



Ciberinfância: um desafio para os planejamentos pedagógicos*

Ms. Caroline Bohrer do Amaral – UFRGS - carol.bba@gmail.com

Dr^a. Patricia Alejandra Behar – UFRGS - pbehar@terra.com.br

Dr^a. Leni Vieira Dornelles – UFRGS - lvdornelles@yahoo.com.br

Resumo. *O artigo trata de uma pesquisa sobre planejamentos com artefatos tecnológicos digitais para a prática pedagógica com a ciberinfância, sob a perspectiva dos Estudos Culturais. Realizou-se cursos de extensão para educadores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para investigar sobre o que eles pensam sobre a ciberinfância e como podem criar práticas pedagógicas que envolvam artefatos tecnológicos digitais. Também realizou-se um levantamento de sites voltados ao público infantil e verificou-se como os infantis podem ser constituídos pelos jogos e sites. Esse levantamento e a investigação com os professores possibilitou o desenvolvimento de hipóteses acerca do desafio docente de educar na contemporaneidade.*

Palavras-chave: ciberinfância, artefatos tecnológicos digitais, planejamento, professores.

Cyberinfancia: a challenge for educational planning

Abstract. *The article deals with research on planning with digital technology artifacts for teaching practice with cyberinfancia the perspective of Cultural Studies. We conducted extension courses for teachers in the first years of elementary school to investigate what they think about how they can create cyberinfancia and pedagogical practices involving digital technological artifacts. Also performed a survey of sites aimed at children and found children as may be established by the games and sites. This survey and research with the teachers allowed the development of hypotheses about the challenge of educating teachers nowadays.*

Keywords: cyberinfancia, digital technological artifacts, planning, teachers

1. Introdução

Atualmente, como educadores, encontramos nas escolas muitas crianças que utilizam celular, computador, notebook, internet, iPhone, iPods, iPads, entre outros dispositivos. Sabendo disso, não podemos mais negligenciar os conhecimentos dos estudantes. Assim, com esta pesquisa, realizada junto a professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tem-se os seguintes objetivos: aproximar-se da ciberinfância, conhecer e analisar alguns artefatos tecnológicos digitais e pensar sobre planejamentos pedagógicos interessantes para práticas dinâmicas, utilizando os saberes produzidos sobre/com as tecnologias. Para isso, foram desenvolvidos cursos com professores a fim de apurar dados a respeito da infância e de planejamentos que visam às práticas pedagógicas integradas a artefatos tecnológicos digitais.

A ciberinfância refere-se às crianças que lidam com as tecnologias, sendo essa apenas uma das diferentes infâncias que constituem a nossa sociedade (DORNELLES, 2005). As tecnologias digitais, como computador, internet e seus conteúdos, são chamadas, neste estudo, de *artefatos tecnológicos digitais* (ATD). Eles estão inseridos no

* Artigo elaborado a partir da Dissertação de Mestrado chamada “Desafio da ciberinfância: modos de composição de práticas pedagógicas com artefatos tecnológicos digitais” de 2010 – PPGEDU/UFRGS.

cotidiano de muitas crianças e escolas, por isso entende-se que os professores precisam conhecer e refletir sobre seu uso nas práticas pedagógicas. O tipo de infância que acessa e manipula facilmente os recursos tecnológicos tem sido nomeado por diferentes autores e de formas distintas, como “nativos digitais” (PRENSKY, 1999), “infância hiper-realizada” (NARODOWSKI, 2000), “Homo Zapping” (VEEN; VRAKING, 2009), “cyber-infância” (DORNELLES, 2005) – termo aqui utilizado – e “geração digital” e “geração-net” (TAPSCOTT, 1999). Este último é um dos autores pioneiros em tratar dessa geração de crianças que usufruem da tecnologia, sendo bastante otimista em relação à apropriação de habilidades e conhecimentos tecnológicos por parte desses indivíduos. Cada autor descreve de forma diferenciada seus conceitos e traça o contexto de cada um em suas produções. Acerca do tema informática na educação, utilizaram-se obras de Armando Valente, Piérre Levy, André Lemos, entre outros; os dois últimos também contribuíram com o conceito de cibercultura¹. A partir desses autores e dos Estudos Culturais, entende-se, nesta pesquisa, que cultura, sociedade e tecnologia possuem uma relação de implicação que produz certas vivências na contemporaneidade.

2. Contextualizando a prática pedagógica e a ciberinfância

A prática pedagógica com artefatos tecnológicos digitais (ATD) prevê procedimentos indispensáveis à ação do professor. Conforme Zabala (1998), a prática deve ser reflexiva, prevendo planejamento e avaliação, “já que o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica, nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões e as expectativas e a avaliação dos resultados” (ibidem, p. 17).

