

CRIANÇAS NA ERA DIGITAL: DESAFIOS DA COMUNICAÇÃO E DA EDUCAÇÃO

Monica Fantin*

Pier Cesare Rivoltella**

RESUMO: O objetivo deste artigo é dar uma visão geral sobre a mudança do nosso ambiente sociocultural. Na primeira parte, destaca-se essa mudança, que se baseia no desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação, particularmente os aplicativos chamados 2.0. Essas ferramentas enfatizam alguns aspectos novos realmente interessantes do ponto de vista da educação. Elas são fáceis e baratas: não é necessário ter grandes competências para usá-las e são de fácil acesso - assim, organizações como as escolas podem adotá-las sem um custo muito alto. Além disso, essas tecnologias são interativas: através delas é possível falar, colaborar, compartilhar conteúdos com outras pessoas. Finalmente, o destaque ao sentido do que hoje em dia é conhecido como usuário ou produtor, *User Generated Content*: neste caso não há mais apenas leitores de mensagens, mas leitores que são também autores. Em língua inglesa, é crescente o uso do termo *Prosumers*, para referir-se aos produtores que são também consumidores (*producers + consumers*). Na segunda parte, o artigo busca individualizar os principais problemas educativos nesta paisagem, apresentando três situações típicas que ocorreram em uma referida escola, mas que poderia acontecer em qualquer sala de aula do mundo. Por fim, a partir desses casos, situamos algumas sugestões e orientações para a intervenção educativa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Comunicação. Crianças. Cultura digital.

* Dr^a em Educação, Profa. Adjunta do Departamento de Metodologia do Ensino e do Programa de Pós-graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação e Comunicação, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pesquisadora do Núcleo Infância, Comunicação e Arte, UFSC/CNPq. Email: mfantin@terra.com.br

** Dr. em Filosofia, Prof. Ordinario di Didattica e Tecnologie dell'educazione da *Università Cattolica del Sacro Cuore* (UCSC), Milano. Presidente da SIREM (*Società Italiana di Ricerca sull'Educazione Mediale*). Email: piercesare.rivoltella@unicatt.it

Recebido em: 08/01/2010

Avaliado em: 22/01/2010

CHILDREN IN THE DIGITAL AGE: THE CHALLENGES OF COMMUNICATION AND EDUCATION

ABSTRACT: The aim of this article is to give an overview on the change of our socio-cultural environment. In the first part, this change is based on development of Information and Communication Technologies, particularly the so called 2.0 applications. Those tools highlight some new aspects really interesting from the point of view of education. They are easy and cheap: you don't need to have strong competencies for using them, and being inexpensive, organizations such as schools can adopt them without much effort. Secondly those technologies are interactive: within them one can talk, cooperate, share contents with other people. Finally, they strengthen what is nowadays known as "User Generated Content": in which case there are no more readers of messages, but readers who are also authors. In the USA people start to talk about "Prosumers": producers that are also consumers. The second part of the article tries to individualize the main educative problems within this landscape: presenting three school-stories that we consider really typical of what happens today in a lot of classrooms all over the world. At the end, beginning with those cases, we outline some suggestions and guidelines for educative intervention.

KEY WORDS: Education. Communication. Children. Digital culture.

1 A SOCIEDADE MULTITELA

O termo "comunicação digital" indica, como foi mostrado por Farrel Corcoran (2006), uma paisagem comunicativa marcada pela multimedialidade, pela intermedialidade (ou *crossmediality*), pela portabilidade e versatilidade.

Na multimedialidade, enquanto lemos uma página Web sobre o *laptop*, podemos abrir uma janela na qual vemos um vídeo e escutar música de fundo ou uma voz que comenta uma fotografia.

Por outro lado, na intermedialidade, o processo de convergência das mídias ao digital já produziu e produzirá cada vez mais um processo de contaminação e pluriespecialização dos diversos suportes: hoje se pode ouvir rádio na Internet, navegar na Web e descarregar o correio eletrônico pela televisão de casa, telefonar, escrever mensagens, fotografar e ter uma agenda de anotações com um telefone celular.

O próprio celular, por sua vez, é cada vez mais *smartphone*, sempre mais comprometido com tecnologias capazes de desenvolver funções diferenciadas em relação àquela clássica, da ligação viva voz: isso se propõe como um ponto de acesso alternativo a respeito de serviços e conteúdos, assim como o computador e a televisão já o permitem fazer com a portabilidade e mobilidade.

São "tecnológicas" que influenciam em profundidade as lógicas da comunicação e do consumo.

A lógica comunicativa do tipo um-a-muitos, que no tempo da televisão generalista configurava a condição do espectador como de um terminal mais ou menos passivo

do sistema de comunicação, é substituída por uma lógica de comunicação muitos-a-muitos, com forte estrutura interativa em que o espectador se transforma em usuário de serviços.

