



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
Curso de Licenciatura

FERNANDA LIRA LUZ FONSÊCA

O USO DA TECNOLOGIA E A INFÂNCIA

Brasília/DF

2019

Fernanda Lira Luz Fonsêca

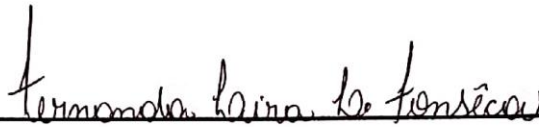
O USO DA TECNOLOGIA NA INFÂNCIA

Monografia apresentada ao curso de Educação Física da Universidade de Brasília como pré-requisito para a conclusão de curso em Educação Física – Licenciatura. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Alice Maria Corrêa Medina.

Brasília/DF

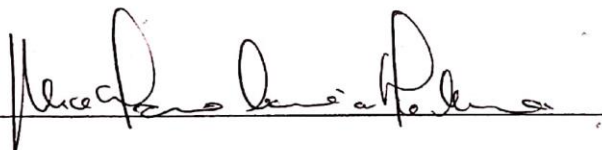
2019

Monografia apresentada a Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção da
conclusão do curso de Educação Física – Licenciatura.

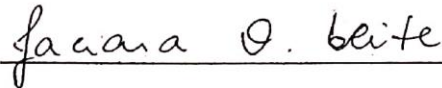


Fernanda Lira Luz Fonsêca

Monografia apresentada em 08/07/2019



Orientadora Prof^a. Dr^a. Alice Maria Corrêa Medina



Examinadora Prof^a. Dr^a. Jaciara Oliveira Leite

Dedicatória

Dedico este trabalho primeiramente a Deus por guiar minhas decisões. À minha mãe por lutar para eu chegar onde estou e a todos que me incentivaram a não desistir.

AGRADECIMENTOS

Agradeço principalmente a Deus por não me abandonar e me mostrar o caminho correto, mesmo nos momentos em que hesitei em o seguir.

Agradeço também a minha mãe, Maria, que mesmo nos momentos de maiores dificuldades não me deixou desistir dos meus estudos sem deixar de apoiar as minhas decisões.

Às minhas amigas de faculdade, Débora e Camila, que não permitiram que as pressões do curso fossem maiores que a amizade.

À minha orientadora Alice, por ser uma ótima professora durante minha formação e durante a construção da minha monografia, orientando e incentivando de forma excepcional a cada reunião.

Ao meu namorado Lucas, que esteve sempre presente me dando apoio e me incentivando a prosseguir.

Gratidão a todos os meus outros amigos e familiares por cada palavra de apoio e incentivo, por todas as formas de aprendizado, me encorajando a terminar este trabalho com amor e dedicação.

Enfim, eterna gratidão a todos que estiveram comigo em mais uma etapa da minha vida, da qual pude me conhecer mais, experimentando vivências que a universidade proporciona.

Epígrafe

“Neste momento os discípulos aproximaram-se de Jesus e perguntaram-lhe: Quem é o maior no Reino dos céus? Jesus chamou uma criancinha, colocou-a no meio deles e disse: Em verdade vos declaro: se não vos transformardes e vos tornardes como criancinhas, não entrareis no Reino dos céus. Aquele que se fizer humilde como esta criança será maior no Reino dos céus.”

(Mateus 18: 1-4)

RESUMO

O estudo buscou verificar a relação das crianças com as diversas tecnologias, levando em consideração que cada criança possui uma bagagem cultural diferente. A pesquisa foi dividida em cinco capítulos que abordam algumas áreas específicas, seja na escola e até mesmo no cotidiano infantil, abrangendo os efeitos negativos e positivos que o uso das tecnologias pode gerar nas crianças. O objetivo foi conhecer o impacto do uso das tecnologias na criança, e compreender de que forma ela é utilizada na escola, mais especificamente na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I e na Educação Física Escolar. Foi realizada uma revisão bibliográfica com a técnica de documentação indireta citada por Marconi e Lakatos (2003). As bases de dados utilizadas foram a Capes e o Google acadêmico, e periódicos da Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Motrivivência e outros. Conclui-se de um modo geral que, os autores se dividem quanto aos benefícios que a tecnologia pode trazer à criança, assim, o consenso gira em torno do uso moderado e consciente das tecnologias.

Palavras-chave: Criança. Escola. Mídia. Tecnologia.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	9
1.1	PROBLEMA DE PESQUISA	10
1.2	OBJETIVO GERAL	10
1.3	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	10
1.4	JUSTIFICATIVA	10
2.	REFERENCIAL TEÓRICO	11
2.1	CRIANÇAS E TECNOLOGIAS	11
2.2	O USO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	17
2.2	O USO DA TECNOLOGIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I	20
2.3	O USO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	25
2.4	AS BRINCACEIRAS E O USO DA TECNOLOGIA	29
3.	METODOLOGIA	34
4.	DISCUSSÃO	35
5.	CONCLUSÃO	37
6.	REFERÊNCIAS.....	38

1. INTRODUÇÃO

A ideia de infância não esteve presente na sociedade desde a sua constituição. Ariès é um autor clássico nos estudos sobre a infância aristocrática europeia e afirma que até o século XII a infância não era conhecida pela era medieval, ou seja, ser criança era algo que não estava na concepção daquele corpo social. (ARIÈS, 1986). Quando a imagem de uma criança aparecia representada em pinturas era considerada uma observação de um homem adulto em uma escala menor. (ARIÈS, 1986; MACHADO e WIGGERS, 2012).

Ariès (1986) aponta três tipos de infância que apareceram a partir do século XIII e que se aproximam da ideia de infância da modernidade. A primeira é a de um anjo com fisionomia de um rapaz muito jovem, e a segunda representação é a do menino Jesus, que o autor classifica como sendo a representação ancestral de todas as crianças pequenas. O terceiro tipo surgiu na fase gótica com uma criança nua e pura.

Couto (2013) afirma que a infância sofreu alterações ao longo do tempo. Não é vista atualmente como Ariès descreveu, passando por alterações e transformações relacionadas ao cotidiano nas cidades, nas famílias e em função das interações com as diversas tecnologias, apesar de ainda ser vista como uma criança pura.

Em relação às mudanças na infância, Qvortrup (2010) explana que infância se modifica ao longo do tempo, mas que ainda assim há continuidade, pois “[...] a infância deve ser reconhecível e identificável contanto que faça sentido empregar esse conceito.” (QVORTRUP, 2010, p. 638).

A infância atualmente, como coloca Behenck e Cunha (2013), é considerada, de um modo geral, como aquela relacionada à tecnologia e aos brinquedos eletrônicos e robotizados, ou seja, uma infância consumidora.

Dentro da escola o uso das mídias vem crescendo. Como explanam Netta e Olenka (2012), a TV e os vídeos já fazem parte há algum tempo dos recursos usados por professores para transmitir o saber. Nesse sentido, Munarim (2007) destaca que é importante discutir sobre o uso da TV no dia a dia das crianças, pois é evidente que esse meio tecnológico fomenta as brincadeiras e a cultura de movimento delas, seja de forma positiva ou não.

O presente estudo apresentou como objetivo pesquisar e conhecer sobre as relações da criança com as tecnologias e as mídias, considerando que é impossível ter uma visão de todos os tipos de infância, pois, segundo Francisco e Silva (2015) e Lisbôa e Pires (2004), não existe

apenas uma infância, e sim várias, já que cada criança carrega em si relações raciais, culturais, sociais, etc.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

- As tecnologias e os reflexos no desenvolvimento das crianças;
- O uso das tecnologias pelos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I;
- A utilização das tecnologias no contexto da Educação Física Escolar.

1.2 OBJETIVO GERAL

Conhecer sobre as relações das crianças com as tecnologias e mídias sociais, televisão, computadores, *tablets* e celulares, no seu cotidiano, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, e como os professores de Educação Física utilizam ou podem utilizar a tecnologia em suas aulas.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conhecer o impacto das mídias e tecnologias na criança.
- Compreender como os professores utilizam a tecnologia em sala de aula.
- Compreender como e de que forma a tecnologia e a mídia podem ser utilizadas dentro de uma aula de Educação Física Escolar.

1.4 JUSTIFICATIVA

Estudar a infância é de extrema importância, pois, como afirmam Francisco e Silva (2015), não existe apenas um tipo, e sim vários tipos de contextos infantis.

Logo, um educador necessita entender sobre o assunto, principalmente se for trabalhar diretamente com as crianças. No entanto, não deve entender necessariamente sobre todos os tipos que possam existir atualmente, mas sim buscar identificar diferenças entre as formas midiáticas, além de orientar os estudantes.

O uso das mídias e tecnologias acontecem desde a infância, principalmente quando se inclui a TV, muito utilizada em casa ou nas escolas. Além desse aparelho, muitos outros fazem parte do cotidiano das crianças do século XXI, como os celulares, os *tablets*, os computadores e os jogos digitais.

Assim, é importante que educadores entendam como a tecnologia e os meios midiáticos se inserem na vida das crianças, buscando compreender melhor até que ponto podem auxiliar ou comprometerem o desenvolvimento delas.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 CRIANÇAS E TECNOLOGIAS

A criança ainda é vista por muitos como um ser que não consegue se impor frente às inúmeras possibilidades que a sociedade a oferece, considerada por vezes como uma tábula rasa, inferior e subordinada. Acreditam que é facilmente controlada em relação às suas vontades e desejos, e poucos conseguem entender que, na verdade, a criança é o meio mais fácil de disseminar, por exemplo, informações dentro de instituições, como a instituição família. (OROFINO, 2015).

No Brasil, infelizmente, são as pesquisas do campo de infâncias e meios de comunicação, em sua maioria, que veem as crianças como frágeis e fáceis de manipular, ou seja, como um leitor que não irá questionar, e já o mercado às enxerga de forma diferente, como um consumidor com grande potencial (OROFINO, 2015). Neste momento, a relação passa a ser direta, é vista como um cliente e não mais como o filho de um cliente. (WIGGERS, SIQUEIRA e SOUZA, 2012).

Fantin (2015) e Couto (2013) asseveram que as crianças de hoje presenciam e vivem a tecnologia, em função disso são leitoras e telespectadoras, produzindo e ajudando a produzir conteúdos voltados para essa faixa etária.

Pereira, Fillol e Silveira (2015) realizaram uma pesquisa sobre noticiários voltados para a faixa etária infanto-juvenil. As crianças que participaram da pesquisa relataram que gostariam de ter acesso a notícias que lhes interessavam, como música, cinema, ciência, etc. Temas como política e economia são os que menos chamam a atenção das crianças, pois são repetitivos, mesmo reconhecendo a importância dos mesmos. Os autores explanam que, por mais que as crianças tenham interesse nos acontecimentos mundiais, ainda preferem brincar ou assistir outro tipo de programa. Porém, ao assistirem programas de cunho a transmissão de notícias, preferem que sejam com um linguajar simples e com imagens menos impactantes.