Assim, a prática pedagógica é intencional e não pode ser vista apenas pela ação do professor, separada da teoria. O ato pedagógico está implicado com a(s) cultura(s) de docentes e discentes, conforme Corazza (1999, p. 20), “[...] pedagogia é uma prática cultural que só pode ser compreendida através de questões sobre história, política, poder e cultura”. A prática pedagógica é, portanto, o encontro das ações intencionadas pelos educadores com as ações dos estudantes no contexto escolar. Os professores *in loco* precisam coordenar planejamento e *fazer pedagógico* com os pensamentos e a(s) cultura(s) dos alunos; o que faz da prática um encontro singular.

Os artefatos tecnológicos digitais devem servir para potencializar as práticas pedagógicas e, para isso, é necessário mudar paradigmas. Como afirma Behar (2009, p. 1) “pode-se dizer que o atual momento é de transformação, no qual os paradigmas presentes na sociedade já não estão dando mais conta das relações, das necessidades e dos desafios sociais”. Portanto, este trabalho procura analisar a constituição de práticas pedagógicas para ciberinfância sob a ótica dos chamados Estudos Culturais. Segundo Johnson (2004), os Estudos Culturais examinam as práticas sociais de um ponto de vista cultural, atentando para as subjetividades² produzidas pela cultura. Os artefatos culturais, como a *web*, na medida em que educam e produzem subjetividades, também são considerados pedagógicos. Isso significa que não é apenas a escola e a família que educam as crianças, mas também outros meios. Os artefatos são instrumentos carregados de significados, por isso ensinam modos de ser e estar para os sujeitos. Assim, os *artefatos tecnológicos digitais* (ATD) são sistemas complexos que carregam práticas discursivas a serem interpretadas de diferentes formas por seus usuários.

Nesse contexto, o poder da palavra não está apenas com uma determinada cultura, nem apenas com o professor, no caso de uma sala de aula. Conforme Foucault (1996), o poder está presente em todas as relações; é como uma rede; disseminado na sociedade,

não ocupa um lugar privilegiado. O poder produz saberes, modos de agir, modos de ser sujeito.

A partir da perspectiva cultural, o conceito de infância foi construído culturalmente a partir de necessidades sociais que surgiram em uma determinada época. Esse entendimento advém de estudos como o de Ariès (1981). A infância idealizada pela modernidade vem sendo problematizada, hoje, a partir dos estudos pós-estruturalistas, os quais acreditam que não existe apenas uma infância, e sim, múltiplos modos de ser criança. Como afirma Buckingham (2007, p. 19), a infância “é variável – histórica, cultural e socialmente variável”. Portanto, o professor precisa entender mais sobre o contexto em que vivem as crianças, participar de suas culturas e, com isso, repensar suas práticas pedagógicas e, possivelmente, (re)inventá-las.

3. Cursos com professores do Ensino Fundamental

Esta pesquisa compôs-se de três etapas: 1) contextualização histórico-social da ciberinfância e dos artefatos tecnológicos digitais; 2) desenvolvimento de um objeto de aprendizagem que trata do referencial teórico da ciberinfância e artefatos tecnológicos digitais; 3) realização de três cursos destinados a professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a fim de se pensar sobre os planejamentos com artefatos tecnológicos digitais para ciberinfância. Utilizou-se a abordagem qualitativa para a análise dos dados, que ocorreu de forma processual, dentro de um contexto específico e considerando o ponto de vista dos participantes. As fontes de evidências compõem-se de registros em um ambiente virtual de aprendizagem chamado PLANETA ROODA³, questionário semiestruturado e um diário de campo constituído pelas observações/falas das professoras, durante os cursos.

O conteúdo do curso teve como base o objeto de aprendizagem *A produção da cultura infantil e os espaços digitais*⁴, o qual contém o material levantado sobre tecnologia, infância e educação. Durante os encontros, foram realizadas explicações, discussões e atividades de criação de mapa conceitual, linha do tempo, entrevistas com crianças e adultos, blogs, análise de site e/ou software e planejamento pedagógico com artefatos tecnológicos digitais. As produções foram registradas no AVA, para serem acessadas a qualquer momento por todas as professoras-alunas, servindo de referência para coleta de dados. O uso desse recurso também pretende que o educador se aproprie de suas funcionalidades, podendo significar o ambiente como uma ferramenta de apoio à sua ação pedagógica.

