

OS SABERES DAS CRIANÇAS E AS INTERAÇÕES NA REDE

Sandra Marlene Barra - marlenebarra@mail.pt

Manuel Jacinto Sarmento - sarmento@iec.uminho.pt

Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho¹

A maior parte dos estudos que se debruçam sobre as tecnologias de informação e comunicação (TIC) e as crianças tentam demonstrar as potencialidades e benefícios das primeiras em relação às segundas. A perspectiva inversa – o que as crianças fazem das tecnologias - é muito menos documentada na pesquisa. A partir do quadro teórico de referência da Sociologia da Infância, procura-se esclarecer os dispositivos, os modos e os processos de elaboração e reelaboração dos saberes das crianças no âmbito das interações de pares na rede.

A problemática central a que se reporta o estudo prende-se com o que é que as crianças entre os seis e os onze anos de idade conhecem da Internet, o que aí procuram e fazem. Procura-se esclarecer as formas como são efectuadas e negociadas as interações das crianças na rede, ou seja, em que condições usam o correio electrónico, os *chats* de conversação e, de uma forma mais abrangente, como conduzem a sua “navegação” em frente do ecrã, no *cyberespaço*. Os contextos de intervenção das crianças na rede são igualmente focalizados: quando e onde a criança comunica na rede?; a criança intervém sozinha ou prefere a companhia dos adultos ou dos seus amigos?

A partir de um estudo empírico assente em entrevistas a uma amostra de crianças portuguesas, na observação directa e na gravação de *chats* de conversação, esclarecem-se estas questões. A ideia da criança assujeitada ao domínio do tecnológico e dos poderes da rede cede lugar uma mais complexa e densa constatação: as crianças intervém na rede, fazem e refazem as suas interações e os seus saberes, nas condições propiciadas e constrangidas pelo meio, mas acrescentando-lhe a sua dimensão de sujeitos activos e de actores sociais. Autores na Rede de um texto com linhas pré-estabelecidas: esta é a metáfora da intervenção das crianças na rede.

AS CULTURAS DA INFÂNCIA E AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

¹ A pesquisa de que dá conta esta investigação insere-se no projecto “Saberes das Crianças: A Infância e o Simbólico na 2ª Modernidade”, inscrito no CESC da Universidade do Minho.

O problema fundamental no estudo das culturas da infância é o estudo da sua autonomia, relativamente aos adultos.

Há muito que se vem estabelecendo a ideia de que as crianças realizam processos de significação da acção e estabelecem modos de monitorização que são específicos e genuínos. A forma dominante como se reage a esses processos de construção simbólica incorpora-se nas ideias do senso comum da infância como uma idade sem “sentido das realidades” e da infância como a idade de uma inocência ludicamente construída, fonte de alegria e deslumbramento terno dos adultos. Estas ideias, quando radicalizadas, exprimem as duas “ideias da infância” retratadas por Ariès (1973), das crianças “irracionais” e das crianças “*bibelot*”. Do lado da ciência, o estudo das práticas culturais da infância, nomeadamente no âmbito das actividades escolares ou no contexto comunitário, constitui uma temática de vária e produtiva. Os efeitos das culturas infantis na cultura das sociedades, globalmente considerada, também não é desconhecida. Finalmente, a existência de formas culturais produzidas pelos adultos e destinadas ao consumo de crianças – produtos que vão desde os brinquedos Lego ou da Matell, às bandas desenhadas e desenhos animados, passando pelos jogos vídeo e de computador - constitui uma das mais impressionantes componentes do mercado global de produtos para a infância (cf. Steinberg & Kincheloe, 1997).

A questão que se coloca, neste quadro, é a de saber qual é o grau de autonomia relativa das culturas da infância, relativamente à dos adultos.

As culturas da infância só fazem sentido se efectivamente se considerar a construção social da infância, isto é, se analisarmos as condições sociais em que as crianças vivem e interagem. O problema das formas culturais da infância não resulta tanto de modos de interpretação do mundo, mas operam enquanto factores de comunicação intrageracional e intergeracional. Sem prejuízo da análise dos factores psicológicos e das dimensões cognitivas e desenvolvimentais que presidem à formação do pensamento das crianças, a análise das culturas da infância não pode prescindir da observação das dimensões relacionais (seja entre pares, seja com os adultos) e no modo como *nessa relação* se estruturam modos representacionais distintos.

As culturas da infância radicam na cultura dos adultos de que fazem parte, mas apresentam características alternativas, consequência das particularidades deste grupo etário já que “...o real adulto apresenta-se pouco fácil de entender na infância” (Iturra,

1997: 25), visto que “*a criança vê os resultados da acção, não entende o propósito nem a causa*” (Idem: 22). A criança cria então estratégias que lhe permitam lidar com esse “real”.

O mundo da criança é muito heterogéneo, ela está em contacto com várias realidades diferentes, das quais vai apreendendo valores e estratégias que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social. Para isso contribuem a sua família, as relações escolares, as relações de pares, as relações comunitárias e o trabalho que desempenha. Este, seja na escola ou na participação de tarefas familiares, leva as crianças a aprender quando e como agir e “*Ao agir inscrevem o seu saber no contexto social e são também produtoras de práticas culturais.*” (Pinto, 1998: 92).

Esta aprendizagem é eminentemente interactiva; antes de tudo o mais, as crianças aprendem com as outras crianças, nos espaços de partilha comum. Estabelecem-se dessa forma as culturas de pares. Entende-se por pares (de uma criança) o grupo de crianças com as quais esta partilha o mesmo espaço em regime de habitualidade.

