



HAL
open science

Infancia e adolescencias de mídias digitais: o reforço de concepções através de meios de comunicação de grande porte

Sandrine Allain

► **To cite this version:**

Sandrine Allain. Infancia e adolescencias de mídias digitais: o reforço de concepções através de meios de comunicação de grande porte. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Jul 2012, Paris, France. halshs-00865975

HAL Id: halshs-00865975

<https://shs.hal.science/halshs-00865975>

Submitted on 25 Sep 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Communication n° 244 – Atelier 18 : TIC moyens d'apprentissage informels

Infancia e adolescências de mídias digitais : o reforço de concepções através de meios de comunicação de grande porte

« Enfance et d'adolescence des médias numériques : Renforcement et modifications des concepts par l'influence des médias de masse »

Sandrine ALLAIN, Etudiante Master, Université de l'Etat de Santa Catarina, UDES, Brésil

Resumo

O presente artigo visa analisar a construção dos conceitos de infância e de adolescência na atualidade, modificados pelo uso crescente de mídias digitais no cotidiano pessoal e escolar das crianças e adolescentes. Através da análise de duas reportagens de jornal e revista brasileiras e com a fundamentação de pressupostos teóricos diversos, investiga-se o reforço e modificações das concepções de infâncias e adolescências atuais através de meios de comunicação de grande porte. Considerou-se que as crianças e os adolescentes são apontados nestas reportagens como únicos representantes do arsenal de mídias digitais que invade a escola, formulando concepções de infância e adolescência contemporâneas como causadoras de conflitos na cena escolar.

Palavras-chave: infância; adolescência; mídias digitais; escola; meios de comunicação de massa.

Résumé

Cet article cible la construction des concepts d'enfance et d'adolescence dans l'actualité, modifiés par l'usage croissant de technologies numériques au quotidien personnel et scolaire des enfants et des adolescents. Par une analyse de deux reportages d'un journal et d'une revue brésiliens ainsi que d'apports théoriques divers on se tourne vers le renforcement et les modifications des concepts d'enfances et d'adolescences actuelles par l'influence des médias de grande portée. Les enfants et les adolescents sont mis en évidence dans ces reportages comme les seuls représentants de l'arsenal numérique qui envahit l'école, formulant ainsi des conceptions d'enfance et d'adolescence contemporaines en tant que provocatrices dans la scène scolaire.

Algumas coisas mudam tão depressa que tornam a fronteira entre o hoje e o amanhã imprevisível. (MATOS, 1997)

Parafraseando, por ser o tema de fundo, a frase introdutória a este texto, pode-se dizer que hoje, as coisas mudam *sem pressa*, pois mudar já está no âmago de sua constituição, é a mais básica de suas exigências: aparatos (termo geral que abarca desde eletrodomésticos, eletrônicos e programas computadorizados) feitos para (dis)funções que necessitam de rápidas atualizações e trocas, sujeitos em constante (re)descoberta de si, por inúmeras trilhas rumo ao novo, sejam elas trilhas de conhecimento, de consumo, de tratamentos psíquicos, ou ainda de cirurgias estéticas. E a pressa, ela, é questão de referencial, sendo o ponto de referência atual o de outra velocidade em relação àquela do século passado. Hoje a velocidade dos idosos para subirem para o ônibus é *inadmissivelmente* lenta para alguns, lenta demais para deixar-lhe a vez, mas isso já entra em outra esfera reflexiva, apesar de ser tentador adentrar desde já os conflitos entre as gerações e suas respectivas impaciências. A geração dos pequenos - há poucos séculos atrás muito mais voltados para *pequenos adultos* do que para o conceito de *crianças* que habita hoje o senso comum, cresce em uma época de constante reboição de relações e mediações sociais. Para melhor investigar quais *crianças* frequentam as instituições escolares representadas pelos meios de comunicação de grande porte e quais *infâncias e adolescências* são construídas, bem como quais as influências e consequências das mídias digitais nas relações que se tecem nas escolas - é necessário delinear, antes de tudo, esses conceitos.

1. Influências das mídias digitais nas infâncias e adolescências de hoje

A criação do conceito de infância, inicialmente de caráter vago, aos poucos se estabelece como categoria social, que identifica as pessoas de uma faixa etária referente ao período de crescimento, entre o nascimento e a puberdade. Ariès (1991) aponta o conceito de infância nas construções sociais de três períodos históricos: na Antiguidade, do século XIII ao século XVIII e do século XVIII à atualidade. Na Antiguidade a criança era considerada um adulto em miniatura por não haver distinção entre o mundo adulto e o mundo infantil e a criança se “ingressava na sociedade dos adultos”. Do século XIII ao século XVIII, acontece uma mudança na concepção de criança pois sociedade começa a prezar pela inocência da mesma. A criança é separada do cotidiano dos adultos ao enclausurá-la na instituição escolar sob os cuidados dos preceptores. Do século XVIII à atualidade, ocorre a consolidação do conceito de infância, período no qual a criança passa a ocupar o lugar central da família devido à relação estabelecida entre ela e a figura dos anjos, tidos como seres puros e divinos. O conceito de infância “de um sujeito centrado em uma identidade idealizada” (COELHO, 2010, p.106) levam o adulto a idealizar este tempo de *inocência*, alheio aos males das interações sociais.

