

“NATIVOS E IMIGRANTES DIGITAIS” EM QUESTÃO: crianças e competências midiáticas na escola

["NATIVES AND DIGITAL IMMIGRANTS" IN QUESTION: children and media skills at school]

Monica Fantin

Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo: As mudanças nos lugares que as crianças ocupam na sociedade contemporânea, suas formas de socialização e suas práticas lúdicas e culturais contribuem para a construção de novos modos de aprendizagem, cada vez mais mediados pelo uso de dispositivos móveis que desencadeiam a emergência de novas metodologias e espaços de formação. A relação da criança com a cultura digital revela múltiplas faces da infância contemporânea e para tentar captar algumas nuances de tal relação na escola e fora dela realizamos diversas pesquisas sobre o tema, com metodologias participativas, entrevistas e grupos focais com estudantes e professores. O texto pretende discutir alguns aspectos das competências midiáticas das crianças a partir do recorte sobre o uso das redes, das tecnologias móveis e das mediações educativas na escola.

Palavras-chave: crianças, práticas midiáticas, escola e cultura digital

Abstract: The changes in places that children fill in the contemporary society, they socialization forms and they ludics and cultural practices contribute to the construction of news models of learning, increasingly mediated by the use of mobile devices that trigger the emergence of new methodologies and new perspectives of education. The child's relationship with the digital culture reveals multiples faces of contemporary childhood. To understanding the relationship that child and young people have with mobile devices in the school and the other places we developed several qualitatives reseacrh about the subject with participatory methodologies, interviews, focus groups with students and teachers. The text discusses some aspects of media skills that child demonstrate from the uses of networks and mobile technologies focusing the challenges of educational mediations in the school.

Keywords: children, mediatics practices, school, digital culture

5

1. O mito “nativos e imigrantes digitais”?

Diversas pesquisas desenvolvidas sobre as práticas midiáticas e culturais de crianças e jovens no contexto da cultura digital (Buckingham, 2008, Rivoltella, 2006, Gardner; Davis, 2012) tem usado termos como *screem generation*, *digital generation*, *apps generation* e outros para se referir à presença e protagonismo das mídias e tecnologias na vida de crianças e jovens. No entanto, ao trabalhar com crianças e

jovens no contexto em diferentes espaços da formação, do ensino e da pesquisa não conseguia observar as características que definem os chamados “nativos digitais” em estudantes, tanto dos cursos de formação de professores que atuamos quanto nos do ensino fundamental com quem também nos relacionamos por meio de estágios e de pesquisas. Além de fazer parte de muitos discursos de professores, de enunciados da literatura especializada e de documentos pedagógicos, esse termo nos intrigava muito e com as pesquisas desenvolvidas nos últimos anos foi possível perceber que se tratava de mais uma “neuromitologia” (Rivoltella, 2012).

Afinal, quando Prensky define os nativos digitais como “as crianças que já nascem num mundo caracterizado pela presença das tecnologias e da mídia digital e que isso produziria mudanças em seu perfil cognitivo, que seriam mais rápidas, multitarefas e autorais”(2001, p. 1) não parecia estarmos falando da mesma “geração” ou do mesmo perfil de crianças e jovens, que encontrávamos em nossas pesquisas (FANTIN, 2012, 2015, 2015a). Desse modo, para além de geração X, Y, Z, interessa pensar no viés cultural dos conceitos que usamos como transferência de sentidos entre diferentes campos, sejam eles teóricos, políticos, econômicos, históricos, geográficos ou culturais, sobretudo se considerarmos os dados do Mapa da Inclusão Digital (NERI, 2013) dos contextos investigados nas nossas pesquisas.

Em depoimentos de professores, surpresos com a falta de competência dos alunos diante das tecnologias móveis, era comum ouvir que “o aluno não sabe como usar a tecnologia, ele sabe simplesmente entrar no MSN e Facebook e ver as coisas. Agora, se você vai pedir para ele uma pesquisa, ele não sabe como fazer”. (*apud* Kretzer, 2013, p. 91). Outros depoimentos sobre a expectativa de professores construída a partir do chamado “nativo digital” demonstravam competências de uso apenas no que lhe interessassem dos dispositivos. Ou seja, em certas tarefas escolares solicitadas pelos professores, os estudantes costumavam demonstrar dificuldades extremas nas competências mais básicas, como, por exemplo: digitar um texto, dar espaçamento, parágrafo, salvar, etc.. Por outro lado, na tensão de tal argumento, há que reconhecer certas habilidades dos estudantes, como o fazem alguns professores

“(...) tem uns que davam banho, coisas que tu não sabes fazer e que eles fazem, essa geração já nasceu apertando botão”. (idem, p. 93)

Para além das representações e mediações no imaginário social, esse discurso parece estar na contracorrente de um “senso comum” em que “o aluno sabe e o professor não sabe”. Mas afinal, o que de fato alunos e professores sabem/não sabem em relação à cultura digital? Buckingham diz que “devemos ter cautela com a retórica fácil da chamada ‘geração digital’, ou seja, a ideia de que os jovens estão ativamente se comunicando e criando *online*, já que possuem uma espontânea afinidade com a tecnologia que os mais velhos não têm” (2008, p. 9).