Em Portugal, país onde foi realizada a pesquisa, foi constatado alguns casos de jornais seguindo os moldes pré-estabelecidos para crianças, conforme exemplo abaixo:

Entre 1984 a 1987, a RTP emitiu o *Jornalinho*, um magazine de informação semanal criado pelo jornalista António Santos, dirigido ao público jovem. Notícias, reportagens, entrevistas, sugestões culturais, eram alguns dos ingredientes que compunham este noticiário que procurava informar as crianças sobre o que se passava no país e no mundo, através de uma linguagem simples. Os apresentadores do programa eram acompanhados por dois bonecos, o Elias e o Horácio (a quem se juntou mais tarde a Clementina), contando ainda com a colaboração de crianças. Estas enviavam para o programa cartas e desenhos com notícias das terras onde moravam,

funcionando como uma espécie de correspondentes do programa. ‘Jornalinho, a informação dos mais novos’, era o slogan do programa que contou com 122 exibições (PEREIRA, FILLOL e SILVEIRA, 2015, p. 373).

Já para Martins e Castro (2011) há crianças que tomam conhecimento do noticiário por meio da internet, que é direcionado ao público adulto. Segundo a pesquisa:

[...] Ele conta ainda que usa a Internet para jogar e pesquisar (no Google). E acrescenta: “Também leio notícias no G1 (site da Globo). Meu pai compra o jornal escrito, mas eu leio na Internet mesmo” (MARTINS e CASTRO, 2011, p. 625).

“Quando as crianças têm acesso a mensagens para cuja recepção e interpretação não estariam preparadas, reduz-se a distância entre a infância e a maturidade.” (WIGGERS, SIQUEIRA e SOUZA, 2012, p. 316). Esse seria um problema enfrentado pela criança que tem acesso a conteúdo inapropriado para a sua faixa etária, como os noticiários.

A criança conectada, para Couto (2013), possui seus próprios desejos e são capazes de opinar, discutir situações e tomar suas próprias decisões.

Antes a criança da cidade aprendia e possuía experiências com convivências na rua, brincando com colegas vizinhos, ou até mesmo com seus familiares, no entanto, hoje, por estar inserida nesse meio, conhece praticamente somente aquilo que é exposto pela TV e pelos meios midiáticos. (LISBÔA e PIRES, 2004).

Por meio da mídia e da tecnologia a criança tem, por vezes, acesso aos mesmos conteúdos que um adulto, seja com músicas, filmes, videogames ou internet, havendo poucos sites que possuem pequenos avisos de conteúdo inapropriado para certas faixas etárias. (MARTINS e CASTRO, 2011).

Brito e Ramos (2017) realizaram uma pesquisa com crianças de 0 a 6 anos de idade e enfatizaram que nessa faixa etária utilizam a Internet com conteúdo voltado para faixas etárias mais velhas, assim, os conteúdos para 0 a 6 anos não recebem a devida atenção, utilizando, muitas vezes, conteúdos inapropriados.

Orofino (2015) realizou um estudo com crianças de 8 a 12 anos de idade com o objetivo de conhecer a opinião delas em relação a comunicação por mídias e consumo. Primeiramente foi usado uma pesquisa de recepção, em que foi selecionado alguns comerciais e apresentado para as crianças, que souberam distinguir muito bem o formato publicitário, além de tomarem, neste referido estudo, uma posição negativa com relação a publicidade, perceptível na seguinte frase dita por uma das crianças: “a pessoa comprou um produto que não fez efeito” (OROFINO, 2015, p. 378).

Couto (2001) destaca entre os outros aparelhos midiáticos, especialmente a TV, como um meio midiático que está muito mais acessível a todas as crianças, independe de qual classe que está inserida.

A televisão, enquanto imagem eletrônica, mídia mestra dos meios de comunicação, é o veículo mais popular, influente, organizador de identidades socioculturais e agente fundamental da cultura de massa, um dos elementos estruturantes que articula as formas de agir, pensar, viver, divertir, aprender [...] (COUTO, 2001, p. 126).

A TV, de acordo com Lisbôa e Pires (2004), veicula através dos seus produtos, como desenhos, filmes e programas, percepções próprias de acordo com os seus interesses que são apresentados às crianças.

Behenck e Cunha (2013) consideram que a criança é um receptor passivo daquilo que as empresas as ofertam pelos meios midiáticos. Contrariamente ao que apresenta tais considerações, Orofino (2015) debateu com as crianças sobre o que ocorria na cidade de São Paulo, local da pesquisa, na época das manifestações dos vinte centavos. Tais manifestações surgiram em 2013 para protestar, principalmente, contra os aumentos nas tarifas dos transportes públicos. As crianças participantes, ao contrário do que se esperava, estavam bem informadas sobre o que estava acontecendo, pois, a autora também relata que houve “ampla discussão” sobre o assunto. Em seguida, pediu-se para que brincassem de fazer um programa de TV com formato jornalístico, e logo passaram a imitar jornalistas televisivos conhecidos.

Segundo Girardello (2005), a televisão pode alimentar o imaginário das crianças, desde que o seu uso seja mediado por um adulto para que faça com que ela tenha um olhar crítico para aquilo que assiste, na medida do possível. O autor ainda aponta que a Internet também deve ser supervisionada da mesma forma. Após realizar uma revisão bibliográfica, concluiu que a TV, em si, não é prejudicial à criança, mas a forma pela qual a criança usa tal dispositivo eletrônico, tornando por vezes, o tempo usado em frente a TV negativo para a sua formação.

Algumas crianças conseguem interpretar e entender o que a mídia a apresenta, pois associa o que vê na televisão com as situações do seu cotidiano. Por compartilhar momentos nos quais seus familiares debatem sobre os assuntos recorrentes no país, a criança ao ser questionada sobre essas questões expõe o seu ponto de vista, pois se encontra inserida no assunto, já que o local onde se encontra proporciona tal situação. (BELLONI e GOMES, 2008).

O fato de os adultos serem uma referência para a criança causa, nesse contexto, uma apropriação tecnológica. A criança é por vezes impelida a reproduzir aquilo que vê um adulto

realizando, como as posições no debate ocorrido durante a pesquisa de Orofino (2015) ao ver um número significativo de adultos e outras crianças usando um *tablet* ou um celular, logo, por ser curiosa, deseja aprender. Segundo Francisco e Silva:

A criança é um sujeito social que aprende através da interação com o meio em que vive e, por esta razão, a criança nascida na era tecnológica vai desenvolver vínculos com os recursos tecnológicos (computador e *tablet*) pelo simples fato de esses recursos estarem presentes no meio social ao qual pertence (FRANCISCO e SILVA, 2015, p. 09).

Prova dessa apropriação tecnológica pode ser verificada na pesquisa de Francisco e Silva (2015), que entregaram um *tablet* a uma criança que possuía acesso apenas ao celular de sua mãe. Ao ser questionada sobre a função do dispositivo eletrônico, respondeu que servia para tirar e visualizar fotos, também foi capaz de manusear o aparelho, deslizando os dedos sobre a tela. Couto (2013), nessa mesma linha de pensamento, afirma que as crianças enxergam as tecnologias como uma extensão de si mesma.

Francisco e Silva descreveram a pesquisa realizada:

Foi entregue para a criança, nessa sessão, um *tablet*. Não se pode deixar de notar que ela já tinha um conhecimento antecipado a respeito desse aparelho, pois ao ser questionada se conhecia aquele tipo de aparelho, imediatamente respondeu que era um *tablet*, o que significa que ela já tinha visto um *tablet* antes. Ao ser perguntada sobre a utilidade daquele objeto, ela responde que servia para tirar e visualizar fotos, o que nos leva a crer que a criança provavelmente viu alguém tirando e vendo fotos neste tipo de aparelho. Podemos destacar também que a criança já tinha uma apropriação tecnológica sobre o uso do *tablet*, uma vez que ao entrar em contato com o aparelho deslizou os seus dedos sobre a sua tela, não apresentando reações diferentes, como a de tentar utilizar o aparelho como se tivesse lendo um livro ou fazendo uso do movimento de passar as páginas. Isso nos leva a acreditar que a criança já tinha visto alguém utilizando esse tipo de instrumento anteriormente, ficando claro para ela que o uso do *tablet* se dá por meio de toques com o dedo na tela (FRANCISCO e SILVA, 2015, p. 14).

Assim, a infância do futuro, ou a do presente, como apontam Behenck e Cunha (2013), se torna automatizada, porque estão inseridas num mundo em que surgem novidades a todo instante, onde aqueles que fazem uso das tecnologias se adaptam facilmente, quase que de forma automática, como é o caso da criança descrita anteriormente que soube utilizar um *tablet* apenas tendo observado terceiros. Belloni e Gomes (2008) também relatam que para uma criança que nasceu num ambiente imerso em tecnologias é muito mais fácil manusear tais aparelhos.

Ainda sobre os estudos de Francisco e Silva (2015), citados anteriormente, participou da pesquisa crianças com 6 anos que não fazia uso da tecnologia, exceto o aparelho de celular

da mãe, e que foi submetida a três momentos de observação no estudo. No primeiro não sabia ligar o computador, e durante as observações a criança foi sendo orientada em alguns comandos, até que conseguisse abrir um jogo na própria máquina. No último encontro a criança ligou a máquina sem que isso fosse instruído ou solicitado, ou seja, isso reforça a apropriação das tecnologias pela criança, no mundo no qual está inserida. A criança aprende observando o uso das tecnologias no seu dia a dia, seja em sua casa, na casa de amigos, familiares, escola etc.

Em contrapartida Brito e Ramos (2017) constataram que algumas crianças possuíam computador em casa, mas raramente o utilizava por ter um nível de dificuldade maior e muitas vezes necessitar da ajuda de um adulto.

Um lado positivo é apresentado por Fantin (2015), pois segundo a autora o meio midiático pode ajudar a construir vínculos, já que proporciona uma conexão entre crianças de diversos contextos socioculturais, logo, aprendem a brincar, ganhar, perder e assim se organizam em redes através da cultura digital.

Assim, como afirmam Menezes e Couto (2010), para a criança ter a oportunidade de se organizar na cibercultura, “cultura contemporânea marcada pelas tecnologias digitais” (LE MOS e CUNHA, 2003, p. 01), é necessário que os meios sejam propícios para tal, para que sejam “autoras nesse ambiente” (MENEZES e COUTO, 2010, p. 05).

Couto (2001) considera que as mídias podem ter um lado positivo. Segundo o autor, os programas que são transmitidos, como as novelas, os filmes, os desenhos e os programas infantis ou de auditório possuem capacidade de estimular o imaginário das crianças, algo que é importante realizar. Considera que acontece por meio de categorias relacionadas as dimensões visuais, como as imagens, e auditivas, como os sons.

No entanto, Rinaldini, Ruiz e Dias (2012) se posicionam explanando que as cores fortes, os sons etc., produzem um efeito contrário ao de incentivar a imaginação da criança, a torna um ser passivo.

Pimenta e Palma (2001) concluíram após um estudo que, em média, os alunos da 4ª série do ensino fundamental de uma escola do Rio de Janeiro realizam atividade física por 476,25 minutos semanais, e em contrapartida assistem televisão por 1103,03 minutos semanais. Os autores constataram ainda que quanto mais tempo a criança permanece em frente à TV maior é o seu percentual de gordura.

Em pesquisa realizada por Brito e Ramos (2017), foi constatado que a TV permanecia ligada sem que, em boa parte do tempo, estivesse alguém realmente a assistindo. Ou seja, por vezes a criança pode estar em frente ao aparelho com um brinquedo, sendo exposta de forma inconsciente ao que é ofertado naquele momento.

Orofino (2015) aponta que as publicidades não são o principal meio de disseminação de malefícios na sociedade para as crianças e sim os programas aos quais estão expostas, e que proibir a veiculação de publicidade para esse tipo de população não diminuiria o problema.