William Corsaro dá-nos a seguinte definição de cultura de pares: “*um conjunto de actividades ou rotinas, artefactos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interacção com os seus pares.*” (1997: 114). A cultura de pares é fundamental para a criança pois permite-lhe, apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia. A convivência com os seus pares, através da realização de actividades e rotinas, permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do quotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas. Esta partilha de tempos, acções, representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento.

Outras características das culturas de pares, podem ser sumariadas nos seguintes pontos, seguindo as sugestões enunciadas por W. Corsaro (1997):

- Associação da palavra “amigo” aos companheiros com quem passam a realizar actividades partilhadas observáveis (brincar);
- Defesa, para continuar partilhando, dos espaços e brincadeiras (espaço interactivo) das crianças exteriores ao seu grupo de amigos;
- A importância da partilha de rituais, sobretudo baseados em lendas e mitos culturais, como o Pai Natal;

- A importância dos aspectos simbólicos baseados nos *media* infantil, na literatura infantil e nas lendas e figuras míticas;
- A transposição do fantástico para a realidade e a vivência das realidades penosas como se fossem um jogo tornando-as suportáveis/gradáveis;
- A brincadeira que lhes permite resistir ao mundo dos adultos (já que as relações com estes podem gerar *stress* e ansiedades) e a sensação de controlo do seu mundo;
- A criação de estratégias para evitar fazer o que não querem;
- Os ajustes secundários que as crianças elaboram para contornar as regras dos adultos. Estes ajustes são respostas inovadoras e colectivas, por vezes mais elaboradas que as próprias regras, que criam nas crianças a sensação de “grupo”;
- A percepção de que os valores comunitários podem ser usados para perseguir os seus interesses pessoais.

James, Jenks e Prout (1998) estão, na generalidade, de acordo com Corsaro. No entanto, estes autores vêem as culturas da infância como algo mais que a cultura de pares, ela é uma subcultura integrante das culturas sociais.

Para estes autores, as culturas da infância radicam na cultura dos adultos, mas têm particularidades específicas que advêm do facto da infância, embora individual para cada criança, ser uma categoria social diacrónica: existem sempre crianças, pois se algumas vão abandonando este grupo geracional, quando crescem, outras há que o integram continuamente ao nascer. As crianças partilham conhecimentos que vão sendo transmitidos de uma geração de crianças para a seguinte. É assim que se compreende que se continuam a recorrer a muitos jogos, estratégias de encarar o real e visões face a determinadas questões já usadas há várias gerações atrás. Estes comportamentos nascem da cultura infantil, já que não têm a sua base na cultura adulta.

No entanto, seria desajustado compreender as culturas da infância desligadas das interações com o mundo dos adultos. Esta interacção não apenas é contínua e produtora de formas de dominação dos adultos sobre as crianças, como tem como meio da sua expressão a utilização pelos adultos de meios de configuração dos mundos específicos da criança, *a partir dos elementos característicos das culturas infantis*.

O modo mais expressivo desse controlo é o dos brinquedos industriais.

Os brinquedos tradicionais vêm caindo em desuso, substituídos pelos frutos da produção em série que são (em certos casos) mais baratos, mais vistosos e estão mais na moda - até porque os brinquedos também são um factor de distinção social. Estes brinquedos que surgem no mercado, estereotipados e em massa, condicionam as brincadeiras que com eles se têm e uniformizam-nas: a imagem mais expressiva disso mesmo é dada pela mais americana cidadã do mundo, a boneca *Barbie* (cf. Rogers, 1999) e, com ela, muitos outros personagens que invadem as nossas casas, através daquela pequena “caixa mágica” muitas vezes encarregada de tomar conta dos mais novos, como o Pokemon, o Kenchién, e todas as personagens Disney, etc (cf. Steinberg e Kincheloe, 1997).

A principal característica destes brinquedos é a sua “demasiada” estruturação, coarctora do imaginário infantil, como se o que fosse importante fosse o brinquedo e não a brincadeira em si. Tal como afirma Sutton-Smith, “*a natureza predominante da brincadeira ao longo da história tem sido brincar com os outros, não brincar com objectos*” (1986: 26).

Por outro lado, os brinquedos de hoje já não provêm das mãos engenhosas de um artista que os cria em materiais naturais mas são produtos “*moldados em massas complicadas: matérias plásticas que anulam o prazer e a humanidade do tacto.*” (Cruz, 1999: 1).

A juntar a estes, existem os novos brinquedos electrónicos frequentemente considerados pouco didácticos, viciantes e inibidores do contacto social.

Todos estes brinquedos industriais raramente se orientam para uma das mais importantes características das brincadeiras das crianças, que é o *brincar com os outros*.

Com efeito, a natureza interactiva do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância. O brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade. Não espanta, por isso, que o brinquedo acompanhe as crianças nas diversas fases da construção das suas relações sociais.

È neste contexto que faz todo o sentido procurar interpretar as relações entre infância e as tecnologias de informação e comunicação: como *meios de expressão* das culturas da infância e como *lugares* de lazer e de brincadeira.

Parece não haver dúvidas quanto à importância que exercem as novas tecnologias na definição das experiências culturais das crianças hoje em dia paralelas a uma inegável

atração e prazer das crianças na sua interação com os meios electrónicos. E no que diz respeito à Internet, serão as crianças os pioneiros e destemidos desbravadores destas novas auto-estradas, em busca de informação e utilizando-o como meio de transmissão de ideias. São mesmo tidas como o segundo grupo com maior potencial de crescimento em termos de navegação na Internet as crianças entre os 2 e os 11 anos de idade (sondagem *Nielsen and Netrating*, 2000).