A esse respeito, alguns pesquisadores problematizam a ideia de que as mídias digitais estejam produzindo transformações nas “novas crianças”, a partir dos estudos da cultura, da neurociência, da educação e da antropologia, como Rivoltella (2013) e Buckingham (2008). Para eles, não é possível isolar a tecnologia e sua capacidade de “produzir efeitos sobre as pessoas” de outros elementos do contexto sociocultural, que também interferem nessa relação. Afinal, “[...] o surgimento de uma chamada ‘geração digital’ só pode ser adequadamente compreendida à luz de outras mudanças, suas práticas que regulam e definem a vida de crianças e jovens das realidades de seus contextos e ambientes sociais cotidianos”, diz Buckingham (2008, p. 15), mencionando fatores como a economia, a política da cultura juvenil, as políticas sociais e culturais. Por sua vez, ao mesmo tempo em que Gardner e Davis (2013, p.23) definem a geração *app*, questionam o próprio sentido do termo e o entendimento quando se fala de uma *geração* de um ponto de vista interdisciplinar, sociológico, político, econômico e cultural: “(...) as gerações podem ser definidas a partir da base da tecnologia dominante, e a sua duração vai depender da longevidade de uma particular inovação tecnológica”.

Ainda que, seja possível constatar certas evidências de novas subjetividades que vão sendo construídas em novas configurações psíquicas, do ponto de vista da psicologia social, na perspectiva da neurociência, a questão pode ser entendida a partir de outros olhares. É muito recente para afirmar que a cultura digital realmente esteja

promovendo mudanças no cérebro humano, visto que um processo de mudança de paradigma em curso pode levar a perguntas sobre perdas e ganhos que o amanhã nos reserva, mas que, hoje ainda não é possível saber, como diz Wolf (2009).

Diante da impossibilidade de isolar o elemento tecnologia das demais práticas sociais, culturais e relacionais, Rivoltella (2006, 2012) e Buckingham (2008) ponderam sobre os perigos do determinismo tecnológico, que isenta os dispositivos das interações sociais, travestindo-os com uma veste de autonomia que opera sobre os usuários e para os usuários, como em uma simples prestação de serviço.

Um outro aspecto implícito na ideia de “nativos e imigrantes digitais” diz respeito à distância entre crianças e adultos na cultura digital e aos usos sociais da tecnologia. Buckingham (2006) destaca as diferenças geracionais a partir de diferentes fatores e Rivoltella (2013) demonstra que o uso das tecnologias também tem aproximado adultos e crianças, e não distanciado, como o termo explicita. A esse respeito, dados de uma pesquisa feita em diferentes contextos socioculturais demonstram que os professores mais adeptos das tecnologias digitais na vida pessoal e profissional não são os mais novos ou os recém-formados, os chamados “nativos digitais”, e sim os que se situam na faixa etária entre 40 e 50 anos, considerados “imigrantes” (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012). O argumento enfatiza que nossa geração de adultos letrados, mais que “imigrantes” seria de “pioneiros digitais” visto que as tecnologias digitais foram invenção de nossa geração, “filhas da nossa cultura” (Rivoltella, 2013). E tais dados reafirmam o mito dos “nativos e imigrantes” digitais.

Desse modo, a maior distância entre crianças/jovens e adultos não parece ser o *gap* geracional e sim o *gap* entre formal e informal, como diz Rivoltella (2013, p. 17), visto que para ele é ali que reside o atraso da escola, juntamente com o *gap* da participação, da linguagem, de conhecimento e o da cultura. O *gap* entre o que crianças e jovens fazem na escola e fora dela têm sido o “novo divisor digital”, como diz Buckingham (2007, p. 9). Além disso, há o argumento de que crianças e jovens seriam ágeis com a tecnologia, e nós (adultos), ao contrário, pois aprendemos com grande esforço e desenvolvemos comportamentos de maneira muito diferente. No

entanto, é importante ter em mente de que crianças estamos falando, pois em alguns contextos da pesquisa (FANTIN, 2015) encontramos crianças com imensas dificuldades com as tecnologias móveis e com certas práticas de navegação na internet. Mesmo diante das facilidades de crianças que têm acesso aos dispositivos conectados em rede, nem sempre facilidade e rapidez significam consciência sobre seu uso, pensamento reflexivo e entendimento sobre seu funcionamento. O fato de crianças e jovens navegarem com desenvoltura pela internet não significa que saibam o que estejam fazendo enquanto navegam.

Se alguns dispositivos digitais são considerados “autoalfabetizantes” em seus níveis mais básicos, e a criança aprende sozinha a operar seus códigos, em uma visão mais ampla do que significa estar alfabetizado/letrado hoje, e na perspectiva da leitura crítica, autoria e produção responsável – como é a da mídia-educação –, isso não seria suficiente. A reflexão para além do que se está fazendo com a tecnologia ou do que ela faz conosco, é um processo que envolve mediação e negociação, e aqui o papel do adulto ou do outro mais experiente é fundamental, como defende Tisseron (2016).

Nesse sentido, quando se critica a noção e o discurso de uma pretensa competência midiática juvenil, concordamos com a síntese de Fantin (2015) e a importância de esclarecer: a) condições de pertencimento econômico e social de crianças e jovens, ainda mais num contexto de exclusão digital; b) qualidade dos usos da tecnologia, visto que a maioria dos jovens que usa a internet diariamente não demonstra usos inovadores e extraordinariamente criativos, comunicando, interagindo nas redes sociais e trocando informações de modo trivial; c) competências midiáticas e digitais na perspectiva crítica, instrumental, produtiva, visto que apenas uma minoria de crianças e jovens é verdadeiramente “empoderada” e “fluente” tecnologicamente, o que pode ser observado em certas dificuldades com usos competentes das ferramentas de busca e ao não considerar critérios de confiabilidade das informações pesquisadas na internet; d) condições de cidadania, em que o “poder” de crianças e jovens se evidencia mais nas práticas de consumo e não tanto na perspectiva da

cidadania, como sugerem Fantin, Miranda e Muller (2015) a respeito da discussão sobre publicidade infantil e crianças.

