

PRODUÇÃO CULTURAL INFANTIL DIANTE DA TELA: DA TV À INTERNET

GIRARDELLO, Gilka – UFSC

GT: Educação e Comunicação / n. 16

Agência Financiadora: Não contou com financiamento.

(Colaboração de
Ana Carolina Dionísio- PIBIC-CNPq)

Quando quer o macaquinho na tela “fale”, a menina (5 anos) movimentava o cursor de leve pra baixo e pra cima, mostrando que o macaco ‘está vivo’. Faz a voz dele, dizendo: “cadê minha mamãe?” Ela segue inventando a história, arrasta da margem novos personagens. Muda de voz a cada um que fala, mexe cada um de um jeito diferente, anima o cenário, muda a cor do fundo pra fazer o dia virar noite. Ri, canta, fala sem parar. Alguém lhe pergunta alguma coisa, e ela não parece ouvir, mergulhada na fantasia.

Introdução

Este trabalho discute alguns aspectos da relação das crianças pequenas com a Internet, principalmente a partir da produção narrativa oral freqüentemente realizada por elas enquanto exploram sites infantis de entretenimento. Ver as crianças fantasiando em voz alta enquanto brincam na frente do computador – atividade aqui designada de brincadeira narrativa, e entendida como produção cultural relativamente autônoma e autoral das crianças - nos leva a retomar um conceito fundamental para pensarmos as práticas culturais da infância: a imaginação. A fim de melhor compreender o processo, buscamos referências provenientes das pesquisas sobre a relação entre crianças e televisão, campo teórico já bem mais estabelecido, investigando sua aplicabilidade ao novo contexto. Recorreremos também a experiências de pesquisa empírica que temos realizado em diferentes contextos sociais de nossa região.

Hoje, há computadores conectados à rede em várias pré-escolas brasileiras, inclusive públicas, onde já fazem parte do cotidiano das crianças. Se a experiência dos jovens e das crianças mais velhas com a Internet já conta com um considerável volume de pesquisas (tanto na Educação, quanto na Psicologia e na Sociologia), os estudos nesse campo sobre as crianças mais novas estão ainda engatinhando, com perdão do trocadilho. Mesmo nos Estados Unidos e na Europa, onde há mais investimentos em pesquisa, quase tudo está ainda por fazer quanto à descrição, a crítica e a compreensão do papel das chamadas novas tecnologias no cotidiano e na cultura das crianças (Paik, 2001) Apesar disso, a explosão da Internet em todo mundo tem reflexos até no imaginário de crianças que nunca tocaram em um teclado de computador, como

evidenciou a pesquisa que fizemos em 2000 com crianças de primeira-série em nossa região: o computador foi indicado como uma das “mídias favoritas” por 100% das crianças entrevistadas na favela mais empobrecida da cidade.

Quando se trata de crianças pré-escolares, temos ainda mais chão pela frente.¹ No Brasil e em vários outros países vemos estudiosos fazendo-se perguntas semelhantes: é possível usar o potencial da rede para enriquecer a vida das crianças pré-escolares? Como mediar a relação entre crianças ainda não-alfabetizadas e os materiais da Internet que podem ser interessantes para elas, sem contudo deixá-las vulneráveis ao consumismo e a representações que consideremos inadequadas? Não seria melhor simplesmente impedir que as crianças pequenas chegassem perto da Internet?

Essas são questões importantes, que têm recebido toda sorte de diferentes respostas. Papert (1998), por exemplo, defende o uso do computador pelas crianças acima de 3 anos de idade, desde que associado a experiências concretas, em que as crianças tenham livre acesso à experiência de aprendizagem. Para Haughland (1999), “entre os 3 e os 4 anos de idade, as crianças precisam dispor de tempo à vontade para experimentar e explorar o computador, sendo que as crianças menores sentem-se confortáveis clicando em diferentes opções para ver o que acontece”. Entre os trabalhos brasileiros podemos citar o de Silva Filho (2004), para quem a interação da criança com o computador na educação infantil pode contribuir para a cidadania e a ampliação das experiências das crianças, desde que não se incorra numa perspectiva de “aceleração”, em que as múltiplas capacidades delas sejam cerceadas.

Com essa discussão mais geral em nosso horizonte, o que tem movido nossas pesquisas mais recentes é a busca de entender melhor os processos imaginativos que podem ocorrer quando as crianças pequenas, particularmente entre os 4 e os 6 anos de idade, “brincam na Internet”. Os resultados dessas pesquisas estão ainda longe de ser conclusivos, mas esperamos que valham como convite ao diálogo. A razão da ênfase na Internet, e especificamente nos sites voltados ao público infantil, tem a ver com um dos direitos de mídia das crianças reconhecido em 1995 pela Carta da UNESCO sobre Televisão para Crianças: o direito à *Provisão* – o direito de as crianças terem à sua disposição uma grande variedade de materiais midiáticos especificamente planejados para elas (Buckingham, 2000). Em meio às precariedades materiais das pré-escolas públicas brasileiras, são limitados os recursos para compra de livros, softwares e CD-

ROMs que possam ser utilizados livre e proveitosamente pelas crianças. (Por paradoxal que possa parecer, e por razões nem sempre justificáveis do ponto-de-vista de política educacional, em muitos casos os computadores chegam a lugares onde os livros custam a chegar.) Daí a necessidade do desenvolvimento de critérios para a identificação de sites adequados e interessantes para as crianças pequenas, em conjunto com a busca de aproveitar o grande potencial do meio Internet para a partilha com outras comunidades das produções realizadas pelas crianças, em diferentes linguagens.