De forma mais objetiva, apresenta-se um quadro que resume dados do curso:

Curso	Oficina em uma Conferência Mundial	Escola pública	Escola particular
Nº de professoras-participantes	44	4	12
Nº de hora-aula	12	6	24
Atuação das professoras	Ensino Fundamental e laboratórios de informática	Ensino Fundamental	Ensino Fundamental, Educação Infantil, laboratórios de informática

Tabela 1. Professores participantes nas diferentes edições dos cursos

4. Análise dos dados e resultados

4.1. Entendimentos dos professores sobre a ciberinfância



Um dos primeiros temas abordados nos cursos referia-se à infância atual. As professoras entusiasmavam-se, descreviam atitudes de seus alunos relacionadas à tecnologia e opinavam. Vejam suas respostas quando questionadas sobre a ciberinfância:

Professora AD. (questionário): Uma nova concepção de infância, partindo dos referenciais atuais/contemporâneos. O conceito é móvel, apresenta-se a partir de diferentes culturas.

Professora CR. (questionário): A infância que tem como “brinquedos”: computadores, TVs, *palms*, celulares... no seu dia-a-dia de forma natural.

O entendimento das professoras vai ao encontro da conclusão de Buckingham (2007, p. 92): “todos parecem convencidos de que estamos atravessando um período de mudança intensa e de longo alcance, tanto no que diz respeito aos conceitos dominantes de infância quanto à própria experiência vivida pelas crianças”. Por outro lado, no debate presencial, surgiram falas das professoras, como: “As crianças encontram a informação pronta na internet e fazem cópias”; “As crianças fazem tudo ao mesmo tempo”; “Alunos só utilizam a internet e não sabem manusear /‘desfrutar’ de um livro”. Com esses excertos, percebe-se que as professoras veem as crianças de acordo com suas percepções tradicionais, de uma infância com base naquela vivida ou naquela com as quais trabalhavam há anos. Elas estão atentas às diferenças observáveis nos ciberinfantes, porém não estão conseguindo vê-los com um olhar de compreensão, que considere as vivências dessa infância. Quando as professoras dizem que seus alunos só sabem utilizar a web e que não sabem manusear um livro, estão falando isso a partir do seu modo de aprender e de ler. Segundo Prensky (2001), o adulto pode ser visto como um imigrante digital, pois lida com a tecnologia de forma diferente da criança. Precisa-se considerar que as crianças dão outros significados para os artefatos tecnológicos digitais e confiar que elas irão aprender, pois os livros não são a *única* forma “qualificada” de ensinar. Portanto, as professoras sabem falar de diferenças da infância, mas a forma como elas compreendem os diferentes modos de agir da ciberinfância ainda está fundada na concepção de uma infância moderna.

4.2. Artefatos tecnológicos digitais que atraem as crianças na perspectiva dos professores

Um dos principais questionamentos lançados no fórum do AVA tratava sobre softwares, jogos e sites que atraem as crianças a partir da prática dos professores.

Professora M.A. (fórum): [...] *Sites* de MSN, *Skype*, Club Penguin, *Barbie*, etc. Atraem, pois possibilitam a comunicação, são divertidos, coloridos, etc.

Professora T. L. (fórum): [...] as crianças demonstram bastante interesse por jogos bem interativos, que tenham sequência, que possibilitem criar personagens e se relacionar com outras crianças através destes [...].

Um dos desafios propostos no curso envolveu pesquisar sobre gostos e usos das crianças em relação ao computador e à internet. Cada professora realizou entrevistas com uma criança e com um adulto a fim de verificar diferenças no uso da tecnologia. A partir da pesquisa, confirmaram-se alguns interesses das crianças. Uma criança de dez anos disse: [gosto do] “Club Penguin porque dá para criar personagem, tem jogos divertidos em que a gente ganha moedas para fazer compras e a gente pode se comunicar com outras crianças”. Outro programa recorrente nas entrevistas foi o MSN, que, conforme respostas de crianças, é usado para falar com os amigos e colegas, inclusive para fazer trabalhos. Porém, os sites de jogos prevaleceram nas respostas, por isso eles precisam ser analisados pelos docentes e inseridos em algum momento nas suas práticas pedagógicas,



também para problematizá-los. As professoras responderam no fórum também que as crianças gostam do:

Professora R. M. (fórum): [...] Caça-Pistas usado pelos alunos da 3ª série e, atualmente, os blogs .

Percebe-se que o conhecimento de professores sobre o que atrai as crianças no computador e na internet advém do contato diário com os alunos e com as suas experiências nos laboratórios de informática das escolas. Pode-se inferir, a partir das contribuições das professoras, que os jogos são interativos, coloridos e desafiadores. Saber sobre o que as crianças gostam é apenas um componente para a criação de práticas pedagógicas para ciberinfância, a seguir veremos outros componentes.

4.3. Conhecimento de artefatos tecnológicos digitais pelos professores e suas práticas pedagógicas

Questionou-se as professoras sobre suas experiências com o computador. Isso serviu especialmente para saber de seus conhecimentos acerca dos ATDs e de onde partir. Para entender melhor este processo, perguntou-se, como elas descobrem os artefatos:

Professora A. M. (questionário): “Aprendo conversando com as profes de informática, mexendo no computador”.

