

# O brincar, as mídias e as tecnologias digitais na Educação Infantil

Carmela de Araujo<sup>1</sup> | Maria de Fátima Reszka<sup>2</sup>

---

## Resumo

A presente pesquisa teve como finalidade analisar a influência da mídia e da tecnologia digital no brincar das crianças na Educação Infantil. Para tanto, este estudo foi pautado em uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório, cujas informações foram obtidas por meio de pesquisa de campo e bibliográfica. A pesquisa bibliográfica foi utilizada para retratar conceitos importantes relacionados ao brincar, à criança, à infância, entre outros, ligados à realidade infantil ao longo da história. Do mesmo modo, serviu para efetuar um breve histórico acerca de como o lúdico passou a fazer parte do contexto escolar infantil e acerca das tecnologias digitais, bem como sobre sua influência no brincar e nos brinquedos utilizados pelas crianças na atualidade. Pelo estudo bibliográfico, também se fez um apanhado de informações a respeito da formação dos professores da Educação Infantil, procurando averiguar se estes estão preparados para atender a esses alunos, que estão cada vez mais evoluídos tecnologicamente. Ademais, evidenciaram-se os cuidados que os pais devem ter em relação às diversas mídias e tecnologias digitais acessíveis a seus filhos, com enfoque especial à televisão e sua programação. No que concerne à pesquisa de campo, efetuada por meio de observação, entrevistas e questionários, foram entrevistados profissionais e pais de duas escolas de Educação Infantil, uma da rede pública e outra da rede privada, com o intuito de se obterem dados e opiniões relevantes acerca da realidade vivenciada pela comunidade escolar pesquisada, comparando-os ao referencial teórico acessado por meio da bibliografia consultada. A partir das informações adquiridas, concluiu-se que ainda existe a necessidade de as escolas incluírem, de maneira prática e eficaz, as novas tecnologias em seus currículos. Além disso, verificou-se que é preciso fazer uma reflexão sobre a influência das mídias e das novas tecnologias no desenvolvimento infantil, procurando resgatar, de maneira saudável, as brincadeiras antigas, mas não menos importantes, que primam pelo contato interpessoal, pelo movimento, pela socialização, pelos jogos cooperativos, entre outras características colaborativas. Isso se deve ao fato de que o brincar, principalmente nesses moldes, ainda é uma das principais atividades para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança, como um todo.

**Palavras-chave:** Brincar. Novas Tecnologias. Educação Infantil.

## Abstract

*This study aimed to analyze the influence of media and digital technology in the play of children in early childhood education. Therefore, this study was guided by a qualitative research of exploratory nature, whose information was obtained through field research and literature. The literature search was used to portray important concepts related to play, child, childhood, among others, related to children's reality throughout history. Likewise, it served to make a brief history about how the ludic became part of the children's school context and about digital*

---

<sup>1</sup> Acadêmica do curso de Pedagogia das Faculdades Integradas de Taquara - Faccat/RS. carmeladearaujo@gmail.com

<sup>2</sup> Professora orientadora. Faculdades Integradas de Taquara - Faccat/RS. mlfreszka@gmail.com.

*technologies, as well as its influence on play and toys used by children today. The bibliographical study, also made an overview of information about the training of kindergarten teachers, seeking to ascertain if they are prepared to attend these students, who are increasingly technologically advanced. In addition, evidenced the care that parents should have in relation to the different media and digital technologies accessible to their children, with particular focus on television and its programming. Regarding the field of research, done through observation, interviews and questionnaires, were interviewed professionals and parents of two schools of Early Childhood Education, a public school system and one private school system, in order to obtain relevant data and opinions about the reality experienced by the school community researched, comparing them to the theoretical accessed through the bibliography. From the information obtained, it was concluded that there is still a need for schools to include in a practical and effective way new technologies into their curriculum. Besides that, it was found that it is necessary to reflect on the influence of media and new technologies in child development, seeking rescue, healthily, old jokes, but no less important, that excel in interpersonal contact, by motion, socialization, cooperative games and other collaborative features. This is due to the fact that the play, especially along these lines, it is still one of the main activities for the development of identity and autonomy of the child as a whole.*

**Keywords:** Play. New technologies. Child education.

## 1 Introdução

A cada dia que passa, é mais comum o uso de tecnologias digitais e das mídias pelas crianças, que iniciam cada vez mais cedo a utilização desses recursos. Um dos aparelhos de mídia mais comuns é a televisão, presente nos lares e, também, nas escolas.

Ao observar as crianças brincando, percebe-se que os brinquedos atuais, que estão cada vez mais modernos e atrativos, vêm tomando o espaço dos antigos, deixando as crianças fissuradas e dominadas por eles. O que preocupa é que os pequenos entram no mundo imaginário e virtual sem muito contato físico com amigos e colegas. Deixam de lado o interesse em produzir seus próprios brinquedos e aprender o conteúdo proposto pelo professor.

Quando uma criança vê um brinquedo, de imediato é tocada pela sua proposta. Afinal, o brinquedo exerce múltiplas funções: estimula a inteligência, faz com que a criança solte sua imaginação, se concentre, encare desafios e sinta-se motivada. Daí a importância da escolha dos brinquedos e da organização do tempo e espaço dedicado ao lúdico pelos adultos, sejam eles pais ou professores.

Nesse contexto, o que não deve ser esquecido é que, embora a tecnologia esteja presente na sociedade atual, o uso dos brinquedos e brincadeiras tradicionais pelas crianças não deve ser abandonado, pois o ato de brincar propicia à criança classificar, ordenar, estruturar e resolver pequenos conflitos entre elas. Além disso, sabe-se que, enquanto brinca, a criança está criando e desenvolvendo, inclusive o pensamento crítico em relação a si e ao que lhe rodeia.