Já Behenck e Cunha (2013) expõem que as novas técnicas de propaganda infantil influenciam diretamente na forma como as crianças consomem. Assim, observando o que esses autores puderam explicar, é possível chegar a um consenso de que as propagandas mercadológicas exercem uma influência sobre as crianças, deixando-as mais interessadas em consumir aquilo que todos estão consumindo, entretanto, não é somente esse meio midiático que pode ser considerado como prejudicial a formação da criança. Os pais e até mesmo as escolas possuem uma responsabilidade em relação ao consumismo infantil, como é possível observar em entrevista, com um pai, realizada por estes autores: “[...] prefiro que eles brinquem dentro de casa do que fiquem querendo sair pra rua, ou ir pra casa de amigos.” (BEHENCK e CUNHA, 2013, p. 199).

Paiva e Costa (2015) e Santos e Grossi (2007) também abordam sobre os malefícios providos do uso irregular e desenfreado da tecnologia, que gera ansiedade e agressividade na criança. Segundo o estudo, a necessidade de adquirir informações de forma quantitativa causa danos de forma emocional, e, por consequência, ela passa a ter menos relações afetivas e em um grau menor com seus familiares, menor desempenho escolar, além de atingir a sua saúde física e mental, que pode se refletir na sua vida adulta.

Santos e Grossi (2007, apud Jovchelovitch, 2005) apontam que o brinquedo pode auxiliar nos processos de aprendizagem e construir relações com familiares, amigos, ou seja, os laços afetivos. No entanto, ao ser seduzida pela publicidade e a mídia, ela descarta, por vezes, brinquedos recém adquiridos.

Dessa forma a categoria estrutural infância, dentro de uma pirâmide social, para Qvortrup (2010), vem diminuindo em nível familiar e social por conta do crescimento das mídias e tecnologias, industrialização, urbanização, dentre outros quesitos, que tendem a diminuir essa categoria de acordo com o desenvolvimento da população.

2.2 O USO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como asseveram Behenck e Cunha (2013), é na educação infantil os primeiros anos escolares de uma criança, logo, se inicia nesses anos o questionamento sobre de que forma a criança está brincando, e desencadeando-se a vontade de resgatar as brincadeiras em grupos e as de formas cooperativas.

Há pelo menos 20 anos já existia o discurso de incluir as mídias dentro de sala de aula na busca de tentar sanar os problemas da mesma. Morán elucida bem esse fato no seguinte trecho:

Finalmente o vídeo está chegando à sala de aula. E dele se esperam, como em tecnologias anteriores, soluções imediatas para os problemas crônicos do ensino-aprendizagem. O vídeo ajuda a um professor, atrai os alunos, mas não modifica substancialmente a relação pedagógica. Aproxima a sala de aula do cotidiano, das linguagens de aprendizagem e comunicação da sociedade urbana, e também introduz novas questões no processo educacional (MORÁN, 1995, p. 27).

Para Behenck e Cunha (2013) há discrepância no uso da tecnologia entre as instituições educacionais pública e privadas. As instituições públicas de educação infantil possuem um acervo de tecnologia pequeno, sendo somente a televisão, DVD e o rádio, já as instituições privadas possuem um acervo maior, como *datashow*, laboratórios de informática mais equipados, tecnologia 3D, dentre outros. O fato a se observar é de que a tecnologia, independente da instituição ou do nível, está inserida na educação infantil.

No entanto, o espaço escolar, que se dá pela sua infraestrutura, que, segundo Garcia (2014), é o edifício que abriga a escola, as instalações, equipamentos e os serviços, possibilita à criança a relação com o meio e com as pessoas que ali se encontram, ocorrendo aspectos relacionados às emoções, intenções sociais e aprendizagens cognitivas (GARCIA, GARRIDO e MARCONI, 2017). Munarim (2007) também relata sobre essas interações da criança no ambiente escolar, em que emitem comentários e imitam personagens televisivos.

Mesmo sendo vista como algo negativo para alguns autores, as mídias podem ser usadas no ensino da Educação Infantil auxiliando e tornando mais interessante os projetos realizados pelos alunos em sala de aula, como apontam Garcia, Garrido e Marconi (2017). Os autores fizeram um levantamento sobre a infraestrutura de 26 escolas do ABC paulista e constataram que, dentre outros fatores, muitas não possuíam laboratório de informática já em 2015, apontando a falta da inclusão digital que poderia ocorrer desde a Educação Infantil.

Desta forma, escolas de Educação Infantil que não contam com espaços como o parque, laboratório de informática, quadra de esportes, TV, internet, entre outros, têm reduzida a diversidade de experiências que podem ser criadas e organizadas para as crianças, o que também afeta as possibilidades de inovação das professoras (GARCIA, GARRIDO e MARCONI, 2017, p. 151).

Logo, a tecnologia mais comum de se ver em escolas de Educação Infantil, depois do aparelhos de som, é a TV. No entanto, Couto (2001) realiza uma crítica relacionada a forma como esse aparelho é utilizado dentro da sala de aula, ou seja, apenas para reproduzir filmes ou desenhos, pois a visão sobre o que utilizar, e como utilizar outras formas de mídia, ainda é muito limitada.

Wiggers, Siqueira e Souza (2012) constataram em uma escola pública de Brasília, de educação infantil, que a TV era o veículo comunicacional do qual as crianças possuíam mais acesso, principalmente para assistirem desenhos animados, motivo de interação entre elas em sala de aula. Logo, asseveram que a escola deve preparar as crianças no contexto infantil para receber tais informações de forma saudável para a sua infância.

Moura, Leal e Padilha explanam o seguinte:

Hoje a programação diurna das emissoras de televisão exibem desenhos que contém grande número de cenas violentas, com o uso de armas e índole duvidosa. Se observarmos o desenho animado Pica Pau onde o protagonista é um pássaro de topete vermelho que é esperto, atrevido, intrometido sendo às vezes até mal caráter não abdica de seus interesses e sofre consequência de seus atos perversos (MOURA, LEAL e PADILHA, 2012, p. 05).

Os autores expõem que desenhos animados dessa tipologia traz um efeito negativo para a criança, que vê cenas do tipo sem nenhuma punição, entendendo que podem realizar as mesmas ações sem nenhuma consequência. Assim, poderia ser selecionados desenhos animados para desenvolver comportamentos mais acolhedores em sala de aula, demonstrando que ações que geram violência e desrespeito não devem ser aceitas.

Diversos autores citam como obstáculo para o maior uso das TICs (Tecnologia da Informação e Comunicação) nas escolas, o despreparo de professores, ou seja, os professores não são ou não estão sendo inseridos no meio tecnológico e digital de forma ampla. Pérez e Pons (2015), ao realizarem uma pesquisa com professores relatam que o maior obstáculo é o tempo e a dedicação para incorporar as TICs.

Pautado no que foi explícito no parágrafo anterior, Santos *et al.* (2016) aplicaram uma atividade voltada para a Educação Infantil, à professores da área. A atividade é oferecida pelo site *Code.org* (2018) e tinha por objetivo ensinar crianças de 4 a 6 anos, que estão aprendendo

a ler, a criar programas de computador. Basicamente, a criança aprende a criar o programa com o seu erro, apresentado pelo programa. É essencial salientar que o programa é baseado na Computação Desplugada, ou seja, pode ser aplicado sem o uso de internet ou de alguma tecnologia. (SANTOS *et al.* 2016).

Após passarem pelas atividades os professores responderam a um questionário possibilitando aos autores constatarem, como já previam no aporte teórico, que grande parte dos profissionais da educação gostariam de usar mais as TICs em sala de aula para ensinar, porém lhes falta conhecimento sobre o seu uso.

Belloni e Gomes (2008) constataram em uma pesquisa de campo, que as crianças, mesmo aquelas que não estão alfabetizadas, se interessam mais em escrever no computador, pois de um modo geral consideram essa atividade como lúdica, quando comparada as ações de escrever diretamente no papel, o que talvez possa requerer uma maior coordenação motora fina.

Paiva e Costa (2015) e Moreira (2003) afirmam que atualmente, antes mesmo da criança ser alfabetizada, ela aprende a utilizar os aparelhos eletrônicos, sem objetivo, o que pode causar dificuldades em desenvolver uma boa aprendizagem no contexto escolar. “Portanto, é cada vez mais comum ver a criança no computador dos pais digitando seu nome, ao invés de praticar sua escrita no caderno de caligrafia” (PAIVA e COSTA, 2015, p. 02), segundo os autores, o vocabulário dessas crianças está mais diversificado, com construções frasais mais complexas e estruturadas, o que auxilia na educação, assim, consideram que é necessário haver equilíbrio no uso da tecnologia.

Rinaldini, Ruiz e Dias (2012) enfatizam que nos anos iniciais a criança desenvolve autonomia e sensibilidade. Assim, é importante que haja a brincadeira tradicional, sem a tecnologia, para que possa desenvolver a lateralidade, atenção, concentração, persistência, dentre outros.

Os mesmos autores, Rinaldi, Ruiz e Dias (2012), realizam uma comparação com o ato de brincar de forma tradicional com os jogos eletrônicos, salientando que a Educação Física Infantil deve permanecer utilizando mais as brincadeiras tradicionais, como exposto no parágrafo anterior.

O brincar para a criança é encarado como uma atividade séria, na qual resolve seus conflitos internos e tem que decidir sobre qual postura adotar, colaborando também para a formação de sua moral e superação do egocentrismo. Ainda, este, contribui no processo de socialização das crianças, pois tendo como característica da fase em que se encontra o egocentrismo

fortemente firmado, a criança acredita que o mundo circunda ao seu redor e que as coisas devem sempre favorecê-la. O papel do brincar é exatamente esse: aos poucos, pelo contato com seus pares, as crianças começam a perceber que estão inseridas em uma realidade com outras crianças a quem devem respeitar dialogar para resolver conflitos e socializarem-se.

Em detrimento disso, os jogos eletrônicos favorecem o individualismo e a competição das crianças (criança X computador) enquanto jogam, pois tendem a superar uma fase para chegar a outra (RINALDI, RUIZ e DIAS, 2012, p. 835).

2.2 O USO DA TECNOLOGIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Há um grande desafio em tornar o aprender mais leve e interessante para o estudante. Machado e Wiggers (2012) afirmam que a escola matricula “alunos” e não “crianças”, fazendo uma crítica a forma como o processo de aprendizagem é efetuado, no qual elas devem ficar a todo momento sentadas em suas carteiras e atentas ao que o professor propõe. As tecnologias entram nesse ambiente como uma forma de tornar esse processo mais divertido e atraente.

[...] infelizmente a escola ainda encontra barreiras para associar a aprendizagem a uma forma menos “carrancuda” de aprender. Por que não dizer “lúdica”, uma vez que crianças e adolescentes, assim como os jovens, que são grande parte do público escolar, recebem o uso das mídias de forma prazerosa (NETTA e OLENKA, 2012, p. 3).

Na pesquisa realizada por Martins e Castro (2011) em uma escola particular da cidade do Rio de Janeiro, na turma de 3º ano do Ensino Fundamental, constataram que a professora de Informática desenvolvia seu conteúdo de acordo com o que era passado nas outras matérias. Assim, aprender matemática ou português, matérias consideradas entediantes pelo estudante, passa a ser mais interessante pelo o mesmo.

