



ÁREA TEMÁTICA: “Usos, significados e contextos de utilização da Internet e dos novos *media* por crianças e jovens”

O jogo, a Internet e o mundo das crianças

ARAÚJO, Maria José

Doutoranda em Ciências da Educação

Universidade do Porto

mjaraujo@fpce.up.pt

Resumo

Para as crianças mais jovens, a literacia computacional e o acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação na escola são quase sempre precedidos de uma aprendizagem informal, em casa e com os amigos. Estamos perante um novo conceito de literacia, que junta e integra imagens, sons e palavras, símbolos visuais e artefactos. O nível de conhecimento exigido para lidar com esta nova realidade parece a muitos educadores muito complexo. Por que é que às crianças não parece? A maioria das crianças são muito práticas, querem experimentar e explorar. Na realidade, elas fazem isso com uma finalidade que não é exactamente a mesma que os adultos valorizam, fazem-no para seu prazer, para brincar e jogar. E uma característica interessante desse brincar é que ele é também uma aprendizagem, um conhecimento, uma experiência natural da vida. Neste sentido, é preciso que os educadores conheçam a cultura infantil e tentem perceber o que é que as crianças descobrem através dela. Esta comunicação resulta do trabalho que tem vindo a ser realizado, no âmbito de um programa de doutoramento, com crianças entre os 7 e os 10 anos de idade em contexto escolar e com os educadores/as que com elas convivem diariamente

Palavras-chave: Tecnologia, Internet, Cultura, Jogo, Literacia digital





Mais do que censurar - educar para o *online*

As Tecnologias de Informação e da Comunicação (TIC) estão a provocar uma mudança a todos os níveis, educativo, cultural e social, e a entrada no mundo da informação digital, o ensino a distância, o *e-mail*, o *e-government*, o *e-banking*, a vídeo-conferência, as compras *online*, etc. estão a mudar significativamente a nossa forma de viver e, portanto, a nossa forma de acompanhar as novas gerações. O apelo deste avanço tecnológico é, como referem Valentine e Halloway (2001), a promessa de maior rapidez, poder, controlo, conhecimento, prazer e desenvolvimento. Todos nós já conhecemos vários projectos para a educação, vários métodos pedagógicos, várias formas de aprender e ensinar; mas ainda não está devidamente estudada e explorada a forma como, nos espaços escolares, os professores/as intervêm nos processos de apropriação do *online* por crianças e jovens nos seus usos formais e informais (Lencastre e Araújo 2007).

Para os mais jovens, a literacia computacional e o acesso às TIC são quase sempre precedidos de uma aprendizagem informal, em casa, no jardim de infância ou no ATL e através da cultura do jogo electrónico *offline* – como o *Game boy* (consola portátil lançada em 1989), entre outras. Aliás, o acesso massivo das crianças a este tipo de dispositivos é anterior ao seu acesso ao computador e teve sempre uma grande importância na indústria do entretenimento. Os jogos de vídeo/consolas constituem para os mais novos o primeiro contacto e treino no mundo IT (*Information Technology*). O que se considera aqui verdadeiramente importante é que foi possível, através deste tipo de equipamento, juntar o ecrã televisivo e a tecnologia computacional, isto é, controlar o que até então era impossível (Casas, 2001).

De facto, por um lado, a televisão é um dispositivo passivo, as crianças podem ver e ouvir mas não podem interagir, ao contrário do que acontece com os jogos de vídeo/consolas ou com o acesso à Internet, uma vez que estes dispositivos permitem uma grande interactividade. Por outro lado, como refere Paul Gee (2007), estamos perante um novo conceito de literacia ou, pelo menos, perante um conceito mais global, uma vez que a linguagem escrita deixou de ser o único sistema de comunicação. A imagem, os símbolos, os gráficos, os artefactos e muitos outros símbolos visuais são também importantes e muito significativos. Mais ainda: as imagens e as palavras justapõem-se e integram-se neste novo conceito. Nos livros, como na Internet e nos jogos, as imagens cada vez ocupam mais espaço, têm mais importância e nem sempre precisam de uma explicitação escrita.