Por ser construção social, a infância é “sempre mutante e sujeita a transformações abrangentes” (MARTINS; TOURINHO, 2010, p. 39), ganhando hoje novas formas de se desenvolver, em territórios em expansão, virtuais, trazendo-lhe um arsenal de informações e parâmetros de conduta com os quais as crianças aprendem e empreendem suas relações interpessoais. A superabundância de informação e a diversidade de equipamentos tecnológicos podem favorecer a interatividade. As relações da infância de hoje são perpassadas pelas informações, visualidades, ideologias e ritmos do cinema, da TV, dos videogames e da Internet. As narrativas em si estão se

modificando. A infância sendo uma construção dos adultos, as escolas são instituições representativas dos ideais de sujeito segundo os quais a sociedade atribui à escola suas funções sociais. Mas o indivíduo adulto também é contagiado pelos ditames da infância de hoje sendo construída, notadamente por meios de comunicação de massa e por interesses de grandes corporações que visam o lucro, ou seja, transformam a infância em *capital*. As crianças são inseridas na máquina do capital, e os adultos que lhes dão respaldo veem-se frequentemente seduzidos por produtos que pensam melhor representar a infância de seus filhos e filhas. Cientes de suas escolhas ou não, os adultos contribuem para reforçar a ideia de infância em vigor - é claro a partir do poder de compra de determinados produtos e serviços, mas além desta obviedade, a partir da influência que sofrem e exercem sobre seu entorno quanto a valores atribuídos a determinados objetos, cores e atributos que elegem (ou reproduzem) representar a infância. Cunha (2010, p. 134) traz um depoimento que corrobora esta construção adulta, nem sempre ciente, ao afirmar que percebeu que “havia um discurso verbal com a intenção de provocar a sedução, elaborado por cromatismos, formas, texturas que direcionavam minhas escolhas a produtos considerados como sendo da infância: uma infância inventada, normatizada, comportada”. O risco maior de transformar a infância em um capital está na construção do próprio conceito de infância espelhado nestes objetos e visualidades que lhe são atribuídos, uma “parafernália de objetos/imagens que se instituem como associados, colados, representativos da infância, ou sendo a própria infância. A infância passa a ser vista pelos artefatos” (CUNHA, 2010, p. 135), que estimulam processos de construção de identidade.

Na ambivalência deste processo de elaboração de conceito de infância está também sua *desconstrução*, pois ao mesmo tempo em que normas mercadológicas e midiáticas contribuem para forjar uma visão de infância para a engrenagem de seus sistemas lucrativos, a ideia mesma de infância como um *devir*, de um sujeito desenvolvendo-se na direção de um adulto-modelo, no qual irá tornar-se, imbrica uma pressão para que as crianças tornam-se logo o que afinal se espera delas, adultos. Reproduzem-se, com as crianças, exigências e pressões adultas, lembrando as *normas* de comportamento hoje acopladas ao conceito de infância: aprender várias línguas desde cedo, ter vários compromissos ao longo do dia, ser sociável, ser responsável, entre outros. Os meios de comunicação também favorecem a adultização das crianças pelo modo de representá-las em propagandas e produtos diversos. Desta maneira, enquanto por um lado, a infância é construída social, cultural e hoje, midiaticamente, ela é desconstruída pelos mesmos mecanismos, pois a sociedade exerce sobre as crianças e adolescentes um processo de adultização de pressões contraditórias: tomar decisões e ter autonomia sem que esta seja de fato amadurecida, usar serviços e possuir tecnologia sem renda para isso, e como aponta Calligaris (2000), serem atraentes e independentes, enquanto lhes é proibido sê-lo plenamente.

Dentre todas as transformações que estão ocorrendo no cotidiano das crianças e adolescentes, apontam-se as diversas mídias digitais às quais eles têm acesso que influenciam notadamente seu modo de aprendizagem, de leitura e de interação. Os aparatos tecnológicos que as crianças utilizam são cada vez mais sofisticados e difundidos, tais como televisão, computador, internet, videogames, jogos *online*, *Ipad*, *Ipod*, *Mp4*, e celulares que englobam várias dessas tecnologias. O modo como os jovens de hoje navegam na internet afetou suas estratégias de encontro e seleção de informações assim como seus procedimentos de leituras (VEEN & VRAKKING, 2009, p. 53-54). Através de constantes aprimoramentos ergonômicos e estéticos, estes novos

“aparatos” ficam cada vez mais atraentes para o público jovem, sendo uma área de massivos investimentos de engenharia e desenvolvimento de produto. Ao lidar com estas mídias digitais, formas novas são desenvolvidas para pesquisar, ler, compreender, construir.