A lógica comunicativa se inverte: a centralidade das mídias é substituída pela centralidade dos sujeitos. São eles que se tornam protagonistas de um cenário social e cultural caracterizado por uma multiplicação de telas disponíveis (às telas da televisão se acrescentam as telas do computador, celular, *palmtop*, *play station*, I-Pod) e pela navegação de uma a outra dessas telas que são guiadas pelo interesse pessoal e pela necessidade do momento. Na sociedade multitela o *zapping* televisivo torna-se *zapping* multimidiático: as mídias digitais não são mais mídias de massa, mas “*personal mídia*”. (FERRI, 2004)

2 DOS CONSUMOS À EDUCAÇÃO

A educação e a formação devem desenvolver uma atenção precisa ao conjunto destas transformações, sobretudo pelo seu significado cultural e pelos comportamentos sociais que promovem. A partir de algumas pesquisas internacionais (RIVOLTELLA, 2006; BRINGUE SALA; SADABA CHALEZQUER, 2008; BRANCATI; AJELLO; RIVOLTELLA, 2009), isolamos alguns dados de interesse a este olhar.

Um primeiro elemento significativo é constituído pela **perda da centralidade da televisão**. Por anos, a preocupação educativa da sociedade adulta foi organizada justamente em torno deste protagonismo: a televisão se constituía o objeto principal, tanto que educar para as mídias, particularmente na família, significava, sobretudo, educar para a TV. O surgimento das mídias digitais produziu um progressivo diferenciar-se das dietas midiáticas: o consumo televisivo vai sendo inserido no interior de um sistema de comportamentos em que seguramente encontra lugar o celular, seguido da Internet, leitores de MP3, console de videogames. O mesmo televisor sofre uma transformação que o torna cada vez menos instrumento dedicado a sintonizar-se com a programação das televisões e cada vez mais ponto de acesso multimidiático com diversos conteúdos e serviços, do *play station* ao DVD.

Diante deste quadro, o consumo torna-se uma **atividade complexa e multitasking** (multitarefa). Frequentemente, o jovem (e por vezes mesmo os adultos), sentado diante da televisão escuta música com o fone de ouvido do seu MP3 enquanto surgem na tela do seu celular as SMS que lhe foram enviadas. Analogamente, quando se usa videogame, ativam-se outras lógicas cognitivas simultaneamente: táticas para fugir do inimigo, estratégias baseadas em inferências para passar ao nível superior do jogo, técnicas de resolução de problemas para resolver situações complexas que se

encontram atravessadas. Trata-se indubitavelmente de um tipo de habilidade (fazer coisas simultaneamente) que pode ser entendido como um aspecto positivo dessas mídias sobre o dispositivo da cognição, mas, indubitavelmente implica também que a atenção não seja mais inteiramente garantida a qualquer coisa, deslocando-se superficialmente de um objeto a outro, segundo uma descontinuidade que é inimiga da reflexão e do aprofundamento. Difícil dar atenção exclusiva a qualquer coisa ou a qualquer um: muitas telas nos envolvem, somos protagonistas de muitos circuitos comunicativos paralelos.

Ainda, as mídias digitais guiam uma gradual transformação do perfil do usuário **do status de espectador ao de produtor**. Na Internet se pode abrir e gerir um blog com grande facilidade, se pode comunicar através do MSN ou do Skype; com o celular é possível fotografar, gravar um vídeo, enviar fotografias e vídeo e descarregar no computador. Essas imagens vão redefinir a memória do celular como um substituto tecnológico dos diários de um tempo, em que se confiavam os segredos e onde se guardava tudo aquilo que de mais caro e pessoal havia; transformam-se protagonistas da sedução e da comunicação (pode-se videochamar, talvez enquanto se toma banho); e funcionam como testemunha jornalística (como durante o movimento do passe livre nas ruas da ilha de Santa Catarina ou a desordem nas *banlieux* parisienses, quando os conflitos entre a polícia e os jovens e os carros em chamas foram vistos graças aos celulares dos mesmos jovens que protagonizaram o conflito).

Aliás, o celular permite ainda um último destaque. Mantemos intencionalmente o celular sempre ligado e ao nosso alcance, mesmo durante a noite. Enviamos continuamente mensagens. Trata-se de uma comunicação cansativa, na maioria das vezes: nem sempre há necessidade de comunicar os conteúdos, mas se pretende permanecer sempre conectado. Isto permite ao celular sobrepor-se a outras atividades que estão sendo desenvolvidas e de também preencher os tempos vazios que tradicionalmente eram reservados a outras atividades durante o dia. Nesta **ânsia compulsiva de conexão** se pode ler um fenômeno de progressiva fuga do silêncio, e esse fenômeno provavelmente encobre um distanciamento de tudo aquilo que é reflexão de si para desenhar um tempo cada vez mais cheio e sempre mais pressionado pela dimensão do presente. (ARDRIZZO, 2004)

3 COMUNICAÇÃO E CRIANÇAS NA ESCOLA: “TUDO O QUE VOCÊ PODE IMAGINAR”

Diante do quadro acima, é possível observar diferentes cenas que fazem parte do contexto escolar na formação de crianças e revelam interações que estabelecem com as mídias e tecnologias digitais, bem como diferentes aspectos das formas de comunicação nos espaços da educação formal e informal.

As cenas a seguir foram observadas em crianças de uma escola pública durante as atividades que fazem parte de um dos projetos da disciplina Prática de Ensino dos Anos Iniciais, no curso de Pedagogia da UFSC¹. O objetivo dessa disciplina é analisar uma realidade educacional brasileira através do exercício da prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental e refletir sobre a possibilidade de uma experiência de ensino-aprendizagem que articule significativamente educação, comunicação, cultura, mídia e múltiplas linguagens na escola.