“As crianças veem as tecnologias com um único objetivo: divertimento.” (BRITO e RAMOS, 2017, p. 132). Pelo fato de o estudante perceber as tecnologias como um meio de divertimento, ao inseri-las na sala de aula, principalmente nas matérias mais entediantes para ele, o contrário ao desinteresse poderia ocorrer.

É necessário que cada professor entenda os seus estudantes de forma particularizada, reconhecendo que cada criança chega ao ambiente escolar com experiências diferentes, ainda que inserida na mesma cultura uma da outra. A criança chega à escola relatando sobre assuntos relacionados a filmes, novelas, jogos etc. (MARTINS e CASTRO, 2011).

Seguindo o raciocínio anterior, o aluno chega à escola com uma cultura digital inserida no seu cotidiano. Medeiros e Lopes (2015) acreditam que o professor deve entender que o

processo de utilização das mídias e tecnologias está ocorrendo, e que os alunos, de um modo geral, já vivenciam e fazem o uso delas.

Couto (2001) contextualiza em linhas gerais como é o ritmo das escolas, fragmentado e descontínuo, ou seja, sem interação entre as matérias ou até mesmo sem visão de como se pode utilizar certo conteúdo fora da escola, mas ainda assim a criança, na maioria das situações, o aceita e isso se dá porque já estão adaptadas com a linguagem da TV, que é “fragmentada, rápida e sedutora” (COUTO, 2001, p. 126).

Mesmo com uma maior inserção das mídias nas escolas, muitas vezes não existe uma capacitação dos professores para que consigam dinamizar as suas aulas com o seu auxílio. Essa situação faz com que apresentem uma rejeição ao uso de tecnologias em sala de aula.

O uso das tecnologias sem o preparo adequado acaba por trazer falhas aos professores e muitas vezes desânimo em inserir algo diferente em sala de aula, por não saber muitas vezes como usá-las ou até mesmo manuseá-las. Assim, sem mudar sua rotina o professor acaba impedindo que seus alunos desfrutem das novidades que estão cada vez mais presentes em nosso dia-a-dia (BRITO e STRAUB, 2013, p. 03).

Segundo Straub:

A construção do conhecimento do aluno deve ocorrer por meio de um processo interativo deste com o professor, no qual o professor será o mediador do processo ensino-aprendizagem através da midiática das tecnologias de informação e de comunicação, principalmente o computador e a internet (STRAUB, 2009, p. 60).

Conforme a autora acima citada, o aluno aprende com a mediação do professor, principalmente quando usa as mídias nesse processo. Belloni e Gomes (2008) asseveram que as TICs sozinhas não são capazes de desenvolver o aspecto criativo ou crítico do aluno, mesmo sendo usado programas voltados para tornar o aluno crítico. Por isso, a importância da intervenção do professor, pois as mídias são em grande parte utilizadas como, por exemplo, forma de lazer, podendo ser um recurso interessante para a educação.

Leiro e Costa (2010) asseveram que o uso da TV nas escolas possui duas opções de utilização. A primeira seria negar esse dispositivo e permanecer acomodado com receio de levar benefícios aos alunos, a segunda seria entender que a TV faz parte do cotidiano dos alunos, contribuindo para mudar o pensamento crítico deles, buscando qualidade para o dia a dia dos mesmos.

Bévort e Belloni (2009) apresentam o objetivo da “mídia-educação”, que é preparar o indivíduo para uma leitura crítica ou criativa das mídias como o rádio, a TV, os jogos etc.

Para Morán (1995), essa mediação do professor junto às mídias, mais especificamente quanto ao vídeo, deve ser a partir de apontamentos e perguntas dos alunos, ou seja, primeiramente ele deve se posicionar, só então o professor apresenta as suas considerações, sem “monopolizar a discussão”. (MORÁN, 1995, p. 32).

A TV e os filmes podem ser utilizados como meios pedagógicos na sala de aula para trabalhar o imaginário das crianças, no entanto, os professores não colocam em prática esse uso por motivos que serão vistos mais à frente. Os horários que são estabelecidos para cada matéria, que giram em torno de 45 a 50 minutos, dificulta esse tipo de intervenção, assim, como elucida Couto (2001), é difícil utilizar um longa-metragem em 50 minutos para trabalhar o imaginário dos alunos sendo indicado uma redução do tempo de apresentação.

Girardello (2011) analisou os Parâmetros Curriculares para o Ensino e a Aprendizagem da Imagem em Movimento (*The BluePrint for Teaching and Learning in the Moving Image*) dos Estados Unidos, documento relacionado ao letramento de escolares por meio das mídias. O documento estabelece formas pelas quais os professores podem utilizar as mídias para orientar os alunos quanto ao seu uso, a fim de tornarem-se mais críticos. Para a autora os projetos que mais chamam a atenção são os que envolvem o cinema, a TV e a animação, além do uso de narrativas que, segundo a autora, permanece cativando os alunos em meio a diversos modos de comunicação.

Fernandes (2003) explana que os alunos chegam na escola com os conteúdos da TV em suas conversas, brincadeiras, mochilas etc., porém a escola enxerga somente o lado negativo desse processo. A autora ainda afirma que a escola está distante da realidade dos seus estudantes, tratando todas as crianças como se fossem iguais.

Morán (1995) aponta que a relação entre o vídeo e a TV, na concepção da criança, está ligado a um momento de lazer, logo o aluno associa essas duas abordagens como um momento de não aula, um momento mais livre. Ele então muda sua postura diante dessa situação, assumindo uma mais positiva para aquilo que será apresentado, assim elucida que o professor deve aproveitar e atrair o aluno para a aula utilizando desses recursos.

Brito e Straub (2013) realizaram uma pesquisa em uma turma de quarto ano do ensino fundamental de uma escola pública cidade de Sinop – MT e identificaram que, apesar da escola ter aparato disponível, os computadores eram pouco utilizados no processo de ensino e aprendizagem das crianças, mesmo que os professores tenham afirmado previamente que

faziam uso frequente das tecnologias. Isso fortalece a hipótese de que alguns professores possuem aversão ao uso de mídias e tecnologias no processo do aprender por não saberem como pôr em prática essa metodologia.

São grandes os desafios em trabalhar as mídias digitais em sala de aula, assim, precisamos refletir sobre todas as melhorias que essa inserção pode trazer para as crianças e para o ensino e aprendizagem e não desistir frente as dificuldades (BRITO e STRAUB, 2013, p. 07).

Por vezes, os professores possuem vontade de se apropriarem das tecnologias e a utilizarem como meio pedagógico, no entanto, apresentam dificuldades de realizar um bom trabalho. Medeiros e Lopes (2015) ao questionarem professores de uma escola pública de Tocantinópolis – TO que faziam uso do PROUCA (Programa Um Computador por Aluno), instituído pela Lei nº 12.249, de 14 de junho de 2010, constataram que o *software* não atendia as necessidades de alguns professores, como o de matemática e até mesmo do professor de informática.

No entanto, quando há um envolvimento do professor o processo flui. Cruz, Toledo e Rosa (2011) realizaram uma pesquisa sobre o rádio em uma escola de Santa Maria – RS, com alunos do Ensino Fundamental e Médio. As autoras afirmaram que o rádio no meio educacional, torna os alunos e professores produtores do conteúdo, contribuindo na dinâmica escolar e no exercício da cidadania.

Na prática, acadêmicos da UFSM, aplicaram uma oficina com apresentação de vídeo, noções gerais de rádio e redação para estudantes, com apresentação, utilizando microfone etc. A oficina culminou na transmissão do conteúdo produzido e apresentado pelos próprios estudantes, por meio da rádio escola, auxiliados pelos acadêmicos. (CRUZ, TOLEDO e ROSA, 2011).

É comum ver crianças utilizando a tecnologia apenas para entretenimento, como jogos e desenhos. As autoras Medeiros e Lopes (2015) aplicaram um questionário em uma turma de 30 alunos do 3º ano e em uma das questões foi perguntado a finalidade que davam ao computador em casa, e 77% responderam que o utilizavam para jogar, mas também para estudar e pesquisar. Como constataram, infere-se que pelo fato de utilizarem o *laptop* com a finalidade de estudar e pesquisar em sala de aula, em casa continuam ou continuariam realizando uma extensão desse momento na escola.

Girardello (2005) expõem que muitas vezes o computador chega em algumas escolas públicas em que os livros tendem a tardar a chegar, por mais contraditório que isso possa ser.

Assim, continua a autora, é extremamente necessária a criação de sites específicos para cada faixa etária, de forma que estes sejam atrativos às crianças, a fim de facilitar a absorção do conhecimento por elas de forma divertida e criativa.

Segundo Francisco e Silva (2015), no ato de brincar a criança associa a teoria com a prática e assim formula suas hipóteses, por fim, aprendendo, e é assim, na brincadeira, que o aprender se torna mais interessante. Na prática isso foi constatado por Medeiros e Lopes (2015), pois a criança vê no jogo uma forma de se divertir, e, por consequência, o aprendizado se torna mais fácil.

Fernandes (2003) comparou a TV com o papel da escola afirmando que esse aparelho pode ampliar a visão de mundo de quem a assiste, fazendo conhecer sobre determinados lugares sem necessariamente estar presente no local. A autora afirma que esse deveria ser o papel da escola, fazer com que o estudante conheça o mundo sem estar presente fisicamente nos lugares. A TV, por vezes, assim como o computador citado anteriormente, pode chegar de forma mais fácil do que os livros.

Devido à sua presença, é que se torna cada vez mais importante um espaço para se pensar sobre a televisão na escola, diferente de como ela está no mundo lá fora, muito além do simples entretenimento. Na escola ela pode ser vista, entendida e estudada como uma forma de leitura do mundo, como um espaço diferente de produção de sentidos, de diálogo e de leitura (FERNANDES, 2003, p. 06).

Belloni e Gomes (2008) citam a autodidaxia, ou seja, quando o aluno aprende sozinho. No uso das TICs o aluno aprende e desenvolve habilidades muitas vezes ignoradas pelo professor. Às vezes, o professor, não as ignora por vontade própria, mas sim porque as tecnologias têm muito a proporcionar, logo o mediador não consegue abordar tudo em suas aulas, primeiramente porque o tempo de aula de cada matéria é curto, além de que cada estudante possui suas nuances no processo de aprendizagem, já que cada um possui “[...] particularidades, habilidades e características culturais diferenciadas.” (SILVA *et al*, 2017, p. 63).

Bethônico e Dionísio (2014) realizaram pesquisa em 8 escolas da rede pública de Belo Horizonte para saberem se os professores ensinam os seus alunos a serem “letrados em Marketing”, ou seja, “[...] ser capaz de compreender e analisar criticamente os discursos de Marketing[...].” (BETHÔNICO e DIONÍSIO, 2014, p. 681). Constataram que a grande maioria dos professores de Língua Portuguesa já haviam tratado do assunto “consumo” em suas aulas, ou realizaram atividades com textos que remetesse ao marketing.