Vejamos a seguir, alguns aspectos discutidos acima a partir das práticas de crianças e jovens em redes sociais.

2. Crianças, jogos e redes sociais.

Diversas pesquisas percebem nas atividades lúdicas, uma maior motivação de crianças e jovens com os usos dos dispositivos móveis. Quando o estudante está motivado com algo, procura novos conhecimentos e oportunidades, evidenciando níveis de envolvimento diferenciados no processo de aprendizagem: interage, participa das propostas/tarefas com entusiasmo e revela disposição para novos desafios. Nos limiares da motivação entre jogos, atividades escolares e *laptop*, as atividades de aprendizagem dizem respeito não apenas aos conteúdos validados pela escola, mas também a diversos conteúdos das práticas culturais: pesquisar, ver vídeos no *Youtube*, jogar, aprender, entrar no *Facebook*, compartilhar vídeos, fazer deveres, como destaca Fantin (2015).

Nas preferências de uso dos dispositivos móveis entre crianças, destacam-se os jogos e as redes sociais, como podemos ver no diálogo abaixo (FANTIN, 2015A, p.117)

P: Vocês jogam na escola?

E 4: Sim!

P: Mas só na hora do recreio, ou dentro da sala de aula também?

E 1: Dentro da sala de aula também!

E 4: Dentro da sala e depois, na hora do intervalo!

P: Mas vocês conversam entre vocês usando o 'uquinho'?

E 7: De vez em quando!

P: E conversa onde?

E 1: Tem vez (sic) que é pelo Facebook! (Escola F, GF 5-8,)

E 7: Joguinhos da internet é meu lado preferido de mexer na internet. Mentira meu segundo lado, meu primeiro preferido é a rede social.

P: Redes sociais, quais?

E 7: Facebook, Twitter, MSN.

P: Você entra no Twitter também? [...]

E 8: A gente fala com pessoas famosas e pessoas normais.

E 7: Eu tenho só dois seguidores [...]. (Escola Q, GF 6)

A variedade de usos dos dispositivos pelas crianças já era destacada por Papert (2008, p. 15) que lembrava a grande parte do tempo dedicada aos jogos. “Elas usam computadores para escrever, desenhar, comunicar-se, obter informações. Algumas os utilizam para relacionamentos sociais; outras, para isolar-se”. Se considerarmos que o texto é de 1993, além de atual parece ser profético, ao antecipar a disseminação de certas ferramentas, como as redes sociais. E como ficam as mediações escolares diante das novas formas de interação que as redes sociais propiciam? Afinal, há diversos depoimentos de crianças que tencionam a esse respeito: *“Eu costumo usar só o Facebook, e lá o que mais eu faço é conversar com os meus amigos [...] e às vezes eu posto fotos, mensagens, vídeos e compartilho coisas interessantes que meus amigos postam.”* (E5 in FANTIN, 2015, p.119). *“Eu costumo usar só o Facebook, e lá o que mais eu faço é conversar com os meus amigos [...] e às vezes eu posto fotos, mensagens, vídeos e compartilho coisas interessantes que meus amigos postam.”* (E4, idem)

As atividades de crianças e jovens, em rede, têm sido pesquisadas e discutidas a partir de diferentes abordagens, desde a perspectiva das possibilidades e riscos da pesquisa internacional *EUKIDS online* e sua “versão brasileira”, *TIC Kids Online Brasil*, até muitos outros estudos. Livingstone e Haddon (2009) enfatizam tais atividades a partir das dimensões de acesso, usos e atitudes, considerando idade, gênero e posição social, e destacam algumas categorias que podem ser sintetizadas a partir de “4 C”: conteúdos, contatos, comércio e conduta. Livingstone (2011) defende a necessidade

de uma *internet literacy* para lidar com as novas oportunidades das crianças *online*. Belloni (2012) discute a qualidade do empoderamento das crianças, reafirmando mais uma vez a necessidade da mídia-educação. Por sua vez, Ito (2010, p. 2) discute como as novas mídias estão sendo usadas nas práticas juvenis e pergunta “como estas práticas mudam a dinâmica das negociações dos jovens sobre a alfabetização, aprendizagem, conhecimento e autoridade”.

A esse respeito, Belland e Murphy (2015) também discutem uma pesquisa sobre o uso de celular/*smartphone* na sala de aula e tensionam alguns aspectos ligados à aprendizagem. Relacionado a isso, Carbotti (2015) também discute os aplicativos voltados para crianças e as possibilidades de uso na educação. Mais recentemente, Tisseron (2016) pondera a importância de definir os usos das telas a partir das idades das crianças, e para ele deve ser por volta dos 12 anos que os adolescentes começam a navegar sozinhos na internet. Se ter um perfil nas redes sociais é um elemento de socialização importante, não se pode abrir mão das regras de uso e definir junto os horários de navegação, pois para ele as redes sociais devem ser usadas sempre de forma negociada. O autor discute “o bom uso da rede” nessa faixa etária e problematiza diversas questões, entre elas, os mecanismos do “desejo de intimidade” ao “tornar público alguns elementos da própria vida íntima a fim de valorizá-la graças ao comentários (...)” (2016, p.75). Devido ao fato da “intimidade” não ser administrada da mesma forma nas diferentes idades, é importante discutir os modos de expressão de si desde cedo e assim Tisseron discute as razões do querer mostrar-se, a busca de aceitação nos diferentes “clicks” e os modelos de auto-estima. Também problematiza as “virtudes” da invisibilidade, o anonimato, e outros modos de ver, seduzir e relacionar que as redes propiciam. Ao destacar a força de certas relações frágeis, o autor enfatiza o papel da escola e de uma educação para as mídias a fim de trabalhar as questões acima.

