÂNCIAS E CULTURA DIGITAL: SINGULARIDADES, DIFERENÇAS E POSSIBILIDADES DE REINTERPRETAÇÃO DOS PRODUTOS CULTURAIS PELAS CRIANÇAS

Neste artigo apresentamos reflexões desencadeadas no contexto de um curso de Licenciatura em Pedagogia da modalidade à distância, analisando o espaço dialógico e interativo dos fóruns de discussão como possibilidade de desnaturalização e reflexão acerca das representações compartilhadas pelos/as acadêmicos/as acerca das crianças e de suas experiências com os artefatos da cultura digital.

Na análise das redes de significado construídas no ambiente virtual da disciplina Jogos, Brinquedos, Culturas e Mídias o fórum de discussão destacou-se como uma potente estratégia pedagógica na formação de professores/as da infância, possibilitando compartilhar, interagir, desestabilizar e resignificar concepções que homogeneizam e naturalizam significados sobre as crianças, forjando suas experiências e constituindo seus modos de ser. Ao propormos a discussão acerca das representações de infância nos fóruns percebemos a paulatina resignificação das narrativas dos/as acadêmicos. As trocas interindividuais, mediadas pelas intervenções das tutoras e das professoras, aos poucos, tornaram possíveis a emergência de outros sentidos, possibilitando o questionamento da noção de infância como uma categoria natural, universal e estável.


Como destacamos nos limites deste artigo, as representações de infância operam como parâmetros para a organização das práticas pedagógicas e problematizar alguns significados consensuais, expondo seu caráter de construção social, possibilita colocar em questão a imagem que habita o imaginário de muitos acadêmicos/as, futuros/as professores/as: a da criança como um aluno abstrato, um sujeito aprendente uniforme, destituído de especificidades contextuais. Sob esse enfoque, Dornelles e Bujes (2012) enfatizam a importância de colocarmos sob tensão a universalidade da infância, examinando-a como uma invenção. Segundo as autoras, tal análise permite entender não apenas como e por que mudam as concepções de infância, mas também como são diferentes, de uma época para outra, as próprias crianças.

Seguindo essa linha de argumentação, é possível pensar os modos de ser criança que se produzem no cenário contemporâneo a partir de formas de sociabilidade e de produção cultural específicas. Assim, a mídia, em seus diversos formatos, passa a ser concebida como uma dentre outras instâncias de formação das quais as crianças participam e que forjam suas experiências. Dessa perspectiva, a análise das interações das crianças com as tecnologias digitais implica o questionamento de determinismos e generalizações e a consideração da diversidade de contextos de recepção e mediação cultural em que os significados são apreendidos e interpretados.

A análise da experiência pedagógica com os ambientes virtuais e os fóruns de discussão reforça nosso compromisso ético como professoras do Curso de Pedagogia e pesquisadoras da infância: questionar os quadros de referência normativos já existentes, promovendo espaços de diálogo e problematização acerca dos modos de ser criança na atualidade. Ao focalizarmos a reflexão acerca das infâncias como construções históricas, contextuais e variáveis, buscamos formar pedagogos/as atentos às mudanças societárias em curso, capazes de organizar situações de ensino formais que reconheçam as linguagens e as experiências das crianças, potencializando a criação de currículos multiculturais que estabeleçam possibilidades de convivência, diálogo e intercâmbio de saberes entre gerações. Portanto, acreditamos que as propostas de formação docente precisam criar condições para o reconhecimento da diversidade e da alteridade das infâncias contemporâneas, concebendo-as como afirmação e potência e não como desvios, que revelam inadequações e lacunas em relação a um tempo remoto e nostálgico.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN**, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BUCKINGHAM**, David. *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- CASTRO**, Lucia Rabello de. *A infância e seus destinos no contemporâneo*. *Psicologia em Revista*. Belo Horizonte, v.8, n.11, jun. 2002. p.47-58.
- COSTA**, Marisa Vorraber; **SOMMER**, Luís Henrique. *A pedagogia da cultura e a educação de crianças e jovens do ensino fundamental*. In: **LEHENBAUER**, Silvana; **PICAWY**, Maria Maira; **STEYER**, Vivian Edite; **WANDSCHEER**, Maria Sirlei Xavier (Org.). *O ensino fundamental no século XXI: questões e desafios*. Canoas: Editora ULBRA, 2005.
- DORNELLES**, Leni Vieira; **BUJES**, Maria Isabel Edelweiss. *Alguns modos de significar a infância*. In: **DORNELLES**, Leni Vieira; **BUJES**, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). *Educação e infância na era da informação*. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- FISCHER**, Rosa Maria Bueno. *Televisão e educação: pensar e fruir a TV*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GIRARDELLO**, Gilka. *Produção cultural infantil diante da tela: da TV à internet*. *Teias*. Rio de Janeiro, ano 6, n. 11-12 jan/dez 2005. p. 1-12.
- GIROUX**, Henry. *A disneyzação da cultura infantil*. In: **SILVA**, Tomaz Tadeu; **MOREIRA**, Antônio Flávio (Orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- _____. *Os filmes da Disney são bons para seus filhos?* In: **STEINBERG**, Shirley; **KINCHELOE**, Joe (Orgs.). *Cultura Infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- GREEN**, Bill; **BIGUM**, Chris. *Alienígenas na sala de aula*. In: **SILVA**, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.



KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: rumo a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

_____. Beavis e Butt-Head: sem futuro para a juventude pós-moderna. In: STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe (Orgs.). *Cultura Infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. *De crianças a alunos: a transição da educação infantil para o ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2013.

NARODOWSKI, Mariano. *Infância e poder: conformação da pedagogia moderna*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *As culturas negadas e silenciadas no currículo*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SANTOS, Edméa Oliveira dos; OKADA, Alexandra Lilavati Pereira. *A construção de ambientes virtuais de aprendizagem por autorias plurais e gratuitas no ciberespaço*. In: 26^a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Poços de Caldas. ANPEd, 2003.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe. *Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna*. In: STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe. (Orgs.). *Cultura Infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

VARELA, Julia. *Categorias espaço-temporais e socialização escolar. Do individualismo ao narcisismo*. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política, currículo*. São Paulo: Cortez, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade*. In:

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). A escola tem futuro? Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.



Recebido em 23 de junho de 2018.

Aprovado em 15 de agosto de 2018.