Morán (1995), em seu artigo explana as formas inadequadas e adequadas de como utilizar vídeos em sala de aula. O autor lista primeiramente as formas inadequadas, como o “vídeo tapa-buraco”, utilizado quando ocorre imprevistos. Explica que se utilizado com frequência desvaloriza a ferramenta e o aluno tende a associar como um momento sem aula. Outro tipo seria o “vídeo deslumbramento”, que seria quando um professor utiliza demasiadamente a ferramenta, empobrecendo as aulas. Explica também as formas de utilizar o vídeo em sala que irão tornar o processo de aprendizado mais atraente, como um “vídeo de sensibilização”, que irá introduzir o assunto, podendo utilizar de ilustrações, mostrando um pouco da Amazônia, por exemplo.

2.3 O USO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Como apresentado por meio dos estudos relacionados na pesquisa do capítulo anterior, de um modo geral o professor possui receio de utilizar a mídia e a tecnologia em sala de aula, como foi possível observar por meio do estudo de Brito e Straub (2013). Aliado a essa realidade soma a falta de dedicação de alguns professores (PÉREZ e PONS, 2015), dentre outros fatores, contribuindo para a não utilização da tecnologia na aula de Educação Física.

A mídia-educação é um campo novo que, segundo Bévort e Belloni (2009) encontra dificuldades em se estabelecer por conta da falta de formação inicial e continuada de professores, algo que, no campo específico da Educação Física será discutido adiante.

A pedagogia crítico-emancipatória na Educação Física Escolar incentiva o uso de tecnologia nas aulas, estimulando o pensamento crítico dos alunos. Assim, utilizar a tecnologia nesse contexto auxilia ainda mais a emancipação do pensamento, além de ampliar as percepções da atual Educação Física Escolar para além da aptidão física. (COSTA e WIGGERS, 2016).

Mendes (2008) aponta a partir de uma pesquisa-ação que é possível utilizar TICs na aula de Educação Física Escolar. De forma conjunta com o professor regente, solicitaram aos alunos de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental que realizassem uma comparação entre o esporte espetacularizado pela mídia e aquele associado ao lazer, como também indicam Martini e Viana:

Entretanto, as experiências com as práticas esportivas têm se configurado como a reprodução daquelas exibidas em espetáculos televisivos, guardam estreita relação com princípios da lógica capitalista, como racionalização e eficiência, enfraquecem as possibilidades lúdicas como produção de sentido (MARTINI e VIANA, 2016, p. 245).

Diniz, Rodrigues e Darido (2012) estão em consenso que é possível trabalhar com o esporte e a mídias nas aulas de Educação Física, em função do que é transmitido por esse meio.

Assim, durante as aulas é de suma importância discutir, refletir e aprender sobre, principalmente quando o esporte educacional não é discutido nas mídias.

Uma forma de utilizar as mídias dentro dessas aulas seria com o objetivo de melhorar as informações transmitidas entre os alunos e o professor, tornando o processo de aprendizado menos burocrático, mais direto, como afirmam Diniz, Rodrigues e Darido (2012).

Os meios midiáticos utilizam o foco principal da Educação Física, que é o corpo. Logo, é visível a apresentação de modelos com belos físicos, felizes e praticamente sem defeito. Assim, esse seria mais um meio de utilizar as mídias na Educação Física Escolar trabalhando o tema em suas aulas, discutindo essa forma de veiculação, para assim tornar os alunos menos suscetíveis as implicações desses estereótipos. (DINIZ, RODRIGUES e DARIDO, 2012).

Betti (2006) realizou uma pesquisa-ação juntamente com professores de ensino fundamental e médio, apresentando aos alunos reportagens para serem discutidas em sala de aula. O tema mais debatido foi o de “Padrões de Beleza, Obesidade/Emagrecimento e Atividade Física”.

Com embasamento no que foi explícito no parágrafo anterior, os alunos trazem para as aulas de Educação Física a cultura corporal que lhes é apresentada por meio das vias midiáticas, como por exemplo a coreografia do momento. Camilo e Betti (2010) posicionam-se dizendo que essa cultura corporal absorvida pelo aluno está substituindo o esporte como conteúdo da Educação Física Escolar e entendem que essa mudança dificulta a área de ter uma atualização da sua pedagogia, já que há uma dificuldade em reconhecer essas novas manifestações frente aos conteúdos tradicionais.

Além do corpo, a Educação Física também desenvolve o aspecto social. Diniz, Rodrigues e Darido (2012) realizaram um estudo, no qual apresentaram uma reportagem à uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental sobre a obesidade. Ao final da discussão, alguns relataram assumindo que possuíam atitudes preconceituosa em relação a essa população.

Bethônico e Dionísio (2014) ao realizarem pesquisa sobre “letramento em Marketing” perguntou aos professores de escolas públicas de Belo Horizonte quais matérias eram passíveis de tratar sobre o assunto. Infelizmente a Educação Física foi a matéria que recebeu menos respostas, o que mostra que professores de diversos segmentos não possuem conhecimento de que é possível utilizar o tema nessa matéria em específico, como já foi mostrado em exemplos anteriores.

Os programas de televisão também podem influenciar diretamente nas aulas de Educação Física. Para Lisbôa e Pires (2004), programas infantis veiculam, dentre outros

aspectos, a competitividade, o que insere a criança precocemente no mundo esportivo de rendimento (LEIRO e COSTA, 2010), além da separação entre meninas e meninos, bem como também o esporte voltado para o rendimento (LISBÔA e PIRES, 2004), situações perceptíveis durante as aulas.

A Educação Física Escolar utiliza os conteúdos da cultura corporal de movimento. Assim, é indicado a utilização das mídias pela área, já que é necessário fazer com que o aluno reflita e compreenda esses processos. (BATISTA e BETTI, 2005).

A TV, segundo Batista e Betti (2005), pode permitir aulas mais dinâmicas e menos monótonas. Assim, a Educação Física pode utilizar o aparelho em suas aulas sem perder a essência que mais chama a atenção dos alunos, a dinamicidade. Esses mesmos autores utilizaram um desenho animado para tratar sobre trapaças, algo muito presente em momentos de disputa. Os autores relataram a surpresa dos estudantes ao perceberem que a aula seria dentro da sala, mas que logo passaram a ficar eufóricos ao verem qual desenho animado iriam assistir (BATISTA e BETTI, 2005).

A produção de imagens é possível na Educação Física Escolar. Oliveira e Pires (2005) entregaram uma câmera a uma aluna de 13 anos de uma escola pública de Florianópolis/SC para que filmasse sobre o tema brinquedos e brincadeiras, sobre a cultura do brincar da escola. Os autores não ensinaram nenhuma técnica de filmagem à estudante, justamente para que “os clichês do discurso midiático” (OLIVEIRA e PIRES, 2005, p. 124) não fossem reproduzidos e o campo de atuação, como também o estudante, tivesse um olhar diferente para essa abordagem das mídias nas aulas de Educação Física. É importante salientar que, em entrevista, a aluna passou a ter noção que a realidade daquele vídeo produzido, desde o roteiro até a edição, é direcionada, construído no que deseja ver, ensinando-lhe o teor midiático. (OLIVEIRA e PIRES, 2005).

Morán (1995) explana que os alunos podem ser incentivados a realizarem produções como a elucidada anteriormente e expor em um local que seja visível dentro da escola, para que os alunos possam contemplar as produções realizadas por eles mesmos.

Leiro e Costa (2010) realizaram uma oficina em turmas de 4º e 5º ano de uma escola pública, com o intuito de entender o que as crianças esperavam das aulas de Educação Física. Foi reproduzido alguns episódios de desenhos prediletos das crianças, onde constataram temas como lutas, jogos e esporte. Esperava-se, por parte das crianças, que nas aulas de Educação Física fosse reproduzido a competitividade para “trabalhar o corpo para ficar forte e magro” (LEIRO e COSTA, 2010, p. 131), assim como os personagens dos desenhos.

Costa e Betti (2006) trouxeram uma possibilidade de como utilizar filmes nas aulas de Educação Física Escolar. O exemplo utilizado foi o filme do *Harry Potter*, o “Quadribol”, um tipo de competição da saga, que poderia ser adaptada para as aulas, resultando em um jogo de estratégia em equipe, segundo os autores.

Alunos de uma escola pública de Diamantina – MG tiveram a oportunidade de vivenciar os *exergames*, categoria de jogo que utiliza os movimentos do corpo, durante as aulas de Educação Física. Nessa oportunidade puderam experimentar um jogo de Baseball, tanto no virtual quanto na realidade. Baracho, Gripp e Lima (2012) buscaram a opinião dos alunos sobre a prática virtual com um *exergame* e os alunos relataram que houve mais emoção durante a atividade.

Esse tipo de jogo, *exergames*, pode trazer grandes contribuições para as aulas de Educação Física Escolar, pois motivam mais os alunos, que por vezes não precisam necessariamente praticar um esporte em equipe, tendo disponível um console. O aluno pode desenvolver suas habilidades sem ter que se equiparar todas as aulas com os seus colegas, além de abrir um leque de possibilidades ao professor para que possa desenvolver vários conteúdos, principalmente dentro de uma escola pública em que os recursos são mais escassos. (BARACHO, GRIPP e LIMA, 2012).

Outra forma de utilizar a tecnologia na Educação Física Escolar foi apresentada por Medeiros e Lopes com o PROUCA (Programa um Computador por Aluno):

Dentre as atividades que ele propõe está o desenho das quadras em que eles praticam os exercícios durante as aulas práticas, ou seja, o professor ensina as crianças a desenharem o espaço que elas frequentam e desenvolvem as atividades físicas, ajudam-nas a montarem esquemas de como se posicionar durante a realização de algum esporte, envolvendo não somente a disciplina de educação física, mas também matemática e arte, quando trabalha com medidas, formas geométricas, noções de espaço, além de desenvolver a coordenação motora das crianças (MEDEIROS e LOPES, 2015, p.13).

Ribeiro (2010) chega à conclusão de que a tecnologia na Educação Física Escolar já se faz importante na área da pesquisa, ou seja, no meio acadêmico. Atualmente sua importância é reconhecida, bem como inúmeras formas de a utilizar, porém ainda não é visto na prática, no cotidiano, tais ferramentas sendo utilizada de forma ampla.

Martini e Viana (2016), em aulas do curso de graduação de Licenciatura em Educação Física, pediram que os alunos utilizassem durante as aulas jogos eletrônicos, realizando uma transposição de linguagem, ou seja, adaptando jogos eletrônicos ao meio físico, provando que é possível adaptar as aulas no meio escolar.

Oliveira, Cunha e Silva (2016) explanam que há novos modos de se movimentar. Na escola elas brincam, dialogam, mas também se apropriam das mídias e tecnologias. Esse é então um novo modo que as crianças utilizam para se movimentar, mesmo nas aulas de Educação Física. Os autores afirmam que cada criança possui identidades de movimentos diferentes, pois cada uma é influenciada pela cultura do brincar e que por sua vez também é influenciada, mas pela cultura midiática.

Por fim, Júnior e Oliveira (2016), analisaram o documento da Base Curricular Comum (BNCC) e Bethônico e Dionísio (2014), analisaram o Parâmetros Curriculares Nacionais Brasileiros. Nos dois estudos constataram que para a área da Educação Física pouco se usa a palavra mídia, e que, de forma geral, somente a presença dos termos não contemplam de forma objetiva a aprendizagem.

2.4 AS BRINCACEIRAS E O USO DA TECNOLOGIA

O ato de brincar, segundo Silva *et al* (2017), possibilita a criança descobrir o ambiente ao seu redor, pois, explora o seu corpo, muitas vezes testando os seus limites além dos objetos.