Nas conversas sobre jogos e usos das redes sociais, Fantin (2015A, p.120) destaca um diálogo que demonstra o argumento do “vício” nas falas de crianças e jovens:

P : Você já usou [o laptop] para rede social?

E 3: Já, ano passado eu era o maior viciado, aí por isso que eu rodei, sabe [...] Estou repetindo a 8ª série. [...] Não uso mais porque me prejudicou.

E 2: Eu coloquei negativo que é pra explicar que é perigoso, entende [...] Eu uso porque é viciante. Minha irmã chega a chorar pra usar.

P: E você usa em casa também?

E 2: Eu uso todos os dias.[...] durmo com o computador do lado, eu durmo com o MSN aberto [...].

E 4: Sim, internet, que daí tu podes acessar pra fazer trabalho, pegar um jogo no Google.

P: E os professores usam assim, desta forma, a internet para fazer trabalho?

E 4: Professora de Inglês, de Artes e de Ciências e alguns alunos usam para redes sociais.

P: E os alunos fazem os trabalhos que eles pedem?

E 4: Não, alguns bem raros, meia dúzia [...].

P: E Por que você acha que eles não fazem?

E 4: Porque eles viciam muito mais nas redes sociais, não podem ver um teclado, uma internet e logo já vão entrando.[...] eu procuro pensar mais nos meus estudos, e deixar essa tal de internet e rede social em casa. (Escola Q, GF 9)

Certamente que a discussão sobre o uso das redes nas escolas nos leva a pensar nas diferentes formas de mediações, desde combinados sobre regras de uso até bloqueios ou filtros de determinados sites nas escolas. Pesquisas demonstram diferentes formas e posturas adotadas a respeito do acesso livre à internet e/ou em relação ao uso de bloqueios e filtros: estudantes que solicitam a regra e o limite, estudantes que pedem pelo controle do professor, e estudantes que reconhecem a necessidade de certos cuidados mas que se sentem “vigiados”, como enfatiza Fantin (2015), ponderando que mesmo com o bloqueio eles encontram outras formas de acesso. Diante da complexidade que envolve essa discussão, não vamos aprofundá-la

neste momento, mas a parceria com a família é um importante aspecto a ser considerado como demonstram as pesquisas mais recentes (Chaudron, 2015, Pereira; Pinto; Moura, 2015)

A negociação sobre o uso das telas nos leva a problematizar a multitarefa e os tipos de atenção, aprendizagens e distração que a multimedialidade propicia. Os “novos modos” de aprender e as “possíveis mudanças do cérebro” diante das “novas tecnologias” são questões altamente controvertidas entre os estudiosos do campo da psicologia, educação e neurociências. Entre os que defendem uma mudança cognitiva em curso diante da cultura digital (Santaella, 2007; Kerckhove, 2009; Nicolaci-da-Costa, 2006) e os que se colocam para além dos determinismos da tecnologia (Buckingham, 2006, Rivoltella, 2012, Tisseron, 2016).

Não há como negar certas modificações que os dispositivos móveis e a internet propiciaram em certas práticas culturais, por exemplo, nos processos de leitura-escrita e suas competências. Se a leitura clássica seguia a lógica da argumentação/análise/síntese – considerada como características do pensamento causal, da cultura clássica grega –, a lógica de leitura contemporânea (como, por exemplo, hipertexto, hipermídia) nem sempre é tão linear assim e as aprendizagens decorrentes envolvem outras competências, como resolução de problemas, *multitasking*, decisões rápidas e “superficiais”, consideradas características das mídias digitais. A respeito das diversas possibilidades de crianças se expressarem suas múltiplas linguagens com o uso das tecnologias móveis na escola, Miranda e Fantin (2015) chamam atenção à importância das multisensorialidades nesse processo.

A complexidade desse tema ultrapassa os limites deste texto, mas algumas aproximações objetivam problematizar certos aspectos observados nas pesquisas, tanto nas percepções de estudantes e professores quanto nas práticas com o uso de dispositivos móveis. Hoje parece lugar comum falar nos inúmeros exemplos de crianças, jovens e adultos fazendo diversas atividades ao mesmo tempo: ver televisão ouvindo música com o fone de ouvido do MP3 ou lendo o jornal; estudar/trabalhar no computador enquanto recebem/enviam mensagem no celular/smartphone, navegam

na internet e interagem nas redes sociais. E observamos diversos aspectos dessas atenções distribuídas nas falas dos estudantes, sobretudo quando comentam a respeito e revelam a percepção (ou a consciência?) que têm do fato, tanto em contextos informais como escolares (FANTIN, 2015 A, p.123):

E 8: [...] eu gosto de ver televisão e ficar na internet ao mesmo tempo... daí eu vou lá na sala e fico no net! (Escola S, GF 5,)

P: Você colocou jogos online e redes sociais como negativo, mas usa toda hora na sala de aula?

E 4: Então, não é negativo isso?

P: É negativo, mas você faz igual?