As crianças têm a capacidade de se iniciar nos computadores de uma forma muito mais simples e natural que o adulto, talvez porque não tenham necessidade de se despojar de tudo quanto um adulto já absorveu no seu processo de aprendizagem durante a vida e que constitui, por vezes, uma barreira à incorporação de tudo o que é novo e neste caso, muitas vezes, completamente desconhecido. Não será legítimo pensar na possibilidade de excluir as crianças dessas experiências, mas talvez atentar mais cuidadosamente ao modo como se comportam as crianças nessas vivências, deixando de ver a criança (ou defini-la) por aquilo que não é ou o que não tem (Buckingham, 2002; Casas, 2000; Sarmiento, 1999).

As tecnologias a que hoje acedemos afiguram-se como modificadoras nas formas de relacionamento das crianças com a informação e comunicação. A utilização de som, imagem, texto, grafismos e todas as potencialidades hipermédia, contribuem ainda, e decisivamente, para cativar o utilizador destas faixas etárias com a grande vantagem de tornar possível a aprendizagem adaptada a diferentes estilos, ritmos e capacidades das crianças, com grande facilidade e flexibilidade de utilização. A relação estabelecida entre a criança e a Internet permite interações diversificadas, pela organização não linear da informação, possibilidade de controlar a “navegação”, seguir linhas de interesse e gerir prioridades ligadas estritamente às necessidades e interesses individuais. Estamos perante um nova e poderosa “rede” de cultura e de socialização que permite aos utilizadores e consumidores apropriarem-se e atribuírem significação às mensagens e informação veiculada nos seus contextos de vida e tendo como base genuína as suas necessidades, motivações e interesses. As crianças nascem e crescem neste mundo de informação sem barreiras e constituem a semente da construção de uma realidade liberta de preconceitos históricos e que não estão dependentes do conhecimento adquirido num mundo restrito pelas condicionantes espaço-geográficas. (Turkle, 1997). Ligar-se à rede permite à criança aceder aos sites destinados às crianças (ou outros), onde poderá encontrar entre muitas outras coisas: *chats* de conversação com

crianças ou adultos de qualquer ponto do globo; estabelecer amizades on-line onde se trocam informações, conhecimentos, crenças, atitudes, valores, normas, estilos, pensamentos, enfim.

Provavelmente, as crianças hoje em dia encontram mudanças, operadas *por* elas ou *para* elas, que modificaram as condições sociais para a aquisição do “seu” capital cultural e para a construção das suas próprias concepções sobre o mundo. Será necessário que os adultos tentem penetrar neste novo universo da infância, que apesar de ter sido construído por eles, não é do seu domínio. Na área das novas tecnologias, as crianças mostram-se muito mais à vontade, competentes e seguras (Casas, 2000) mas sobretudo entusiasmadas, assim é possível aproveitar o que a Internet oferece – *fóruns, chats, mails* – no sentido de os valorizar como dados importantes e legítimos sobre o que as crianças *realmente fazem* na Internet, analisando os seus focos de interesse, perspectivas, discussões, etc. Os meios electrónicos e a Internet não serão a causa única das mudanças operadas na infância contemporânea; mas eles permeiam as vivências quotidianas das crianças e estão presentes nos dispositivos, modos e processos de elaboração e reelaboração dos saberes das crianças.

Estas novas formas de *cultura interactiva* oferecidas pelo computador (Buckingham, 2002), na sociedade globalizada tem a possibilidade de preparar um homem autónomo para viver e participar de uma cultura que não é apenas local, mas que amplia os espaços, tendo o mundo como sua localidade e o seu lugar e neste sentido, a ampliação da consciência humana na conquista do espaço cultural globalizado (Gramsci, 1989).

PESQUISA NA REDE

A abordagem qualitativa de pesquisa como opção metodológica para este estudo centra-se naquilo que se considera uma abordagem ou construção etnográfica, no âmbito do paradigma interpretativo-compreensivo. O objectivo será *reflectir sobre os sistemas de significado, o modo como organizamos o nosso pensamento, actos, enfim a cultura em relação aos outros*, ou seja apreender os significados da interpretação dada pelos sujeitos em estudo às suas acções para desta forma se compreenderem (e interpretarem) as acções manifestadas por eles.

Ora no caso do estudo empreendido, a investigação ocorre sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos e que por sua vez fazem parte de um universo cultural que tem toda a legitimidade de ser estudado pelo pesquisador num *contexto de descoberta*, sem se pretender provar algo. Aliás, o processo que ocorre deve desenrolar-se por *indução analítica*, mais relevante também nos estudos qualitativos (Lessard-Hébert et al., 1990). Esta interpretação compreensiva do objecto de estudo é levada a cabo com o auxílio de uma *descrição densa* sugerida por Geertz (1978) que permite, pelo detalhe, observação e minúcia, aproximarmo-nos do objecto de estudo, ou das suas significações manifestas privilegiando o olhar, a descrição e a interpretação do fluxo do discurso social, ao invés de metodologias mais quantitativas.

O uso desta abordagem de pesquisa fundamenta-se sobretudo por um contacto directo e privilegiado do pesquisador com os sujeitos, permitindo assim que sejam reconstruídos os processos e as relações que configuram a experiência quotidiana entre as crianças e a utilização da Internet. A aproximação torna-se suficiente, através da observação participante, para compreender os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados, e pela reelaboração de conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo, pelo próprio pesquisador. Isto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações manifestas da actividade da criança na Internet, apreendendo as forças que a impulsionam ou a detêm, identificando os dispositivos, modos e processos presentes nas interações estabelecidas na navegação na Internet, na tentativa de compreender o papel e a actuação de cada sujeito nesse *complexo interaccional onde acções, relações e conteúdos são construídos, negados, desconstruídos ou modificados* (André; Eliza, 1995).