No discurso dominante, o brincar e jogar, sobretudo quando relacionados com a escolarização e a instituição escolar, aparecem quase sempre como actividades secundárias. No entanto, a criança brinca para descobrir o mundo, as pessoas e as coisas que estão à sua volta. Se estivermos com atenção às brincadeiras das crianças, podemos perceber a espontaneidade, o empenhamento voluntário, a regularidade e a consistência do acto de brincar. O brincar é um comportamento que permite o conhecimento de si próprio, do mundo físico e social e dos sistemas de comunicação, o que poderá levar a considerar a actividade lúdica como intimamente relacionada com o desenvolvimento da criança e, assim, com a aprendizagem. Muitas vezes as brincadeiras das crianças podem parecer frágeis e encantadoras, ruidosas ou turbulentas, no entanto, este brincar faz parte da cultura da infância e, para as crianças, ele é um acto muito sério, constituindo inclusive um elemento fundacional da sua cultura. "O brincar é a condição da aprendizagem e desde logo da aprendizagem da sociabilidade" (Sarmiento, 2003:26). Foi pensando nisto que pedagogos como Froebel, Decroly, Montessori, entre outros, propuseram, há várias dezenas de anos, uma estrutura para a escola de modo a que as crianças nela vivessem uma vida de jogo (Araújo, 2007).



O trabalho de pesquisa

É assim que, para abordar estas questões e tentar entender como se desenvolvem estes processos de relação das crianças com o mundo da cultura digital, em que os/as professores/as são mediadores prováveis (mas não únicos), temos vindo a desenvolver um trabalho de investigação que possa dar pistas para perceber se é ou não possível, no actual contexto educativo, perspectivar uma prática pedagógica que não se confine ao espaço e às lógicas do trabalho escolar dominante, promova uma literacia no uso dos media e não se suporte numa participação passiva, isto é, um tipo de participação em que as regras e as formas de trabalho possam não ser ditadas e pré-formatadas de acordo com lógicas e objectivos dos adultos. Perceber se é possível criar dispositivos pedagógicos que mobilizem as TIC, pensados a partir da(s) cultura(s) das crianças e que possam constituir-se como contributos para a realização de actividade social significativa (por oposição ao trabalho escolar, muitas vezes socialmente descontextualizado), na qual as crianças se envolvam voluntariamente e se expressem culturalmente, desse modo constituindo-se de uma forma activa como autores. De facto, um instrumento que privilegia a voz e os interesses dos seus autores pode constituir um factor de introdução de novos elementos e significados na cultura escolar, atenuando o exercício da violência simbólica, inevitavelmente presente nas práticas escolares dominantes e nos conteúdos curriculares.

Do ponto de vista metodológico, após termos recolhido dados a partir da observação directa, de molde a permitir apreender com autenticidade os acontecimentos no momento da sua produção, elaborámos, com a ajuda de jovens que têm já uma prática de uso da tecnologia em contexto escolar (formal e informal), um pequeno inquérito por questionário que realizámos com as crianças que frequentam uma escola do 1º ciclo do Ensino Básico inserida num Agrupamento de Escolas do centro urbano do distrito do Porto.

Nesta primeira fase, inquirimos 80 crianças entre os 7 e os 10 anos de idade (explicando e elaborando com elas o questionário) e, numa segunda fase, o questionário será passado às restantes crianças que frequentam a escola. Do trabalho que fomos desenvolvendo verificámos que 61% têm computador em casa e 93% têm consola (algumas mais do que um modelo); 49% jogam todos os dias e as restantes jogam pelo menos uma vez por semana e ainda no fim-de-semana. No entanto, somente 8% destas crianças têm Internet em casa, embora todos/as a conheçam e usem na Escola pelo menos uma vez por semana. O que isto significa é que o índice de info-exclusão está de facto mais concentrado no acesso à Internet, porque esse acesso e o número de equipamentos que o permite ainda não estão generalizados.