No entanto, nota-se que, atualmente, as crianças passaram a adotar novos hábitos, até mesmo para brincar. Tais mudanças ocorreram em virtude das transformações ocorridas na sociedade, e também em função da evolução e abrangência maciça das mídias, principalmente a televisão e a internet.

## 2 O brincar, seu significado e importância histórica

Diversas são as definições para o termo “brincar”. Assim como o próprio conceito de criança ou de infância sofreu modificações ao longo da história da humanidade, também o “brincar” passou pelo mesmo processo, em termos de significação, compreensão e importância. Por isso, julgou-se relevante iniciar a discussão sobre o tema efetuando-se um breve resgate histórico do conceito de criança e de infância, para, então, compreender melhor como o lúdico passou a fazer parte do cenário educacional.

De acordo com Ariès (1981, p. 156), “na sociedade medieval [...], o sentimento de infância não existia [...] essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia”. Isso significa que, simplesmente, não existia essa concepção que hoje parece evidente, de que a criança, diferentemente do adulto, é um ser em desenvolvimento e que, por esse motivo, necessita de atenção e tratamento diferenciado.

Aliás, a esse respeito, Steinberg (1997, p. 98) diz que

[...] o conceito de criança como uma categoria particular de seres humanos que exigem tratamento especial, diferente do dos adultos, não tinha ainda se desenvolvido na Idade Média. [...] A infância é um artefato social e histórico e não simplesmente uma entidade biológica. Muitas pessoas argumentam que a infância é uma fase natural do processo de crescimento, do processo pelo qual as pessoas se tornam adultas. Na verdade, aquilo que, nesses últimos anos do século XX, tem sido chamado de ‘infância tradicional’, tem apenas 150 anos.

Durante a Idade Média, as crianças eram vistas como uma espécie de adultos em miniatura, que realizavam as mesmas atividades que os adultos. Além disso, em virtude das difíceis condições de vida, não possuíam boas expectativas e também a relação entre a mãe e a criança não era intensificada, para evitar que fossem criados vínculos afetivos, por causa do alto índice de mortalidade infantil que havia na época. Além disso, em várias sociedades, meninas e meninos não eram diferenciados, tanto que as crianças só recebiam um nome depois dos cinco anos de idade (ARIÈS, 1981).

É óbvio que a criança sempre existiu, mas o que se pretende chamar a atenção é que o “sentimento de infância”, termo utilizado por Ariès (1981) em suas pesquisas, para se referir às crianças como sujeitos diferentes dos adultos, não existia até o século XVI. Seu surgimento deu-se a partir do século XVII e firmou-se entre os séculos XIX e XX.

Com isso, almeja-se resgatar a ideia de que, há séculos, o brincar está associado à criança, porém a sua aplicabilidade no contexto educacional, especialmente com as crianças pequenas, só ocorreu depois de uma ruptura de pensamento. Assim, o brincar, que, na antiguidade, era visto, simplesmente, como uma espécie de fuga ou distração, com o passar do tempo, transformou-se e adquiriu caráter educativo.

Nessa lógica, Oliveira (2010, p. 64) destaca:

Ao longo de muitos séculos, o cuidado e a educação das crianças pequenas foram entendidos como tarefas de responsabilidade familiar, particularmente da mãe e de outras mulheres, logo após o desmame, a criança pequena era vista como pequeno adulto e, quando atravessava o período da dependência de outros para serem atendidas suas necessidades físicas, passava a ajudar os adultos nas atividades cotidianas, em que aprendia o básico para sua integração no meio social.

Efetivamente, no início do século XX, havia muita confusão acerca do lúdico e de suas possibilidades educativas. Talvez isso se deva ao pouco conhecimento por parte dos professores sobre o assunto. Os docentes pensavam, por exemplo, que o simples fato de usarem materiais concretos como suporte às atividades didáticas desenvolvidas por eles adquiria teor de jogo e/ou brincadeira.

De fato, a brincadeira é uma diversão, uma forma de interagir com a realidade. Pelo brincar a criança pode realizar diversas atividades essenciais à sua descoberta e amadurecimento enquanto ser humano, pois, enquanto brinca, ela recria, interpreta e estabelece relações com o mundo que a rodeia. Assim, embora pareça um conceito contraditório, o ato de brincar é algo muito sério.

De acordo com Kishimoto (1998, p. 151):

Pela brincadeira a criança aprende a se movimentar, falar e desenvolver estratégias para solucionar problemas. A brincadeira tem papel preponderante na perspectiva de uma aprendizagem exploratória, ao favorecer a conduta divergente, a busca de alternativas não usuais, integrando o pensamento intuitivo. Brincadeiras com o auxílio do adulto, em situações estruturadas, mas que permitam a ação motivada e iniciada pelo aprendiz de qualquer idade parecem estratégias adequadas para os que acreditam no potencial do ser humano para descobrir, relacionar e buscar soluções [...].

A partir da citação acima, entende-se que uma criança que não brinca não amadurece de maneira saudável e, provavelmente, terá prejuízos no desenvolvimento motor e socioafetivo. É possível que perca a disposição diante de situações que proporcionem o raciocínio lógico, a interação e a atenção. Daí a importância do brincar para o desenvolvimento infantil.

### **3 A influência da mídia e a tecnologia digital na infância**

Braga (2013) enfatiza que existem dois públicos distintos, com relação ao uso das tecnologias, caracterizando-os como a geração dos “nativos” e dos “imigrantes digitais”. Explica que a geração dos “*imigrantes digitais*” é composta por “Pessoas que cresceram antes das tecnologias digitais se tornarem populares” (BRAGA, 2013, p. 137), enquanto a geração dos “*nativos digitais*” é representada pelos “jovens que já cresceram imersos e interagindo com esse tipo de tecnologia” (BRAGA, 2013, p. 138). Pelo que se pode analisar, esses últimos representariam a geração de crianças de hoje, lembrando que se fala do ano de 2015, segunda década do século XXI.