Já o brinquedo surgiu com o intuito de entreter as crianças, pois é lúdico, além de que, com o advento da Revolução Industrial, passa a ter um teor também pedagógico. No entanto, as indústrias passaram a investir cada vez mais em brinquedos tecnológicos e robotizados.

Os brinquedos desde o seu surgimento na indústria são fabricados por existirem interesses envolvidos. Ele não foi meramente criado para entreter as crianças. Com o advento da sociedade capitalista, por volta do século XVIII o brinquedo ganhou a vez, deixou de ser apenas lúdico, passou a ser visto de certa forma como pedagógico, juntamente com o movimento das mulheres para o mercado de trabalho surge à necessidade de recrear as crianças. As indústrias percebendo sua vendagem passaram a investir cada vez mais em brinquedos tecnológicos. Passando a ser objeto de desejo, um exemplo clássico seria a boneca Barbie, com preços altos e por isso, poucas crianças têm acesso a esse tipo de brinquedo (BEHENCK e CUNHA, 2013, p. 192).

A tendência dos fabricantes de brinquedos é produzir produtos que já venham com regras pré-estabelecidas, e, para Lisbôa e Pires (2004), essa forma de produção do mercado implicaria em reduzir a capacidade de ação e criação das crianças.

Segundo Meira:

A mimesis que se revela no brincar de “faz de conta” tem uma dimensão diferente quando é realizada virtualmente. O trabalho psíquico de inventar o personagem e de vesti-los imaginariamente com traços, palavras, gestos, encontram-se subtraídos no jogo virtual. A única escolha possível se dá entre as opções que o jogo oferece, cujo roteiro tem fases pré-determinadas,

revelando uma mimesis do processo de produção, onde a escolha de objetos determina as possibilidades de trajeto (MEIRA, 2003, p. 84).

Francisco e Silva (2015) afirmam que a infância se consolida no brincar, e por intermédio dela a criança se torna um sujeito que se relaciona com o meio, formando sua identidade.

Muitos relatam que as crianças de hoje não brincam como os pais ou os avós, e Fantin (2015) assevera que é necessário entender o contexto sociocultural atual, que envolve a tecnologia, para assim poder proporcionar práticas benéficas as crianças, ou seja, brincadeiras que possam interagir a tecnologia nesse momento importante para o seu desenvolvimento.

A cibercultura infantil é discutida por Couto (2013), relatando que a criança permanece com as brincadeiras tradicionais, como brincar de boneca ou de carrinho, porém agora está integrada “por meio das telas” (2013, p. 910). Conclui que as crianças permanecem muito tempo nos seus aparelhos, mas que continuam sabendo brincar tradicionalmente, articulando com a tecnologia, pois como coloca o autor “tocar telas é brincar” (2013, p. 910).

Almeida e Costa (2016) realizaram uma pesquisa de cunho exploratório sobre o brincar diante das tecnologias. Ao entrevistar psicanalistas a respeito da sua opinião da função do brincar todos concordaram com o texto abaixo:

A criança se manifesta através do brincar, e através das vias inconscientes ela traz através da brincadeira tudo aquilo que perturba, tudo o que angústia e que está na vida mental dela. Então ela traz através da brincadeira, do jogo (...) o que são manifestações dela. A fala da criança é a brincadeira. Ela traz através do brincar tudo aquilo que está na vida mental dela, seja do inconsciente e do consciente (...) é através do brincar que ela traz. Via de acesso que a gente tem das crianças. (ENTREVISTADA 2) (ALMEIDA e COSTA, 2016, p. 156).

Ainda sobre o mesmo estudo de Almeida e Costa (2016), os autores perceberam que havia entrevistados preocupados com a limitação da criatividade das crianças diante de brinquedos tecnológicos, brinquedos que já vêm de fábrica programados com movimentos e falas, e que a criança, inúmeras vezes, ao brincar, se detém somente a essa forma pré-estabelecida, como também elucida Távola:

A boneca de pano velha, amassada, malfeita, permite à criança uns cem números de “encarnações”, e infinitas personificações muito mais ricas e criativas do que produtos acabados, prontinhos, perfeitos, que dizem “mamãe”, sabem mamar e até fazer xixi para que se troque a fraldinha, como anos depois do progresso industrial criou para as meninas. (TÁVOLA, 2009, p.42).

Sobre os brinquedos tecnológicos, Meira explana que o brincar tradicional é substituído pelos estímulos incessantes de brinquedos que são lançados e substituídos rapidamente por novas tecnologias:

A memória do brincar, hoje, encontra-se apagada pelo excesso de estímulos oferecidos incessantemente, em um ritmo veloz e instantâneo. A exaltação do objeto eleva minúsculos brinquedos à extrema potência, para dali a alguns dias serem substituídos por outros, novas versões *tecno* do mais avançado, do melhor (MEIRA, 2003, p.75).

Machado e Wiggers (2012) constataram que brincadeiras comuns, como a de boneca, está se tornando tecnológica, como mostram em um desenho feito por uma criança que brincava de Stardoll no computador, comunidade virtual em que é possível vestir a boneca de diversas formas.

O mesmo foi constatado por Brito e Ramos (2017) ao dizerem que as meninas preferem jogos casuais, como de adotar um animal, vestir um boneco, enfeitar um espaço, dentre outros, já os meninos preferem jogos que estejam voltados para a ação e a aventura.

As chamadas crianças da era tecnológica vêm perdendo o hábito de brincar de esconde-esconde, pique-pega, dentre outros, para ficarem cada vez mais dentro de casa com os seus brinquedos eletrônicos (FRANCISCO e SILVA, 2015), o que, segundo Machado e Wiggers (2012) provavelmente faz com que a criança passe mais tempo dentro de casa nessa situação por conta da violência que circunda o local em que vivem. No entanto, Fantin (2015) se posiciona dizendo que as brincadeiras tradicionais ainda permanecem, como o carrinho, a boneca ou a amarelinha, porém com um aumento do número e das formas de brincar.

Paiva e Costa (2015) apontam que o fato de a criança passar mais tempo brincando com produtos eletrônicos gera um sedentarismo que pode causar a obesidade, diabetes, hipertensão, dentre outras doenças por falta de atividade.

O fato da criança se interessar mais por brinquedos eletrônicos, como explana Behenck e Cunha (2013), se deve ao fato de a indústria oferecer esses produtos, por meio da televisão e da internet, já que parte considerável das crianças possuem acesso a esses dois meios de tecnologia. Dessa forma, a criança poderá não desejar brinquedos simples, e sim os tecnológicos, como *notebook* e *tablets*.

Para crianças de 8 a 10 anos de uma escola pública de Brasília os brinquedos que mais desejavam ganhar eram aqueles que são tecnológicos, como computadores e videogames, além dos que são anunciados pela mídia, como a Barbie. (MACHADO e WIGGERS, 2012).

Girardello (2005) realizou uma pesquisa no ano de 2001 em diferentes escolas com diferentes contextos, e constatou que as crianças que não tinham acesso ao computador foram justamente as que escolheram esse objeto tecnológico como equipamento preferido.

Francisco e Silva (2015) expõem que a criança enxerga o computador como um brinquedo, ou seja, uma forma de imaginar e de adentrar ao mundo do faz-de-conta. E como colocam Costa e Betti (2006), a criança é capaz de propor significado aos objetos que estão ao seu redor, podendo brincar de diversas formas com os brinquedos tradicionais, e também utilizando o computador como brinquedo.

A criança interage com o computador por meio da exploração do equipamento, sendo que cada criança apresentará motivação e uso diferenciados na utilização desse recurso. Por ser então muito presente, o computador torna-se um forte atrativo para esses sujeitos que acabam utilizando-o como um brinquedo, quando interagem sobre ele como um jogo prazeroso. Desse modo, os chamados ambientes de expressões orais, gráficas e lúdicas no computador permitem que a criança faça uso do jogo simbólico, ou seja, a criança utiliza o computador como um brinquedo carregado de valores culturais, entrando no mundo imaginativo e de faz-de-conta (FRANCISCO e SILVA, 2015, p. 02).

Meira (2003), ao questionar uma criança se um videogame era jogo ou brinquedo o mesmo responde que era um brinquedo-jogo, pois tinha que passar de fase, tendo seu sentido de jogo, e fazia de conta de que era o personagem que estava na tela, sendo também brinquedo, por conta do teor da imaginação.

A autora ainda explana que nos Estados Unidos já debatem como o uso do videogame pode afetar a atenção dos jogadores, e que no Brasil o inverso ocorre, com discursos de que os jogos virtuais podem aprimorar a atenção de quem joga.

Munarim (2007) relata que a criança tenta criar suas representações imaginárias através da sua cultura, além de símbolos e imagens visualizadas no dia a dia. Na brincadeira, então, passa a reproduzir e recriar essas imagens e símbolos que foram vistos na TV.

Jogos virtuais não necessitam da presença de outra pessoa. A grande maioria dos jogos virtuais foi pensado para ser jogado de forma individual, ou contra o próprio sistema ou contra um outro jogador anônimo. Esse último ainda proporciona pouca interação com o adversário, pois os *chats* (ferramenta de conversação) na maioria dos jogos voltados para o público infantil

limita as conversas em frases pré-estabelecidas como forma de segurança, ou seja, há pouca interação entre os jogadores, diferentemente dos brinquedos, que por serem físicos acabam sendo compartilhados pelas crianças, promovendo a interação social. (MEIRA, 2003).

Em contrapartida, Oliveira e Pires (2005) explanam que nas brincadeiras as crianças estão juntas e sozinhas ao mesmo tempo. É possível que a criança opte por se isolar e brincar sozinha com um brinquedo, faz parte dos seus estágios de desenvolvimento, assim essa é uma característica passageira da criança, logo, o brinquedo, tende a aproximar as crianças mais do que um jogo virtual.

Silva *et al* (2017) asseveram que aparelhos eletrônicos podem contribuir para o desenvolvimento infantil, bem como foi apontado anteriormente. No entanto, os autores afirmam que o “contato exagerado” pode causar cada vez mais a individualização das crianças, logo perderia os laços afetivos entre seus colegas, que pode ser proporcionado pelas brincadeiras tradicionais.

Entretanto, na prática, no mesmo estudo de Silva *et al* (2017), os autores chegaram à conclusão de que crianças, as de hoje e as de ontem, os atuais adultos, preferem brincadeiras e brinquedos que não envolvam a tecnologia, mas vale ressaltar que a pesquisa foi realizada com uma amostra de apenas 16 participantes.

Em relação a mudança dos brinquedos e brincadeiras, Francisco e Silva apontam que:

O brincar não vem apenas se modificando no ato em si; vem se modificando também nos objetos do brincar – nos brinquedos. Há tempos atrás, as crianças brincavam nas ruas de várias brincadeiras, como o pega-pega, o esconde-esconde, a amarelinha. Hoje em dia as crianças da “era tecnológica” vem perdendo cada vez mais esses hábitos. É muito mais comum que elas fiquem cada vez mais dentro de casa brincando “sozinhas” com seus brinquedos eletrônicos (FRANCISCO e SILVA, 2015, p. 08).

Porém, Machado e Wiggers (2012) entendem que as brincadeiras tradicionais são influenciadas pelas mídias, entretanto não ditam por completo como devem ser tais brincadeiras. Para Menezes e Couto (2010) ninguém está a todo momento conectado, o que vale para crianças também, assim existe um momento em que usufruem da chamada infância tradicional.