A escola que se disponibilizou para este estudo tem uma biblioteca e diversos equipamentos: computadores, projector multimédia, televisão, vídeo, DVD, máquina fotográfica, gravadores e impressora. Nas salas de aula não há computadores com acesso à rede para uso quotidiano, no entanto, estas crianças têm demonstrado estar familiarizadas com estas tecnologias e várias vezes fazem trabalhos em que o computador e a Internet são hoje quase imprescindíveis (de que é exemplo o jornal escolar e a produção de pequenas histórias).

Numa conversa com os professores sobre se sabiam por que razões as crianças não tinham Internet em casa nem acesso generalizado na escola foi-nos explicado que, no que respeita ao espaço privado (casa), o contexto sócio-cultural dos pais pode ser a principal razão, mas o uso generalizado do telemóvel e, portanto, a falta de telefone fixo é também apontado pelos próprios pais nas reuniões da Associação de Pais com os professores.

Quanto à escola, os professores afirmam limitações tecnológicas e alguma marginalização das escolas do 1º ciclo no âmbito do plano para a educação. Nas palavras de uma professora: *“Temos ligação à Internet em todas as salas, o que não temos é computadores. A Escola tem 281 alunos mas somente nove computadores com acesso à rede. Recebemos uma oferta de mais quatro mas não têm placa de rede. Quando é necessário fazer alguma apresentação, os professores usam o seu próprio portátil (...). O CRIE nunca foi para o 1º Ciclo, eventualmente os professores do agrupamento podem candidatar-se e incluir esta escola, mas nós sozinhas não podemos concorrer (...) isto é muito constrangedor porque ou fazemos e nos esforçamos ou não temos. Aliás, como sabe, quase todas as actividades dependem sempre da nossa boa*



vontade. Quanto aos recursos materiais, há muitos projectos mas estamos sempre a “pedinchar”. O Plano Tecnológico de Educação?” Ainda não chegou aqui.”

Paralelamente à falta de recursos materiais há outros factores, mencionados pelos professores/as, que dificultam o acesso às TIC.

1 - A Internet ainda não é considerada por todos os professores/as como uma actividade imprescindível, uma necessidade diária para estas crianças nas suas actividades lectivas;

2 – A forma como está organizado o plano curricular para o 1º CEB e os conteúdos programáticos não incluem as TIC. Pode fazer-se um trabalho no âmbito de uma disciplina – por exemplo, História - ou sobre um tema (a sexualidade ou o ambiente), mas este tipo de trabalho é feito mais frequentemente com as crianças dos 3º e 4º anos;

3 – As crianças que frequentam o 1º ano ainda estão a fazer uma aprendizagem da leitura e escrita e, portanto, assume-se que a leitura e a escrita devem anteceder a manipulação dos computadores;

4 – A relação pedagógica (criança/professor/criança) no 1º CEB é muito próxima: o trabalho no computador isola cada um no processo de aprendizagem, limitando o tempo e a qualidade das relações professor/aluno e aluno/aluno;

5 – Nos tempos não lectivos as crianças não estão na escola. Só há uma turma com horário normal.

Os professores entrevistados no âmbito desta pesquisa, referiram que usam computador essencialmente como meio de comunicação com os colegas e amigos/as. Usam ainda ferramentas de escrita como o Word e folhas de cálculo como Excel. Preparam apresentações em Power Point e fazem pesquisas na Internet de forma regular, embora somente um mencione que o faz com os seus alunos/as. Fazem formação com frequência e estão disponíveis para novos projectos, desde que os considerem uma vantagem para os/as alunos/as.

Do trabalho que fomos desenvolvendo nesta escola, quer com as crianças, quer com os professores, e ainda da nossa experiência como docentes na formação pós-graduada, pensamos que os professores que não são utilizadores habituais não sabem bem o que está em causa, pelo que ficam muito intimidados com a tecnologia, e, como não conseguem ultrapassar um conhecimento básico – domínio da ferramenta - numa área em que tudo está sempre e muito rapidamente em mudança (novos *softwares*, novos equipamentos, novas soluções, etc), temem ser deixados para trás. Como eles próprios vão afirmando: (...) *são novos desafios à mudança da prática pedagógica e isso demora muito tempo a fazer. As solicitações a que estamos sujeitos todos os dias são imensas – a relação com os pais, a elaboração de projectos, as reuniões, etc. – não temos tempo para a exploração, temos vontade mas não temos tempo. E, às vezes, é mais fácil pedir em casa ou a um colega que já sabe do que ir aprender (...)*. Aliás, as TIC não são por todos/as percebidas/as como tecnologias transversais ao currículo e que permitem acesso e produção de informação original, um meio privilegiado de comunicação, e confunde-se Tecnologia de Informação e Comunicação com aulas de informática, o que não ajuda e perceber a necessidade de ter uma prática mais ampla.