A observação participante utilizada no âmbito deste estudo, permitiu que o investigador se inserisse no grupo a ser estudado e se envolvesse com os seus elementos em situações comuns, atingindo um clima de convivência e de interacção securizante, mas que estivesse sempre atento às distorções valorativas do pesquisador. Ruth Benedict (sem data) diz-nos a este respeito que *a única forma de podermos conhecer o significado do pormenor do comportamento escolhido é vê-lo contra o fundo de motivos, emoções e valores institucionalizados nessa cultura*.

O suporte de grelhas analíticas formulado *à priori* foi refutado com vista à não categorização imposta de fora para dentro, mas que fossem construídas ao longo do

estudo. A principal preocupação foi auscultar, pesquisar microscopicamente a realidade, procurando sempre um conhecimento mais profundo das actividades das crianças envolvidas. Através da observação participante, procurou-se penetrar no universo de estudo, usando para isso o registro de campo, e a posterior análise dessas notas. A observação participante, acredita-se, revelou-se um meio eficaz para uma aproximação entre o investigador e os sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado.

A recolha dos dados foi efectuada ao longo dos meses de Março, Abril, Maio e Junho, em cerca de 20 sessões de observação sobre a navegação na Internet que duravam de 45 minutos a 1 hora cada uma. Estas sessões envolveram, até ao presente, a observação de 20 crianças com idades entre os seis e os treze anos de idade que se encontravam no Espaço Público da Videoteca Municipal, na Escola (após o trabalho lectivo) ou na sua Residência. Estas sessões de observação realizaram-se sobretudo ao fim de semana, ou no final do dia semanal em horários pré estabelecidos e a maior parte das crianças envolvidas foram sujeitas a mais de uma sessão de observação.

A análise e interpretação dos dados obtidos nas sessões de observação nesta primeira fase da pesquisa processou-se numa contínua des-contextualização e re-contextualização dos mesmos dados, de uma forma interactiva, ou *processo cíclico interactivo*, desde a primeira “interpretação” que foi dada ao material obtido, à sua apresentação e interpretações finais (Lessard-Hébert et al, 1990).

ANÁLISE DOS DADOS

Na análise que se apresenta foram estabelecidas cinco grandes categorias para a organização da informação obtida. Em primeiro lugar a descrição dos Contextos e Espaços onde se realizou a investigação. Fala-se aqui da Videoteca Municipal, do Espaço Internet, de uma Escola do 1º Ciclo e das casas das crianças. Apresenta-se de seguida sub-categorização dos *Sites Visitados* em Infantis; Genéricos; Especializados; Pedagógicos e Publicitários. Em seguida apresentam-se as *Actividades* desenvolvidas pelas crianças na Internet são expostas segundo uma sub-categorização: Jogar; Pesquisar; Aplicar; Desfrutar; Interagir; Enganar. De seguida fala-se do *Tempo*, da sua importância e das seu significado nas diversas vertentes do estudo.

Contextos/Espaços/Sites

Identificam-se 23 sites com os quais as crianças estabeleceram ligações durante as sessões de observação, verificamos na sua categorização que 4 deles são direccionados ao público infantil, em 5 deles o seu conteúdo é generalista, apenas 2 têm conteúdo pedagógico, em 3 deles o conteúdo é especializado em alguma temática e a maioria dos sites, 9 deles são sites alusivos a marcas publicitárias.

Pode dizer-se que estas ligações foram na quase totalidade intencionais e que na maior parte dos casos as crianças conheciam o endereço, escreviam-no directamente ou faziam a pesquisa. Mas a entrada em pelo menos 4 desses sites é vista como accidental, já que a ligação é feita através de pequenas janelas que aparecem no ecrã durante a navegação. E não deixa de ser curioso que eles todos se refiram a publicidade:. Também aconteceu que a primeira ligação ao site fosse accidental e passasse a ser intencional em observações posteriores das mesmas crianças, como foi o caso do site oficial do Harry Potter, ao qual as crianças voltaram várias vezes sem esperar pela janela da publicidade, utilizando desta vez o motor de busca.

Dos sites procurados pelas crianças poucos foram aqueles que as crianças não acederam e exploraram e isso aconteceu por dificuldades técnicas ou por ter sido esgotado o tempo de permanência na Internet (esta situação relaciona-se com o horário de fecho da instituição). Dos sites desejados, apenas o site da Playboy não foi visitado nem tentada a sua ligação.

Actividades

Jogar

Jogos de acção/aventura – na listagem de jogos que as crianças obtinham através da pesquisa de jogos, elas navegam atrás de palavras ou imagens como “acção”; “pistolas”; “corridas”; “pistas”; “pesadelos”; “desporto”; etc.. No site do Cartoonetworks, através do link das Powerpuffgirls e nesta página os jogos com as fantásticas super meninas ou heroínas, foram os mais insistentemente jogados. É o jogo *duma descida com esquí alucinante*: “Welcome to the extreme precipitation Challenge”, por montanhas cobertas de neve, com bastantes obstáculos pelo percurso com acumulação de pontos segundo os

brindes ou “Power-Ups” que se conseguem apanhar. A personagem que joga, o esqui, o “slope”, o cenário, o nível de dificuldade (do qual depende a música de fundo que se houve) e a velocidade são escolhidos previamente pelos utilizadores. No site do Harry Potter foram também explorados os jogos como “treino de goleiro”, “batedor”, etc. que exigiam bastante perícia e rapidez no uso das teclas pelos jogadores.