Cena 1:

Crianças brincavam no pátio da escola enquanto esperavam o professor de educação física. No hall de entrada da escola há três mastros para hastear bandeira, e algumas meninas de 7, 8 anos brincavam com eles, rodeando, subindo e escorregando em movimentos sensuais imitando uma personagem que fazia *pool dance*, “a dança do cano”, na novela das 21h, em exibição num canal aberto de televisão. As outras crianças ao redor, olhavam e cantavam fazendo o fundo musical da cena, e quando o estudante-estagiário de pedagogia pegou a máquina para fotografar, elas faziam poses provocantes dizendo para colocar a foto no jornal da turma do 2º ano, uma vez que ele estava desenvolvendo o projeto de ensino sobre a produção de um jornal escolar com crianças na escola.

Cena 2:

Estudantes-estagiárias desenvolviam seu projeto de ensino “Olhares das crianças sobre o meio ambiente” pretendendo como produção final fazer uma exposição de fotografias feitas por crianças sobre a referida temática, numa turma do 2º ano, com crianças de 7, 8 anos. Em uma das atividades desenvolvidas em sala de aula, a estagiária havia planejado assistir com as crianças a um audiovisual e um *clip* musical, o “Rap do reciclar”, postado no youtube.

A empolgação das crianças com o laptop conectado à internet móvel e o data-show projetando imagens e sons nas paredes da sala de aula era evidente, não só pela novidade e ineditismo de tais equipamentos na sala de aula, mas pela brincadeira de corpos projetando-se nas luzes, como se fossem aprendizes de artistas de teatro de sombras.

Enquanto a estagiária acessava o endereço pretendido, apareceu na tela “You Tube” e aí foi o maior alvoroço: “You Tube, olha aí, a ‘profe’ vai entrar no You Tube. Que massa!”, diziam as crianças querendo falar ao mesmo tempo. A estagiária aproveitou os depoimentos espontâneos das crianças e perguntou se elas conheciam

1 O referido projeto da disciplina, “Mídia-educação e múltiplas linguagens na escola” e as situações mencionadas referem-se ao projeto de estágio e exercício docente desenvolvido entre 2008.2 a 2009.2.

o youtube e a que assistiam nele, e então uma menina de sete anos respondeu: “Tudo o que você pode imaginar”. Sem aprofundar tal resposta, a estagiária, aparentando certo receio diante desse “tudo”, problematizou algumas atitudes em relação a certos riscos para crianças na internet enfatizando alguns cuidados necessários, e passou a palavra para outras crianças, ávidas por falar a esse respeito também.

Cena 3:

Estudantes-estagiárias realizavam seu período de observação de aulas para elaboração de um projeto de ensino a ser desenvolvido com uma turma do 4º. ano, crianças de 10,11 anos. Antes de iniciar uma atividade de socialização de uma pesquisa feita num site previamente indicado pela professora, uma confusão se fez na sala de aula: crianças comentavam sobre um acontecimento envolvendo duas meninas e um menino ocorrido durante o intervalo, resultado de um combinado feito no *orkut*, e consequência indireta da referida atividade. Além da pesquisa solicitada, as referidas crianças entraram no *orkut* umas das outras, deixaram diversas mensagens e fizeram uma espécie de desafio e combinado “no dia seguinte, durante o intervalo, no pátio da escola, o menino teria que beijar uma menina na boca, na frente de outra menina”. Assim, no dia marcado, no intervalo da aula, as crianças se encontraram no lugar combinado, o bambuzal da escola, e o menino deu um beijo na boca de uma menina, que não queria, sob a testemunha daquela que o desafiou. No entanto, o fato não ocorreu exatamente conforme o esperado e criou diversos constrangimentos aos envolvidos, com seus desdobramentos espalhando-se pela turma e isso provocou uma interessante discussão no grupo, feita na sala de aula sob a coordenação da professora.

Esses fragmentos das três cenas brevemente relatadas na escola nos levam a pensar em algumas questões que de certa forma refletem certas relações estabelecidas na sociedade multitela: o que fazem, pensam e dizem as crianças a partir de suas interações com as mídias e tecnologias em contextos formais e informais e quais as possibilidades de mediação adulta em contextos formativos? Como a escola no sentido da educação formal se relaciona com as práticas culturais das crianças desenvolvidas em contextos informais? Que deslocamentos e estratégias são necessários para trabalhar pedagogicamente com a especificidade dos âmbitos de educação formal e informal?

Alguns pontos para pensar a partir das cenas descritas:

a) Que postura adotar em relação à *pool dance* da menina no mastro da bandeira? Entender apenas como uma brincadeira de criança provinda dos repertórios da

cultura de mídia? Mas por que não brincar com outros tipos de dança? Mas se fosse outra dança qualquer, será que iria chamar a nossa atenção? Para além da dimensão simbólica, podemos pensar que a brincadeira/dança revela-se como espetáculo e nesse caso, revela também uma faceta da própria educação como espetáculo. Por que essa dança chama atenção? Pela inadequação do tipo e espaço à especificidade do ser criança? Mas o que é ser criança quando alguns aspectos dos limites estabelecidos e as fronteiras entre o mundo dos adultos e das crianças estão cada vez menos evidentes? Considerando que as crianças captam as informações do mundo considerado adulto para responder aos problemas específicos, neste processo em que os sentidos são construídos em contextos sociais definidos, também serão diferenciados conforme o espaço social em que ocorrem, e as crianças “não se limitam a interiorizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para sua produção e transformação”, diz Corsaro (2003, p. 44). Porém, na situação acima, o que elas estão produzindo e transformando? Se no fluxo do pensamento, as imagens se modificam e ultrapassam a realidade e no fluxo imaginário há espaços de intervalo que permitem recriar e ir além, uma mediação intencional poderia atuar neste interstício sem comprometer a brincadeira?