O uso do computador pelas crianças pequenas com certeza demanda reflexão e critério, e é nesse sentido que este trabalho procura contribuir. Mesmo assim, a grande oferta de imagens, textos e narrativas de boa qualidade disponíveis na internet - para quem se dispuser a procurá-los e contar com parâmetros para embasar tal tarefa - é uma justificativa considerável para que as crianças de pré-escola tenham a opção de acesso à rede, especialmente naqueles contextos sociais onde o acesso a livros e outros materiais pedagógicos é rarefeito. Acreditamos que o papel da mediação adulta e o da riqueza simbólica do entorno cultural geral, decisivos para a qualidade da recepção infantil de televisão, sejam igualmente determinantes da qualidade das experiências infantis com a Internet, e inseparáveis de qualquer consideração crítica que possamos fazer sobre elas. Voltaremos a esse tema adiante.

a. A televisão e a imaginação infantil: uma revisão

Neste primeiro momento, vamos reconduzir o olhar para a tradição dos estudos sobre a criança e a televisão, especialmente para o papel da recepção de mídia pelas crianças no modo como elas vêm a si mesmas e a partir disso constroem sua visão de mundo. Procuraremos nos manter a uma distância cautelosa tanto de uma indignação de teor apocalíptico quanto de uma celebração apriorística das novidades tecnológicas, até por entender que essas duas perspectivas extremadas acabam se esquivando ao desafios da intervenção: a busca da transformação das linguagens, dos conteúdos e dos contextos de recepção, assim como a busca do aprimoramento da nossa capacidade de compreender o que as crianças pensam e sentem.

Em pesquisas realizadas de dez anos para cá a partir de uma ampla bibliografia incluindo centenas de ensaios e pesquisas - da filosofia à psicanálise, da psicologia à pedagogia - identificamos entre as condições favoráveis ao desenvolvimento da imaginação – entendida como espaço de invenção e exercício de possibilidades - o

contato com a natureza, a vivência artística, a mediação adulta, o tempo livre para a brincadeira e o estímulo narrativo. Todos esses fatores poderiam teoricamente estar presentes na experiência da criança com a televisão: desde um fluxo de programação que permitisse o contato intenso com a arte e com a multiplicidade das imagens e histórias locais e universais, até um cotidiano em que houvesse tempo e espaço para brincar, conversar, e assim recriar com reverência ou paródia os enredos e representações apresentados, testando identidades e trajetórias. Esse é o horizonte que estabelecemos como referência para uma ação crítica sobre a relação da imaginação infantil com a televisão; ele também nos parece servir em linhas gerais para pensar a relação das crianças com os sites infantis disponibilizados pelos adultos na Internet.

Outra conclusão daqueles estudos foi a importância de examinarmos de forma integrada os diversos fatores que interagem durante a atividade imaginativa da criança que vê televisão. O papel da TV depende de como ela se encaixa na vida particular da criança, e da qualidade geral de seu cotidiano. Os três fatores desse cotidiano que a maioria das pesquisas que analisamos, particularmente no campo da psicologia cognitiva, consideraram mais importantes: a extensão do tempo que a criança passa assistindo à tevê; o tipo de mediação adulta; e o conteúdo da programação.

O tempo que a criança passa assistindo a tevê aparece como fundamental na influência do meio sobre a imaginação. Desde as primeiras pesquisas empíricas na área, o risco de passividade cognitiva esteve sempre associado à audiência intensiva, de muitas horas por dia. No caso de padrões de audiência relativamente baixos, a mediação adulta aparece como o grande diferencial na qualidade imaginativa da experiência da criança com a televisão. A televisão pode mesmo nutrir a imaginação se a experiência for guiada por um adulto que ajude a criança a contextualizá-la, a assistir TV criticamente e a compreender a linguagem do meio, suas riquezas e limitações. Embora o temor quanto à passividade cognitiva das crianças na Internet não seja uma preocupação freqüente em razão do caráter interativo do meio, é evidente que elas não devem ser abandonadas diante do computador como se este fosse a velha babá eletrônica, agora *upgraded*. Como forma cultural, a Internet precisa se inserir em um contexto rico em muitas outras formas culturais, para que a experiência imaginativa da criança seja o mais plena possível.