Jogos de estratégia – foram procurados pelas crianças com esta categorização específica. Elas queriam jogar jogos de estratégia e através dos motores de busca procuravam-nos. Outros estavam nos sites que visitavam e que já eram seus conhecidos: quatro em linha, jogo do galo, o “Quicky Saltitão” em que o objectivo era apanhar mais cromos para a caderneta do Nesquik, labirintos com vários níveis de dificuldade e com variados obstáculos, etc..

Jogos de aprender – Estes jogos de aplicação de conhecimentos foram bastante visitados pelas crianças. Realçam-se nestas visitas e nesta categoria de jogos o site do Quicky e o site do Júnior, publicidade do chocolate em pó da Nesquik e das salsichas Júnior para crianças da Nobre, respectivamente. Nestes sites as crianças jogavam alternadamente e durante algum tempo jogos com: questionários de cultura geral, como o “vê se sabes” do site do nesquik; construir uma ponte fazendo contas onde cada pedaço da ponte correspondia a um determinado número e a sua soma, ou a construção da ponte, resultava num número final, ou o resultado a que as crianças tinham que chegar; associação da palavra à imagem ou de legendagem sobre o sistema solar, geografia, ossos, bicicleta, etc.. O jogo das bandeiras nacionais é encaixado também nesta categoria, na medida em que as crianças faziam um verdadeiro esforço por acertar nos países correctos, por indução, por conhecimentos adquiridos ou por sugestão de uma das crianças que jogava.

Jogos de adivinhar – entre os jogos procurados encontra-se o jogo da forca que consiste em ir adivinhando as letras de determinada palavra que aparece e cada erro que se comete é mais um passo para completar o desenho de alguém enforcado. Jogos de passar tempo – Não foram os mais procurados e poderão ser chamados também de “jogos de fazer e desfazer”. Entre eles encontram-se os jogos de colorir imagens para

imprimir em vários dos sites utilizados pelas crianças, a composição de fotografias e exposição posterior, no site do Cartoonnetwork, link das Powerpuff Girls, no site do Nesquik a construção de uma casa para o Quicky: “Queres construir a tua casa?” ou ajudá-lo a fazer a sua mala para uma viagem com determinado destino: “ Ajuda o Quicky a fazer a mala”. Os pequenos *puzzles*: “Puzzles do Pelicano Poupador” no site do Júnior, ou as charadas com vários níveis de dificuldade foram também escolhas das crianças.

Pesquisar

Nas sessões de observação realizadas pode verificar-se que as crianças iniciavam a sua navegação sempre com a enunciação de um objectivo. Esse primeiro objectivo, alcançado ou não, dava lugar a novos objectivos ou “ideias” sobre o que procurar a seguir.

Esses objectivos de pesquisa variaram de 1 a 6 temáticas de interesse nas observações efectuadas. Em apenas duas sessões de observação as crianças se mantiveram na exploração de apenas um objectivo, do princípio ao final da sessão.

A sucessiva busca de “mais coisas para ver” em muitas situações teve a ver com o facto de terem encontrado e explorado os itens desejados e nessa altura mudarem o seu objectivo. Noutras alturas mudaram porque as páginas requeridas estavam *não disponíveis*, ou ainda porque o conteúdo do que encontraram em determinadas páginas não era o esperado/desejado. Os *downloads* demorados, sobretudo dos jogos, foram também motivo em muitas ocasiões para que se mudasse o rumo das suas pesquisas.

A navegação das crianças pode ser representada através do quadro onde surge o número de objectivos propostos pelas crianças em cada *sessão de observação*, a *pesquisa* efectuada de seguida e no momento seguinte a apresentação de *páginas relacionadas* ou a passagem directa à *exploração do conteúdo* da pesquisa, que representa em alguns casos a exploração exaustiva dos conteúdos e que dita por vezes também a mudança de objectivos. O *retrocesso* que as crianças fazem ou não refere-se ao regresso às páginas relacionadas ou à página principal resultante da pesquisa efectuada. A *demora*, *desvio do objectivo* ou *desistência* colocados nas últimas colunas representam factores de mudança de objectivos ou de finalização da sessão, como pode observar-se:

| Sessões de Observação | Pesquisa | Não disponível | Páginas relacionadas | Exploração do conteúdo | Retrocesso | Demora | Desvio do objectivo | Desistência |
|-----------------------|----------|----------------|----------------------|------------------------|------------|--------|---------------------|-------------|
| Obj. 1 | • | | • | • | • | | • | |
| Obj.2 | • | | • | • | | | | • |
| Obj. 3 | • | • | | | | | | |
| Obj. 4 | • | | | | | • | | |
| Obj.5 | • | | • | | | | • | |
| Obj.6 | • | | • | • | | | | |
| Obj.1 | • | | • | • | • | | | |
| Obj.1 | • | | | • | | | | |
| Obj.1 | • | | • | • | • | | | |
| Obj.2 | • | • | | | | | | |
| Obj.3 | • | • | | | | | | |
| Obj.4 | • | | | • | | | | |
| Obj.5 | • | | | • | | | | |
| Obj.1 | • | | • | • | • | | | |
| Obj.2 | • | | | • | | | | |
| Obj.1 | • | | | • | • | | | |
| Obj.2 | • | | • | • | | | | |

Aplicar

Esta categoria de actividade desenvolvida pelas crianças pretende demonstrar, nas próprias palavras das crianças, os momentos em que os seus conhecimentos do mundo e das situações eram aplicados, quais as aptidões e habilidades que possuem e põem em prática. No fundo, uma excelente oportunidade de podermos verificar de que formas expressam ou “aplicam” o seu conhecimento. As próprias palavras das crianças parecem dizer tudo:

“- Vamos ao site da SIC!”

“- Também dá p’ra ir à Playboy”

“- Aqueles estão a conversar (...) pode ser com os chineses, não é?”