Veja aqueles que as professoras utilizam em suas práticas:

Professora R. M. (fórum): [...]atividades em softwares [...], blogs, jogos e desafios em *sites* interativos, podem ser citados como exemplos dessa caminhada, sempre planejada juntamente com a professora responsável pelo laboratório de informática.

Segundo citou a professora R. M., o blog passou a ser utilizado na escola particular e teve uma ótima repercussão junto às crianças e, inclusive, aos pais. Uma professora iniciou o trabalho e devido à grande quantidade de acessos e comentários, a experiência se consolidou e serviu de exemplo para outras professoras. É importante que o professor busque formação para ter noções de como navegar, escolher softwares e sites. Por outro lado, para se criar um hábito de uso da tecnologia, é preciso aventurar-se neste “mundo”, com a simplicidade das crianças, sem medo de experimentar-se como usuário dessas ferramentas. Outra forma é aproximar-se das crianças e brincar junto com elas daquilo que gostam de fazer no computador. Assim, o professor também poderá analisar e verificar possibilidades pedagógicas dos ATDs.

4.4. Critérios de análise de artefatos tecnológicos digitais

Ao longo dos cursos, exploraram-se questões culturais presentes nos artefatos tecnológicos digitais e nas práticas pedagógicas. Nestas conversas, parecia haver uma compreensão das professoras sobre possíveis ensinamentos culturais através desses artefatos para as crianças. A maioria destacou como critérios importantes para análise de softwares e sites, a intencionalidade, a objetividade e o conhecimento dos ATDs. Veja os extratos:

Professora N. T. (fórum): o professor deve ter clara a sua intencionalidade do trabalho, a fim de esclarecê-la ao aluno. A partir de seus objetivos de trabalho, pensar no software adequado para o desenvolvimento do trabalho. Para isso precisamos conhecer softwares educativos, [...].

Este entendimento demonstra o comprometimento das professoras com seu trabalho. Isso inclui todos os aspectos da prática pedagógica, mas especialmente o planejamento, o qual terá mais sucesso quando o professor prepara-se e prepara a sua aula. O aspecto da escolha do material é muito significativo para pensar as possibilidades



de intervenções pedagógicas na prática. Observar características didáticas, informáticas, de interface e ter um olhar diferenciado sobre os discursos presentes nos ATDs auxilia o trabalho e também amplia os saberes dos professores. Encontraram-se algumas considerações das professoras nos fóruns:

Professora C. P. (fórum): Um dos fatores a serem analisados refere à possibilidade do software ser aberto, onde a criança possa intervir criativamente na atividade proposta pelo site ou software. Outro critério para análise são os valores que estão incutidos subjetivamente na criação e desenvolvimento desse software ou no site que podem interferir negativamente no desenvolvimento da personalidade da criança. Jogos onde o preconceito e a violência são estimulados.

Assim, nos registros apareceu a necessidade de análise crítica dos ATDs, porém no desafio proposto isso não se confirmou. Diante desse quadro, pode-se imaginar que essas professoras ainda não costumam explorar os artefatos por diferentes âmbitos, o que pode interferir significativamente no momento da ação em sala de aula. É possível que muitas delas utilizem os softwares apenas como uma forma de complementar um conteúdo, já que não mostraram profundidade em suas análises. É desde a fase da escolha e de análise do recurso que se pensa na prática pedagógica, pois assim já se visualizam possibilidades de uso e estratégias para desafiar as crianças. Apenas uma dupla de professoras desenvolveu de forma mais aprofundada dentro de uma perspectiva cultural. Vejamos uma amostra do trabalho:

Extrato de um atividade postada em Projetos:

O *site* escolhido é o CANAL KIDS . O “quarto de menina” indica que este lugar é direcionado somente para as meninas. Onde tem links com dicas de beleza, diário virtual, brincadeiras de meninas, dicas de moda, horóscopo. Este *site* é bastante colorido e infantil, ensinando modos de ser menina e como viver isto no dia a dia. As dicas de beleza e moda indicam que esta menina deve estar atualizada com as últimas tendências do mercado. Ensinando como ser uma menina (mulher) atendida no estilo de vestir e ser. Este discursos sobre beleza e moda interpelam as meninas através da cultura do consumo, fortemente vinculada à mídia. Estas meninas estão a todo momento sendo capturadas pela ordem de um discurso, onde, devem ser magras, bonitas, inteligentes e super atendidas com o mundo da moda[...] Uma pedagogia cultural que ensina até mesmo formas de escritas sobre si, no diário virtual, colocando ali sentimentos ou qualquer coisa sobre a vida desta menina.