Outro fator que apareceu como determinante na revisão bibliográfica aqui sintetizada é o conteúdo do que a criança assiste. Nesse sentido, o maior fator limitante à imaginação pareceu ser o excesso de violência realista. Enquanto temas pesados ou

dramáticos na forma de fantasia são facilmente incorporados ao faz-de-conta, a violência realista parece dificultar a elaboração lúdica interior. Enquanto a hipótese predominante na psicologia cognitiva do início dos anos 80 era a de que assistir televisão tomava o lugar da brincadeira imaginativa, pesquisas mais recentes mostraram, ao contrário, que o conteúdo da televisão é incorporado à brincadeira, sendo os heróis, heroínas e aventuras da tevê usados como matéria-prima da vida de fantasia das crianças. Isso acontece inclusive durante a própria experiência, já que as crianças brincam e devaneiam com frequência *enquanto* assistem televisão. A validade dessas conclusões também para a experiência da Internet não pode ser afirmada de modo ligeiro, exigindo um acúmulo de pesquisas específicas ainda não disponível. Destacamos, porém, que o devaneio diante da tela da Internet foi claramente evidenciado nas pesquisas que temos realizado, fazendo parte do tipo de brincadeira narrativa que comentaremos adiante.

A conclusão da revisão bibliográfica que realizamos foi a de que a televisão -enquanto meio - por si só não é prejudicial à imaginação da criança. Seus efeitos perniciosos ou benéficos dependem de seus conteúdos e linguagens, do contexto da recepção e da qualidade geral da vida da criança - física, afetiva e poética - não podendo ser isolados dos demais processos sócio-culturais. Vimos ainda que em situações adequadas as crianças imaginam enquanto vêm televisão, e depois ainda recriam as imagens da TV no seu faz-de-conta, elaborando-as e fazendo-as suas.

Ao trazermos essa noção para uma abordagem cultural da televisão e da Internet, poderemos traduzi-la como a necessidade de processos de criação imaginativa coletiva, em que as crianças se apropriem das histórias e imagens das mídias de tanto brincar com elas ao mesmo tempo em que se apropriam das histórias e estéticas produzidas pelas pessoas que vivem a seu redor. Essa brincadeira e essa apropriação passam pela simbolização em que a criança é a agente, quer por meio da palavra, quer por meio das tantas outras linguagens que utiliza. Quanto mais diverso o repertório que receber da cultura e com o qual brincar, menor tenderá a ser o risco de empobrecimento cultural, temido por tantos autores.

b. As mídias eletrônicas e a formação subjetiva das crianças.

Muitos autores, a partir da década de 1980, e seguindo pistas que Walter Benjamin já dava há mais de 70 anos, entendem a televisão e as novas tecnologias de

comunicação como catalisadoras de profundas mudanças subjetivas. Um trabalho pioneiro é o de Turkle (1984), que já naquela época discutia a emergência de novas concepções da vida e de si mesmas entre as crianças que cresciam diante da tela do computador. Outra referência importante é o trabalho de Kinder (1991), que procurava explorar como a televisão e suas convenções narrativas afetam a construção do sujeito, abordando o tema, assim como Turkle, a partir de um diálogo entre a teoria cognitiva e a psicanálise. Levando isso em conta, prestaremos atenção aqui a processos complementares, que nos parecem marcados por uma *continuidade* e não por uma ruptura com as práticas culturais infantis consideradas mais tradicionais. Já que a mudança cultural se produz na dialética entre permanência e mudança, examinar o modo como as crianças de hoje transpõem para o espaço virtual as brincadeiras que realizam no tapete da sala pode nos ajudar a compreender melhor as novas subjetividades. É possível, afinal, que elas guardem mais semelhanças com as brincadeiras tradicionais do que consigamos perceber a princípio.

É claro que a televisão e as novas mídias não são os únicos fatores da emergência das novas subjetividades, fato que acentua ainda mais a heterogeneidade do processo de formação da identidade. A subjetividade da criança vai sendo constituída no cruzamento de inúmeros “sistemas de modelização”: “o de sua família, o de seus fantasmas próprios, o das narrativas televisivas, o dos desenhos animados, da escola, com os grupos sociais no seio dos quais ela é inserida”(Guattari, 1993, p. 80). Em todos esses sistemas a criança encontra narrativas que estimulam de modo diverso seus processos de identificação, e em cada um deles ela vai sendo interpelada de modo diferente. A cultura das mídias, porém, assume um papel cada vez mais importante nesse processo, até porque ela permeia as demais situações - familiares, escolares e sociais - por onde a criança transita.

Também a tradição dos estudos culturais assinala a emergência de um novo tipo de subjetividade nas novas gerações, como resultado de um complexo de múltiplos fatores, entre eles o laço entre a cultura juvenil e a mídia globalizada. A partir das teorias que refletem sobre a combinação da identidade tecnológica com a identidade humana, Green e Bigum (1995) sugerem provocativamente que se o pânico dos moralistas tende a ver os jovens de hoje como alienígenas (uma cultura “diferentemente desenhada, motivada e construída”), por outro lado os adultos é que deveriam cada vez mais ser vistos como alienígenas, já que é afinal é “a juventude que herdará a

terra”(idem, p.213).