“- Eu gosto muito deste filme! Tá em inglês mas a minha mãe já me disse o que eles dizem...”

“- Agora ando a ir só ao Cartoonnetworks (...) eu já tinha visto o site na televisão mas não decorei!”

“- (...) o endereço é este! Foi o que vi na RTP2...”

“- (...) mas quando quero mesmo ver dicas vou ao megagames.com”

“- Eu sei porque eu já joguei um jogo parecido com este (...) estes são quase todos iguais!”

“- O Zé disse que foi à Cidadesamalta e que é fixe! Vamos lá!”

“- (...) vou procurar primeiro em mensagens e imagens que já existem para a gente mandar”

“- (...) às vezes quando carregamos em + em alguns jogos as imagens andam mais rápido...”

“- Eu podia mandar postais aos meus amigos, não é? Vou mandar!”

“- Nós gostamos de ir ao júnior (...)gostamos de ir aos jogos (...) tem jogos giros até!”

“- Eu já ouvi esta música toda na Rádio Comercial...”

“- Vou sempre às imagens aqui, olha! Tem muitas imagens...olha só tantas!”

“- Eu já nem preciso ler as instruções do jogo porque este eu já conheço...”

“- Eu tenho estas imagens todas! Eu logo vi que a professora fotocopiou isto de qualquer sítio...”

“- Olha! Os meus livros são deste autor! (rindo-se) Mas também aqui não tem nada de jeito...é só publicidade aos livros!”

“- Eu já abri o jogo e tá a dizer que as respostas tão erradas! Mas nem sequer se vêm as perguntas! (todos se riem) Olha! E perdi! ... Deve estar meio avariado o computador...”

Desfrutar

Esta actividade de “desfrutar” na Internet refere-se aos momentos em que as crianças procuravam músicas para ouvir, mini-filmes para visionar ou imagens para ver. Sem nenhuma finalidade específica a não ser o prazer de ouvir repetidamente uma ou mais faixas musicais do seu agrado. No site do Cartoonnetworks e em cada link de ligação existem mini.filmes com diversos personagens ou heróis conhecidos das crianças; “See The Movie” e, dependendo sempre muito do tempo do download de cada computador, eles foram muito procurados ou visionados pelas crianças. Foi também observada a actividade de procurar exaustivamente por imagens de “coisas” que as crianças se iam lembrando e sobre as quais manifestavam uma absoluta excitação: super-heróis, animais, personagens de filmes, extra-terrestres, etc. através do motor de busca Google.

Interagir

Esta categoria de análise pretende clarificar as formas como as crianças estabeleceram as interacções entre elas, ou seja no pequeno grupo de crianças observado, as interacções com o computador, ou Internet, as interacções com o investigador e as interacções com outras pessoas pontualmente presentes; a mãe, a professora, a auxiliar de acção educativa.

Durante as observações efectuadas na Videoteca Municipal eram disponibilizados sempre dois a três computadores para a realização das sessões e para a utilização das

crianças. No entanto, neste contexto foi bem mais patente o facto das crianças, independentemente do número que variava de duas a cinco, se agruparem sempre para navegar na Internet. Acontecia mesmo que os outros computadores ficassem vazios e disponíveis o resto do tempo. Parecia haver um prazer especial em “estar” com os outros companheiros a navegar. As suas sentenças, palpites, afirmações e às vezes ordens foram feitas na esmagadora maioria das vezes no plural: “*Vamos ver (...) vamos mudar (...) vamos procurar (...) nós queremos ir...(...) nós vamos sempre (...) nós jogamos sempre neste (...) gostamos muito deste (...) qual é que vamos jogar? (...) podíamos ir ver (...)*”, enfim. O facto do computador ter uma utilização pessoal e mesmo a sua designação o afirmar: “*Personal Computer*”, não parece ter muito a ver com a utilização que as crianças fazem dele. Sendo certo que apenas uma criança de cada vez pode mexer no teclado ou no rato, para jogar, pesquisar, navegar enfim, isso não parece incomodar as crianças que estão a ver, ou ficam “de fora”.

De uma forma bastante organizada, cada criança tinha sempre a sua palavra, palpitando sobre que rumo seguir, que itens abrir, que comandos utilizar. Tinham a sua palavra e a sua vez, pois em todas as observações *todas* as crianças de um pequeno grupo tiveram oportunidade de ser elas a utilizar “fisicamente” o computador, para continuar a navegação ou para serem elas a jogar “na sua vez”. Não assistimos em nenhum momento a conflitos sobre quem era antes, depois, se um havia estado mais tempo que outro, se queriam ir para determinada página ou sobre qualquer outra coisa. Todas as ideias, palpites, sugestões pareciam importantes e bem vindos por qualquer membro do grupo. Estas situações são relevantes sobretudo pelas idades das crianças observadas e pelas ideias que possuímos sobre a necessidade de haver um computador para cada pessoa. Talvez isso não seja relevante quando falamos de crianças.

Nas observações efectuadas em casa das crianças, em que elas se encontravam necessariamente sozinhas, verificamos a necessidade de que as suas palavras, ideias, dúvidas e por muitas vezes os “esclarecimentos” sobre o que estavam a fazer fossem dirigidas ao investigador. Durante as actividades da criança houve mesmo momentos em que elas vibravam com o decorrer de um jogo, com um *download* conseguido, etc.: “*Que bom que conseguimos abrir este, não é?*” (...) “*Vês? Olha só agora este salto!*” (...) “*Queres que eu te mostre? Eu mostro-te...Olha só que lindos!*” (...) “*Queres jogar tu agora? Eu ensino-te!*”.