E 4: Sim. (Escola Q, GF 9)

A ambiguidade entre certa consciência sobre as práticas de fazer diversas coisas simultaneamente também revela um tipo de habilidade que pode ser entendido tanto na positividade sobre o dispositivo da cognição, como também, inevitavelmente, no fato de a atenção não estar inteiramente em um lugar, deslocando-se superficialmente de um objeto a outro, numa descontinuidade que é inimiga da reflexão e do aprofundamento, diz Rivoltella (2012). “Difícil dar atenção exclusiva a qualquer coisa ou a qualquer um: muitas telas nos envolvem, somos protagonistas de muitos circuitos comunicativos paralelos” (FANTIN; RIVOLTELLA, 2010, p. 92).

Em sala de aula observa-se que enquanto os estudantes multitarefa controlam diversos aspectos e elementos perceptivos, sua atenção é distribuída e, por isso, também se torna periférica e menos focalizada no objeto. Por vezes, esse “estilo” e ritmo de atenção e aprendizagem podem ser mal interpretados e confundidos com “hiperatividade”, outro termo que parece estar “na moda”.

De qualquer forma, não há consenso a respeito dessa questão entre os neurocientistas. Em estudos sobre memória e aprendizagem, o neurocientista Izquierdo (1989) enfatiza o processo de seleção das informações e argumenta que não

se aprende sem estar atento e que não é possível prestar atenção em várias coisas ao mesmo tempo. Apesar de concordar com tais argumentos, outros estudiosos entendem que pode haver uma rápida alternância de atenção não perceptível enquanto tal – que é diferente de fazer várias coisas simultaneamente e prestar atenção em todas elas –, e essa seria um habilidade importante para certos tipos de atividades e aprendizagens.

Desse modo, quando nos referimos à falta de foco, atenção e motivação dos estudantes, sabemos que tais processos são deveras complexos e envolvem muitos outros aspectos, que agora estão potencializados pela tecnologia. Não que antes não houvesse a falta de foco e desatenção, mas agora ela é amplificada com o uso da tecnologia e toma outras proporções com as redes sociais, ainda mais se evidencia práticas de verificar mensagens, cutucadas e outros a todo instante. Embora isso ocorra em todas as idades, foi possível observar alguns fragmentos de distração, atenção distribuída e outros aspectos que “incomodam os professores” nas falas dos estudantes (FANTIN, 2015 A, p.125):

P: Alguns professores não usam o ‘uquinho’. Por quê?

E 2: Porque às vezes eles pedem para a gente entrar no site, e aí nós entramos em outro!

E 1: [Os professores reclamam] Porque nós não prestamos atenção na aula, e ficamos jogando o tempo todo. [...] eles pedem para fazer muita pesquisa [...] mas na pesquisa nós ficamos jogando!

P: E isso tá certo?

E 1: Não, tá errado.

E 2: Eu deixo duas abas, uma aba no jogo e a outra de pesquisa.

E 8: Aí trava toda hora. (Escola F, GF 5-8)

E 2: Eu acho que eles acham que a gente não vai aprender muito nas aulas deles estando com o laptop, entendeu? Porque tem vezes que isso acontece mesmo! Porque

a gente presta mais atenção no laptop do que na aula. Ele está lá dando aula e nós aqui, só teclando. Aí perde a atenção... (Escola G, GF 6-8)

E 4: Sei lá, acho que sim, acho que atrapalha a aula deles... Se todo mundo tem o Facebook, a gente poderia se comunicar um com o outro durante a sala de aula!

E 5: Era bom! Não precisaria de ficar (sic) gritando ao companheiro! Poderia conversar pelo Facebook!

E 4: Seria legal! (Escola S, GF 4)

Para além do ato de prestar ou não atenção na aula, destacam-se as noções de agência e de imersão que o dispositivo propicia (Murray, 2003). Por outro lado, essa questão também remete aos limites dados pelo professor e à combinação de regras que precisam ser discutidas, sobretudo a partir de situações em sala de aula, pois parece comum os estudantes em sala de aula usando celular com fones de ouvido e por vezes até ouvindo música com volume alto.

Os aspectos disciplinares evidenciam não apenas a falta de autoridade do professor (Arendt, 1997), mas também certa deslegitimação, pelos alunos, em relação ao uso da tecnologia (e não só). A dúvida é saber se isso ocorre pela falta de qualificação, falta de sintonia entre professores e estudantes, falta de condições de trabalho, falta de respeito com o professor, ou tudo isso junto, pois não podemos esquecer que o professor é apenas mais um no ecossistema comunicativo e educativo, e que outros fatores contribuem para esse quadro (FANTIN, 2012).

3. Dispositivos móveis e as competências midiáticas, comunicacionais e relacionais

Em pesquisas mais recentes (FANTIN, 2015C), nas diversas práticas que evidenciam aspectos das competências midiáticas entre crianças e jovens, destacamos as dimensões tecnologia, linguagem, processos de interação, processos de produção e

difusão, ideologia e valores, estéticas, propostas por Ferrès (2007). A elas agregamos a necessidade de articular as competências comunicativas, relacionais e pessoais na perspectiva de Goleman (2006) e Gardner (2009) no contexto da metodologia de Episódios de Aprendizagem Situados, EAS (Rivoltella, 2013) que sugere uma forma de integrar os dispositivos móveis na didática de modo significativo. Em nosso entendimento, as competências digitais e as competências informacionais propostas pelo documento da Unesco (2013) relacionam-se com as competências midiáticas, pois estas lhe dão contextos de usos sociais e culturais. Nesse sentido, aqui as competências são entendidas como “saber de ação” que se mobiliza na cultura, como aquilo que se aprende para solucionar problemas em contextos reais, como solução heurística de problemas. Tal conceito enfatiza a ideia culturalista de competência e não a ideia comportamentalista de competência relacionada à lógica do mercado.