Com o aperfeiçoamento e abrangência das mídias e das tecnologias digitais, no mundo inteiro, o cenário educacional não teve e não tem como fugir dessas mo-

dificações. Diante disso, faz-se necessário compreender que a Educação Infantil brasileira, abordada pela Lei de Diretrizes e Bases - LDB (BRASIL, 1996) como a primeira etapa da educação básica, deve acompanhar a nova concepção de sociedade. Em vista disso, devem-se considerar as transformações e inovações ocorridas e vivenciadas pelas pessoas a partir da explosão tecnológica e midiática das últimas décadas.

Diante do exposto, constata-se, portanto, que a inserção das mídias digitais na sala de aula, desde o princípio da vida escolar da criança, é muito importante, uma vez que as crianças desta geração já têm acesso às tecnologias. Mesmo o início do aprendizado já acontece sob a tutela dos processos de interação com tudo o que está ao redor, desde a mais tenra idade, geralmente muito antes de se frequentar a escola. Assim sendo, não é interessante ou produtivo interromper esse processo. Entra aqui o papel do professor, preparado para lidar com essas novas tecnologias de modo pedagógico, pois só assim será possível favorecer a aprendizagem no contexto da Educação Infantil.

Vygotsky (1989 *apud* BARBOSA *et al.*, 2014) ratifica a ideia do parágrafo anterior, ao afirmar que a aprendizagem infantil inicia bem antes da aprendizagem escolar, porque a criança possui uma história anterior, ou seja, nunca parte do zero. De mais a mais, a fala do autor corrobora o fato de que, apesar de haver essa história prévia, isso não significa que haja conformidade direta entre as duas etapas de desenvolvimento. Desse modo, o processo de aprendizagem da criança carece de outrem para efetivar-se e consolidar-se por meio do desenvolvimento individual e de seu histórico social.

Entende-se, então, que a mídia e a publicidade nela veiculada podem influenciar diretamente a infância, inclusive no que tange ao próprio ato de brincar, porque, geralmente, a quase tudo o que as crianças veem na TV ou na internet, querem ter acesso ou reproduzir. Aí entra a importância da intervenção da família, cuja responsabilidade, além de cuidar, proteger e educar, é também orientar e mediar as ações e condutas de seus filhos, os quais estão inseridos nesse universo tecnológico e, praticamente, regido pela mídia.

Para perceber a influência da mídia e da tecnologia digital na infância, é preciso considerar duas realidades: a primeira é aquela em que as crianças, no momento de brincar, utilizavam os brinquedos e brincadeiras tradicionais (cantigas de roda, brincadeira de casinha, brinquedos artesanais) transmitidos e ensinados de geração em geração. A segunda é a realidade atual, em que as crianças se utilizam, basicamente, dos brinquedos eletrônicos (carrinhos de controle remoto, bonecas que falam e se movimentam sozinhas, *tablets*, entre outros) para se divertirem.

É necessário deixar claro, no entanto, que a Educação Infantil, assim como os outros níveis de ensino, deve trabalhar com os recursos tecnológicos com muito cuidado, tendo uma proposta pedagógica definida para seu uso. Isso porque, embora a TV, a internet, o computador, entre outros, sejam recursos importantes, é preciso saber utilizá-los adequadamente, para gerar aprendizagens significativas, evitando, dessa maneira, o simples uso pelo uso. Com isso, percebe-se que tais mudanças representam um grande desafio para educadores e familiares, já que, em meio a essa enorme oferta apelativa da mídia, para que os pais e as crianças comprem e utilizem

apenas brinquedos eletrônicos, é preciso agir reflexivamente, a fim de que os brinquedos e brincadeiras mais tradicionais não sejam extintos ou esquecidos. Além disso, é necessário que pais e professores compreendam que é dever de ambos orientar e controlar o uso dos recursos tecnológicos, bem como intercalá-los com os brinquedos e brincadeiras mais tradicionais. Sobre o assunto, Haetinger (2008, p. 57) destaca:

Apesar de toda a modernidade, os jogos e brincadeiras do passado ainda são importantes para o universo infantil. As crianças ainda brincam de pegar, de cinco marias, de amarelinha, ovo podre, esconder, e outras brincadeiras que já divertiam nossas avós.

O que se pode notar, em boa parte das vezes, é que a televisão, além de ser considerada um meio de entretenimento nos lares, transmite a falsa ideia de que funciona como meio educacional, entretendo as crianças enquanto os pais, por exemplo, realizam suas atividades de rotina da casa. Mas esse teor educativo é questionável, a julgar, principalmente, pelo conteúdo dos programas de televisão que são abertos ao público, e que deveriam se preocupar com o âmbito educacional informal - o que, geralmente, não ocorre.

Assim, hoje em dia, os mais diversos tipos de mídia fazem com que os adultos e crianças tenham vontade de adquirir aquele brinquedo que está passando no comercial de TV, ou aquele telefone de última geração que os pais têm vontade de ter. Se até os adultos agem assim, imagine as crianças que ainda não têm noção do valor do dinheiro, vendo aquele brinquedo ultramoderno sendo divulgado pela mídia.

#### **4 Educação Infantil e a formação profissional**

Foi necessário muito tempo para que a Educação Infantil adquirisse o formato e a estrutura que possui hoje. De acordo com Oliveira (2010, p. 64),

Ao longo de muitos séculos, o cuidado e a educação das crianças pequenas foram entendidos como tarefas de responsabilidade familiar, particularmente da mãe e de outras mulheres, logo após o desmame, a criança pequena era vista como pequeno adulto e, quando atravessava o período da dependência de outros para serem atendidas suas necessidades físicas, passava a ajudar os adultos nas atividades cotidianas, em que aprendia o básico para sua integração no meio social.