O silêncio da criança perante a actividade na Internet fez parte de muito poucos momentos das observações. A presença da mãe, da professora ou da auxiliar pedagógica eram aproveitados pelas crianças também como momentos de partilha sobre o que se desenrolava, para pedidos de esclarecimento, sugestões, colocação de questões relativas à navegação, problemas técnicos ou mesmo pedidos de participação nas actividades.

Enganar

Enganar o adversário do jogo que é o computador e ganhar-lhe nas jogadas, antecipar como é que “ele” vai jogar a seguir e vangloriar-se de o ter superado. Enganar o computador quando se pede a inscrição em determinado site e se inventam os nomes do utilizador ou se inventa no momento um e-mail e mesmo assim o computador aceita a sua inscrição. Brincar com o computador, falando-lhe enquanto jogam, rindo quando ele não funciona correctamente. Pedir ao computador que “ande depressa” no *download* de certas páginas e então enganá-lo experimentando as teclas que o fazem andar mais rápido, passando à frente o que não interessa. – estas são várias das formas de enganar que encontramos.

Os momentos de enganar acontecem também quando são vistas (ou se tenta ver) imagens “indevidas” sem que o supervisor da sala dê por isso, são momentos triunfais e de grande excitação, para não dizer de alegria até. É o momento em que os amigos são chamados, os segredos são contados e os risos escondidos.

Mas os jogos de enganar fazem-se também com o investigador, quando fazem crer que estão à espera do download de um jogo e que afinal a página que esperam é daquela bonequinha que ficou nua porque a sua roupa encolheu. Este episódio é contado em segredo aos companheiros entre risos e palavras abafadas. As crianças jogam também com aquilo em que acreditam que eu estou à espera de ver. E testam-me. Essa situação é patente em alguns momentos observados e talvez só nessa situação se explique o facto de uma criança dizer “*já não sei o que hei-de fazer mais*” na Internet como foi o caso da Mariana. Esta menina, após dizer isto e depois de se lhe perguntar se ela não costumava ir aos *chats* responde: “*Não é que eu não goste dos chats, mas há mais coisas para fazer...e eu quando tou aqui em casa não vou conversar porque tenho sempre alguma coisa para fazer, para procurar...*” Sem que se dissesse nada, momentos depois diz-me que vai ao Terravista (chat), que é o único que conhece. Abre então o site, de seguida as

salas de conversação e escreve o seu nickname “scarfriend”. Rindo-se diz-me que é o nickname que normalmente utiliza e que tinha sido ela a inventar. Mariana começa então a abrir as salas de conversação, começando pelas cidades: Aveiro, Bragança, Coimbra, Évora dizendo “*Eu gosto de abrir as cidades para ver o que se está a passar...estão pouquinhos...*”. Dali a pouco tempo do canal Aveiro recebe o convite para uma conversa em privado e exclama “*Ah! Querem falar comigo! Normalmente quando venho para aqui ninguém me liga...hoje querem falar comigo!*”. Mariana inicia assim uma série de privados, em que é ela que convida os outros participantes. Neste maximizar e minimizar janelas, consegui perceber que ela estava em 9 privados com vários nicks: cool_hipnose; primas; crazy Kida; ripper; redzone; Zeus; maniac_girl; A3M; Krauss. “*Os nomes que eu acho piada são os que eu chamo!*”.

Esta situação explicita bem o que se quer dizer com enganar o investigador. Depois de ver a forma como a Mariana interagira nos *chats* e as afirmações que fazia, como é possível acreditar que para ela “era raro ir aos chats” na Internet?

Tempo

Esta categoria abrange o tempo na perspectiva do investigador, a gestão dos horários nas observações das crianças e o tempo na perspectiva das crianças, a duração da navegação e a demora na abertura das páginas ou jogos desejados.

O tempo “livre” das crianças é dividido entre feriados, festas tradicionais, aniversários e actividades extra-curriculares como passeios, catequese, karaté, basquet, andebol, natação, música, ballet, teatro, etc. Quanto ao tempo de duração para a realização dos registos ou as sessões de navegação na Internet, ficaram estipulados 45 minutos a 60 no máximo, com cada criança ou pequenos grupos de crianças. Durante as primeiras sessões realizadas, confirmou-se que ultrapassar esse tempo de navegação não era frutífero. As crianças demonstravam o seu cansaço, por vezes abandonavam mesmo o seu lugar, ou tomavam a iniciativa de fechar a ligação à Internet.

O tempo consumido na actividade de navegação das crianças, desde o estabelecer da ligação, a abertura de páginas e imagens ou o *download* de jogos constituiu-se uma variável importante nas formas como decorriam as sessões, condicionando crianças para a exploração de diversos conteúdos, motivando-as ou detendo-as. Essa situação ficou patente sobretudo nas observações efectuadas na Videoteca Municipal onde, como já foi

referido, os computadores processavam com uma maior lentidão. Por esse motivo observaram-se momentos de angústia, desespero, impaciência e mesmo de desistência na actividade das crianças: “ *Que chato! Demora muito!*” (...) “ (...) *Ai! Demora assim tanto tempo?*” (...) “ *Este não! Este demora muito!*” (...) “ *E este? Será que demora muito?...tá a demorar muito...tá a andar tão devagar...vou mudar p’ra outro...*” (...) *vai demorar muito? Ah! Demora muito! Se é assim vou ali e já venho...!*” (...) “ *Uiiii...pfff...tá a abrir...quando estiver aberto chamas-me?*” “ *Já abriu? ‘Tamos à espera que abra...só ainda vai ali! Olha...Ainda falta tanto tempo!’*”.