b) Quando a menina, em resposta à pergunta sobre ao que ela assiste no youtube responde “tudo o que você pode imaginar”, logo nos vem à mente todo o tipo de coisas imagináveis e inimagináveis, obviamente. Mas como lidar pedagogicamente com esse “tudo” a que ela assiste no espaço de sua educação informal? Mais do que dar pistas sobre seus repertórios culturais provindo dos consumos de mídia e suas interações com a tecnologia, isso nos leva a problematizar a questão das escolhas, da adequação dos conteúdos e das atitudes das crianças diante disso. Afinal, em relação a meios como o computador, e suas navegações na rede, cabe perguntar: O computador é um brinquedo para as crianças? Quando navegam e assistem às mais diversas coisas, espontaneamente, no You Tube, as crianças estão apenas brincando? Se a internet e as ferramentas de redes sociais são elementos importantes e fazem parte da vida de todos nós, que respostas familiares e escolares de mediação dessa experiência cultural das crianças estamos propiciando?

c) O encontro marcado entre as crianças, no *orkut*, que deveria acontecer no intervalo das aulas no espaço escolar, nos interpela a pensar na união dos dois âmbitos da educação formal e não formal. O combinado foi feito pelas crianças a partir de usos das tecnologias e redes sociais em contextos informais, mas o encontro e suas repercussões aconteceram nas dependências do espaço escolar e inevitavelmente entraram na sala de aula. Isso demonstra não apenas as transformações nos modos

tradicionais de inserção da infância na vida sociocultural, como também novas formas de participação das crianças na cultura uma vez que os espaços de convivência e sociabilidade estão mudando de lugar e as interações *online* estão propiciando formas de se relacionar cada vez mais complexas, e nem sempre o professor está preparado para fazer as mediações necessárias, como alguns estudos demonstram (NICOLACI-DACOSTA, 2006; FANTIN, 2009). Assim, como a mediação escolar pode intervir ou qualificar as interações que as crianças estabelecem nos espaços informais?

Enfim, parece lugar comum afirmar que a escola não pode deixar de pensar a relação das crianças com as tecnologias justamente pela possibilidade de refletir, desconstruir e descondicionar esta relação, visto que seus usos podem ser redimensionados e suas interações podem ser mais ativas e interativas, consentindo a possibilidade de as crianças se comunicarem a partir de um modo mais reflexivo. E isso implica a necessidade de caracterizar as formas, as condições de acesso e uso e o que isso representa, sobretudo às crianças excluídas das possibilidades de interação mediada fora do contexto escolar. Caracterizar o objeto, o contexto, o papel do adulto, o papel do grupo, os programas utilizados, bem como refletir sobre os processos de metacognição envolvidos nessa relação pode não apenas instrumentalizar e capacitar as crianças, mas também empoderá-las no sentido fazer escolhas com critérios e de qualificar as situações de aprendizagem, autoria e participação em contextos formais e informais.

Afinal, diferentes pesquisas (FLORES, 2006; RIVOLTELLA, 2006; MORDUCHOWICZ, 2008) demonstram que o grande interesse das crianças pela Internet e pelas mídias eletrônicas não é só “interagir com o computador”, e sim a interação com outras crianças, através da tecnologia, pois o que interessa são os vínculos e não a interatividade em si. No entanto, a construção de certos vínculos também pode implicar certos riscos e, em contextos formativos, falar dos riscos da internet implica falar também de suas possibilidades ou vice-versa.

4 RISCOS E POSSIBILIDADES NAS ATIVIDADES DAS CRIANÇAS ONLINE

Alguns riscos e possibilidades evidenciados nas atividades das crianças online têm sido analisados nos últimos anos em diversos contextos socioculturais. A pesquisa internacional, “EU Kids Online²” (LIVINGSTONE; HADDON, 2009; PONTE; CARDOSO, 2008) analisa tais atividades a partir das dimensões de acesso, usos e atitudes, considerando idade, gênero e posição social e destaca algumas categorias que podem ser sintetizadas a partir de “4 Cs”: **Conteúdos** legais ou ilegais, impróprios,

² Pesquisa desenvolvida em diversos países europeus sobre a relação das crianças com a internet, particularmente, investigando os riscos e as possibilidades.

inadequados ou até mesmo prejudiciais estão facilmente disponíveis a crianças, como por exemplo: pornografia, pornografia infantil, violência, racismo e outros; **Contatos** possíveis por parte de pessoas mal intencionadas, que usam e-mail, chat, SMS, fóruns, grupos de discussão, jogos online e celulares para ter acesso a crianças com a intenção de fazer-lhes mal e/ou enganá-las; **Comércio** e práticas publicitárias não-éticas que confundem informação com publicidade podem obter informações que comprometam a privacidade, promover vendas diretas às crianças permitindo compras não autorizadas, enganando as crianças; **Conduta ou comportamentos** irresponsáveis podem comprometer algumas dimensões da sociabilidade, modificar hábitos de estudo e comprometer a autoria ao copiar textos e imagens sem mencionar referências, plagiar trabalhos escolares, e em alguns casos, podem favorecer comportamentos compulsivos, que aliados ao uso excessivo de certas tecnologias, conduzem à dependência. A dimensão de condutas relacionadas ao *copyright* e à pirataria pode ser elencada neste C, ou num outro específico.