Estes professores fazem projectos para aquisição de equipamentos para a escola, parcerias com empresas e instituições da comunidade, no sentido de não só de adquirir materiais, mas também de melhorar o ambiente da escola e a qualidade do trabalho que se faz, mas não conseguem ainda que a experiência didáctico-pedagógica tire muito partido disso, pois continuam a usar o modelo didáctico de ensino-aprendizagem normal, para o qual a informação é ainda quase só transmitida para um estudante passivo. A forma como organizam o trabalho é discutida em grupo, mas a forma como depois cada um o percebe é diferente, pelo que os modelos de ensino-aprendizagem e os meios que colocam à disposição dos



estudantes, para que estes aprendam, estão condicionados pela vontade e saber de cada um, como referia Rui Grácio (1995-1996). Como estão sob pressão, ficam relutantes pela sua falta de conhecimento e prática no uso da Internet e não conseguem tirar proveito das TIC. Estas angústias são também diferentes de professor/a em professor/a, pois dependem dos seus próprios contextos e interesses de vida.

Se, para algumas crianças, a falta de uso das TIC no âmbito das suas rotinas escolares pode não constituir problema, pois têm essa experiência facilitada em casa, para outras, que não têm outro acesso à tecnologia, é uma oportunidade perdida. Aliás, à medida que a sociedade da informação se vai desenvolvendo, os jovens têm muito a perder ou a ganhar com o desenvolvimento de competências tecnológicas de forma a estarem preparados para a vida num “*mundo em rede*” (Lencastre e Araújo, 2007). A falta de acesso prático à tecnologia e a falta de habilidade no uso de diferentes tipos de mensagens podem privar as crianças de serem cidadãos mais activos, pelo que há necessidade de se fazer um trabalho sistemático de discussão, com e entre os professores/as, de modo a que fiquem sensíveis à dimensão da cidadania e percebam que as crianças têm de saber gerir e não somente acumular informação. De facto, muito para além dos objectivos curriculares definidos pela escola, deveria estar presente a noção de “desenvolvimento pessoal” e a noção de comunicação e cooperação efectiva entre todos os actores da instituição escolar.

A necessidade de educar para o *online* prende-se com a necessidade de educar para o uso e acesso à Internet com alguma profundidade, explicitando e explorando os benefícios da tecnologia mas também os seus riscos e desvantagens. Aprender a usar efectivamente os computadores e equipamentos congéneres é adquirir competências tecnológicas que possibilitam e alargam o exercício da cidadania. Pensamos que seria uma vantagem para as crianças (mesmo para as mais pequenas e de acordo com as suas preferências) ter acesso diário à Internet, aos jogos e ao uso de diferentes aplicações *online* (*blogs*, fóruns, Wikis, Messenger, Skype etc), aplicações que têm estado afastadas da sala de aula e das crianças que frequentam o 1º CEB. Pensamos, da nossa experiência de trabalho com as crianças e com os professores/as, que é muito redutor achar que o computador é para fazer um texto, jogar um jogo ou ser uma *interface* para pesquisa para um trabalho escolar. É cada vez mais importante educar para o uso da Internet (ou *online*) a vários níveis, formal e informal e em todas as suas dimensões, pesquisar, conversar ir ao *mail*, participar em comunidades virtuais (Hi5, Myspace ou outras), ouvir música, etc. No fundo, e sobretudo nestas idades, o importante é deixar as crianças explorar, e explorar com elas, não só com o intuito de ajudar, prever e controlar, mas também com a vontade de com elas aprender e descobrir o mundo virtual. Uma partilha que pode não ser feita por todos/as da mesma forma.