CONCLUSÃO

As culturas da infância vivem do vai-vém das suas próprias representações do mundo - geradas nas interacções entre pares, nos jogos e brincadeiras e no uso das suas próprias capacidades expressivas (verbais, gestuais, iconográficas, plásticas), nas condições biopsicológicas em que as crianças vivem - com a cultura dos adultos, transmitidas através das suas instituições de veiculação e reprodução cultural, e disseminadas, quer sob a forma de produtos culturais para a infância, quer sob a forma de conteúdos culturais das comunidades de pertença das crianças. As “duas culturas” (Corsaro, 1997: 26) – a especificamente infantil e a da sociedade – que se conjugam na construção das culturas da infância, na variedade, pluralidade e até contradição que internamente enforma uma e outra, referenciam o mundo de vida das crianças e enquadram a sua acção concreta. As TIC – e em especial, a INTERNET – exemplificam bem essa dualidade, dado que são construídas, geradas e geridas pelos adultos (especialmente nos segmentos informáticos do mercado global de produtos para a infância) e integradas nas culturas infantis através das intervenções criativas concretas feitas pelas crianças.

Não há, com efeito, nos dispositivos criados por estas tecnologias lugares *originários* das crianças – no sentido em que se pode dizer que um lugar é investido no simbólico da sua espacialidade pelo imaginário das crianças, tal como o recreio da escola, ou o espaço resgatado ao bairro dos grupos de pares, ou o sótão, o canto da casa ou o quarto dos brinquedos. As TIC são um espaço de exclusiva produção pelos adultos (sendo raros, pouco expressivos e muito pouco procurados os sites criados pelas crianças),

sendo a respectiva complexidade técnica um factor decisivo nessa exclusividade. Todavia, as crianças apropriam-se das disposições inerentes às tecnologias, incorporando-as criativamente com os seus modos de pensar e interagir, quer reproduzam as disposições e regras supostas nos jogos ou outros acessórios informáticos, quer as subvertam, produzindo novas regras.

Em todos os casos, as crianças apresentam desempenhos caracterizados por níveis elevados de interactividade (não necessariamente à distância), de ludicidade, de capacidade reiterativa e de projecção imaginária para o “mundo do faz de conta”. Estas características são bem expressivas da diferença dos mundos culturais das crianças e constituem, na sua acumulação e no grau do seu exercício, os principais traços distintivos das culturas infantis. Esta comunicação apenas indicia alguns dos resultados de pesquisa em torno da semântica, da sintaxe e da morfologia das culturas infantis, enunciando esse “mundo maravilhoso” das crianças que desafia à (re)descoberta pelos adultos.

Bibliografia

ANDRÉ, Morli; ELIZA, D.A.(1995). *Etnografia da Prática Escolar*. Ed. Papyrus. Campinas.

ARIÈS, Philippe (1988) *A criança e a vida familiar no Antigo Regime*. Ed. Relógio D'Água. Lisboa.

BENEDICT, Ruth (sem data). *Padrões de Cultura*. Edições Livros do Brasil. Lisboa.

BUCKINGHAM, David (2000). *After The Death of Childhood – Growing up in the Age of Eletronic Media*. Polity Press. Great Britain.

CASAS, Ferran (2000). Childhood cultures and the information and communication audio-visual media. *In* Vários, *Actas do Congresso Internacional Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*. I Volume. Universidade do Minho. Ed. CESC e IEC da Universidade do Minho, Braga.

CORSARO, William A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Pine Forge Press. Thousand Oaks.

GEERTZ, Clifford (1978). *A Interpretação das Culturas*. Zahar Editores. Rio de Janeiro.

- GRAMSCI, Antonio (1989). *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Ed. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro.
- ITURRA, Raúl (1998). *Como Era Quando Não Era o Que Sou - o crescimento das crianças*. Profedições. Lisboa.
- ITURRA, Raúl (org.) (1996). *O Saber das Crianças*. Cadernos ICE – Instituto das Comunidades Educativas. Setúbal.
- ITURRA, Raul (1997). *O Imaginário das Crianças. Os silêncios da cultura oral*. Lisboa. Fim do Século Edições.
- PINTO, Graça Alves (1998). *Trabalho Infantil no Meio Rural. De pequenino é que se torce o pepino (e o destino)*. Oeiras. Celta Editora.
- CRUZ, Angélica Lima (1999). *O Figurado sortido, um brinquedo de barro*. Braga. Universidade do Minho (policopiado).
- JAMES, Alison ;JENKS, Chris; PROUT, Alan (1998). *Theorizing Childhood*. Polity Press. Cambridge, UK.
- LESSARD-HÉBET, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald (1990). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Instituto Piaget. Lisboa.
- PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (coord.s) (1999). *Saberes Sobre as Crianças*. Ed. Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho. Braga.
- PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (coord.s) (1997). *As Crianças – Contextos e Identidades*. Ed. Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho. Braga.
- SARMENTO, Manuel J. (2001). A Globalização e a Infância: impactos na condição social e na escolaridade in GARCIA, Regina L. ; FILHO, Aristeo, L. (orgs.) *Em Defesa da Educação Infantil*. Sindicato Nacional dos Editores de Livros. Rio de Janeiro.
- STEINBERG, Shirley R. & KINCHELOE, Joe L. (Ed.) (1997). *Kinderculture. The Corporate Construction of Childhood*. Boulder. Westview Press
- SUTTON-SMITH, Bryan (1986), *Toys as Culture*. New York. Amereon Ltd.
- ROGERS, Mary F. (1999). *Barbie Culture. Core Cultural Icons*. London. Corwin Press.
- TURKLE, Sherry (1997) *A vida no Ecrã – A Identidade na Era da Internet*. Ed. Relógio D'água. Lisboa.