Alguns autores apontam aspectos positivos inerentes ao uso destas mídias digitais, tais como a cooperação trazida por jogos eletrônicos e virtuais ao discurtir-se táticas, dar-se conselhos para lidar com um problema, dividindo acertos e erros (VEEN & VRAKING, 2009, p. 52). As mídias digitais podem desenvolver a criatividade e a autonomia sendo possíveis ferramentas de reflexão crítica sobre sua realidade. Na realidade virtual “nossa crianças aprenderão que a informação é abundante e que vem de muitas fontes diferentes, mesmo não confiáveis” (VEEN & VRAKING, 2009, p. 57) devendo, portanto selecionar e eleger as informações e os procedimentos que farão parte de sua realidade matérica, conferindo-lhe poder e responsabilidade de escolha. Outros autores apontam as implicações que tais tecnologias trazem para a interação com o mundo físico e imagético, perdendo de sua materialidade e manualidade em favor de operações digitais. A nova geração, apelidada de *Homo Zappiens*, de geração ou ainda de *nativos digitais* (PRENSKY, 2001), nascidos após 1990, incorporam mais facilmente (e rapidamente) nas estratégias de leitura os símbolos e ícones presentes nas telas; sendo o reconhecimento e a categorização através de cores e formas muito mais efetivos (VEEN & VRAKING, 2009, p. 54) e a capacidade das crianças de hoje em lidar com atividades e focos de atenção múltiplos, denominada de *multimedialidade* (FANTIN; RIVOLTELLA, 2010, P.90).

Esta cena comunicativa para o desenvolvimento das crianças e adolescentes está marcada, portanto, pela multimedialidade, pela *intermedialidade*, que aponta uma “pluriespecialização dos diversos suportes” como, por exemplo com o celular, com o qual é possível “telefonar, escrever mensagens, fotografar e ter uma agenda de anotações”, além de também prover acesso à internet, produção de vídeos, gravação de sons, acesso direto às rede sociais (FANTIN; RIVOLTELLA, 2010, p.90). É preciso, contudo, não generalizar, de modo a deixar espaço para a dúvida e a reflexão quanto a heterogeneidade dessa *infância* e *adolescência*: quantas crianças estão, de fato, sendo abarcadas por estas mudanças de ordem tecnológica e social? Certas crianças vivem outro tipo de infância, longe dos *games* e do mundo virtual, enfrentam a concretude de suas necessidades de sobrevivência, pelas quais são elas mesmas que respondem. Algumas crianças, deste modo perambulam pelos espaços públicos “vendendo jornais, doces, amendoim – drogas e, muitas vezes, o próprio corpo - fosso entre o mundo que elas hoje habitam e o senso-comum que constrói significados sobre elas” (MARTINS; TOURINHO, 2010, p. 40). Torna-se necessário, portanto, estar atento às diferenças que se instituem entre as concepções de infância e de adolescência construídas e vivenciadas, de fato, pelas crianças, com os inúmeros fatores que moldam seu entorno e o acesso que elas têm aos bens culturais e econômicos que a sociedade produz. Talvez não se trate *infância*, mas de infâncias, plurais e desiguais, bem como de adolescências.

As influências que os meios de informação e comunicação de massa e as mídias digitais exercem nas relações sociais alteram-nas constitutivamente, remodelando as interações entre os grupos sociais e criando entre eles parâmetros de comportamento normativos. Criando desta forma modos de agir, as mídias digitais “não são inocentes objetos/ utensílios que apenas cumprem suas funções utilitárias, eles direcionam condutas” (CUNHA, 2010, p. 136). O direcionamento das condutas, que visa

notadamente à perpetuação dos investimentos em tecnologias e dos novos produtos à venda nos mercados especializados, contribui para a afirmação da ideologia dominante, sujeitando as interações entre os indivíduos a mediações tecnológicas. Embora o acesso às informações seja fundamental, intervenções de comunicação “ficam incompletas se não for estimulada a visão crítica de todo o processo, que deve considerar as questões sociais, a cultura e a ideologia” (TRAMONTE et al, 2005, p. 14). Apresentar a ideologia dominante quando se trata dos meios de massa e das mídias digitais, suas influências na cultura e nas relações sociais permite abrir caminhos a sujeitos conscientes de suas escolhas e das forças políticas e econômicas que as direcionam.

Os mercados editoriais são dominados, contudo, em grande parte por empresas e editoras de renome vinculadas, no Brasil, geralmente a megacorporações da indústria televisiva e impressa, adentrando uma esfera de monopólio do sistema de comunicação. O Brasil é um dos países onde existe o maior monopólio do sistema de comunicação em nível mundial: 80% dos meios de comunicação estão sob o controle de nove famílias e mais de 95% estão nas mãos de iniciativa privada (SOUZA, 2005, p. 121). O monopólio dos sistemas de comunicação por um número restrito de empresas, a grande maioria privada, traz o risco de produzir, editar e disseminar informações e conteúdos por eles selecionados, com intervenções estatais cada vez mais restritas. Isso traz à tona inúmeras outras associadas à infância e à adolescência, como a pertinência etária de programas, jogos, entre outros, os processos de adultização das crianças, a redução de programas direcionados à educação e cidadania.