Poderíamos aceitar a provocação dos autores e admitir nossa condição de cada vez mais *alienus*—estranhos, estrangeiros—à perspectiva cultural das crianças e dos jovens, o que nem por isso nos isentaria de responsabilidade por ela, como se fôssemos forasteiros sob a lei de outro país. Escolhemos neste momento, porém, explorar a hipótese alternativa de que as crianças – especialmente as crianças pequenas - em sua relação com o computador e a Internet, sigam usando também estratégias culturais tradicionalmente associadas à infância, tema ao qual voltaremos adiante.

Essa hipótese se fundamenta na compreensão da natureza comunicativa da cultura, tal como a define Martín-Barbero, ou seja, em seu caráter de “processo produtor de significações e não mera circulação de informações, no qual o receptor não é um simples decodificador daquilo que o emissor colocou na mensagem, mas também um produtor” (Martín-Barbero, 1987, p. 287). Assim como a teoria barberiana das mediações propõe que se compreenda a televisão a partir das instâncias sócio-culturais onde ela ganha sentido, um primeiro passo para entendermos o papel da Internet na vida das crianças é procurarmos conhecer suas práticas culturais cotidianas, inclusive o consumo de mídias de modo em geral.

Por essa razão, as pesquisas com crianças que temos realizado nos últimos anos, juntamente com outras colegas, partem sempre de uma aproximação às práticas culturais rotineiras das crianças, como a descrição do cotidiano, os jogos, brinquedos e brincadeiras, o espaço e o tempo de lazer de que elas dispõem, as preferências e padrões de consumo familiar de TV, rádio, aparelhos de som, videogames, revistas, livros, jornais, teatro e cinema, não só das próprias crianças como dos demais adultos que com elas convivem no espaço doméstico.² Buscamos também ficar sabendo, por exemplo, de que região vieram os pais, se as crianças costumam ouvir histórias, o que gostariam de ser quando crescerem, o que pediriam se ganhassem uma varinha mágica e uma série de outros detalhes ligados à cultura cotidiana e ao imaginário das crianças.

Numa dessas pesquisas, realizada em 2001 a partir de entrevistas e grupos focais com 90 crianças de primeira série em quatro escolas de diferentes contextos sociais de nossa região, encontramos resultados muito reveladores do desejo das crianças com relação às mídias: a) em todas as escolas, as mídias indicadas por mais crianças como

² Sobre os aspectos metodológicos da pesquisa com crianças sobre as mídias, ver Duarte et alii (2002) e Girardello e Orofino (2002).

entre suas três favoritas foram o computador, a televisão e o videogame; b) numa escola particular de elite, a maioria das crianças (64%) indicou o computador entre suas mídias favoritas, sendo que 100% delas tinham computador em casa; c) numa escola de favela, como citamos no início do trabalho, a totalidade das crianças (100%) indicou o computador entre suas mídias favoritas, sendo que nenhuma delas (0%) tinha computador em casa ou acesso a computadores na escola. Como se vê, foram justamente as crianças que não tinham acesso ao computador aquelas que mais enfaticamente disseram ser esse seu equipamento de mídia preferido, sugerindo que o próprio fascínio daqueles meninos e meninas pelo computador tenha mais relação com as representações presentes no imaginário social do que com a experiência material das crianças.

Esse dado – o fascínio maior por aquilo que não se conhece de perto - pode nos levar a supor que as crianças de 4 anos que desde o primeiro dia na pré-escola encontram computadores misturados aos brinquedos, bonecas e livros, e que podem usá-los para brincar, talvez sejam menos suscetíveis ao fetichismo que cerca o computador no imaginário social, inclusive entre seus pais e professores. Poderíamos esperar assim que, com o tempo e a presença cada vez maior de espaços multimídia na escola, os meios digitais tendessem a perder a aura que de certo modo ainda os distancia da argila, dos pincéis e dos lápis de cor – distância que tende a ser sentida não pelas crianças que brincam, mas pelos adultos que planejam as atividades infantis. Para as crianças hoje recém-chegadas ao mundo, que não possuem essa perspectiva histórica, e que têm acesso fácil ao computador, ele é desde já primordialmente um brinquedo, ou um espaço onde se brinca.

Ao entendemos o computador na vida das crianças pequenas como um brinquedo, a seguinte observação de Brougère (2004) pode nos ajudar a contextualizá-lo:

“O brinquedo não é toda a experiência infantil, mas um objeto entre outros, um elemento, e, sem dúvida, não o mais importante, da experiência complexa e multiforme que vivem todas as crianças.(...) Qualquer que seja a sua importância, o brinquedo está inserido numa experiência complexa nunca isolada, acompanhada de discursos diversos, que desembocam em ações heterogêneas (idem, p.250).