Vale lembrar que, a partir da década de 1990, o conceito de educação sofreu diversas modificações, uma vez que se começou a olhar o espaço educativo não apenas como um espaço de cuidados, mas de aprendizagem. Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), as instituições de Educação Infantil devem incorporar, de maneira integrada, as funções de educar e cuidar. O “cuidar” da criança em espaço formal, na Educação Infantil, deve contemplar a alimentação, a limpeza e o lazer (brincar). O “educar”, por outro lado, consiste em promover o desenvolvimento integral da criança, sempre respeitando o caráter lúdico das atividades. Não cabe à Educação Infantil, portanto, alfabetizar a criança, por

ela não possuir nem mesmo maturidade neural para isso - exceto nos casos em que a alfabetização é espontânea.

Além do espaço educativo adaptado ao público infantil, a partir da Nova LDB ainda se passou a exigir qualificação profissional compatível para se atuar na Educação Infantil. Assim, também ocorreram mudanças quanto à formação profissional, uma vez que, para ingressar como professor na Educação Infantil ou nas Séries iniciais do Ensino Fundamental, é necessário estar cursando Pedagogia, já que apenas ter cursado Magistério não é mais suficiente, conforme indica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, Art. 62), que determina a formação de docentes para atuar na educação,

[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Com essa exigência de formação profissional, acredita-se que se tenham professores mais bem preparados, capazes de ministrar com maior qualidade suas aulas, contribuindo, desse modo, de maneira mais efetiva na formação integral das crianças. Efetivamente, a partir do momento em que foi repensada a educação, à Educação Infantil coube a função não apenas de cuidar e educar, mas também de ensinar as crianças, fazendo-se necessário qualificar ainda mais os profissionais para atuarem nessa área. Sobre isso, Gomes (2009, p. 40) destaca:

É importante considerar que o professor não está pronto quando termina o curso de formação docente. No exercício profissional, as diferentes situações vivenciais que a condição de ser professor exigirá vão requerer dele referências existenciais para todos os envolvidos no processo educacional, a começar pela compreensão de si mesmo: olhar para si e compreender-se educar, inserido em determinado contexto sociocultural.

Essa nova geração, que consegue se relacionar com as tecnologias de forma simples e natural da qual as crianças da Educação Infantil fazem parte, precisa ser encarada, pela escola e pelos próprios professores, como corresponsável pela construção da relação das Tecnologias Digitais (TDs) juntamente com os professores. Isso se dá na medida em que crianças com prodigiosa facilidade em lidar com tais tecnologias chega cada vez mais cedo ao cenário educacional e exige adequação por parte das instituições de ensino.

## **5 Os pais e os cuidados com o uso das mídias e das tecnologias digitais na contemporaneidade**

Atualmente, é comum as crianças terem televisores em seus quartos, e, por esse motivo, ficam cada vez menos tempo na companhia de seus pais. Isso significa que passam a maior parte de seu tempo, enquanto estão em casa, em frente à te-

levisão, embora esse tempo pudesse ser designado para a criança estar em contato com sua família (ZAGURY, 2002).

Na sociedade atual, é normal, por exemplo, encontrar um ou mais aparelhos de televisão nas casas de pessoas da classe baixa, média e alta; é muito raro não ter televisores em casa. Inclusive, já é comum encontrar um aparelho em cada cômodo da casa, em que cada um assiste a seu programa preferido, sem muito contato com os demais moradores da mesma residência. Sobre isso, Zagury (2002, p. 112) destaca:

Hoje, inclusive nas camadas populares, é quase um fenômeno quem não tenha pelo menos um aparelho. Nos lares das classes média e alta, é comum vermos cerca de três aparelhos: um em cada quarto, ou um na sala e outros dois nos quartos. Até na cozinha é comum. Esse fenômeno contribui para a separação física das pessoas, que se 'entocam' cada um em seu quarto, deixando de partilhar, de conversar, de troca de ideias com o restante da família nas poucas horas em que encontram diariamente.

Se for levado em consideração o fato de que Zagury mencionou os dados sobre os aparelhos de tevê e seus usos, na citação anterior, há mais de uma década, certamente, essa realidade já deve ter sofrido alterações, apontando para o agravamento das relações familiares e interpessoais. Afinal, outros recursos tecnológicos e midiáticos surgiram e se expandiram nesse meio tempo, tornando-se tão atrativos (ou mais) quanto a televisão. É o caso dos *tablets*, celulares e *notebooks*, com acesso à *internet*, dentre outros, que os pais continuam comprando e disponibilizando, muitas vezes até sem controle, para sua família e seus filhos usarem.

Com isso, nota-se que os hábitos familiares, que primavam por momentos de interação, diálogo e refeições reunidas em família, por exemplo, transformaram-se de tal forma que estão deixando de existir, afetando até os hábitos alimentares. Efetivamente, as famílias passaram a realizar suas refeições em frente à televisão, sem mesmo perceber como estão se alimentando e o que todos, principalmente as crianças, estão comendo. Isso pode estar relacionado, entre outras coisas, à questão da obesidade infantil. Sobre isso, Linn (2006, p. 128) afirma:

Resultados decorrentes de pesquisas nos últimos 20 anos com crianças das mais variadas faixas etárias apontam a televisão como um considerável agente contribuinte para o agravamento da obesidade infantil. Foi constatado, entre os participantes desses estudos, que todas aquelas que permaneciam mais horas à frente da TV tinham mais possibilidade de aumentar seu peso.

É preciso salientar que cabe ao adulto efetuar a mediação entre as crianças e o que está sendo assistido. Além disso, o verdadeiro benefício de um bom programa de televisão já começa pela escolha. Se alguns canais disponibilizam programas de entretenimento, cultura, entrevistas, entre outros, que poderão proporcionar momentos agradáveis e educativos, por que não os assistir em família?