“Pesquisar pr’a escola e pesquisar pr’a nós próprios”

Em conversa com as crianças, quando elas estão a preencher o questionário, elas referem que na escola pesquisam na Internet “*coisas importantes para a escola*” e em casa “*coisas pr’a escola e para nós próprios*”. Esta divisão entre o que é da escola e o que é da vida pessoal é muito interessante, pois deixa adivinhar que o que é da escola/escolarização pode não ir necessariamente ao encontro dos seus interesses pessoais. Por um lado, há nestas duas frases uma preocupação em dar respostas que lhes parecem ser mais apreciadas pelos adultos (a Internet não é para o entretenimento) e vão explicitando: “*desde que não prejudique as aulas*”, “*mas primeiro faço sempre os trabalhos de casa*”, “*não se pode jogar muitos jogos que faz mal aos olhos*”. Por outro lado, percebe-se que interiorizam o seu estatuto e função de aluno/a para além da sua condição de ser antes de mais criança. Pensamos que a criança a quem só dão espaço para ser aluna é uma criança diferente da criança activa culturalmente, é uma cliente do mundo dos



adultos e preenche os interesses dos adultos, é uma criança que se define mais em termos do que lhe falta e menos do que ela já tem e já é, que é como todos sabemos uma grande actividade criadora e uma enorme vontade de perceber e colaborar, como indica Perrenoud (1995).

A este propósito, Sarmiento (2000) refere que as dificuldades das crianças neste tipo de conversas se prendem com o facto de elas acharem que estão a fazer mais um exercício escolar e, assim, darem as suas respostas de forma exclusivamente narrativa ou basearem-se em estereótipos. Neste sentido, a leitura que se faz do que as crianças dizem pode estar condicionada pelas técnicas que se usam, uma vez que um inquérito é um dispositivo típico do mundo dos adultos, a que as crianças se tentam adaptar.

A atenção que os adultos prestam às crianças no sentido de perceberem e valorizarem as suas culturas é um desafio à forma tradicional como se encara o saber, a escola e a escolarização. Como refere Niels Kryger (2001), a escola é vista como uma autoridade nas questões do saber, assegurando a transmissão de uma cultura válida, e as actividades que se fazem fora da escola ou fora das orientações curriculares são consideradas de menor qualidade ou mais pobres. Esta forma de olhar a escola ainda prevalece e não ajuda a olhar para as crianças e a valorizar o que elas gostam de fazer. Neste sentido, a tendência é aumentar o grau de exigência em função da escola, não atendendo às particularidades das crianças e aos seus contextos específicos de vida. Sempre que os professores conseguem perceber a importância educativa das coisas que as crianças gostam de fazer e que fazem parte da sua cultura, do brincar e jogar – que, muitas vezes, são secundarizadas e desvalorizadas, sobretudo no que diz respeito ao processo de aprendizagem na escola –, criam condições para ultrapassar algumas das barreiras que os impedem de ter cumplicidades educativas com as crianças.

De facto, ao contrário dos adultos, neste contexto da apropriação de competências tecnológicas, as crianças não estão preocupadas com as TIC, nem com a Sociedade de Informação, nem em cumprir nenhum programa de aprendizagem específico, mas tão-somente em se exteriorizarem, em brincar. Como elas próprias verbalizam: “é fixe”, “adoro”, “fascina-me”, “gosto de brincar comigo” (que poderá ser um lapso, mas também pode ser explicado como sinónimo de “gosto de me entreter”), “gosto de estar com os amigos”, “é divertido”, “é muito bom para esquecer”, etc. Percebe-se que as crianças tenham estas expressões e não explicitem muito mais do que isto, pois chega como expressão da sua personalidade, da sua maneira de ser.

Muitas vezes, as dificuldades dos professores em entender e integrar nas rotinas diárias da escola os dispositivos electrónicos prende-se com o facto de, por um lado, nunca os terem usado na sua vida diária e, por outro, os usarem, mas não saberem e/ou não verem nenhuma utilidade educativa no seu uso com os/as alunos/as. A este propósito, Paul Gee – que tem feito uma investigação de grande relevância nesta área sobre os efeitos positivos dos jogos de vídeo - explica que começou a perceber as vantagens dos bons jogos de vídeo quando começou a jogar com o filho. Karen, uma jovem aluna do Ensino Superior que entrevistámos, explica que começou a jogar aos três anos e que, apesar da sua mãe “odiar a consola”, hoje estuda com o intuito de vir a integrar uma empresa que fabrique estes jogos.