Ao mesmo tempo em que se promulgam Leis e se criam Diretrizes, Parâmetros e projetos políticos pedagógicos que permitem inserir, modelar e controlar a presença das mídias digitais nas instituições escolares, também se criam produções culturais através das mídias digitais nas instituições escolares, por estudantes, professores, pedagogos, e outros agentes, produções que trazem os conhecimentos elaborados nestas instituições, bem como uma visão crítica e porta-voz da comunidade na qual estão inseridas. Desenvolvem-se simultaneamente pesquisas científicas sobre as características desses fenômenos na escola. Ao mesmo tempo, criam-se pelos meios de comunicação de massa discursos sobre estes fenômenos, na televisão, nos jornais impressos e virtuais de grande porte, em revistas especializadas, entre outros. Tais processos influenciam-se respectivamente, considerando-se pertinente examinar os discursos criados através da mídia impressa e televisiva brasileira sobre a temática das mídias digitais na educação.

2. Relatos de meios de comunicação brasileiros sobre as mídias digitais no ensino

Dentre as publicações estaduais e nacionais sobre o tema das mídias digitais na educação, destacaram-se algumas que abordam diretamente o tema da Internet, dos celulares e de mídias similares (eletrônicas e portáteis) nas escolas. Nota-se que os dois periódicos escolhidos possuem endereços eletrônicos podendo ser acessados por qualquer pessoa no mundo. Esta consideração é relevante, pois permite refletir sobre o alcance internacional destas produções, e a contribuição para a imagem construída sobre o ensino nas escolas brasileiras. A categorização abaixo, portanto, de jornais de alcance *estadual* e de alcance *nacional* refere-se antes de tudo à facilidade de acesso ao material impresso, produzido e comercializado nos locais indicados pela nomenclatura. Destaca-se notadamente que algumas das versões virtuais podem ser acessadas hoje gratuitamente, enquanto outras são pagas.

2.1 Jornal de alcance estadual

O Diário Catarinense é um jornal de mídia impressa e virtual, produzido e distribuído no Estado de Santa Catarina. Na reportagem do Diário Catarinense (2010), intitulado *A Internet combina com sala de aula?* é mostrada na capa uma fotografia com três estudantes de ensino médio segurando cada um seu celular, na frente do quadro de giz, onde algo foi escrito à mão. A diferença de épocas retratadas no mesmo quadro é surpreendente, e o seguinte texto acompanha a foto: “com o crescimento das vendas de *smartphones*, *notebooks* e *tablets*, a galera está cada vez mais *antenada* em novas tecnologias. Hoje, todo mundo quer ter um celular que se conecte às redes sociais. Mas até onde a tecnologia pode atrapalhar a vida escolar?” (LIZ, in DC, 2010, grifo nosso). Tal diagnóstico prévio de que a tecnologia *atrapalha a vida escolar devendo-se, contudo, saber em qual grau*, logo na primeira parte da reportagem, traz um discurso midiático que aponta o receio da entrada das mídias digitais de uso pessoal no ensino, mesmo que ainda no caráter de ferramenta de divertimento e, portanto da dificuldade da instituição escolar em lidar com todos os acessórios eletrônicos que adentram o espaço escolar por vontade dos alunos e muitas vezes dos pais¹. No colégio de Florianópolis pesquisado para a reportagem referida acima (LIZ, in DC, 2010) os estudantes apontam estar com os acessórios de uso pessoal “a tira colo” e usá-los para ouvir música, jogar e para entrar na internet. Uma estudante afirma que acessa o sistema *wi-fi* com seu *ITouch* mas “só tem um cantinho estratégico na sala de aula que pega. E como o colégio não passa a senha da internet para a gente, então eu aproveito o intervalo para puxar o sinal de outros lugares perto” (in DC, 2010). Verifica-se que estratégias não faltam para driblar os empecilhos da proibição do uso do aparelho, ou ainda do acesso à rede de internet.

Na reportagem fica claro que os alunos têm ciência da proibição e da confiscação no flagrante de uso, mas que os alunos *aproveitam cada oportunidade* para conectar-se à rede; deste modo, um outro estudante afirma que nos intervalos, quando os professores saem da sala, aproveita para usar o Twitter. É notável a importância que a conectividade adquire tanto no discurso do aluno, quando nos modos como o tema é apresentado pela reportagem, que além de ir ao encontro da fala dos estudantes, usa expressões frequentes entre jovens e que remetem a eles. A reportagem afirma que “as consequências aparecem rápido. A *galera* deixa de pesquisar na biblioteca por ter a facilidade e rapidez de pesquisa no portal de pesquisas *Google*. Porém na hora da leitura, ainda preferem ler um livro do que ler na tela digital” (LIZ, in DC, 2010, grifo nosso). Pode-se considerar que termos *galera*, *antenada* utilizados pela autora e editores da reportagem apontam para uma busca de conexão com os neologismos usados pelos jovens, inferindo como a mídia em questão também está sujeita aos imperativos de conectividade contemporâneos. O discurso da reportagem também aponta as pesquisas virtuais como qualitativamente inferiores às pesquisas feitas em biblioteca, caracterizando o estudante como aquele que busca a facilidade e rapidez, ainda que obtenha resultados de menor qualidade. Indaga-se se o melhor aproveitamento destas questões levantadas pela mídia e presente nos diálogos do cotidiano e da escola sobre a mudança nos tipos de fontes e referências bibliográficas ou mesmo de perfil do estudante atual não poderiam ser aproveitadas na discussão sobre as mídias digitais nas