A partir da explicação trazida anteriormente, constata-se que as mídias pos-

suem forte influência, até mesmo quanto à estruturação do espaço e do tempo da família e da casa. Além disso, podem trazer, igualmente, contribuições positivas ou negativas com relação à comunicação familiar - ou atrapalhá-la.

## 6 Apresentação, análise e discussão dos dados da pesquisa

Os procedimentos técnicos da pesquisa ficaram no âmbito do estudo de campo, procurando o esclarecimento de uma realidade específica, por meio da observação direta das atividades do grupo estudado, além de entrevistas e questionários com participantes, para captar as explicações e interpretações do que ocorre naquela realidade.

A observação foi a participante, utilizada a fim de conhecer a realidade na qual está inserido o público-alvo. Este é composto por pais de alunos e professores, diretamente relacionados às crianças da Educação Infantil, seja enquanto familiares, seja enquanto profissionais.

De acordo com Minayo (2007, p. 70), a observação participante consiste em

[...] um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. [...] A filosofia que fundamenta a observação participante é a necessidade que todo pesquisador social tem de relativizar o espaço social de onde provém, aprendendo a se colocar no lugar do outro.

Os dois últimos instrumentos foram aplicados da seguinte forma: a *entrevista*, aplicada ao grupo de professores, e o *questionário*, ao grupo de pais ou responsáveis.

Salienta-se que o tipo de entrevista adotada foi a “estruturada”. De acordo com Marconi e Lakatos (1996), as entrevistas estruturadas são aquelas nas quais as questões e a ordem em que elas aparecem são exatamente as mesmas para todos os respondentes. Assim, todas as questões devem ser comparáveis, e, quando aparecerem variações entre as respostas, elas devem ser atribuídas a diferenças reais entre os que responderam.

Quanto ao questionário, constituiu-se de sete questões, com a finalidade de perceber a concepção dos pais ou responsáveis acerca da influência da mídia e da tecnologia digital no brincar das crianças, na faixa etária da Educação Infantil. Enfatiza-se que os questionários aplicados foram elaborados por meio de “perguntas abertas”, descritas por Lakatos e Marconi (2003, p. 204) da seguinte forma:

Perguntas abertas. Também chamadas livres ou não limitadas, são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões. Possibilita investigações mais profundas e precisas; entretanto, apresenta alguns inconvenientes: dificulta a resposta ao próprio informante, que deverá redigi-la, o processo de tabulação, o tratamento estatístico e a interpretação. A análise é difícil, complexa, cansativa e demorada.

Salienta-se, contudo, que a seleção dos sujeitos para a aplicação dos instrumentos da pesquisa de campo (entrevistas e questionários), foi feita por amostragem, sendo dividida a população pesquisada em dois grupos: o Grupo 1, composto pelos educadores (representados por professores das escolas pesquisadas) e o Grupo 2, integrado pelos pais (ou responsáveis) dos alunos regularmente matriculados e frequentando as aulas.

Foi entregue um questionário para dez pais de cada escola, totalizando vinte pais, e também uma entrevista estruturada foi dirigida a um professor de cada escola, tendo um total de dois professores.

A partir de tais questões, foi possível investigar e proceder à análise dos dados, coletados no campo de pesquisa, buscando-se a compreensão e a interpretação coerente do material obtido. Para tanto, utilizaram-se informações obtidas por meio das observações, fragmentos das entrevistas e dos questionários, bem como dos referenciais teóricos que embasaram este trabalho. Os dados obtidos na pesquisa serão expostos e analisados de forma descritiva neste mesmo capítulo.

### 6.1 Apresentação dos dados coletados com o Grupo 1

Como já mencionado, o Grupo 1 reflete a opinião de dois professores que atuam na Educação Infantil, mais especificamente na pré-escola, com alunos da faixa etária de quatro a cinco anos de idade. Um deles atua em uma escola pública municipal e o outro em uma escola particular.

Para diferenciar os respondentes da pesquisa, quando da transcrição direta de suas falas, salienta-se que serão utilizados os termos “Professora A”, para identificar a profissional da escola privada, e “Professor B”, para fazer referência ao da escola pública.

Com relação à *questão 1*, sobre qual o grau de instrução e o tempo de atuação na Educação Infantil, apurou-se que um dos profissionais já possui formação em nível superior, enquanto o outro ainda cursa Pedagogia — ambos atuam na Educação Infantil, em um período entre três e cinco anos. Portanto, quanto à formação, os dois enquadram-se na legislação vigente.

Sobre a formação profissional, Bocchese (2001, p. 26) enfatiza: “somente após adquirir um nível satisfatório de conhecimentos teóricos na área escolhida, os alunos-mestres estarão preparados para aplicar o que aprenderam na sala de aula, executando uma transferência linear e não problemática”. Daí a importância de uma boa formação ao profissional que irá atuar na educação, pois, conforme complementa a autora, “[...] à universidade não basta formar para o conhecimento. Cabe a ela, também e principalmente, formar para a competência” (BOCCHESI, 2001, p. 27). Particularmente, acredita-se que a formação profissional é imprescindível ao desenvolvimento da práxis docente.

Enquanto a escola se coloca como espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem sobretudo com fins de complementariedade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o *aluno*, e como objeto fundamental o *ensino* nas diferentes áreas, através da *aula*, a creche e a pré-escola têm como objeto as *relações educativas* travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a *criança* de 0 a 6 anos de idade (ROCHA, 1999, p. 61, grifos da autora).

A partir das palavras da autora, é possível apreender a importância de o profissional estar sempre se aprimorando no que faz, e, a esse respeito, foi possível perceber que os dois profissionais qualificam-se constantemente. Com efeito, tais formações ocorrem na prática, sendo ofertadas a eles até mesmo participação em cursos, palestras e seminários, tanto na escola pública como na particular.