Não estamos, é claro, procurando diminuir a importância da novidade representada pelos computadores e pela Internet na vida das crianças, com suas decorrências para a formação da subjetividade. Apenas privilegiamos aqui o entorno

cultural em que se insere a presença da Internet no cotidiano concreto das crianças. Um dos primeiros passos para conhecer esse contexto são as representações que as próprias crianças produzem sobre o computador e a Internet. Com caráter ilustrativo, citamos algumas dessas representações, a partir das crianças com quem temos trabalhado em uma pré-escola de nossa região, numa área de classe média baixa, onde há um espaço multimídia com computadores hoje conectados à Internet, embora quando ouvimos as crianças quanto essa questão, em 2003, eles ainda não o estivessem. Das 25 crianças que conversaram sobre suas práticas culturais com um grupo de jovens pesquisadores sob nossa orientação, 14 disseram não saber o que era Internet e se abstiveram de maiores comentários.

Algumas respostas foram as seguintes: “Internet é uma coisa pra se entrar no computador. Tentei entrar em casa uma vez, mas a mãe viu, que saco! Dá de ver desenho” (menina, 4 anos). “Só entro com o pai, que eu não sei mexer muito. Mas não sei o que é” (menina, 6). “Sei, já fiz boneca de vestido” (menina, 5). “Nunca entrei, mas sei o que é. Conheço uns meninos do pré que vão me mostrar como é que faz” (menina, 6). “Não sei, mas o meu primo sabe. Ele tem um computador que ele fala sempre que tá na Internet. É uma coisa muito grande que tá lá nos Estados Unidos” (menino, 6). “Sei. Tem uma sala com desenho de Papai Noel” (menina, 6). “Não sei, acho que é dábliu-dábliu-dábliu. Eu uso bastante o site do Sítio, a minha mãe usa também.” (menina, 6). “É umas coisas de ver no computador, aperta o botão e aparece. É como fosse fazer um trabalho”. Essa última resposta foi dada por um menino de 6 anos, que nunca entrado na Internet, e que acrescentou: “No celular eu sei o que pode fazer. Eu tenho celular, só pra brincar”. Vemos que mesmo crianças que disseram não saber o que era a internet arriscaram comentários reveladores de que tinham, sim, uma noção considerável, especialmente para sua idade e inexperiência prática com a rede.

À medida que as crianças ganham familiaridade com o computador e a Internet, é comum que comece a aparecer a brincadeira narrativa, a verbalização de um faz-de-conta diante da tela. A possibilidade que sondamos é a de que essa produção – narrativa, imaginativa, significativa – seja, ao invés de algo novo ou “alienígena”, uma manifestação cultural bastante de acordo com os eixos que Sarmiento (2004) aponta como estruturadores das culturas da infância.

O primeiro desses eixos é a *interatividade*, no sentido de que as crianças aprendem, antes de mais nada, “com as outras crianças, nos espaços de partilha

comum”(idem, p.23), ou seja, nas culturas de pares. É notório o gosto das crianças pequenas pela brincadeira compartilhada com amigos, nos sites da Internet. Como veremos mais adiante, essa atividade tem freqüentemente o caráter de brincadeira narrativa, em que o discurso lúdico não difere essencialmente do discurso da brincadeira tradicional com bonecas ou super-heróis de plástico no chão da sala. O segundo eixo é a *ludicidade*: também para a criança que se entrega à fantasia diante dos cenários e figuras dos sites, aquela atividade é uma coisa muito séria – “entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção”(idem, p.25); o terceiro é a *fantasia do real*, expressão usada pelo autor para descrever “o modo específico como as crianças transpõem o real imediato e o reconstroem criativamente pelo imaginário”. Como este é o eixo central desta nossa argumentação, vamos desenvolvê-lo um pouco mais, a partir de referências sobre a ação imaginativa infantil diante das telas da televisão que podem nos ajudar a compreender também o que ocorre diante do computador.

c. O “faz-de-conta” diante da tela

O “faz-de-conta” de que estamos falando aqui não é o da história narrada, mas o da brincadeira vivida pelas crianças, enquanto exercitam possíveis imagens de seu poder maturado. Como em: “- Vamos brincar de escola?” “- Vamos. Eu *era* a professora.” Ou como na recordação de Chico Buarque: “Agora eu *era* o herói, e o meu cavalo só *falava* inglês” Também para a criança que brinca de faz-de-conta (“Faz de conta que eu *era*...”), o verbo conjugado no passado conjura na verdade o futuro. Deflagra a narrativa, a criação, projeta no futuro tudo o que - hoje, para a criança - ela poderá ser um dia: top-model, piloto, guerreiro ninja, princesa, mamãe. Ferramenta de acionar o futuro, esse passado guia a brincadeira presente. O tempo desse “era-uma-vez” das crianças lembra o “futuro anterior” explicado assim por Lacan: “o que se realiza na minha história não é o passado simples do que foi pois não é mais, nem mesmo o passado composto do que tem sido no que eu sou, mas o futuro anterior do que eu teria sido para o que eu estou me tornando.” (Lacan, 1992, p.194) Narrativa encenada, narração verbalizada, a brincadeira de era-uma-vez é um exercício imaginativo por excelência.