Estas duas professoras compreenderam o interesse da pedagogia cultural, que é trazer um pouco daquilo que as crianças vivenciam fora da escola para contribuir, enriquecer, problematizar em aula. Na linha de Giroux (1995, p. 90), “ao analisar lugares diversificados de aprendizagem, tais como, a mídia, a cultura popular, o cinema, entre outras, os estudos culturais ampliam nossa compreensão do pedagógico e de seu papel fora da escola como local tradicional de aprendizagem”.

Muitos outros artefatos além dos livros didáticos podem ser objetos de estudo. Precisamos nos perguntar: O que nossas crianças sabem e o que precisam saber? O que será mais significativo para suas vidas? Refletindo nessa linha, compreendemos a necessidade de inovar os planos, as práticas, as avaliações, de pensar sobre os ATDs e de ir além. Buckingham (2007) propõe que sejam criadas condições para que as crianças sejam *produtoras culturais*.

4.5. Práticas pedagógicas: planejamento e papel do professor

Ao longo dos cursos, foram trabalhadas questões acerca da infância, da sociedade atual, da informática, da web e do contexto escolar. As professoras contribuíram com seus olhares/posição a respeito e verificou-se como esses conhecimentos podem ser



aplicados no contexto escolar das participantes através dos seus *planejamentos* pedagógicos.

O planejamento faz parte da prática pedagógica, por implicar o domínio do conteúdo, na ação, na exposição, na articulação junto aos alunos e também para a reflexão, como um processo de avaliação. Conforme Rodrigues (2003, p. 53), “planejamento é processo constante através do qual a preparação, a realização e o acompanhamento se fundem, são indissociáveis. Ao revisarmos uma ação realizada, estamos preparando uma nova ação num processo contínuo e ininterrupto”. Nos fóruns, apareceu a preocupação com a questão do planejamento:

Professora C. G. (fórum): [...] O professor precisa ter presente na hora do seu planejamento, o perfil de criança que temos hoje na sala de aula. Não é mais possível “limitar-se” a quadro e giz.

Professora C. Z. (fórum): [...] aulas desafiadoras, tem que utilizar estes instrumentos tecnológicos na construção do conhecimento. Planejamento é fundamental.

O que seria desafiador para a ciberinfância? Acredita-se que a simples manipulação desses artefatos é um desafio ínfimo para essas crianças. O que as desafia pode estar relacionado à narrativa envolvente, ao caráter “evolutivo”, à competição, às conquistas, à interface gráfica, à criação, à ação e à interação. Assim, como diz a professora C. G., precisa-se planejar de acordo com o perfil de criança atual e local, ou seja, para aquelas crianças com as quais se trabalha. Ao planejar, portanto, é necessário perguntar-se “para quem” são estas as aulas? Outro aspecto fundamental, destacado nos fóruns, é a escolha dos ATDs. Apenas inserir os artefatos nas práticas para *agradar* as crianças não garantirá sucesso no processo educacional. Não pode-se usar a tecnologia apenas para despertar o desejo de gostar da escola, mas principalmente para ensinar às crianças *coisas* que elas não conhecem e que serão importantes, úteis, enriquecedoras para sua vida e para a vida na sociedade contemporânea.

O último desafio proposto foi planejar uma aula com um ou mais ATDs e compartilhá-la nos seus blogs criados durante o curso. Vejamos exemplos:

Planejamento da professora C. G. postado na funcionalidade Projetos:

- Atividade desencadeadora: trabalhar com o texto: “Um dono para Busca-pé” (trata sobre um menino que precisa se desfazer do seu cachorrinho porque a família iria se mudar para um apartamento);

- Fazer um levantamento sobre os bichinhos de estimação da turma;

[...] - Data-show (sites relacionados: animais em extinção no RS);

- QUIZ sobre os animais em extinção no RS –

<http://www.clicrbs.com.br/especiais/furiadanatureza/quiz/animais/quizmaker.html>

- Pesquisa sobre a fauna do RS (animais em extinção);

- Apresentação da pesquisa, discussão e reflexão sobre a pesquisa;

- Montagem de uma lista dos animais em extinção no RS;

Neste planejamento, a professora faz uma composição com diferentes ATDs para trabalhar um conteúdo. No entanto, ficou mais voltado ao uso de ATDs como mais um recurso didático, não potencializando as possibilidades específicas desses meios, tais como a produção e a troca de conteúdo. De forma geral, sentiu-se falta, nos cursos, de verificar mais planejamentos que contemplassem a análise cultural de um ATD, ou seja, de explorar com as crianças as características, os textos, as imagens, as cores presentes no artefato a fim de problematizar algumas noções de normatização da sociedade.

Outro planejamento de três professoras mostra uma proposta de aula em que as crianças exercitam cidadania, escrita, colaboração, interação a partir de um único tema e com medidas simples que podem fazer uma grande diferença na aprendizagem:

Extrato do planejamento das professoras E. R., F.M e T.L.:



[...] *Levantamento dos conhecimentos prévios:* [...] mesa redonda em que os alunos apresentarão para os colegas os seus desenhos e explicarão o texto escrito, elaborado individualmente, expressando os seus conhecimentos prévios.