Na *questão 2*, em que se perguntou se o profissional percebia alguma diferença - e quais seriam - no que diz respeito ao brincar das crianças do seu tempo de infância e atualmente, todos os profissionais disseram perceber uma diferença considerável entre o brincar de sua infância e o vivenciado hoje pelas crianças às quais atendem. Antes, brincadeiras simples atraíam e envolviam as crianças. Atualmente, todavia, as brincadeiras que lhes chamam mais a atenção são as que oferecem recursos tecnológicos.

Talvez por conta da percepção de que o brincar adquiriu um novo formato, na *questão 3*, sobre o fato de o brincar ser contemplado no planejamento - e de que maneira isso acontece e que tipos de brinquedos e brincadeiras são oferecidos pela escola -, os profissionais mencionaram que incluem o “brincar” em seus planejamentos, por considerarem-no fundamental ao desenvolvimento da criança. Entretanto, em sua prática pedagógica, dão preferência a brinquedos e a brincadeiras simples, como Lego, quebra-cabeças, panelinhas, no intuito de resgatar brincadeiras que facilitem a integração entre os alunos, de forma espontânea ou orientada. Afinal, Kishimoto (1998, p. 148) aponta que algumas pesquisas realizadas com crianças pré-escolares, com idade entre três e cinco anos, “demonstram que a brincadeira contribui para o desenvolvimento mental”. E, ainda, entre outras coisas, registra:

O brincar também contribui para a aprendizagem da linguagem. A utilização combinatória da linguagem funciona como instrumento de pensamento e ação. Para ser capaz de falar sobre o mundo, a criança precisa saber brincar com o mundo com a mesma desenvoltura que caracteriza a ação lúdica. [...] As crianças que brincam geralmente não estão sós. A escola não deve cultivar apenas a espontaneidade, já que os seres humanos necessitam de diálogo, do grupo (KISHIMOTO, 1998, p. 148-149).

Na sequência, na *questão 4* (Você acha que os jogos, brinquedos e brincadeiras das mídias e tecnologias digitais acessadas pelos alunos, tanto em casa como na escola, podem causar alguma influência no comportamento das crianças? Quais?), os entrevistados enfatizam que, se não houver supervisão de um adulto - seja em casa ou na escola - quanto ao uso de brinquedos e brincadeiras sugeridos pelas diversas

mídias, ou acessados por meio das tecnologias digitais, certamente o comportamento das crianças será influenciado. Isso pode fazer com que, em alguns momentos, se isolem, ou até mesmo que adotem comportamento violento, caso acessem jogos com cenas ou atitudes agressivas. Positivamente, para que tais recursos sejam utilizados com teor educativo, é necessário que o conteúdo seja previamente selecionado e, posteriormente, supervisionado pelos pais ou professores e, ainda, que o tempo de uso seja moderado.

Sobre isso, Ausubel, Nova e Hanensian (1980) ressaltam que a característica essencial para desencadear uma aprendizagem dotada de significados ao sujeito consiste na relação harmoniosa entre o novo item a ser aprendido e os itens importantes de estrutura cognitiva.

Quanto ao tipo de brincadeiras que as crianças costumam trazer de casa para a escola (*questão 5*), os profissionais responderam fazendo menção a tipos de brinquedos, dizendo que a maioria das crianças traz brinquedos não tecnológicos e apenas um número reduzido traz brinquedos eletrônicos/tecnológicos. Tendo em vista esses aspectos, recorre-se às falas dos dois profissionais. A professora da escola privada afirmou o seguinte: “Alguns em pequeno número trazem *tablets* ou brinquedos de controle remoto, mas a grande maioria traz carrinhos, bonecas, jogos, livros, enfim, brinquedos que não dispõem da tecnologia” (PROFESSORA A, 2015). Já o professor da escola pública disse que: “trazem brinquedos como: quebra-cabeça, bonecas e carrinhos” (PROFESSOR B, 2015).

Com relação à *questão 6* (Como lida com os brinquedos eletrônicos? Percebe alguma influência das mídias e tecnologias digitais na escolha dos brinquedos e brincadeiras realizadas pelas crianças?), os dois sujeitos mencionaram que lidam bem com os brinquedos eletrônicos. Disseram não ver problemas no fato de as crianças os utilizarem ou terem acesso às mídias, desde que saibam usá-los adequadamente e que sejam mediados por adultos, pois acreditam serem recursos instigantes à imaginação dos educandos. No entanto, ainda dão preferência a brincadeiras e brinquedos não tecnológicos para explorar a imaginação das crianças.

O profissional da escola pública, por sua vez, declarou o seguinte a respeito do assunto: “Acredito que, para utilizar, temos que conhecer. Se é educativo e instigante, será bom para o aprendizado” (PROFESSOR B, 2015).

Por fim, na *questão 7* (Você utiliza a TV como recurso em seu planejamento?), os profissionais dizem utilizar a TV esporadicamente, apenas para contextualizar os seus planos de trabalho, com alguns vídeos relacionados a assuntos trabalhados, como meio ambiente, animais, natureza, entre outros.

Outrossim, algo que não pode ser ignorado é o fato de que as duas escolas pesquisadas não possuíam laboratórios de informática nem computadores à disposição dos professores ou dos alunos, para que as aulas pudessem ser ministradas com o auxílio desses recursos. O que se constatou foi a presença de televisores em todas as salas de aula da escola pública e, na particular, havia TV, mas estava situada em uma sala de vídeo.

Ambas as escolas têm *Datashow*, porém o seu uso é restrito pela própria falta de estrutura para instalá-lo; é mais usado para reuniões ou quando há algum evento especial, em que se reúnem as turmas.

Isso indica que as duas escolas não estão preparadas para receber essas crianças, nativas digitais, pelo fato de já terem nascido imersas neste mundo tecnológico e, portanto, saberem lidar com aparelhos tecnológicos sem dificuldades. Além disso, sabe-se que esses educandos estão continuamente expostos a diferentes tipos de mídias, porém as referidas escolas não dispõem de recursos tecnológicos para serem utilizados na prática e de maneira adequada, por eles.