¹ Na reportagem da RBS TV “Proibição de celular em sala de aula é lei em SC” os pais se mostraram descontentes com a notícia da proibição de uso de celular nas escolas. Disponível em: <http://www.clicrbs.com.br>

escolas. As mídias digitais podem, com e através dos inúmeros produtos culturais que tratam de autoria, de original, de cópia, do valor da criação, enfim, ser alvo de diálogo na cena escolar, não apenas como temas que afloram e desaparecem de uma aula, mas como conteúdos curriculares que abarcam a construção e o valor das informações e do conhecimento na sociedade, valores que, afinal, a escola representa.

Pode-se considerar ainda, pelas informações trazidas pela reportagem, que os estudantes estão atentos a parâmetros de ergonomia e dão importância ao conforto para leitura, critérios importantes adotados pela maioria das inovações tecnológicas. Aponta-se aqui, novamente, as influências recíprocas (se não múltiplas, considerando os outros sujeitos envolvidos nesta equação) em jogo: os jovens adquirem aparelhos eletrônicos diversos devido aos aprimoramentos neles efetuados, ou mesmo aparelhos de tecnologia nova, por gosto ou modismo; e o discurso divulgado na mídia reforça a ideia de que os jovens buscam inovações constantes que lhes deem conforto e praticidade. A reportagem ainda traz depoimentos sobre a necessidade dos estudantes de estarem *conectados*, que dizem sem a tecnologia e a internet se sentirem “isolados”, “não conseguir ficar sem” ou ainda que “12 horas sem bateria no celular e já estou agonizado” (LIZ in DC, 2010). Tais relatos contribuem para esclarecer a relação constante dos jovens com a tecnologia e a internet, notadamente na impressão de conexão, pertencimento e satisfação que estas ferramentas acarretam em seu cotidiano. As falas dos jovens apontam uma real dependência de conexão, *não conseguir ficar sem a conexão*, transformando o próprio ato de estar conectado num fim em si. (referir novamente conectividade)

2.2 Revista de alcance nacional

As novas tecnologias estão sempre presentes nos meios de comunicação e encontram-se artigos e reportagens de revistas e periódicos de grande tiragem que apresentam vários potenciais das mídias digitais na escola. Na reportagem da revista *Veja* da editora *Abril*, intitulada *Quando a aula chega à rede* a autora afirma que as “escolas precisam aprender a aliar a tecnologia ao ensino” e “cabe às escolas do século XXI um novo e duríssimo desafio: fazer da tecnologia algo verdadeiramente útil para o ensino – tarefa em que a maioria tem falhado” (LIMA in VEJA, 2010, p. 124). Através desta fala, a reportagem enuncia um discurso sobre as *falhas* de outras iniciativas que buscam trabalhar com as mídias digitais no ensino, considerando-as como derrota. Deste modo, destaca que o uso das novas tecnologias é algo necessário que os professores *precisam aprender* a realizar, pois é de sua responsabilidade, *cabe* a eles esta tarefa de realizar plenamente o elo entre as mídias digitais e a educação. Nota-se também o desafio lançado pela própria reportagem, ao enunciarem tal tarefa como um *desafio*, ou seja, algo que não é fácil e somente as melhores escolas alcançam, conotando o valor positivo atribuído às mídias digitais no discurso da reportagem. Pode-se notadamente inferir, retomando a lógica de imperatividade da novidade e da desqualificação daquilo que é velho. O modo como o termo *tecnologia* é apresentado no singular, na frase *fazer da tecnologia algo verdadeiramente útil para o ensino* conota-se que a tecnologia hoje não é útil no ensino, englobando nessa generalização todas as mídias digitais sem distinção, sintetizando-as num mesmo termo redutor, além de destituir as tecnologias já existentes e incorporadas pelas escolas, da caneta ao *datashow* – agora velhas, portanto invisibilizadas – quanta a sua validade, aniquilando suas diferenças, usos e pertinências respectivas, em favor de uma noção de *novo* trazido pelo próprio termo *tecnologia*.