Uma forma de produção narrativa no cotidiano das crianças, dentro do espaço da brincadeira, a narrativa do faz-de-conta articula passado, presente e futuro, bem como as formas e conteúdos narrativos herdados pela criança tanto da tradição oral familiar e comunitária quanto dos meios de comunicação de massa. Além disso, essa articulação

de heranças é atribuição de significação coletiva a elas. Como tal, é uma instância de produção incessante, também uma forma de leitura cultural, se tivermos em mente a equivalência qualitativa entre o ato de ler e o de escrever, o de ouvir histórias e o de contá-las.

Se não é comum associarmos a narrativa oral à recepção de televisão, é ainda menos comum que a associemos à interação com os computadores, como se uma forma cultural pertencesse ao passado e a outra ao futuro, ambas assim impossibilitadas de conviver. Para ilustrar a barreira existente num certo senso comum entre essas duas formas culturais, cito uma experiência que vivi alguns anos atrás, quando chamada a assessorar um projeto multimídia numa instituição pública de educação infantil, em uma região próxima à minha. Depois de várias reuniões com a equipe da escola, discutindo as relações entre as mídias e as crianças pequenas, a então diretora da escola pediu-me que realizasse também com as professoras uma oficina sobre narração de histórias, outra área de minha pesquisa. Mas, disse a diretora, ela estava fazendo a solicitação à revelia das autoridades da rede escolar, porque para elas “o projeto multimídia não tinha nada a ver com contar histórias”. É louvável a compreensão mostrada pela diretora da escola, nesse seu pequeno ato de quase desobediência civil, de que os computadores não são máquinas fadadas a operar num plano asséptico, dominado exclusivamente pela razão e apartado do cotidiano e da cultura das pessoas. Ela reivindicava para sua equipe uma formação verdadeiramente integral, em que o peso do *hardware* - monitores, câmeras, scanners - estivesse a serviço da leveza dos mais diversos projetos culturais e pedagógicos com as crianças, incluindo a arte, a memória e o cotidiano da comunidade.

Felizmente, a vitalidade da brincadeira narrativa das crianças não se parece deixar intimidar pelos preconceitos dos adultos quanto ao significado da tecnologia, especialmente no caso das crianças acostumadas a ver os computadores, na escola ou em casa, entre estantes de livros ilustrados, bichos de pelúcia e jogos de armar.³

Observemos, por exemplo, a atividade narrativa de uma criança de cinco anos – uma menina - cuja processo de apropriação do computador tenho acompanhado de forma sistemática desde seus três anos de idade. Já familiarizada com a máquina, ela tem desenvoltura com o mouse e é capaz de encontrar o site que deseja, previamente assinalado por um adulto entre os “favoritos”. Isso ela faz concentrada, querendo chegar logo ao pequeno mundo onde vai brincar. Na observação transcrita a seguir, por

³ Uma descrição consistente e detalhada de uma experiência multimídia na educação infantil está em Ferreira (2004)

exemplo, a menina experimenta um site de entretenimento que lhe tinha sido apresentado naquele dia pela pesquisadora e pela bolsista de iniciação científica. A tela que se abre colorida à sua frente mostra uma selva cheia de bichos – macacos, jacaré, pássaros. A criança clica na figura do macaco, o arrasta até o desenho de um cipó e ali o solta. Enquanto isso, fala baixinho, como se fosse o personagem: “Onde tá minha mamãe? Vou procurar ela. Ai, ai, ai, que medo de cair daqui. Acho que vou descer. Acho que vou pegar uma caroninha. Jacaré, me dá uma caroninha pra eu encontrar a minha mamãe?” A figura do macaco é arrastada mais uma vez, até as costas do jacaré. Quando o macaco fala, a menina move o mouse fazendo vibrar o cursor em cima da figura, movimentando-a de leve para baixo e para cima, para mostrar que o macaco está “vivo”. Segue inventando a história prossegue, arrasta novos personagens da margem. Ela muda de voz a cada um que fala, mexe cada um de um jeito diferente, anima o cenário, muda a cor do fundo fazendo o dia virar noite. Ri, canta. Uma de nós lhe pergunta alguma coisa e ela não parece ouvir, imersa na fantasia.

Outra situação: A menina abre uma janela onde há “figuras para colorir”. Mesmo essa atividade tão limitada é acompanhada de um fantasiar intenso, de que a fala da criança dá pistas: “Ele tá dormindo, vou botar noite” – e com um clique do mouse a menina colore de azul-escuro o fundo do desenho. “Os cachorrinhos tão namorando. Ele tem muito amor por ela. O fundo vai ser vermelho porque tem muito coração”, diz ela enquanto pinta de vermelho o fundo, explicando melhor: “de tanto amor que tem.”