O discurso dominante sobre o papel da televisão, dos jogos de vídeo, do telemóvel e de outros equipamentos electrónicos, no que se refere às crianças, também não ajuda a que os educadores/as tentem perceber as vantagens de os usar para os conhecer e poder conversar sobre eles com os seus educandos, em vez de negar a sua importância e/ou proibir o seu uso. Aliás, os equipamentos electrónicos, especificamente a televisão e as consolas, são ainda apontados por estes professores/as como possível causa da falta de interesse das crianças pelos livros e pela leitura de texto escrito. É frequente ouvirmos falar da nocividade dos media para as crianças e da vontade destas se “ligarem” todo o dia aos ecrãs das novas tecnologias, responsabilizando esta vontade das crianças pela falta de concentração e motivação que revelam na sala de aula para a matéria que o professor/a esforçadamente tenta dar.

Brougère (2005), no seu livro “Jouer et Apprendre”, faz uma análise sobre a relação entre o jogo e a aprendizagem e, baseando-se no trabalho de Chris Crawford, Stéphane Natkin e Jasper Juul,



especificamente no que se refere ao jogo de vídeo, explicita que o que está aqui em causa é a possibilidade do jogador/a viver a aventura que o jogo propõe: descobrir o inimigo, passar níveis, trocar peças, definir estratégias, partilhar, controlar e ter a ilusão de entrar na acção. Ainda sobre a interactividade que o jogo proporciona, e baseando-se em Vincent Mabillot, Brougère refere que essa interactividade tem níveis diferentes e é preciso reflectir e perceber o que está em causa neste tipo de jogo: interactividade reflexiva - que tem sempre o mesmo tipo de resposta, por exemplo, navegação *online* e acesso a menus; interactividade relativa - em que o número de respostas é limitado e varia segundo a situação criada, de que é exemplo o movimento do comando (*joystick*) com os seus diversos efeitos nos jogos de vídeo; interactividade decisória (*génératrice*) - característica da relação humana e que mais raramente está presente nestes dispositivos electrónicos (Brougère, 2005:136). Hoje, o nível mais importante da interactividade é o da comunicação e da aprendizagem que ela proporciona, na medida em que a resposta já não é só a da máquina, mas a do jogador com quem a máquina interage e é neste sentido que a presença e os usos das TIC no espaço escolar têm de ser vistos como fundamentais.

No que respeita à televisão, o seu papel educativo, embora contestado, foi importante; o mesmo aconteceu, aliás, com a banda desenhada, que começou por ser negada pela escola como objecto de leitura. Os diversos dispositivos electrónicos, como os jogos, ainda não ganharam espaço na instituição escolar, mas, mesmo não sendo muito reconhecidos, têm já a adesão de alguns, a avaliar pela quantidade de projectos de investigação (como se vê na base de dados do Projecto EU Kids Online, por exemplo) e textos produzidos relativamente ao seu valor educativo. Neste caso, já não se trata de saber se este valor educativo é verdadeiro ou não, mas de incentivar os educadores/as a conhecer a cultura infantil para tentar perceber o que é que as crianças descobrem através dela.

No estudo “Overview of Media Literacy” publicado pela Comissão de Cultura e Educação do Parlamento Europeu de Abril de 2008, David Buckingham refere que a educação para os media não devia ser feita condenando ou apoiando o poder indubitável dos media, pois o seu impacto tem de ser aceite, mas deveria antes ir no sentido de ajudar o cidadão a usar os media da maneira que melhor contribua para o seu próprio desenvolvimento e para a sua participação na sociedade. “A educação para os media é muito mais acerca da educação do que dos media” (*cit in* Macedo 2008:12).