Duas situações de pesquisa merecem ser destacadas em relação à construção das competências midiáticas observadas na escola:

Com uma turma do 5º Ano, a partir de um EAS sobre interpretações que as crianças fazem da publicidade infantil, num primeiro momento exibimos algumas propagandas para as crianças como vídeo-estímulo a fim de problematizar certas questões no contexto de um grupo focal. Os repertórios culturais das crianças revelam suas percepções sobre o que é propaganda:

I: *É quando eles fazem algo que é bom, mas não muito legal só para as pessoas comprarem. Usam atores (...) e quanto mais popular, mais publicidade, mais 'compração', mais eles ganham dinheiro com isso.*

B: *É que na verdade eles querem promover o produto e então falam coisas boas do produto. Eu sei porque meu pai trabalha com publicidade.*

N: *A publicidade faz a gente saber que ele [o produto] existe, daí a gente fica pedindo: 'compra, compra, até comprar e alguns meses depois já era'.*

Pesquisadora: *E o que faz quando não usa mais o que comprou?*

A: *Fica lá só pra dizer que tem, deixa de lado, esquece.*

(in FANTIN, 2015C)

Tais narrativas revelam certa noção sobre as estratégias de convencimento usadas na propaganda e algumas dimensões das competências ligadas aos processos de produção, bem como de ideologia e valores, além percepção sobre a fugacidade dos interesses no consumo de certos produtos e as possíveis influências na sua compra:

V: *Os amigos influenciam mais, mas tem que ter um que compre.*

I: *Eu tenho uma amiga que tudo que sai de novo ela compra. Os XXX, por exemplos.*

V: *Sim, mas também é por causa do filme.*

(in FANTIN, 2015C)

A partir de tais conhecimentos prévios que também revelam certa competência midiática das crianças, num segundo momento apresentamos alguns elementos da propaganda: classificações (de produtos e serviços, de opinião e de relações públicas), tipos de linguagens (visual, sonora e escrita), critérios que compõem sua estrutura (criatividade, atenção, informação, poder de convencimento, criar necessidades, estímulo ao desejo, etc.) para posterior atividade de produção de uma propaganda sobre um produto inventado pelas próprias crianças. No momento reestruturador, retomamos o percurso da atividade evidenciando as questões que emergiram nas produções dos grupos problematizando as formas de apropriação e o entendimento sobre propaganda. Neste momento combinamos as possibilidades de compartilhamento das produções no *blog* fechado que havia sido criado com a turma, com os comentários discutidos em sala. Algumas crianças sugeriram que o trabalho fosse mostrado aos pais tanto para compartilhar suas autorias quanto para promover uma discussão sobre o tema da publicidade.

Com uma turma do 6º Ano do Ensino Fundamental, em uma proposta de oficina de *stopmotion* segundo a metodologia EAS, após terem desenvolvido roteiro e

fotografado a sequência de imagens com os *tablets*, no momento da atividade de edição de vídeo com o aplicativo *pic pac*, o grupo deveria baixar a música para a trilha sonora da referida produção audiovisual. Como um menino usava o referido aplicativo com grande desenvoltura, perguntamos se ele já o conhecia e na continuidade da resposta afirmativa sobre como aprendeu, ele disse: “*Vendo as pessoas usarem na minha casa*”. Além de revelar aspectos da relação entre saberes informais usados em contexto formal, a situação demonstra aspectos da competência nas dimensões tecnologia e linguagem a partir do uso do aplicativo, além de revelar um “aprender vendo e fazendo”. E quando solicitamos para que ajudasse os colegas, também evidenciamos as competências relacionais e comunicativas construídas a partir de uma atividade de aprendizagem significativa e contextualizada.

Outras situações que revelam aspectos das competências midiáticas e audiovisuais podem ser analisadas por meio de conversas informais, observações, entrevistas, questionários e atividades de intervenção didática nas quais identificamos diversos talentos, habilidades e aptidões dos alunos diante dos dispositivos móveis alternando-se com certas dificuldades. Observamos que os alunos demonstravam competências em relação a alguns tipos de uso e dificuldades em relação a outros de transferência de aprendizagem, como por exemplo, demonstra Cavicchioli (2015, p.97): “Alguns alunos afirmaram práticas de uso e navegação nas redes sociais - já que a maioria faz uso da internet diariamente, sem, no entanto, demonstrar competências no uso do e-mail, plataforma necessária para inscrição e habilitação de conta no *Facebook*, prática recorrente no dia a dia conforme as respostas dos questionários”.

Sabemos que a construção das competências midiáticas transita pelo âmbito informal, e o diálogo abaixo demonstra que nem sempre tais competências são valorizadas na escola, como podemos ver no diálogo mencionado no estudo de Cavicchioli (2015, p.98):

- **A14:** *No computador eu fico mais mexendo e conversando com meus amigos no Facebook, e no tablet eu fico mais jogando mesmo... aprendi a mexer com meu primo, e sozinho também.*

- **P:** *Como assim aprendeu sozinho?*

- **A14:** *Dá pra aprender sozinho, é só olhar, ver como que é e depois mexer. Muito fácil.*

- **P:** *E a escola contribuiu nesse processo?*

- **A14:** *A escola nunca me ensinou nada, na época no UCA eu nem mexia porque tenho computador e tablet em casa, só mexia quando tinha que fazer alguma atividade aqui na escola mesmo [...] tinha que ter aulas informatizadas, pra ver quem sabe e quem não sabe, para um ajudar o outro.*

Além de demonstrar algumas estratégias que os alunos encontram em suas aprendizagens informais, o fragmento revela certos usos das mídias digitais e seu potencial para vincular conteúdos informativos e educativos bem como para participação em atividades *online*, redes e comunidades, como sugere Jenkins (2006).