Levantamento das questões sobre o tema: registro de dúvidas, sugestões, questionamentos referentes ao tema proposto. Mesa-redonda: os alunos apresentarão os questionamentos elaborados individualmente. Durante a apresentação das questões elaboradas, os alunos poderão acrescentar novos questionamentos.

Formação das categorias iniciais: breve leitura do material da atividade anterior e categorizar de acordo com a semelhança dos assuntos referentes as grandes categorias iniciais, [...]. Formação coletiva de um painel com as categorias finais.

Formação dos grupos de trabalho: formação dos grupos de interesse a partir das categorias selecionadas pelos alunos. Cada grupo ficará responsável por uma categoria.

Interação em um Blog com as turmas de 4ª série (Santo Ângelo e Porto Alegre)
<http://educacaoambientalinterativa.zip.net>

- *Atividade no Blog:* Escreva um pequeno texto sobre o que vocês entenderam da imagem e como o tema solidariedade pode ser aplicado às questões relacionadas ao meio ambiente.

Visita ao Museu de Ciências e Tecnologia da PUCRS [...]

Sugestão de roteiro para relatório dos experimentos observados [...] Atividades na escola a partir da visita: Grupos de interesse para trabalhar as situações que observaram na cidade: a) Água; b) Lixo; c) Meio Ambiente (Poluição, Ar)

Este planejamento chamou atenção pelas atividades bem diversificadas e interativas. Desde o princípio, as crianças têm oportunidade de expressarem suas opiniões a respeito do tema e as professoras procuram explorar seus conhecimentos prévios. É proposto às crianças um esforço de refletir sobre os seus conhecimentos e agrupá-los de acordo com possíveis aproximações. Os trabalhos em grupo compõem a proposta de forma interessante, desafiando elas a organizarem-se e a trabalharem colaborativamente. O blog serve como um recurso de escrita, autoria, interação e troca a partir de uma imagem. As professoras aproveitam um blog que já existia para propor a interação entre alunos da capital e de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. Algumas situações ricas que podem ser desenvolvidas a partir do blog são a criação de histórias e a socialização. Este é um recurso que permite a criação, a escrita, a troca, a interação, se bem aproveitado, a criança não estará apenas encontrando material na internet de outras pessoas, mas estará produzindo, como propõe Buckingham (2007). Com isso, damos voz e espaço às crianças, que também estão em busca disso quando jogam/entram em um mundo virtual. Nós, adultos, colocamos elas em um lugar de não saber, não dizer, não agir, ou seja, nós as governamos e limitamos (idem, 2007; DORNELLES, 2005). A *web* está nos permitindo a fala, a troca, a colaboração, então, por que não dar esse poder às crianças? As professoras exploraram o artefato de uma forma inovadora, já que esse tipo de uso, provavelmente, as crianças não realizariam sozinhas em suas casas. Contemplaram o potencial comunicativo e interativo do blog, dando a palavra às crianças. E ainda propuseram pesquisa, visita a museu, relatório etc. Através de diferentes abordagens e artefatos no planejamento as professoras poderão, na prática, despertar “[...] paixão, aproveitando o que o/a aluno/a já sabe e trabalhando produtivamente com o que ele ignora” (CORAZZA, 1994, p. 122).

Sabe-se que as crianças têm grande facilidade com os ATDs, desse modo elas não precisam aprender como usá-los, mas aproveitá-los para construir conhecimento e também para ter um olhar desconfiado do que encontram na rede, aprendendo a escolhê-los nas diferentes situações que surgirem enquanto navegam. O professor precisa construir uma “prática, que, na ação pedagógica, privilegia análise do ‘mundo da cultura’, para compreender de que modo o funcionamento do poder, o estabelecimento de



privilégios e a constituição de determinadas subjetividades que movimentam a vida de uma sociedade e de seus membros, em uma dada direção e não em outras” (CORAZZA, 2001, p. 2). Aproveitando que, “[...] nos emocionamos com os textos eletrônicos, auditivos e visuais, característicos da cultura midiática de nosso tempo” (ibidem, p. 3).

Nos próximos registros, aborda-se o *papel do professor* nas práticas pedagógicas para ciberinfância. Vejam o que as professoras pensam a respeito:

Professora T. D. (fórum): [...] além de analisar os sites e ver as possibilidades pedagógicas, o professor deve fazer uma “preparação” para os seus alunos acessarem a internet, expondo as facilidades e as dificuldades desse recursos e as implicações sobre o mau uso da mesma. Assim, assumimos o nosso verdadeiro papel que é o de ser mediador no processo de aprendizagem.