Praticamente todas as telas da Internet que a interessam transformam-se em cenários de pequenos enredos dramáticos. Em outro site de entretenimento, ela encontra uma tela representando o fundo do mar, com peixinhos movendo as caudas, um polvo balançando os braços, algas flutuando, um galeão afundado. Ela arrasta um dos peixes em uma trajetória sinuosa pelo cenário, comentando: “esse petitinho só quer nadar...”. Ela coloca o peixinho dentro do navio, e fala: “Tem tesouro, porque o navio naufragou, puf, daí caiu o tesouro.” Um tubarão grande atravessa o mar, seguido de outro tubarão menor. A menina explica: “O tubarão pequeno pega carona com o tubarão maior, que eles são parceiros.” A bolsista aponta: “Ó, passou! Perdeu a carona!”. “Não, é que eles são amigos”, diz a menina. E “faz a voz” do tubarão grande, falando para o pequeno: “Vamos para o país das girafas. Não, o país das girafas é muito chato, vamos pro país das águias. Tem um monte de países!”, entusiasma-se, referindo aos diferentes espaços do site.

Num outro momento, ela explora uma tela representando um “deserto

australiano”, povoado por animais da região, enquanto conversa com a bolsista. A criança escolhe um pequeno canguru como protagonista da narrativa. Remove-o para o alto de um morro desenhado ao fundo da paisagem e vai contando:

- Ele fica lá, porque aí ele fica longe das hienas.

- A hiena parou lá, balançando o rabo dela – comenta a bolsista.

- É que ela é amiga dele. Todas as hienas do mundo são amigas dele. Porque ele viajou por todos os lugares do mundo. Ele tinha que sair da casa, senão ele ia ficar preso lá pra sempre.

De repente outro canguru atravessa a cena, como parte do design do site.

- Olha, outro canguru pulando! E esse pula mais alto ainda. Ele tá dizendo “senhoras e senhores”! Aqui então eu vou ter que botar platéia pra ver ele. [Arrasta vários outros animais para a frente do canguru recém-chegado, formando a “platéia”.] É que vai ter um campeonato de cangurus e hienas.

- Como é o campeonato?

- É uma corrida. O peixinho também vai ver a corrida.

Ela coloca o peixe na platéia e parece dar por encerrada a brincadeira, querendo no entanto guardar dela um souvenir:

- Depois a gente pode imprimir?

Pede pra ir lá fora pular corda. Ou seja, talvez a história da corrida dos cangurus não tenha terminado exatamente ali e vá ter continuidade lá fora, usando outros suportes físicos que não as imagens deslizantes na tela do computador.

O caso relatado acima, citado de forma ilustrativa, é um exemplo de *brincadeira narrativa*, tal como a define Paley (1990), em um belo livro dedicado às histórias que as crianças contam enquanto brincam, na pré-escola. Ela não trata de computadores, nós é que estamos nos valendo de suas idéias para compreender a brincadeira das crianças na Internet. Segundo a autora, “a brincadeira e seu indispensável cerne narrativo são as realidades fundamentais na pré-escola e na creche.”(idem, p.6) e a criança que brinca está sempre inventando enredos, como um dramaturgo, ou tentando se inserir nos enredos propostos pelos colegas. A brincadeira narrativa é uma prática intensamente social, nutrindo-se das interrupções, colaborações e do diálogo que ocorrem na cultura da sala de aula. Diz ainda Paley:

Esse tipo de narração é um fenômeno social, destinado a fluir por entre todas as outras atividades e a fornecer a mais ampla oportunidade para respostas comunitárias. As histórias não são assuntos privados; a imaginação individual acolhe todos os estímulos do ambiente e faz reverberar idéias em torno dos

ouvintes. (...) É um processo compartilhado, uma instituição cultural primordial, *a arte social da linguagem* (idem, p. 21-23).

Na entrega ao presente do jogo narrativo no âmbito da educação infantil, professoras e crianças ampliam um espaço simbólico comum, pleno de imagens e das reverberações corporais e culturais de suas vozes. O mesmo pode acontecer quando assistimos à brincadeira de faz-de-conta da criança dentro do espaço virtual, que sob certos aspectos é tanto um jogo dramático quanto uma brincadeira de casinha num canto do jardim, ou uma aventura no tapete com mini-super-heróis de plástico. No computador, no jardim ou no tapete, a criança movimenta os bonecos, fala por eles fazendo diferentes “vozes”, cria enredos, conflitos, peripécias, desfechos. Como entidade suprema que paira sobre o microcosmo dos bonequinhos – de pano, plástico ou pixels - a criança cria e recria o mundo a cada vez que brinca – um mundo cheio de personagens, famílias, cidades, rituais e culturas - para destruí-lo sem piedade quando se aborrecer ou resolver ir brincar de outra coisa.