Por outro lado, é bom lembrar que “não é por nós produzirmos muito, que somos mais críticos e nos comunicamos melhor”, como diz Pinto (2009, p. 187). Em relação às competências midiáticas e digitais também percebemos uma confusão entre prática e consciência, ou seja, entre habilidade de uso e consciência crítica da linguagem, conforme Rivoltella (2013) sugere, ao desconstruir a mitologia do caráter auto-alfabetizante da mídia, pois “enquanto a prática se aprende sozinho a linguagem tem que ser ensinada”, conforme mencionamos anteriormente sobre o mito dos nativos/imigrantes digitais.

4. O desafio da mediação

Ao tensionar as competências midiáticas de crianças e jovens, destacamos alguns aspectos das práticas culturais com o uso de dispositivos móveis na escola,

fruto de diversas pesquisas sobre o tema. Certamente a interação de crianças e jovens na cultura digital facilita novas modalidades de aprendizagem dentro e fora da escola, visto que a tecnologia hoje mais que um dispositivo é o próprio ambiente em que se vive, e McLuhan já dizia isso ainda na década de sessenta.

As potencialidades e os riscos dos usos dos dispositivos móveis e das diferentes telas evidenciados em diversas pesquisas desafiam as mediações escolares a prestar atenção nos saberes informais de crianças e jovens de modo a sistematizar e problematizar certas práticas. Ao mesmo tempo, a conexão em rede desestabiliza as formas tradicionais de aprendizagem na escola, e impõe novas formas de apropriação nesse espaço em que as interseções entre vida cotidiana, internet, mídia, escola podem favorecer os processos de aprendizagem mais significativos e sintonizados com as culturas infanto-juvenis.

Embora as pesquisas ainda não ofereçam dados suficientes para saber ao certo as consequências de certos usos dos dispositivos móveis, elas evidenciam que o uso inadequado pode atuar negativamente sobre crianças e jovens (excesso de estímulo visual/auditivo; exuberância de movimentos corporais comprometidas pelo sedentarismo e obesidade; uso demasiado compromete certos tipos de atenção das crianças; certas práticas potencializam o bulismo e podem induzir comportamentos de isolamento e ou exposições suspeitas em redes). Além disso, como parte de um sistema de consumo que aumenta a cada dia, a falta de reflexão sobre a questão da sustentabilidade estimula o consumismo.

Para minimizar tais aspectos, enfatizamos a importância de conhecer os interesses, os saberes e as práticas midiáticas das crianças para negociar com elas sobre as diversas formas de participação nas redes sociais, sempre assegurando os direitos de proteção, provisão e participação. Desse modo, a atenção não é à tecnologia em si, mas às crianças e suas relações, linguagens, aprendizagens e formas de expressão e participação na cultura. Nesse sentido, é fundamental não perder de vista que assegurar os direitos das crianças em relação às mídias - provisão, proteção,

participação - é uma condição para uma educação cidadã na perspectiva da mídia-educação.

As competências midiáticas de crianças e jovens transcendem os usos de dispositivos e por isso devemos enfatizar sempre as multissensorialidades no uso de artefatos e as diferentes formas de expressão da criança na escola. Nesse sentido, as dimensões crítica, reflexiva, lúdica e poética das autorias infanto-juvenis também podem assegurar interlocuções com saberes locais de diferentes grupos e gerações e com saberes que ultrapassam as fronteiras das redes.

Por fim, o desafio de problematizar a diversidade de práticas culturais, as formas de consumo, os repertórios midiáticos e suas relações com o conhecimento como espaço de transformação social, cultural, cognitiva e afetiva de crianças e jovens que desenhando, postando, remixando vão construindo suas competências midiáticas e deixando suas marcas como formas de pertencimentos e de participação social na cultura.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hanna. (1997). *Entre passado e futuro*. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva.

BELLAND, Louis Philippe. (2015). MURPHY, Richard. *Technology, distraction & student performance*. London: Centre for Economic Performance.

BELLONI, Maria Luíza. (2012). Infância e internet: a perspectiva da mídia-educação. In: *TIC Kids Online Brasil 2012 : pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes*. Disponível em: <<http://www.cetic.br/publicacoes/2012/tic-kids-online-2012.pdf>>. Acesso em: 10 jul. de 2014

BUCKINGHAM, David. (Ed) (2008). *Youth, Identity and Digital Media*. Cambridge: MIT Press.

BUCKINGHAM, David. (2006). Is there a Digital Generation? In BUCKINGHAM, D; WILLET, R. (edited by) *Digital generations. Children, Young People and New Media*. London: Lawrence Erlbaum Associates, p.1-18.

CARBOTTI, Silvia. (2015). App per l'infanzia: linee guida per una progettazione efficace. In *Form@re*, vi,n15, p.159-169.

CAVICCHIOLI, Gabriela. (2015). Competências audiovisuais e os novos letramentos na escola. *Dissertação de Mestrado*. PPGE/UFSC, Florianópolis.

CHAUDRON, Stephane. (2015). Young Children (0-8) and Digital Technology. A qualitative exploratory study across seven countries. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

FANTIN, Monica.(2012). O lugar da experiência, da cultura e da aprendizagem multimídia na formação de professores. *Educação (UFSM)*, v. 37, p. 291-306.