Fantin (2015) fala do tempo de consumo de jogos digitais e que esse tempo varia de acordo com a cultura de cada criança, especialmente no quesito de acesso à cultura digital. Logo, segundo a autora se uma criança possui situação econômica favorável, o seu tempo

provido para esses jogos será maior do que uma criança de situação financeira menos favorecida, que se apropria de brincadeiras mais tradicionais.

Para Francisco e Silva (2015) o jogo possibilita a formação de um espírito construtivo na criança, pois esse recurso lúdico desenvolve a capacidade de imaginação, além da capacidade de sistematizar, abstrair e interagir socialmente.

Wiggers, Siqueira e Souza (2012) realizaram uma observação participante em uma escola pública de Brasília. Relatam que em um certo momento dois garotos brincavam de “girar o colega, “cortar” sua cabeça e jogá-lo contra a parede” (2012, p. 320). Enfatizam que os dois meninos usaram a expressão “é de mentirinha” (2012, p. 321) demonstrando como é o mundo do faz-de-conta das crianças e como alimenta sua ludicidade no meio midiático.

Uma nova forma de jogo para videogames surgiu com os *exergames*, um modo de jogar utilizando movimentos de todo o corpo. Essa modalidade de jogo desmistifica a máxima que diz que videogames podem tornar uma criança sedentária ou passiva, segundo Baracho, Gripp e Lima (2012), possibilitando a criança a usufruir de um videogame utilizando todo o seu corpo, além de trabalhar o cognitivo como já explicitado.

Outro tipo de jogo são os ARGs (*Alternative reality games*), que buscam simular a realidade fomentando situações lúdicas com base em contextos sociais concretos, ou seja, o contexto do dia a dia (JUNIOR, 2017). O mesmo autor questiona os jogos de computador e consoles por não propiciar a ludicidade como o ARGs ou as brincadeiras na sua forma mais convencional e conhecida.

Rinaldini, Ruiz e Dias (2012) questionam a substituição das brincadeiras convencionais por jogos eletrônicos e brinquedos divulgados pelas mídias. Os autores afirmam que as brincadeiras tradicionais possibilitam a socialização, além de desencadear reflexões sobre valores humanos, como por exemplo a partilha de um brinquedo.

3. METODOLOGIA

Foi realizada uma revisão bibliográfica neste estudo, e segundo Marconi e Lakatos (2003), pesquisas desse cunho, buscam englobar em um único estudo diversas pesquisas já tornadas pública sobre um determinado tema.

A técnica usada para a coleta de dados foi a documentação indireta (MARCONI e LAKATOS, 2003), que utiliza a pesquisa bibliográfica. Utilizou-se como bases de dados a CAPES e o Google Acadêmico, além de pesquisas em periódicos específicos como a Revista

Brasileira de Ciências do Esporte, Motrivivência e Revista Uminho. Os documentos pesquisados abrangem o período de 2001 a 2018, possuindo um total de 65 referências bibliográficas.

Para a escolha dos artigos foi realizada uma leitura prévia dos resumos, assim selecionando aqueles considerados como relevantes ao tema do presente trabalho. Logo após os artigos selecionados foram utilizados de acordo com os capítulos apresentados.

Foram utilizadas as seguintes palavras-chave durante a pesquisa do material: criança, infância, século 21, era digital, mídia, ensino fundamental, tecnologia, educação infantil, educação física, tecnologia.

4. DISCUSSÃO

O mercado brasileiro enxerga na criança um ramo com grande potencial (WIGERRS, SIQUEIRA e SOUZA, 2012), já que essa criança exerce grande influência sobre seus pais e familiares.

É possível reafirmar isso com as posições de Fantin (2015) e Couto (2013), que explanam como a criança nasce inserida no meio tecnológico, logo, passando a ser usuária direta da tecnologia, consumindo aquilo que é do seu agrado.

Assim, essa criança, que opina, se posiciona e consome aquilo que lhe chama atenção, consegue exercer influência sobre sua família.

Como explanam Martins e Castro (2011), as crianças acessam aos mesmos conteúdos que um adulto. Infelizmente, são poucos os locais que se preocupam em transformar o seu conteúdo adulto para um conteúdo infantil. Muito pelo contrário, conteúdos voltados para adultos possuem pouquíssimos avisos que aquele local, seja um site, uma notícia ou um filme, é inapropriado para uma criança, ou por vezes nem o possui.

Infelizmente, o cotidiano violento que é enfrentado na atualidade, impede essa criança de ter uma infância com brincadeiras na rua, com seus vizinhos, assim ficam em casa, possuindo mais acesso aos meios midiáticos, como a TV. (LISBÔA e PIRES, 2004).

Couto (2001) elucida que a TV é o principal aparelho de disseminação de ideias, [...] um dos elementos estruturantes que articula as formas de agir, pensar, viver, divertir, aprender [...] (COUTO, 2001, p. 126). Assim, a criança que é proibida de brincar com seus colegas

vizinhos por questões de violência, irá sofrer as consequências de ter mais acesso às mídias, podendo ser influenciada pelo mercado de consumo.

Outro ponto a ser colocado em pauta é a quantidade de informações que ela recebe diariamente. Paiva e Costa (2015) e Santos e Grossi (2007) explanam que o uso desenfreado da tecnologia e a quantidade de informações que bombardeiam a criança, pode gerar quadros de ansiedade e diminuir as relações afetivas que possui com os seus familiares. Qvortrup (2010) ainda expõe que, por conta desse crescimento econômico e tecnológico, os pais ou responsáveis estão cada vez mais ausentes das suas funções de educadores e de estarem próximos, o que pode refletir em problemas na sua vida adulta.

Orofino (2015) afirma sobre a apropriação tecnológica, em que a criança é impelida a realizar aquilo que vê um adulto fazendo, logo, se um adulto utiliza muitas tecnologias, seja celular, *tablet*, computador ou TV, a criança irá se interessar pelo o mesmo.

Fantin (2015) apresenta o lado positivo das mídias. Para a autora elas podem proporcionar vínculos entre crianças de culturas diferentes, o que possibilita aprendizados como saber ganhar e perder. Couto (2011) também traz pontos positivos. Para ele filmes, novelas, desenhos e programas infantis estimulam o lúdico e o imaginário por conta das imagens que são coloridas e cheias de fantasia, e os sons que remetem ao mesmo.

Já Paiva e Costa (2015) constataram que muitas crianças que utilizam a tecnologia estão com um vocabulário mais diversificado, conseguindo realizar construções frasais mais complexas, entretanto, é necessário um acompanhamento e orientação dessas crianças.

Barreto, Brasil e Maranhão (2007) constaram que o sobrepeso era maior em alunos da rede privada de ensino, fazendo relação com a renda maior que esses alunos possuem, logo tem mais acesso a alimentos hipercalóricos, computadores e videogames, favorecendo o sedentarismo.

Medeiros e Lopes (2015) acreditam que o professor, como um mediador, e que, segundo Straub (2009), deve entender que a tecnologia faz parte da criança, como vários outros aspectos que ela traz para sala de aula. Assim, ao invés de fingir que ela não existe, propiciar o seu uso dentro de sala de aula e, dessa forma, torná-la crítica quanto ao assunto.

Como foi constatado por Pérez e Pons (2015) no referencial teórico, há sim falta de dedicação por parte de alguns professores em se apropriarem do uso da tecnologia. Na área da educação física escolar, em específico, não é diferente. Há vários estudos que orientam os

profissionais da área, porém, como elucidada Ribeiro (2010), a mídia na educação física escolar é utilizada apenas na área acadêmica, ou seja, nas pesquisas.

Para Couto (2013), a criança não está deixando de brincar e sim transformando a forma como brinca. Para o autor, as brincadeiras tradicionais ainda estão presentes, acrescentando apenas jogos de celular ou *tablet*.

De forma contínua, há jogos que não permitem criar situações, restringindo, a criança que o joga, àquele único universo.

A indústria mercadológica, para Behenck e Cunha (2013), praticamente seduz a criança a comprar os brinquedos que oferece. Se isso não convence uma criança específica a querer certo brinquedo, um colega que o possua poderá despertar a vontade da criança em tê-lo. Infelizmente, o mercado produz cada vez mais brinquedos e o lançam de forma desenfreada, havendo um descarte cada vez mais rápido de brinquedos adquiridos a pouco tempo. (SILVA, 2012).

Retornando a questão relacionada a influência da mídia sobre a imaginação da criança, Wiggers, Siqueira e Souza (2012) presenciaram uma brincadeira violenta entre duas crianças, em que elas baseavam o momento na frase “é de mentirinha”. Brito e Ramos (2017) manifestaram sobre a surpresa de um pai que presenciou seu filho logado em sua conta, assistindo vídeos violentos que havia assistido anteriormente.

Ainda assim há jogos que proporcionam ludicidade a criança. Os ARGs (*Alternative reality games*), já citados anteriormente são jogos que utilizam o lúdico baseado em contextos diários, como explana Júnior (2017). Observa-se que é possível desenvolver brinquedos ou jogos eletrônicos, que possam propiciar a imaginação da criança, trazendo benefícios.

Brito e Ramos (2015) indicam que pais e professores tenham contato frequente com as mídias para poderem ter domínio, e assim mediar o uso dos seus filhos e alunos

Morán (1995) elucidada qual deve ser o papel das mídias e tecnologias, em que elas devem tornar a pessoa que as utilizam mais atenta aos processos que decorrem desse uso.

5. CONCLUSÃO

O presente estudo elucidou por meio de diversos autores como as mídias e as tecnologias impactam de forma geral na vida das crianças. Infelizmente, por vezes, a forma como é utilizada impede a criança de desenvolver a criatividade, pois boa parte dos brinquedos e jogos já chegam

nas mãos das crianças com configuração pré-estabelecidas, impedindo-a de criar novas situações.

No âmbito escolar, ainda é grande a dificuldade de aliar as mídias, principalmente porque alguns professores não se apropriam da tecnologia em suas aulas. Felizmente, a discussão é crescente, surgindo propostas e orientações que buscam tornar o ensino dos conteúdos mais atraente ao estudante.

Enfim, as tecnologias não devem ser excluídas do cotidiano da criança, pois podem contribuir com o processo de desenvolvimento, trazendo grandes benefícios, mas elas devem ser observadas e orientadas diante das suas atividades, e não simplesmente utilizarem esse dispositivo sem supervisão.

6. REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. R.; COSTA, P. J. da. O brincar diante das novas tecnologias na clínica psicanalítica. **Akrópolis Umuarama**, Paraná v. 24, n. 2, p. 153-161, jul./dez. 2016.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2º ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.
- BARACHO, A. F. de O.; GRIPP, F. J.; LIMA, M. R. de. Os exergames e a educação física escolar na cultura digital. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 1, p. 111-126, jan./mar. 2012.
- BARRETO, A. C. do N. G.; BRASIL, L. do M. P.; MARANHÃO, H. de S. Sobrepeso: Uma nova realidade no estado nutricional de pré-escolares de Natal, RN. **Rev Assoc Med Bras**, [S.l.], v. 53, n. 4, p. 311-316, abr. 2007.
- BATISTA, S. R.; BETTI, M. A televisão e o ensino da educação física na escola uma proposta de intervenção. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Campinas, v. 26, n. 2, p. 135-148, jan. 2005.
- BEHENCK, V. P.; CUNHA, M. M. A influência das mídias digitais na educação infantil. **Revista Eventos Pedagógicos**, Mato Grosso, v. 4, n. 1, p. 192-201, jul. 2013.
- BELLONI, M. L.; GOMES, N. G. Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104 - Especial, p. 717-746, out. 2008.
- BETHÔNICO, J. M.; DIONÍSIO, M. de L. Letramento em marketing: a publicidade e o consumo nas aulas do ensino fundamental. **In: 2.º Congresso Literacia, Media e Cidadania, Lisboa: Gabinete Para Os Meios de Comunicação Social**. Grupo de Trabalho Informal Sobre Literacia Para Os Media, 2014. p. 679-995.