Evidentemente, cada risco tem o seu contraponto, como podemos ver nos quadros abaixo.

Riscos nas atividades das crianças online

Riscos	Comerciais	Agressões	Sexuais	Valores anti-sociais
Foco: conteúdos Criança como alvo	Publicidade: spam, patrocínios, envio de dados pessoais	Conteúdo violento e incitação ao ódio	Conteúdo pornográfico ou indesejável	Conselhos racistas e enganadores
Foco: contatos Criança como participante	Pressão e busca a dados pessoais	<i>Bullying</i> , assédio e intimidação	Encontrar estranhos, ser seduzido	Ofensas pessoais, persuasão indesejada
Foco: conduta Criança como ator	Pirataria, downloads ilegais	<i>Bullying</i> , assédio e intimidação	Criar e distribuir pornografia	Fornecer informações e conselhos enganadores

Fonte: EU Kids Online (Adaptação a partir da tabela "Classificação das oportunidades e riscos para crianças online". <http://www.lse.ac.uk/collections/EUKidsOnline/Reports/EUKidsOnlineFinalReport.pdf>)

Oportunidades nas atividades das crianças online

Oportunidades	Aprendizagem	Participação, vida cívica	Criatividade	Identidade e laços sociais
Foco: conteúdos Criança como alvo	Websites de apoio a aprendizagens	Websites de apoio a aprendizagens	Websites que estimulam como ser criativos	Informação sobre saúde, valores, relações sociais
Foco: contatos Criança como participante	Contatos que estimulam aprender em conjunto	Contatos que facilitam a participação	Contatos que estimulam a criatividade	Plataformas de partilha de interesses, comunidades
Foco: conduta Criança como ator	Formas de aprendizagem iniciadas pela criança	Formas de participação iniciadas pelas crianças	Exercícios de criatividade online	Iniciar comunicação sobre questões relevantes

Fonte: EU Kids Online (Adaptação a partir da tabela “Classificação das oportunidades e riscos para crianças online”. <http://www.lse.ac.uk/collections/EUKidsOnline/Reports/EUKidsOnlineFinal-Report>).

Esses e outros riscos e possibilidades interpelam aos que atuam com a educação de crianças e jovens mas também à formação de professores. Considerando que a pesquisa no campo da educação de crianças tem mostrado a necessidade de abrir horizontes para campos teóricos que relacionem diversos aspectos das práticas educativas nos âmbitos social, cultural, estético, cognitivo, afetivo, há que ampliar também os campos teórico-práticos da formação para que estejam sintonizados com tais perspectivas e com os novos desafios colocadas pela cultura digital.

Para pensar a formação de professores nesta perspectiva, poderíamos entender a formação como “política cultural” ou discutir a “formação cultural do professor”. Em ambas as possibilidades, é necessário pensar a formação de crianças, jovens e professores numa perspectiva integrada de educação, cultura, arte e tecnologia na sociedade contemporânea. Para tal, há que pensar esta relação no constante movimento entre continuidades e rupturas, efêmero e permanente, e na normatização e transgressão desses elementos.

A maioria das diretrizes curriculares estabelece proposições para a formação docente através de estudos teórico-práticos, da investigação e da reflexão crítica, que propiciarão o planejamento, a realização e avaliação das atividades educativas e sua aplicação ao campo da educação e da cultura. Ao lado de contribuições de conhecimentos provindos da Filosofia, História, Antropologia, Sociologia, Psicologia, Linguística, Economia, Comunicação e Arte estão os conhecimentos ambiental-

ecológicos e midiático-tecnológicos. Tal pluralidade poderia ser fundamentada em princípios de inter e transdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética, sensibilidade afetiva e estética.

Nesta perspectiva de formação, seria possível promover nas crianças a “ampliação de redes de comunicação e de domínio e apreciação da linguagem em todos os níveis e usos contextuais” (MALAGUZZI, 1999, p. 79). Em consequência, as crianças poderiam descobrir como a comunicação melhora a autonomia do indivíduo e do grupo, o que contribui para construção de uma identidade ligada pelo diálogo, baseada nos próprios modos de pensar, de agir e de se comunicar.

Enfim, se a sociedade contemporânea está cada vez mais pautada pela comunicação, trazendo novos elementos para pensar a educação a respeito das múltiplas linguagens, sobretudo, a linguagens das mídias, vejamos alguns aspectos de tal formação.

5 DA EDUCAÇÃO À FORMAÇÃO

A “midialidade”, a cultura das mídias, nos seus novos formatos interpela os atores e o sistema da educação e da formação. Em particular, levanta dúvidas sobre riscos que talvez, por trás das imagens, vão rarefazendo as narrativas, e as histórias tendem a emancipar-se da linguagem. Ou ainda, que a construção das relações substitua a simples ativação ou desativação de uma conexão.