Como se pode ver as professoras falam de cuidados necessários para o uso de ATDs com as crianças e tratam da intervenção pedagógica. As surpresas que a internet pode apresentar para seus usuários é uma preocupação recorrente. Um dos motivos, expostos pelas coordenadoras da escola particular, de realizar o curso de extensão com seus professores, foi a necessidade de segurança na navegação das crianças na internet. Com o conhecimento de um ambiente virtual de aprendizagem, como o PLANETA ROODA, especialmente para professores e alunos, elas acreditam que a escola poderia usar os recursos da rede de forma mais segura. Certamente, esse desafio da segurança quanto ao uso da internet pela criança existe e deve ser um fato a ser trabalhado, no entanto os professores devem pensar no que fazer para melhorar o uso da rede e não bloqueá-lo. É necessário equilíbrio, análise e, principalmente, conhecimento. Cita-se:

Professora C. G (questionário): [...] [a ciberinfância] precisa de uma intervenção adequada de um adulto para usar de forma correta e sem “riscos”.

De acordo com Veen e Vrakking (2009, p. 108), “em vez de proteger as crianças de um mundo mau, deveríamos estimulá-las a explorar esse mundo, como se estivessem atreladas a uma corda que permitisse voltar com segurança quando necessário”. Portanto, um dos papéis esperados dos professores da ciberinfância é de orientar e garantir um uso mais seguro e produtivo dos ATDs, além de ser crítico e desenvolver sujeitos críticos, capazes de fazer escolhas e “desconfiar” dos artefatos que utilizam. Não parece, quando as professoras falam em papel de facilitador ou de mediador, que elas tenham se referido à uma teoria específica. O contexto da ideia demonstra mais um caráter de ação, baseada na prática, na qual as professoras passam auxiliando, preparando, organizando, mediando a interação entre elas, os alunos e os artefatos/conhecimentos. Por isso, a partir de Tardif (2002), entende-se que as professoras fundamentam-se em saberes experienciais, originados de suas práticas cotidianas, de suas interações; porém contendo *respingos* de teorias educacionais. Não há como determinar apenas um papel de professor, pois ele precisa exercer variados papéis enquanto trabalha. O que determinará será o contexto, os sujeitos, os seus saberes, a experiência.

4.6. Saberes e formação de professores

Tardif (2002) ao verificar uma suspeita sobre o papel da escola e do professor pela sociedade nos últimos anos, aponta que “[...] os saberes da escola não parecem mais corresponder, senão de forma muito inadequada, aos saberes socialmente úteis no mercado de trabalho” (ibidem, p. 47). O que, segundo o autor, acarreta na desvalorização dos saberes transmitidos pelos professores e dos saberes escolares. Se a sociedade almeja mudanças, o docente é o ator da escola que viabiliza a construção de conhecimento e de crítica para as novas gerações e por isso precisa de aperfeiçoamento.

As principais dificuldades de se realizar práticas pedagógicas atrativas para ciberinfância é a distância entre essa e o professor e entre o que ele sabe e o que faz. Os saberes dos professores precisam ser muito melhor aproveitados em suas práticas. Nesse sentido, Tardif (2002) explica que a relação entre o saber do professor e sua atividade “não é uma relação de transparência perfeita nem de domínio completo: a ação cotidiana constitui sempre um momento de alteridade para a consciência do professor”. Para pensar sobre aquelas dificuldades, pode-se questionar: De que forma o professor tem acesso ao conhecimento, à tecnologia, às artes, às mudanças sociais? Seria através de sua formação, das mídias, de seu próprio computador, do computador da escola ou de informações de colegas? Pela breve investigação realizada nos cursos, pode-se constatar que uma das principais formas de conhecer os ATDs é por meio da professora do laboratório da escola. Se esta é a principal via pela qual os professores aprendem sobre esses artefatos, as escolas que não têm professoras especializadas para os laboratórios de informática, comprometem suas práticas com os ATDs.

Outro aspecto refere-se à carência de fundamentação teórica nos saberes dos professores. A constituição de seus saberes tem sido quase independente e com poucos critérios de análise da prática. Por isso é necessário um investimento no desenvolvimento do professor também como pesquisador. Essa problemática apareceu nos fóruns:

Professora F. R. (fórum): O problema das aulas que acontecem no laboratório de informática serem apenas um espaço de lazer e não um momento para aprendizagem parece ser um problema comum nas escolas. Muitas vezes os professores não planejam as aulas incluindo a virtualidade, deixando o professor responsável pelo laboratório dê a aula. Por isso é importante que o professor faça cursos de extensão, de formação continuada e outros, como esse, por exemplo, capacitando-o e/ou auxiliando-o no planejamento para a utilização de materiais educacionais digitais.