A reportagem traz um exemplo que se destaca na rede municipal do Rio de Janeiro, de um programa “para amparar, com jogos, vídeos e exercícios na rede, as aulas no ensino fundamental”. O programa ancora-se num ambiente virtual de aprendizagem, mas que se diferencia, segundo a autora, por ser “um roteiro muito bem amarrado, que conecta, enfim, a tecnologia ao currículo convencional” (LIMA in VEJA, 2010, P. 124). Esta *tecnologia* permitiria “ampliar o tempo dedicado aos estudos, uma vez que todos os alunos terão acesso ao tal software em casa”. O discurso enfatizado pela autora traz diversos apontamentos: em primeiro lugar a inserção possível e potencialmente profícua das mídias digitais no ensino fundamental formal, sendo para isso necessário *aliar a tecnologia ao currículo convencional*. Considera-se que esta frase, primeiramente, corrobora a preocupação trazida por professores do país, apresentada na introdução deste texto, sobre como trabalhar os conteúdos curriculares usando ao mesmo tempo as novas tecnologias preconizadas pelos PCNs (1997) e PCSCs (1998/2005), de modo a, entre outros benefícios, aumentar o interesse dos estudantes em sala de aula. Em segundo lugar, continua-se usando o termo *tecnologia* de forma redutora, condensando nele todas as novas e antigas mídias, e conotando uma *conexão* necessária entre esta tecnologia e o *currículo convencional*. Pode-se considerar, por esta fala, que a) novamente a *conexão* será a solução desta equação; b) uma mera justaposição, *amparo* da *tecnologia* com o currículo convencional, confirmando a separação dos termos e, portanto sua inviabilidade de fusão e c) que o currículo continuará a ser *convencional*, ou seja, que não serão necessárias quaisquer mudanças nas ementas e conteúdos curriculares, que permanecerão os mesmos, pois c) o *ambiente virtual* já está muito bem *amarrado*, fechado. Conota-se uma responsabilidade atribuída a esta nova mídia, os ambientes virtuais de aprendizagem acessados por computadores, que estão bem programados, ditos *amarrados*, sem espaços para falhas no processo de aprendizagem. A *tecnologia* acaba tornando-se aquela que dita e é responsabilizada pelos acertos e erros dos processos de ensino e de aprendizagem, excluindo deste discurso tanto os autores e aplicadores destas mídias, quanto os agentes de fato responsáveis por estes processos educacionais: governos, escolas, professores, pedagogos, pais, estudantes, funcionários, entre outros, quando se abarca uma visão de ensino que ultrapassa um conhecimento fixado e imutável a ser entretido com jogos na rede.

De acordo com Valente (in LIMA, 2010, p. 124) “o computador só é capaz de transformar uma sala de aula assim: quando o professor sabe exatamente o que fazer com ele”. A reportagem torna público, desta forma, uma crítica à falta de cursos de capacitação e de relevância do uso de computador por parte dos docentes nas escolas sem, contudo apontar como estão sendo realizadas as capacitações para o uso deste ambiente virtual de aprendizagem por professores.

A reportagem traz, além disso, o caso de países como o Canadá e o Japão, nos quais existem programas e cursos que capacitam tanto professores quanto estudantes no uso das mídias digitais. No Canadá, existe um programa de capacitação e de especialização docente para “ensinar estratégias de como incorporar os computadores às aulas” enquanto no Japão, “alunos de diferentes escolas compartilham na internet ambiciosos projetos científicos” o que permite “exercitar a capacidade de construir conhecimento em equipe assim como a rapidez de raciocínio – em virtude da necessidade de dar respostas muito rápidas no universo on-line” (LIMA, in VEJA, 2010, p. 126). Constata-se o deslocamento das exigências informais das redes sociais e dos sistemas de chats usados pelos internautas, para o espaço formal de ensino, no qual o foco continua sendo a construção de conhecimento, mas atribuindo-lhe novos valores de colaboração e de velocidade, no ritmo mais acelerado das mídias digitais. Indaga-se,

neste ínterim, como se dá(rá) a participação dos sujeitos que estão incapacitados, física ou mentalmente, de acompanhar o ritmo deste conhecimento construído freneticamente?

A reportagem mencionada acima traz o testemunho de um professor da Rede Federal do Rio de Janeiro que usa uma rede social (não especificada) para o ensino de física “como já fazem alguns de seus pares” tirando dúvidas “em animadas sessões virtuais que atraem a classe inteira. “Estou conseguindo quebrar a monotonia”, ele festeja” (apud LIMA in VEJA, 2010, p. 126). Nas afirmações acima, verifica-se, primeiramente, que a iniciativa do professor não é isolada, mas sim já recorrente por alguns de seus colegas, apontando para um interesse crescente por parte dos docentes nos usos das novas tecnologias, interesse este que deu origem ao presente texto. Em segundo lugar, verifica-se o contentamento e dir-se-ia, o alívio do professor, enaltecido pelo verbo *festejar* escolhido pela revista, em conseguir realizar *animadas sessões* e *quebrar a monotonia* da aula corriqueira. Da aula comum passa-se a *animadas sessões*, terminologia que em si aponta o caráter novo da dinâmica e do retorno dos alunos, que passaram a demonstrar interesse em momentos em que muitos nem apareciam numa situação de “tira-dúvidas” comum (LIMA in Veja, 2010, p. 126). Verifica-se a satisfação do professor em transformar suas aulas em sessões mais divertidas e cativantes e, acima de tudo, nota-se o imediato retorno de atenção e participação dos alunos durante as aulas de cunho interativo e dinâmico.