FANTIN, Monica. (2015). Novos Paradigmas da Didática e a Proposta Metodológica dos Episódios de Aprendizagem Situada, EAS. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.40, n.2, p.443 -464, abr/jun. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46056/33409>

FANTIN, Monica. (2015A). Estudantes e laptop na escola; práticas e diálogos possíveis. In QUARTIERO, Elisa. M.; BONILLA, Maria H.; FANTIN, Monica.(orgs) *Projeto UCA: entusiasmos e encantamentos de uma política pública*. Salvador: Edufba, p.187-237.

FANTIN, Monica. (2015B) [Crianças e games na escola: entre paisagens e práticas](#). In *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, v.13, jan/jun. , p195-208. Disponível em: http://revistalatinamericanaumanizales.cinde.org.co/?page_id=4252>

FANTIN, Monica (2015C). Aproximações aos EAS: aprendizagens, dispositivos móveis e multiliteracies na formação de crianças, jovens e professores. *I Seminário Multideas*. Florianópolis:UFSC.

FANTIN, Monica (2016). Múltiplas faces da infância na contemporaneidade: consumos, práticas e pertencimentos na cultura digital. *Revista de Educação Pública*, v. 25, p. 596-617. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3836/2617>

FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. (2012). Cultura digital e formação de professores: usos da mídia, práticas culturais e desafios educativos. In FANTIN, M; RIVOLTELLA, P.C (orgs). *Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores*. Campinas, Papirus, 2012, p.95-146

FANTIN, Monica; MIRANDA, Lyana; MULLER, Juliana (2015). Criança, Consumo e Publicidade: Linguagens, Percepções e Re-Interpretações. In *Anais do XXXVIII*

- Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. Rio de Janeiro: Intercom.
- FERRÉS, Joan. (2007) La competencia en comunicación audiovisual. *Comunicar*, n. 29, p. 100- 107.
- GARDNER, Howard; DAVIS, Katie.(2013). *Generazione App*Milano: Feltrinelli.
- GEE, James. (2007). *What videogames have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave MacMillan.
- GOLEMAN, D. (2006). *Inteligência Social*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- JENKINS, Henry. (ed.) (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st Century*. MacArthur.
- ITO, Mizuko. (Ed). (2010). *Hanging out, messing around, and geeking out: kids living and learning with new media*. Cambridge:MIT Press.
- IZQUIERDO, Ivan. (1989). Memórias. *Estudos Avançados*, v. 3, n. 6, p. 89-112.
- KERCKHOVE, Derick. (2009). *A pele da cultura*. São Paulo: Annablume.
- KRETZER, Suleica. F.B. (2013). *A prática educativa em um processo de incorporação das tecnologias móveis na escola*. Dissertação de Mestrado. PPGE/UFSC. Florianópolis, 2013.
- LIVINGSTONE, Sonia; HADDON, Leslie.(2009). *Kids online: opportunities and risks for children*. London: Policy Press.
- LIVINGSTONE, Sonia.(2011). Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line. In.: *Matrizes*. Ano 4 – nº 2 jan./jun, p. 11-42.
- MIRANDA, Lyana; FANTIN, Monica. (2015). A singularidade na multiplicidade: crianças e tecnologias móveis na escola no contexto da cultura digital. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 8, p. 85-97. Disponível em <http://www.seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/4516/3712>
- MURRAY, Janet.(2003). *Hamlet no holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço*. São Paulo: Editora Unesp.
- NERI, Marcelo. (2013). *Mapa da inclusão digital*. Disponível em: <http://www.cps.fgv.br/cps/bd/mid2012/MID_sumario.pdf>. Acesso em: 10/11/2104.
- NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. (org).(2006) *Cabeças digitais*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, São Paulo: Loyola.

PAPERT, Seymour. (2008). *A máquina das crianças*. Porto Alegre: Artmed.

PEREIRA Sara; PINTO, Manuel; MOURA, Pedro(2015). *Nível de literacia mediática: estudo exploratório com jovens do 12. ano*. Braga, Uminho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.

PINTO, Manuel. (2009). Uma orientação ecológica na abordagem das novas mídias. Entrevista com Monica Fantin. In *Perspectiva*, v.27, n.1, p.181-192.

PRENSKY, Mark. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, Bradford, v. 9, n. 5.

RIVOLTELLA, Pier Cesare.(2006). *Screen Generation*.Milano: Vita e Pensiero.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. (2012). *Neurodidattica*. Insegnare al cervello che apprende. Milão: Raffaello Cortina Editore.

RIVOLTELLA, Pier Cesare.(2013). *Fare Didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situati*. Brescia: La Scuola.

SANTAELLA, Lúcia.(2007). Pós-humano: por que?. *Revista da USP*, São Paulo, n.74, junho /agosto, p. 126-137.

TISSERON, Serge.(2016). *3-6-9-12 Diventare grande all'epoca degli schermi digitali*. Brescia:La Scuola.

UNESCO.(2013). *Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores*. Brasília: UNESCO/UFTM.

WOLF, Maryanne. (2009). *Proust e il Calamaro*. Storia e scienza del cervello che legge. Milano: Vita e Pensiero.

SOBRE A AUTORA:

Monica Fantin – Doutora em Educação, Professora Associada do Departamento de Metodologia do Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Líder do Grupo de Pesquisa Núcleo Infância Comunicação Cultura e Arte, NICA, UFSC/CNPq. Possui diversas publicações no campo de estudos da infância, cultura lúdica, cinema, mídia-educação e formação de professores na cultura digital. E-mail: fantin.monica@gmail.com