## 6.2 Apresentação dos dados coletados com o Grupo 2

As informações mencionadas a seguir referem-se aos dados do Grupo 2, coletados por meio dos 19 questionários aplicados aos pais ou responsáveis pelos alunos das duas escolas de Educação Infantil pesquisadas.

Com relação à importância do brincar, trazida na *questão 1*, os respondentes foram unânimes em suas respostas, ao afirmarem que acreditam que o brincar é muito importante ao desenvolvimento da criança. Talvez, por isso, também na *questão 2*, todos responderam que brincam com seus filhos.

As brincadeiras mencionadas foram: de boneca, de bola, de roda, de pega-pega, de esconde-esconde, de casinha, de subir em árvores, andar de bicicleta, com jogos de montar, quebra-cabeça, jogo da memória, de escolinha, de desenhar, escrever, contar histórias, cantar e dançar, e, surpreendentemente, apenas um mencionou, dentre outras brincadeiras, que brinca com o filho utilizando “jogos eletrônicos”. Brincam com os filhos praticamente todos os dias (quando sobra um tempo), mas principalmente aos finais de semana.

De acordo com Bettelheim (1989, p. 184):

Para que uma criança tire [...] sentimentos de prazer e autovalorização de uma brincadeira, ela precisa da confirmação consistente dos pais com relação à importância de suas atividades lúdicas. Assim, é crucial para seu bem-estar que não a menosprezemos através de indiferença ou falta de compreensão, ou a desencorajemos com atitudes críticas que frequentemente têm mais a ver com nossas preocupações adultas sobre o futuro do que com o que ela está fazendo no momento.

Quando questionados sobre a influência da mídia (programas de TV, desenhos, internet, entre outros) na escolha dos brinquedos e brincadeiras dos filhos, na *questão 3*, os pais, em sua maioria, responderam que percebem uma grande influência nesse sentido. Inclusive, vários mencionaram o incentivo ao consumismo efetivado pela televisão ou pela internet, nas propagandas de brinquedos ou roupas que, logo que são vistas pelas crianças, acabam se transformando em objetos de desejo, uma vez que, instantaneamente, passam a querer ter igual.

De acordo com Strasburger, Wilson e Jordan (2011, p. 107):

As crianças literalmente nascem para ser consumidoras [...]. Na época em que as crianças chegam à pré-escola, elas já estão assistindo aos seus desenhos animados favoritos baseados em brinquedos, vendo várias horas de anúncios na TV por semana e indo regularmente com seus pais a supermercados [...]. Toda esta exposição acontece em uma época em que as crianças são muito ingênuas quanto às mensagens comerciais e confiantes no seu conteúdo.

Alguns pais também enfatizaram a preocupação com programações de tevê violentas ou com linguagem ou imagens inapropriadas para a família, e até com jogos produzidos nessa mesma linha, que acabam influenciando o comportamento das crianças. A esse respeito, Gilles Brougère (2001), filósofo francês, considerado um dos maiores especialistas em brinquedos e jogos na atualidade, que estuda sobre o tema desde o final da década de 1970, afirma que a televisão, com suas imagens e ficções, influenciou “sim” a vida e a cultura lúdica das crianças e as referências de que elas dispõem.

Na *questão 4*, todos os integrantes do Grupo 2 responderam que consideram muito importante que seus filhos brinquem na escola, por entenderem que o brincar auxilia na socialização, na vivência de limites e regras, na aprendizagem e no desenvolvimento infantil como um todo. Isso se deve ao fato que, a partir das brincadeiras vivenciadas em grupo na escola, as crianças aprendem, até mesmo, a cuidar umas das outras e a compartilhar, com mais facilidade, por exemplo, os seus brinquedos ou lanches. Isso, segundo eles, é muito bom. Inclusive, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 43) enfatiza, referindo-se à interação das crianças da Educação Infantil, que: “Compartilhar com os outros suas dúvidas, expressar suas ansiedades, comunicar suas descobertas, são ações que favorecem a aprendizagem”. De fato, tais ações acontecem no momento do brincar.

A respeito do tipo de atividades ou brinquedos preferidos pelos filhos, na *questão 5*, a maioria dos pais apontou como primeira opção “atividades ao ar livre”; como segunda opção ficaram “os jogos pedagógicos”; em terceiro lugar, os pais citaram “outros tipos de brinquedos”, observando que “os jogos eletrônicos” apareceram em último lugar na preferência das crianças. Com base nesse resultado, constatou-se que a realidade das crianças pesquisadas mostra-se um pouco diferente do que a pesquisa bibliográfica evidenciou, visto que o público-alvo pesquisado ainda cultiva e utiliza os brinquedos e as brincadeiras tradicionais, talvez por falta de acesso a jogos eletrônicos.

Na *questão 6* (Você assiste TV com seu filho? Que tipo de programação?), as respostas dadas pelos pais ou responsáveis pelos alunos indicaram que 90% deles assistem TV com os filhos. A programação preferida indicada ficou da seguinte forma: em primeiro lugar, estão “os desenhos animados”; em segundo, “os programas infantis”; em terceiro, estão “os filmes infantis”. Em último lugar, foram citados outros programas, como “novelas, notícias, programas de moda, culinária e de decoração de interiores”.

De acordo com Campos (1996, p. 219 *apud* PILLAR, 2001, p. 98), “é bastante conhecido o fato de que a televisão é um elemento presente na vida cotidiana das

pessoas e que suas transmissões passam a fazer parte dos sistemas de significação dos indivíduos”. Embora o autor tenha feito essa afirmação há quase duas décadas, esse dado continua atual, pois, mesmo que tenham surgido outros veículos de comunicação e entretenimento, nesse meio tempo, a televisão ainda continua fazendo parte das vivências familiares. Talvez o faça até com mais intensidade do que antes, atuando no papel dos responsáveis, espécie de babá, enquanto eles organizam seus afazeres domésticos. Sobre isso, Strasburger, Wilson e Jordan (2011, p. 161) destacam: “A vulnerabilidade aumentada que caracteriza os anos pré-escolares significa que os pais devem ser especialmente cautelosos quanto ao uso irracional da televisão como babá para seus filhos pequenos”.