A autora segue afirmando que “será necessário mais tempo para que as atuais experiências se reflitam nos indicadores do ensino”, mas que de acordo com a ODCE² “os estudantes que cultivam o hábito de navegar na internet são justamente aqueles que, ao longo do tempo, obtêm as médias mais altas – em quarenta países” (LIMA in Veja, 2010, p. 126). Pode-se inferir que os dados apresentados pela ODCE apontam os hábitos de leitura de informações na internet por estudantes como favorecedoras de construções de conhecimento proveitosas para o sistema de ensino formal, falta saber se o sistema de avaliação nestes países reflete o preparo que esses jovens deverão ter na sociedade que se está construindo, ou mesmo a sua capacidade para solucionar problemas, construir conhecimentos, entre outros critérios. Ou seja, trata-se de um dado que deve ser observado com reservas, até porque os sistemas de avaliação não são iguais. Na lógica apresentada pela reportagem, *as atuais experiências* se refletirão talvez nos indicadores do ensino formal, apontando um discurso em que os indicadores têm papel fundante na sociedade, na qual a imagem confunde-se e ultrapassa a vivência³ passando a ser o resultado final esperado, assim como as médias mais altas, reduzindo a importância dos elementos constitutivos processuais em favor dos resultados de um produto mensurável e passível de propagandismo pelos governos, instituições e indústrias interessados nesses resultados.

A autora afirma que “é justo nesse contexto que as aulas copiadas da velha lousa se tornam completamente ultrapassadas e desinteressantes” (LIMA in Veja, 2010, p. 126). Percebe-se, deste modo, o caráter ameaçador das mídias digitais que tornam mais evidente a falta de interesse dos alunos nas aulas convencionais, bem como novamente o uso por parte da reportagem do adjetivo *velha* para qualificar a lousa como algo que já não possui serventia. A secretária municipal do Rio de Janeiro, Claudia COSTIN, declara para a reportagem que “não há como obter avanços sem tornar a escola um lugar

² Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. Portal: <http://www.oecd.org>

minimamente *conectado à realidade* dos estudantes” (apud LIMA in Veja 2010, p. 126, grifo nosso). A asserção de que *não há como ter avanços* sem estar conectado às mídias digitais aponta um discurso midiático de promoção categórica das mídias digitais, o que remete a questionar a opinião da mídia que é apresentada como pública, de acordo com os interesses de quem, de alguma forma, controla a mídia, como proprietário, anunciante ou governo (CHAMPAGNE, 1990, apud SANTORO, 2005, p. 285).

É enunciado ainda na fala da reportagem, que esta realidade tecnológica é a “dos estudantes”, caracterizando que a tecnologia está mais próxima dos jovens, sem, contudo abranger os outros agentes do ambiente escolar. Por outro lado, esta fala aponta novamente como o discurso midiático se apropria do adjetivo *conectado*, atribuindo-lhe conotação positiva, pois sem ele *não há avanços*. A frase aponta notadamente para a confusão que ocorre nos discursos, sejam midiáticos ou individuais, sobre o uso do termo *realidade*, promovido pelo termo *realidade virtual*, que aponta as interações e processos de comunicação que ocorrem na virtualidade, criando um amálgama entre aquilo que é presenciado, vivenciado em ato (real no sentido de concretude física) e o *loco* das formas virtuais de interação, que necessitam da presença física de um sujeito, mas não necessariamente dos outros sujeitos interagindo com ele, entre outras consequências.

Através da análise das duas reportagens apresentadas, apontou-se que os estudantes, que estão *incansavelmente conectados à realidade virtual*, como representados pelas reportagens, são definidos como os protagonistas responsáveis pela incômoda *tecnologia* no espaço escolar. Os discursos midiáticos produzem e reproduzem (dos professores, dos governantes, entre outros) uma imagem contemporânea de infância e adolescência causadora de conflitos na cena escolar, únicos representantes do arsenal de mídias digitais que invade a escola, por um lado ameaçando os confortáveis territórios dos professores, que devem atualizar-se, de instituições escolares, que devem capacitar, de governos, que devem financiar esta engrenagem. Por outro lado, a imagem de infância em construção hoje reconforta as indústrias de sistemas de informação e comunicação, que se beneficiam de silenciamentos decorrentes das proibições de uso que apenas abafam o persistente problema, e impedem um debate público acirrado sobre elas; ou de corridas contra o tempo que os governos e as escolas promovem, preocupados com as crises de autoridade, a falta de atenção discente e as evasão escolares, numa empreitada digital bastante lucrativa; mas seria eficiente? A familiaridade crescente dos estudantes com as mídias digitais em relação aos professores, oriundos de gerações de outros hábitos e modos de aprendizagem, promove, mesmo que veladamente, uma crise de autoridade do professor para com seus estudantes, bem como das instituições escolares com a sociedade.