Com isso, vislumbra-se o principal componente para a criação de práticas inovadoras, a formação continuada dos professores. Porque o contato com os conhecimentos científicos complementa a ação em sala de aula, a qual precisa ser avaliada de forma reflexiva para produzir novos saberes. O aprimoramento também deve ocorrer para que os professores sejam valorizados enquanto profissionais e tenham o seu trabalho reconhecido pela sociedade. É tão importante valorizar os saberes da prática docente, quanto buscar referencial teórico para aperfeiçoar e produzir teorizações. Como as professoras expressam:

Professora F. R. (fórum): [...] Ficou tudo muito mais claro [...] *me falta a fundamentação teórica.* [...] Simplesmente unificou minhas aprendizagens. Desafiante com certeza [...].

Percebe-se que mesmo as professoras buscando aperfeiçoarem-se em cursos, precisam também atualizar sua formação com teorias e pesquisas atuais. Verificam-se apontamentos importantes em suas falas, no entanto se constata a falta de aprofundamento nas argumentações. Um dos motivos é a falta de tempo para leituras teóricas fora do horário de trabalho. “Portanto os saberes docentes e sua formação não são processos viabilizados apenas pelos próprios professores de escola, mas demanda incentivos políticos, econômicos e culturais” (TARDIF, 2002, p. 239).

5. Considerações finais

A coleta de dados junto aos professores, através dos cursos ministrados, foi muito rica, já que eles apontaram elementos importantes para a criação de práticas pedagógicas para ciberinfância. Destaca-se os seguintes elementos: *planejamento, análise de artefatos e a necessidade de formação.* Eles demonstram que sabem falar a respeito do assunto através

dos conhecimentos adquiridos na experiência. Precisam aprofundar seus saberes na área e construir/rever referenciais teórico para trabalhar com a ciberinfância. Os docentes mostraram-se receptivos e interessados em qualificar sua prática. Portanto, há de se investir na aproximação da prática docente com a produção de conhecimentos científicos, apostando na relação entre teoria e prática. Em suma, acredita-se que é necessário que os profissionais da educação procurem: conhecer a ciberinfância para conviver melhor com ela; conhecer, explorar, jogar e analisar criticamente os artefatos tecnológicos digitais para saber potencializar suas características; buscar pressupostos teóricos e cursos para aperfeiçoar a prática e fazer dela também um saber científico; planejar projetos; refletir antes, durante e depois da prática; ter sempre inquietude, curiosidade e desejo de aprender.

Notas

¹ Conforme Lévy (1999, p. 17), cibercultura envolve “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”.

² O conceito de subjetividade envolve elementos que constituem os sujeitos, relacionados àquilo que somos/apreendemos da cultura. “A subjetividade é produzida e os meios, os elementos, os discursos que a produzem são objeto de estudo dos Estudos Culturais”. (JOHNSON, 2004).

³ O PLANETA ROODA é um ambiente virtual de aprendizagem voltado para o trabalho coletivo on-line em escolas, desenvolvido pelo Núcleo de Tecnologia Digital aplicada à Educação (NUTED/UFRGS). Disponível em: <<http://www.nuted.edu.ufrgs.br/planeta>>.

⁴ Objeto de aprendizagem que compila parte do referencial teórico desta pesquisa e serve como subsídio para professores. Disponível em: http://www.nuted.edu.ufrgs.br/objetos_de_aprendizagem/2008/ciberinfancia/index.html

6. Referências

- BEHAR, P. A. et al. (2009). *Modelos pedagógicos em educação a distância*. Porto Alegre: Artmed.
- BUCKINGHAM, D. (2007). *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Loyola.
- CORAZZA, S. (1994). Construtivismo: que lugar é este? *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre: v. 19, n. 1, p. 121-124, jan./jun.
- CORAZZA, S. (1999). Tema gerador: um modo de luta cultural. In: *Trabalhando com temas geradores*. Ijuí: Unijuí.
- _____. (2001). *Na diversidade cultural, uma "docência artística"*. *Pátio – Revista Pedagógica*, Porto Alegre, ano V, n. 17, maio/jul.
- DORNELLES, L. V. (2005). *Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber*. Petrópolis: Vozes.
- FOUCAULT, M. (1996). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- GIROUX, H. (1995). Praticando estudos culturais nas Faculdades de Educação. In: *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes.
- RODRIGUES, M. B. (2000). Planejamento: em busca de caminhos. In: *Planejamento em destaque: análises menos convencionais*. Porto Alegre: Mediação.
- JOHNSON, R. (2004). *O que é afinal, Estudos Culturais?*. Belo Horizonte: Autêntica.
- LÉVY, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34.
- TARDIF, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- VEEN, W. VRAKING, B. (2009). *Homo Zappiens: educando na era digital*. Porto Alegre: Artmed.
- ZABALA, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.