Dúvidas que ocupam a consciência e a responsabilidade do educador. Dúvidas que, porém, não correm outro risco: o de entender que não existem mais histórias para narrar, ou que “nós sim que sabíamos contar”. Enfim, a reedição do conhecido jogo entre nós e eles (nós, adultos filhos de uma outra geração; eles, crianças e adolescentes, filhos da rede e do celular), em que o implícito é que “antes” era melhor hoje pior.

Para evitar cair na armadilha, precisamos esforçar-nos para interpretar a cultura midiática atual (entendida como conjunto de complexos tecnológicos e de práticas que se constroem em torno deles) na sua especificidade. Sugerimos quatro aspectos nessa direção, que podem funcionar como pistas de pesquisa e projetos educativos:

- **a des-mediação.** Aquilo a que estamos assistindo hoje é a morte dos aparatos, o fim dos sistemas de comunicação tal como o conhecíamos. A comunicação tende a ser imediata graças à marca da interatividade dos serviços: é a diferença entre a TV no tempo das TVs e a TV no tempo do You Tube. Educativamente muda muito. Estávamos habituados a nos preocupar com o risco do pensamento único e hoje devemos nos preocupar com o pensamento nômade. Ao medo da homologação, sucede o de se perder no excesso de possibilidades que a rede manifesta.

- a **des-profissionalização**. Não precisa mais ser jornalista nem ser operador para fazer vídeo. A facilidade de uso das tecnologias digitais e da web.2 permite a cada leitor tornar-se autor. É o sentido dele que define o *user generated content*: o conteúdo produzido pelo usuário. Educativamente se trata de outro salto à frente, que exige uma mudança de paradigma. Estávamos habituados a só pensar em educar leitores críticos. Hoje, ao contrário, devemos pensar em educar para a responsabilidade de cada um de nós enquanto autores. Na ética do emissor aparece a responsabilidade difusa do ator-comunicador, que qualquer um de nós é, na medida em que podemos produzir mensagens e não só consumi-las.

- a **fragmentação**. As linguagens mudam. As narrações ininterruptas, as longas narrações do cinema e do romance são substituídas pelas micro narrações dos novos formatos: sms, blog, mail, são suportes que não se dão bem com a prolixidade. A comunicação se contrai, o pensamento se torna breve; sai à ribalta a poética do fragmento, a escrita minimalista. Não é pior que antes: é diferente.

- Enfim, a **externalização**. As mídias digitais redesenham o conceito de espaço público, apagam os contornos daquilo que se define em relação ao seu contrário, como espaço do privado. Mas é o próprio conceito de privado que entra em crise. Os “nativos digitais” não pedem respeito à sua privacidade, pedem o poder para ter direito à visibilidade. Só assim se pode entender o motivo de se querer narrar diante das pessoas da rede. Não é exibicionismo: é comunicação que talvez pretenda convocar o próprio mundo dos adultos.

E os adultos, o que podem fazer? Sentem-se chamados à causa, mas sem saber como intervir, como vimos nas cenas anteriormente descritas. Talvez o *gap* seja cultural. Muitos adultos, os “imigrantes digitais” continuam a pensar nas mídias como instrumentos. Os instrumentos podem ou não ser usados e, de qualquer forma, são sempre instrumentos sobre o nosso controle. Mas as mídias são mais que instrumentos, elas chegaram e fazem parte de nossa vida, quase como uma forma de extensão através da qual construímos relações, conhecimentos. E por isso, não podemos mais deixar fora da educação³.

3 O termo nativos digitais (PRENSKY, 2001) diz respeito às crianças que já nasceram num contexto como o atual, caracterizado pela presença das tecnologias e da mídia digital. Na ideia de Prensky, este fato produz uma mudança no perfil cognitivo dessas crianças: elas são rápidas (os “imigrantes” adultos são lentos), multitarefa (fazem muitas coisas ao mesmo tempo), autorais (não apenas leem as mensagens da mídia, mas, sobretudo, produzem mídia, como se pode ver no You Tube, nos blogs, no Facebook). Muitos pesquisadores não concordam com essa perspectiva por dois motivos principais. Primeiro: parece estranho que uma mudança do cérebro possa acontecer em poucos anos. Como costuma dizer o neurocientista italiano, Edoardo Boncinelli, o cérebro do homem é sempre o mesmo há 120.000 anos. Segundo: como muitas pesquisas demonstraram (BRANCATI; AJELLO; RIVOLTELLA, 2009), a diferença entre o que os nativos e os imigrantes digitais fazem também não é tão grande. Por exemplo, em relação ao uso do celular: as mães tanto mandam mensagens aos seus filhos como também para outras pessoas, por vezes num comportamento que poderia ser definido como “adolesencial”. Na

Diante disso, o que as escolas e a formação de professores podem fazer? Vimos que em uma sociedade digital como a nossa é difícil encontrar um âmbito da vida individual e social que não seja povoado pelas mídias e provavelmente este dado constituirá a tendência de desenvolvimento constante dos próximos anos. Isto implica que as mídias não constituem mais um interesse particular, mas tornam-se o espaço social e cultural entre os quais acontecem todas as nossas práticas individuais e sociais. É como dizer: a comunicação e as mídias entram nas nossas vidas, apresentam-se como novos protagonistas transversais das nossas atividades cotidianas. Estudar as mídias significa sempre mais estudar a nossa cultura, o nosso modo de viver, a antropologia do mundo moderno. É a partir desta consciência, que será necessário repensar a formação de crianças, jovens e professores.