Por fim, ao serem questionados (*na questão 7*) a respeito dos programas a que os filhos assistem e se esses interferem no brincar de seus filhos, a maioria respondeu que sim. Os pais mencionaram que, depois que assistem à televisão, as crianças acabam reproduzindo e imitando ao que assistiram, até mesmo, algumas vezes, demonstrando atitudes violentas ou agressivas. Dessa forma, pode-se considerar a postura dos pais como convivência.

## **7 Considerações finais**

As novas tecnologias digitais e a mídia já fazem parte da vida das pessoas na atualidade. Independente da faixa etária, profissão, condição social ou econômica da pessoa, ela vê-se obrigada a aprender a lidar com recursos tecnológicos, bem como com o apelo midiático, considerando que este incentivo à aquisição, ao uso e ao consumo de produtos evidenciados na televisão, internet, jornais e outras mídias está cada vez mais forte.

Foi esse fato que motivou a realização desta pesquisa, tendo em vista que as novas tecnologias e a mídia estão, progressivamente, entrando nos lares e sendo utilizadas das mais diversas formas. Entre elas, para facilitar a vida de alguns pais que trabalham durante todo o dia e chegam em casa cansados e sem tempo para dar atenção e brincar com seus filhos. Esse fato, por sua vez, acaba influenciando o próprio brincar das crianças.

Atualmente, os pequenos estão acostumados a ficar muito tempo em frente à televisão, e os pais nem se preocupam em controlar os programas aos quais as crianças estão assistindo. Porém, existem programas não apropriados para determinadas idades, tornando-se necessário que os pais controlem, além dos programas, também o tempo que as crianças estão em frente à televisão ou manuseando brinquedos eletrônicos.

Com base nas informações obtidas por intermédio da pesquisa de campo, constatou-se que os educandos da pré-escola, matriculados e frequentando regularmente as aulas nas duas escolas de Educação Infantil pesquisadas “sofrem a influência da mídia e da tecnologia digital no seu ato de brincar”. Contudo, trata-se de uma influência “moderada”, mesmo que os pais e os professores tenham mencionado em suas falas que as crianças usem pouco recursos tecnológicos nas suas brincadeiras, tanto em casa, como na escola.

A princípio, constatou-se certa contradição entre o que os pais responderam em seus questionários e o que ocorre na prática. Isso foi percebido com relação ao controle sobre o uso e escolha das programações de TV, por exemplo. Houve desacordo de informações ao mencionarem que acompanhavam e controlavam o que as crianças assistiam, mas depois afirmaram que a programação oferecida pela TV e assistida pelos filhos influenciava nas escolhas e, até mesmo, no comportamento agressivo ou no vocabulário das crianças.

Mesmo assim, concluiu-se que os pais dos alunos das escolas pesquisadas conseguem manter certo controle em relação ao uso dos recursos tecnológicos pelas crianças, de forma saudável. A maioria faz com que as crianças ainda participem de brincadeiras mais tradicionais, em detrimento das oferecidas pelas mídias, havendo equilíbrio entre ambas as propostas.

Por meio da observação das instituições de ensino e das entrevistas com os professores da Educação Infantil, constatou-se que as tecnologias digitais ainda não fazem parte da estrutura e nem do currículo, ao menos não na prática, embora se saiba que são importantes e que, por fazerem parte do contexto atual, merecem atenção e precisam ser utilizadas no cenário educacional. Talvez por isso, e até pela falta de investimento nessa área, as falas dos entrevistados apontem para um investimento restrito com relação à inclusão de recursos tecnológicos em suas práticas docentes diárias. Apenas ocorre o uso amplo de televisores ou rádios.

## Referências

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

AUSUBEL, D.; NOVAK, J; HANENSIAN, H. *Psicologia educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BARBOSA, Gilvana Costa *et al.* Tecnologias digitais: possibilidades e desafios na educação infantil. *XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância*. Florianópolis: UNIREDE, 2014.

BETTELHEIM, Bruno. *Uma vida para seu filho: pais bons o bastante*. 17. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

BOCCHESI, Jocelyne da Cunha. O professor e a construção de competências. *In: ENRICONE, Délcia (Org.) Ser professor*. Porto Alegre: Edipucrs, 2001. p. 25-39.

BRAGA, Denise Bértoli. *Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *LDB - Lei nº. 9.394/96*, de 20 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. v. 1 e 2. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. v. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e Cultura*. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, Marineide de Oliveira. *Formação de Professores na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2009.

HAETINGER, Daniela; MAX, Günter. *Jogos, recreação e lazer*. 2. ed. Curitiba: IESDE, 2008.

KISHIMOTO, Tizuku Morchida (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LINN, Susan. *Crianças do consumo: a infância roubada*. Tradução Cristina Tognelli. São Paulo: Instituto Alana, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARTINS, João Carlos. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PILLAR, Analice Dutra. *Criança e televisão: leituras de imagens*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória e recente perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil*. Florianópolis: Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

STEINBERG, Shirley R. *Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações*. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C. & SANTOS E. S. (Orgs.) *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: SMED/PMPA, 1997, 98-145.

STRASBURGER Victor C.; WILSON, Barbara J.; JORDAN, Amy B. *Crianças. Adolescentes e a mídia*. Tradução de Sandra Mallmann. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2011.

ZAGURY, Tania. *Educar sem culpa: a gênese as éticas*. 19. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.