“iTICeracia” dos professores/as

Tal como fomos explicitando mais acima neste texto, a iliteracia digital parece-nos um problema que demorará mais tempo a resolver nos adultos do que nas crianças, que já nasceram na era do mundo digital. Num mundo onde o texto é um meio fundamental de comunicação e conhecimento, a iliteracia mede a dificuldade de adaptação. Constataram-se várias formas de iliteracia, desde a incapacidade total de ler e escrever, até à dificuldade de interpretar o que se lê ou de expressar correctamente uma ideia. Mas há muita gente que, não sofrendo de qualquer forma de iliteracia, apresentando até competências literárias acima da média, apresenta sintomas graves de inumeracia. Acontece que a gravidade desta inumeracia tem sido por vezes desvalorizada, embora seja também uma medida importante de falta de adaptação cognitiva.

A dificuldade a que nos referimos é de um terceiro tipo, para a qual temos vindo a propor a designação de “iTICeracia” (Lencastre e Araújo, 2007). É, embora apenas parcialmente, uma consequência da inumeracia que já afectava parte da nossa população letrada. Esta “iTICeracia” é um problema sério, cuja gravidade aumenta de forma exponencial à medida que as TIC vão aumentando da mesma forma a sua presença e importância na configuração da nossa vida social e dos nossos hábitos quotidianos.

A “iTICeracia” entre o corpo docente pode desinteressar os alunos/as, uma vez que a expectativa destes em relação a estas áreas é enorme, dificulta a relação aluno/professor, porque os afasta dos interesses das crianças, e pode ainda impedir algum tipo de desenvolvimento nas escolas.



Vejam os exemplos de um outro sector de actividade. Pode ser grave que um cliente de um banco não saiba utilizar o multibanco ou o acesso à sua conta pela Internet, mas isso é apenas um problema seu. No entanto, se for um funcionário bancário a apresentar essas limitações, o problema reflecte-se não só na instituição como em todos os clientes que são atendidos ou tratados por ele. Todos sabemos o que as TIC fizeram pelo sistema bancário e como alteraram as nossas vidas nesse campo. Se tiveram este impacto, que todos reconhecem, no sistema bancário, não nos será difícil entender que muito maior deverá ser o seu impacto no sistema educativo, desde que se consiga ultrapassar o bloqueio de ordem material e o de ordem pessoal que estão a travar o seu desenvolvimento (Lencastre e Araújo, 2007).

“Basta pressionar qualquer tecla p’ra começar”

Quem usa normalmente as TIC e joga um jogo de vídeo/consola sabe que, para começar, basta pressionar qualquer tecla. Algum de nós imagina uma criança a ler um manual de instruções para fazer um documento Word ou jogar um jogo no computador? Ler as instruções que acompanham os telemóveis ou o iPod? Isso é quase impensável. Os manuais destinam-se aos adultos e isso não acontece por acaso. As crianças, aliás muitas vezes criticadas por isso, não querem saber como funciona, querem fazer, querem usar e, para isso, não precisam de instruções. Como elas mesmas dizem: *“aprendi...”* *“por tentativa”* *“o meu amigo já tinha”* *“o meu colega tem”*. A exploração e a aprendizagem inter-pares predominam nas suas respostas. Aliás, muitas vezes esta exploração não se limita ao trabalho ou jogo que estão a fazer e acabam a descobrir funções e usos inimagináveis para nós adultos. Os manuais não fazem parte da cultura das crianças, fazem parte da cultura de muitos adultos que precisam de saber como é que as coisas funcionam. Mas, com a evolução da técnica, isso é cada vez mais difícil. Podemos tentar saber como funciona um candeeiro ou uma máquina de lavar (embora esta já seja mais complexa), mas noutra tipo de tecnologia este saber não é acessível à cultura científica comum. A diferença é que as crianças não querem saber, têm um uso meramente prático. Um adulto mais racional vê uma tecla diferente para cada função, um botão para cada coisa e quer saber qual deve utilizar. Por isso, face a um novo equipamento ou programa, muitas vezes não consegue mesmo começar, ficando bloqueado porque não domina as funções, não percebe como funciona e não arrisca penetrar no desconhecido sem uma ideia mínima que lhe sirva de guia e de amparo. Contrariamente, face a um novo aparelho, as crianças ligam e começam, falham e tentam novamente, e vão acumulando conhecimentos com essa experiência descomplexada, vão penetrando de forma intuitiva na lógica desse novo mundo, entendendo-se, assim com mais facilidade, com os criadores dos equipamentos e do software, que os criam precisamente para poderem ser utilizados facilmente e poderem ser descobertos desta forma.