Referências

- ARIÉS, P. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- CALLIGARIS, Contardo. *A adolescência*. São Paulo (SP): Publifolha, 2000.
- COELHO, Roseane Martins. *O sujeito e a construção da identidade: implicações na infância, na educação e na arte*. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). *Cultura Visual e Infância: quando as imagens invadem a escola*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2010. pp 105-129
- CUNHA, Susana Rangel Vieira da. *As infâncias na trama da cultura visual*. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). *Cultura Visual e Infância: quando as imagens invadem a escola*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2010. pp. 131-161
- DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Trad. Estela de Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997
- FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. *Crianças na era digital: desafios da comunicação e da educação*. In: REU, Sorocaba. V.36, n.1, p. 89-104, jun 2010
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 1996 (Coleção Leitura)
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003
- GALLIAND, Etienne. *As novas técnicas de informação e de comunicação e o universo do escrito*. In: *A comunicação na aldeia global: cidadãos do planeta face à explosão dos meios de comunicação/ prefácio de Armand Mattelart*. Vários Organizadores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, pp.221-232
- GONNET, Jacques. *Educação e mídias*. Tradução Maria Luiza Belloni. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- HERNANDÉZ, Fernando. 1999, p. 26
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. *Acesso à internet e posse de telefone móvel celular para uso pessoal : 2008*. Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro : IBGE, 2008.
- LIMA, Roberta de Abreu. *Quando a aula chega à rede*. Revista Veja. Edição 2182. 15 de setembro de 2010. São Paulo: Editora Abril. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/acervodigital/>
- LIZ, Sarah de. *A internet combina com sala de aula?* Florianópolis: DIÁRIO CATARINENSE. 2010.
- MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. *Culturas da infância e da imagem "aconteceu um fato grave, um incidente global"*. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). *Cultura Visual e Infância: quando as imagens invadem a escola*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2010. Pp 37-56
- MATOS, Luis M. Camarinha. *Organizações virtuais*. Lisboa: mimeo, Universidade Nova de Lisboa, 1997.35p.
- Ministério da Educação. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p. Acesso em 15 de dezembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>
- NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. *Visualidade e infância até seis anos: versões em imagens e os desafios da educação infantil*. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). *Cultura Visual e Infância: quando as imagens invadem a escola*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2010. 248p.

OLIVEIRA, Ana. *Proibição de celular em sala de aula é lei em SC*. ClicRBStv. Publicado em 15ab2008. Acessado em 29set2010. Disponível em: <http://www.clicrbs.com.br/blog/jsp/default.jsp?source=DYNAMIC,blog.BlogDataServer.getBlog&uf=2&local=18&template=3948.dwt§ion=Blogs&post=62027&blog=117&coldir=1&topo=3994.dwt>

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. [Organisation Mondiale de la Santé]. *Champs électromagnétiques et santé publique: téléphones portables*. Aide-mémoire n° 193. In: Centre des médias. Publicado em jun2011. Acesso em ago2011. Disponível em: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs193/fr/>

PARTHASARATHI, Vibodh et al. *Introdução Geral: as múltiplas formas de abordar o tema da comunicação e suas tramas*. In: A comunicação na aldeia global: cidadãos do planeta face à explosão dos meios de comunicação/ prefácio de Armand Mattelart. Vários Organizadores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, pp.17-32

PRENSKY, Marc. *Nativos Digitais, Imigrantes Digitais*. On the Horizon. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, Outubro 2001

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. *Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos*. Florianópolis: IOESC, 2005. Acesso em 10abr2011. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/56477409/10/PROPOSTA-CURRICULAR-DE-SANTA-CATARINA-1998-2005>

SANTORO, Luis Fernando. *Mídia comunitária, internet, imprensa e televisão: o que muda no processo de formação da opinião pública brasileira*. In: A comunicação na aldeia global: cidadãos do planeta face à explosão dos meios de comunicação/ prefácio de Armand Mattelart. Vários Organizadores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, pp.271-291

SOUZA, Marcio Vieira de. *Os meios de comunicação e o movimento pela construção de uma cidadania ativa no Brasil*. In: A comunicação na aldeia global: cidadãos do planeta face à explosão dos meios de comunicação/ prefácio de Armand Mattelart. Vários Organizadores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, pp.120-132

TRAMONTE, Cristiana et al. *Diálogos entre “loucos andarilhos da Aldeia Global”*. In: A comunicação na aldeia global: cidadãos do planeta face à explosão dos meios de comunicação/ prefácio de Armand Mattelart. Vários Organizadores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, pp 13-16

TRAMONTE, Cristiana; SOUZA, Marcio Vieira de. *Educação e comunicação em um mundo globalizado*. In: A comunicação na aldeia global: cidadãos do planeta face à explosão dos meios de comunicação/ prefácio de Armand Mattelart. Vários Organizadores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, pp 164-186

VEEN, Wim; VRAKKING, Ben. *Homo Zappiens: educando na era digital*. Tradução Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009. 141 p.