Um primeiro âmbito de intervenção nesse sentido remete à definição de alguns macro-objetivos formativos a alcançar, principalmente dois: conhecer as mídias, os seus formatos, as suas linguagens; saber utilizar educativamente / pedagogicamente na sua especificidade comunicativa, retórica, persuasiva.

Para tal, é necessário: conhecer a cultura das mídias, as modalidades através das quais os sujeitos se apropriam, as práticas individuais e sociais que se desenvolvem em torno delas; analisar criticamente as mensagens das mídias na sua capacidade de construir e difundir valores.

O “novo areópago” das mídias propõe uma fenomenologia da cultura e dos comportamentos sociais absolutamente diferente daquela tradicional. É possível destacar pelo menos três “nós-chave”:

- **o conhecimento.** As mídias modificam profundamente o nosso modo de construí-lo, gestá-lo, arquivá-lo. Em relação às épocas precedentes, o conhecimento hoje tende a ser pensado não como qualquer coisa que é depositado, mas como algo continuamente negociado e renegociado, torna-se produto de um processo social, e tende a desenhar um perfil de verdade como resultado de um acordo entre as pessoas (*consensus hominum*). Além disso, ele está disponível para que seja capilarmente distribuído (como a internet, por exemplo); isto leva ao clássico problema da possibilidade de estar disponível (podemos ter medo de tudo hoje, menos de ficar sem informação), mas traz o risco, talvez ainda mais sério, da sua seleção, da credibilidade das fontes, e de sua auto-revogação.

- **a representação.** Também a respeito deste ponto, as mídias digitais introduzem uma verdadeira e própria ruptura epistemológica na história da nossa modalidade de “formatar” a realidade. A imagem sintética do computador, do videogame, da

pesquisa sobre os usos do celular (RIVOLTELLA, 2008), muitos adolescentes procuram no celular dos pais mensagens de outras pessoas com receio de que eles possam ter relações com outros/as que não sejam o pai ou a mãe. Nesse caso, quem seria o adolescente e quem seria o pai?

videoinstalação museal é uma imagem autoreferencial: ela não se encontra mais na realidade do objeto (referência) que constitui a representação, mas substitui o objeto identificando com ele sua representação. Desse modo, minimiza a possibilidade de comparação que era condição necessária para alcançar uma verificação/prova da exatidão do próprio conhecimento (*adequatio rei et intellectus*). Junto às possibilidades positivas que isso permite, o mundo das imagens sintéticas abre também o espaço para a simulação e para o engano.

- **a comunicação.** Internet e o telefone celular, são, sobretudo, funções neste nível de modificações estruturais da nossa modalidade de comunicar. Como vimos, se trata de tecnologias que facilmente podem erodir os resíduos espaciais que são deixados em silêncio em nosso viver social, preenchendo também aqueles que até o momento de seu aparecimento eram tidos como tempos mortos (não tempo): no ônibus, na sala de espera, no trajeto, hoje se telefona enviando SMS, com o risco absorver-se em uma ânsia exagerada de sentir-se sempre conectado.

Em todos esses casos, trata-se de lógicas culturais e de comportamentos sociais que precisam ser bem estudados e conhecidos (nos planos sociológico, psicológico, pedagógico) para serem significativos no momento em que seja preciso intervir para orientar e corrigir no plano profissional.

Para tal, uma hipótese de trabalho para a formação pode ser encontrada em Gardner (2007), propondo uma tarefa da educação para o futuro. No cenário que descrevemos, os professores (e porque não dizer também os profissionais das mídias) poderiam ter necessidade de cinco mentes e/ou inteligências:

- inteligência disciplinar. Para além dos conteúdos específicos, conhecer os meandros da comunicação, a sua teoria, as suas linguagens. Saber pensar segundo os princípios da comunicação e possuir uma cultura comunicativa vigorosa;

- inteligência sintética. Focar no essencial, ultrapassar a redundância. Em um contexto assinalado pelo excesso (de palavras, de informações, de imagens e de mensagens) é importante filtrar aquilo que mais importa, prestando, deste modo, um relevante serviço cognitivo à sociedade;

- inteligência criativa. Pensar além dos esquemas e narrativas habituais, sugerir novas estruturas para organizar o mundo. Ou seja, ultrapassar o poder de agenda daquilo que todos falam;

- inteligência respeitosa. Moderar o tom, recusar a comunicação gritada, esforçar-se para compreender o outro. Quem educa e se comunica em uma sociedade multicultural e multiétnica não pode deixar de cultivar essa competência;

- uma inteligência ética. A busca da verdade, o respeito à pessoa, a exatidão de dizer são características que devem pertencer à responsabilidade do professor/comunicador. Aliás, na situação que descrevemos, a inteligência ética encontra justamente no talento pedagógico o próprio momento de sua autocompreensão.