Em síntese

A cultura mediática coloca os jovens em constante interacção com outras culturas, incentiva as trocas, o consumo, a rapidez e eficácia da comunicação e informação. Eles recebem e respondem rapidamente a sinais, imagens e sons transmitidos ou mediados pela Internet, pela televisão, computadores ou outros equipamentos e, no entanto, frequentam um espaço educativo onde não é fácil a utilização de ferramentas, materiais pedagógicos e conteúdos adequados à sua cultura e formação.

Este trabalho de pesquisa está ainda numa fase inicial, numa fase de ampliação para que se possam tornar mais claras as questões que se vão colocando. Os professores/as com quem temos vindo a trabalhar estão conscientes de que a plena integração das TIC nos processos de aprendizagem constituirá um potente factor de inovação pedagógica, proporcionando novas modalidades de trabalho na escola. No entanto, também estão conscientes que estão em presença de uma nova forma de literacia que lhes exige por um lado, um investimento pessoal muito grande e por outro, uma grande capacidade pedagógica para poder



tirar partido da técnica no contexto escolar, quer seja dentro, quer seja fora da sala de aula. Os professores/as poderão fazer a diferença pois, são a “mola” impulsionadora para se pensar a escola como espaço de aprendizagem mútua, na expectativa de que por meio da interação estabelecida com os alunos a aprendizagem aconteça para ambos.

Referências bibliográficas

- ARAÚJO, Maria José (2006). *Crianças sentadas! Os "trabalhos de casa" no ATL*. Porto: Livpsic
- CASAS, Ferran (2001), “VÍdeo Games: Between parents and children”, em *Children Technology and Culture. The Impacts of Technologies in Children’s Everyday Lives*, New York, Routledge Falmer, pp.42-57.
- GEE, James Paul (2007), *What Vídeo Games Have To Teach Us About Learning And Literacy*, New York, Palgrave Macmillan.
- GRÁCIO, Rui (1995-1996), *Obra Completa*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- KRYGER, Niels (2005), “Children’s media use and new rethoric of learning“, em Menezes *et all The affective dimension of education: European perspectives*, pp.41-57.
- LENCASTRE, José Alberto e ARAÚJO, Maria José (2007), “Impacto das tecnologias em contexto educativo formal”, em Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Duarte da Silva, B. e Almeida, L. (Eds.), *Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía*, A.Coruña/Universidade da Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación, pp.624-632.
- MACEDO, Gonçalo (2208), *An Overview of Media Literacy*, Brussels: Policy Department Structural and Cohesion Policies European Parliament, Comissão de Cultura e Educação.
- PERRENOUD, Philippe (1995), *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*, Porto, Porto Editora.
- SARMENTO, Manuel Jacinto (2000) *Lógicas de Acção nas Escolas*. Lisboa: IIE.
- VALENTINE, Gill et HOLLOWAY, Sarah (2001), “Parents’and children’s fears about information and communication Technologies and the transformation of culture and society”, em *Children Technology and Culture. The Impacts of Technologies in Children’s Everyday Lives*, New York, Routledge Falmer, pp.59-77.

ⁱ “Computadores, Redes e Internet na Escola/CRIE”, visa “a concepção, desenvolvimento e concretização de iniciativas mobilizadoras e integradoras no domínio do uso dos computadores e redes nas escolas e nos processos de ensino aprendizagem”.

ⁱⁱ Com este plano, o Ministério da Educação dá conta da sua pretensão de criar condições para modernizar as escolas portuguesas, alargando o acesso à Internet, melhorando os sistemas administrativo e de segurança, facilitando o contacto com as famílias, equipando as escolas com computadores, impressoras, quadros interactivos e videoprojectores, plataformas de acesso à informação e ao conhecimento, entre outras medidas.