Como dissemos acima, essa equivalência entre a brincadeira “real” e a virtual só subsiste até certo ponto. Não se pode equiparar, é claro, os dois tipos de experiência sensorial; e a experiência tátil, a exploração material do mundo é, como já ensinava Bachelard, um dos principais “hormônios da imaginação”. E evidentemente a brincadeira no chão da sala ou no pátio permite um envolvimento corporal da criança incomparavelmente mais rico do que o da criança sentada ao computador. Esse, contudo, não seria um “problema” da brincadeira narrativa com o computador, uma vez que outras atividades consideradas bastante valiosas do ponto-de-vista pedagógico, como desenhar ou brincar com blocos de armar, também não ensejem grande movimentação física.

Conclusões:

As reflexões acima têm um caráter ainda exploratório, para não dizer especulativo. Justamente por estarmos todos ainda na “primeira infância” da pesquisa sobre a relação das crianças pequenas com a Internet, é vital a partilha dos resultados, ainda que parciais, de nossos estudos. Sabemos como é produtiva uma área de pesquisa quando suas gramáticas e estatuto ainda não estão cristalizados, e isso é particularmente acentuado no caso dos estudos sobre a Internet, um objeto que parece mudar de forma a cada semana. Além disso, precisamos mesmo “correr atrás” para compreender o que acontece, já que, como vimos, a Internet está presente no imaginário das crianças ainda

quando elas não têm a experiência concreta do meio.

Dito isto, podemos listar algumas conclusões necessariamente provisórias deste trabalho. O uso do computador pelas crianças pequenas é uma questão complexa e que com certeza requer reflexão atenta, mas o acesso pedagogicamente mediado à internet pode ser uma alternativa para garantir às crianças o direito à recepção de materiais culturais especificamente projetados para elas, especialmente em contextos sociais onde pouco chegam os livros e outros materiais pedagógicos atualizados. Mesmo levando em conta as grandes diferenças entre a televisão e a Internet, muitas das conclusões de pesquisas no campo da recepção televisiva infantil podem contribuir para a compreensão da interação infantil com a Internet. Entre essas contribuições, destaca-se o papel da mediação adulta e da riqueza simbólica do contexto cultural imediato.

Sobretudo, perceber que a brincadeira imaginativa das crianças pequenas diante dos computadores segue muitas das mesmas regras da interatividade e da fantasia que regem toda brincadeira infantil pode infundir nos adultos que convivem com as crianças a confiança de que não estão lidando com seres vindos de outro planeta, dotados de habilidades superiores e intimidantes. Pode encorajá-los a investir no enriquecimento do ambiente cultural: na multiplicidade narrativa, na diversidade das linguagens, na memória, na arte, nas experiências do corpo; na qualidade, enfim, do cotidiano das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BROUGÈRE, Gilles: *Brinquedos e Companhia*. São Paulo: Cortez, 2004.

BUCKINGHAM, David: *After the Death of Childhood: growing up in the age of electronic media*. Cambridge: Polity Press, 2000.

DUARTE, Rita M.R.; SALGADO, Raquel Gonçalves; JOBIM E SOUZA, Solange: *Pesquisando Infância e Televisão: algumas considerações teórico-metodológicas*. TOSCHI, Mirza Seabra (org.) *Grupo de Trabalho Educação e Comunicação*. Caxambu: XXV Reunião da ANPED, 2002.

FERREIRA, Adelir Pazetto: *Um Espaço Multimídia na Educação Infantil*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2004.

GIRARDELLO, Gilka e OROFINO, Isabel: *A Pesquisa de Recepção com Crianças*. Anais do XI Encontro da COMPÓS – Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Comunicação. Rio de Janeiro, 2002.

GUATTARI, Felix: *Caosmose: um novo paradigma estético*. São Paulo: Editora 34, 1993.

HAUGHLAND, Susan W.: What Role Should Technology Play in Young Children's Learning? *Young Children*, 54(6), 26-31. *National Association for the Education of Young Children*, 1999. Disponível em <http://ericee.org>; acesso em 03/07/2003.

KINDER, Marsha: *Playing with Power: in Movies, Television and Video Games*. University of California Press, 1991.

LACAN, Jacques: *Escritos*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

PAIK, Haejung: The History of Children's Use of Electronic Media. In SINGER, Dorothy e SINGER, Jerome: *Handbook of Children and the Media*. Inglaterra: Sage Publications, 2001.

PALEY, Vivian Gussin: *The Boy Who Would Be a Helicopter: the uses of storytelling in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press, 1990.

PAPERT, Seymour: Technology in schools: to support the system or render it obsolete. *Milken Exchange on Education Tecnology*. Disp: <http://www.mff.org>; acesso em 25/01/2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto: As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In SARMENTO, Manuel Jacinto e CERISARA, Ana Beatriz (orgs.): *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: ASA Editores, 2004.

SILVA FILHO, João Josué da : Educação Infantil e Informática: entre as contradições do moderno e do contemporâneo. In SARMENTO, Manuel Jacinto e CERISARA, Ana Beatriz (orgs.): *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: ASA Editores, 2004.

TURKLE. Sherry: *The Second Self: computers and the human spirit*. Nova York: Simon & Schuster, 1984.