De posse dessas mentes e/ou inteligências, é possível pensar que uma mediação significativa, crítica, sensível e informada em relação à cultura das mídias envolve pensar noutras possibilidades para a prática pedagógica em relação aos usos da cultura nos espaços educativos. Uma concepção ecológica e integrada de mídia-educação, que se refere a fazer educação usando todos os meios e tecnologias disponíveis: computador, internet, celular, fotografia, cinema, audiovisual, livro, CD, DVD, integrando a corporeidade, a expressividade, a brincadeira, o teatro, a dança, o movimento, pode nos ajudar a pensar nessas mediações.

Afinal, as crianças convivem com essa realidade e, brincando, vão interagindo, aprendendo e construindo novas relações entre si, com os pares e com a cultura, e a educação não pode deixar de mediar essas produções de sentidos. Para além da homologação da cultura e da crítica ao consumismo na era digital, as mediações educativas podem assegurar a diversidade de experiências e potencializar as oportunidades considerando as inúmeras relações que as crianças estabelecem nos cenários contemporâneos.

REFERÊNCIAS

ARDRIZZO, G. (a cura di). **L'esilio del tempo**. Roma: Meltemi, 2004.

BONCINELLI, E; GIORELLO, G. **Lo scimmione intelligente**. Dio, natura e liberta. Milano: Rizzoli, 2009

BRANCATI, D.; AJELLO, A.; RIVOLTELLA, P. C. **Guinzaglio elettronico**. Il telefono cellulare tra genitori e figli. Roma: Donzelli, 2009.

BRINGUÉ SALA, X.; SÁDABA CHALEZQUER, C. **LA GENERACIÓN INTERACTIVA EN IBEROAMÉRICA**. *Niños y adolescentes ante las pantallas*. Barcelona Fundación Telefónica y Ariel, 2008.

CORCORAN, F. 'Refocusing on the question of power in New Media Research.' In: COLOMBO, Fausto; VITTADINI, Nicoletta (Eds.) **Digitizing television: theoretical Issues and comparative studies across Europe**. Milan: V & P Strumenti, 2006.

CORSARO, W. **Le culture dei bambini**. Milano: Il Mulino, 2003.

FERRI, P. **La fine dei mass media**. Le nuove tecnologie della comunicazione e le trasformazioni dell'industria culturale. Milano: Guerini & Associati, 2004.

GARDNER, H. **Cinco mentes para o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FANTIN, M. **Mídia-educação: conceitos, experiências diálogos Brasil-Itália**. Florianópolis: Futura, 2006.

_____. Do mito de Sísifo ao vôo de Pégaso: as crianças, a formação de professores e a escola estação cultural. In: FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. **Liga, roda, clica: estudos em mídia, infância e cultura**. Campinas: Papirus, 2008.

_____. Cinema e imaginário infantil: a mediação entre o visível e o invisível.

Educação e Realidade, Porto Alegre, v.34, n.2., 2009.

_____. A escola e a cultura digital: os usos dos meios e os consumos culturais de professores. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 32., 2009, Curitiba, PR. **Anais ...** Curitiba, PR: Intercom, 2009.

FLORES, T. Street Fighters: crianças de rua e jogos eletrônicos. 2006. Disponível em: <<http://www.aurora.ufsc.br/artigos/artigos>>. Acesso em: out. 2009.

LIVINGSTONE, S; HADDON, L. **Kids online: opportunities and risks for children**. London: Policy Press, 2009.

MALAGUZZI, L. História, Idéias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMANN G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MANTOVANI, S.; FERRI, P. Children and computers: what they know, what they do. In RIVOLTELLA, P. C. **Digital literacy: tools and methodologies for information society**. Hershey, New York: Igi Publishing, 2008.

MORCELLINI, M. (a cura di). **Il medioevo italiano, Industria culturale, TV e tecnologie tra XX e XXI secolo**. Roma: Carocci, 2005.

MORDUCHOWICZ, R.(Coord.). **Los jovenes y las pantallas: nuevas formas de sociabilidad**. Barcelona: Gedisa, 2008.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M. (Org.) **Cabeças digitais: o cotidiano na era da informação**. Rio de Janeiro: PUC-RJ; São Paulo: Loyola, 2006.

OLIVI, B.; SOMALVICO, B. **La fine delle comunicazioni di massa**. Bologna: Il Mulino, 1997.

PONTE, C.; CARDOSO, D. Notícias desalinhasdas de crianças em linha. Como a imprensa configura riscos e oportuidades na internet. **Comunicação e Sociedade**, São Paulo, v.13, p.119-133, 2008.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the horizon**, Bradford, v. 9, n. 5, oct 2001.

RIVOLTELLA. P.C. La multimedialità In: SCURATI, C. (a cura di). **Tecniche e significati**. Milano: Vita e Pensiero, 2000. p. 219-258

_____. **Teoria della comunicazione**. Brescia: La Scuola, 2001.

_____. **Media education, fondamenti didattici e prospettive di ricerca**. Brescia: La Scuola, 2005.

RIVOLTELLA. P.C. **Screen generation**. Milano: Vita e Pensiero, 2006.

_____. **La comunicazione nell'era digitale**. Prospettive di intervento formativo. Roma, 2008. Disponível em:< <http://piercesare.blogspot.com> >. Acesso em: nov. 2009.

RIVOLTELLA, P. C. R.; CARENZIO, A (a cura di). **Ragazzi conessi: pré-adolescenti italiani e i nuovi media**. Milano: Cremit; Save to children, 2008.