- BETTI, M. “Imagens em ação”: Uma pesquisa-ação sobre o uso de matérias televisivas em programas de educação física do ensino fundamental e médio. **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 95-120, maio/ago. 2006.
- BÉVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.
- BRITO, A. F.; STRAUB, S. L. W. As mídias digitais e a prática pedagógica. **Revista Eventos Pedagógicos**, Mato Grossov.4, n.1, p. 12 - 20, mar. – jul. 2013.
- BRITO, R.; RAMOS, A. Meios digitais, web, redes sociais e crianças de 3 a 5 anos de idade: As suas práticas, o papel dos irmãos e percepções dos pais. **Atas da IX Conferência Internacional de TIC na Educação**, Portugal, p. 359-368, maio. 2015.
- BRITO, R.; RAMOS, A. Tecnologia digital em ambiente familiar: o caso de crianças dos 0 aos 6 anos. **CIED - Textos em volumes de atas de encontros científicos nacionais e internacionais**, Portugal, p. 130-133, nov. 2017. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/49536>>. Acesso em: 24 ago. 2018.
- CAMILO, R. C.; BETTI, M. MULTIPLICAÇÃO E CONVERGÊNCIA DAS MÍDIAS: desafios para a educação física escolar. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XXII, n. 34, p. 122-135, jun. 2010.
- CRUZ, F. R. da; TOLEDO, S. T.; ROSA, R. Rádio escola: Um instrumento de construção da cidadania. In: XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2011, Recife. **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação...** [S.l.: s.n.], 2011. p. 01-12.
- Code.Org. (2018). **Code**. Obtido em 16 abr. 2016, Code Web Site <https://br.code.org>
- COSTA, A. Q. da; BETTI, M. Mídias e jogos virtuais para uma experiência corporal educativa. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 165-178, jan. 2006.
- COSTA, J. M. da ; WIGGERS, I. Pedagogia crítico-emancipatória e educação física escolar: Confluências à mídia-educação. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 625-634, abr./jun. 2016.
- COSTA, M. B. da; LEIRO, A. C. R. Texto televisivo e educação infantil: conhecimento cotidiano e trabalho pedagógico. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 31, n. 2, p. 121-135, jan. 2010.
- COUTO, E. S. A infância e o brincar na cultura digital. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 31, n. 3, p. 897-916, set./dez. 2013.

- COUTO, M. E. S. A televisão na sala de aula: possibilidades e limites. **Revista Ciências Humanas**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 125-130, jul. 2001.
- DINIZ, I. K. dos S.; RODRIGUES, H. de A.; DARIDO, S. C. Os usos da mídia em aulas de educação física escolar: possibilidades e dificuldades. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 03, p. 183-202, jul/set. 2012.
- FANTIN, M. Crianças e games na escola: entre paisagens e práticas. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Colômbia, v. 13, n. 1, p. 195-208, 2015.
- FERNANDES, A. H. A televisão e o cenário do conhecimentos das crianças na contemporaneidade. **TEIAS**, Rio de Janeiro, ano 4, nº 7-8, p. 01-08, jan. 2003.
- FRANCISCO, D, J.; SILVA, A, P, L. Criança e apropriação tecnológica: um estudo de caso mediado pelo uso do computador e do tablete. **Holos**, Rio Grande do Norte, Ano 31, Vol. 6, 2015.
- GARCIA, P. S. Um estudo de caso analisando a infraestrutura das escolas de ensino fundamental. **Cadernos de pesquisa: pensamento educacional**, Curitiba, v. 9, n. 23, p. 137-159, set. 2014.
- GARCIA, P. S; GARRIDO, E.L.; MARCONI, J. Um estudo sobre da infraestrutura da educação infantil da região do grande ABC. **Holos**, Rio Grande do Norte, v. 1, p. 139-154, jan. 2017.
- GIRARDELLO, G. Produção cultural infantil diante da tela: Da TV à internet. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11-12, p. 01-12, jan. 2005.
- GIRARDELLO, G. Mídia-educação, novos letramentos e produção narrativa infantil: Um percurso de pesquisa. In: **XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 2011, Recife, PE. [S.l.: s.n.], 2011. p. 01-15.
- JOVCHELOVITCH, S. Mídia e consumo. **PUCRS Informação**, Porto Alegre, n. 124, p. 26, maio-jun. 2005.
- JUNIOR, G. C. Vivendo o jogo ou jogando a dida? Notas sobre jogos (digitais) e educação em meio à cultura ludificada. **Rev Bras Ciênc Esporte**, Brasília, v. 39, n. 3, p. 226-232, mai. 2017.
- JÚNIOR, J. R. F.; OLIVEIRA, M. R. Educação física escolar e tecnologias digitais de informação e comunicação na base nacional curricular comum... Como é que conecta!?. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 150-167, set. 2016.

- LEIRO, A. C. R.; COSTA, M. B. da. Texto televisivo e educação infantil: Conhecimento cotidiano e trabalho pedagógico. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 31, n. 2, p. 121-135, jan. 2010.
- LEMOS, A.; CUNHA, P. (orgs). Olhares sobre a cibercultura. **Sulina**, Porto Alegre, p. 11-23, 2003.
- LISBÔA, M. M.; PIRES, G. de L. Televisão, representações sociais e cultura de movimento: tecendo reflexões de uma trama no contexto da infância. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 23, p. 119-141, dez. 2004.
- MACHADO, S. da S.; WIGGERS, I. D. Imagens da infância: mídias e suas representações em práticas corporais infantis. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 4, p. 821-1113, out./dez. 2012.
- MARCONI, M, A.; LAKATOS, E, V. **Fundamentos de metodologia científica**. 5º ed. São Paulo: Atlas, 2003. 310 p.
- MARTINI, C. O. P.; VIANA, J. de A. “Jogando” com as diferentes linguagens: a atualização dos jogos na educação física escolar. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Brasília, v. 38, n. 3, p. 243-250, jul./set. 2016.
- MARTINS, L. T. & CASTRO, L. R. DE. Crianças na contemporaneidade: entre as demandas da vida escolar e da sociedade tecnológica. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, 2 (9), pp. 619 – 634, 2011.
- MEDEIROS, T, M, S.; LOPES, F, R. A criança e o uso do computador na escola. **Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins**, Tocantins, v. 2, Nº Especial, p. 22-37, 2015.
- MEIRA, A. M. Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. **Psicologia & Sociedade**, [S.l.], v. 15, n. 2, p. 74-87, jul. 2003.
- MENDES, D. S. Articulações entre lazer e mídia na educação física escolar. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 31, p. 241-250, dez. 2008.
- MENEZES, J. A.; COUTO, E. S. Clicar e brincar: O lúdico na cibercultura infantil. In: **ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA**, 6, 2010, Salvador. Anais... Salvador, BA: UFBA, 2010. Disponível em: http://www.cult.ufba.br/wordpress/?page_id=988. Acesso em: 25 mai. 2013.
- MORÁN, J. M. O Vídeo na sala de aula. **Comunicação e Educação**, São Paulo, v. 2, p. 27-35, jan./abr. 1995.
- MOREIRA, A. da S. Cultura midiática e educação infantil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1203-1235, dez. 2003.

- MOURA, J. T. T. de; LEAL, L. O.; PADILHA, K. D. de S. A influência do desenho animado no processo sociocognitivo da criança. **Fórum Internacional de Pedagogia**, Parnaíba, p. 01-11, 2012.
- MUNARIM, I. Televisão e brincadeira: as mediações e o imaginário na cultura de movimento das crianças. **Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 15; Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2**, Anais. Recife/PE, 16-21/09/2007.
- NETTA, A. M., OLENKA, L. Uso de mídias na construção de valores na escola. **Nucleus**, Ituveara, v.9, n.1, abr.2012.
- OLIVEIRA, E. S. A.; CUNHA, C. Infância e cultura contemporânea: O brincar com as mídias e as (novas) identidades motoras da criança na educação física. **Revista E-Psi**, [S.l.], v. 7, p. 60-72, jan. 2017.
- OLIVEIRA, E.S.; CUNHA, A.C. & SILVA, D.R. Pesquisa com crianças na educação física brasileira: interfaces entre a mídia e o brincar na escola. **Colóquio Estadual de Pesquisa Multidisciplinar: diálogos necessários e os desafios da investigação**, Anais Colóquio Estadual de Pesquisa Multidisciplinar, v. 1, Mineiros-GO, p. 01-10, jun. 2016.
- OROFINO, M. I. O ponto de vista da criança no debate sobre comunicação e consumo. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niños y Juventud**, Colômbia, v. 13 n.1, p. 369-381, 2015.
- OLIVEIRA, M. R. R. de; PIRES, G. de L. O primeiro olhar experiência com imagens na educação física escolar. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 26, n. 2, p. 117-133, jan. 2005.
- PAIVA, N. M. N. de; COSTA, J. da S. A influência da tecnologia na infância: Desenvolvimento ou ameaça?. **Psicologia.pt**, [S. l.], p. 1-13, 2015.
- PEREIRA, S.; FILLOL, J.; SILVEIRA, A. P. S. Explicar o mundo às crianças: análise de espaços noticiosos dirigidos ao público infantojuvenil. **Universidade Estadual do Ceará (UECE)**, Ceará, p. 365-394, 2015.
- PÉREZ, A. G.; PONS, J. De P. Factores que dificultan la integración de las TIC en las aulas. **Revista de Investigación Educativa**, [S.l.], v. 33, n. 2, p. 401-417, jul. 2015.
- PIMENTA, A. P. de A. A.; PALMA, A. Perfil epidemiológico da obesidade em crianças: relação entre televisão, atividade física e obesidade. **Rev. Bras. Ciên. e Mov.**, Brasília, v. 9, n. 4, p. 19-24, out. 2001.
- QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

- RIBEIRO, S. D. As tecnologias: do software livre às experiências com a Educação Física e Mídia. **Motrivivência**, [S. l.], ano XXII, n. 34, p. 87-105, jun. 2010.
- RINALDINI, L. M.; RUIZ, A. R.; DIAS, C. L. Educação infantil, tecnologia e cultura. **Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão, Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 9, p. 834-840, jul. 2012.
- SANTOS, E. R. dos. et al. Estímulo ao pensamento computacional a partir da computação desplugada: Uma proposta para educação infantil. **Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa**, [S.l.], v. 15, n. 3, p. 99-112, dez. 2016.
- SANTOS, M. DOS; GROSSI, P. K. Infância comprada: hábitos de consumo na sociedade contemporânea. **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 443-454, jul. dez. 2007.
- SETZER, V. W. **Pedagogia Waldorf**. 2010. Disponível em: <http://www.sab.org.br/pedag-wal/pedag.htm>. Acesso em: 23 mar. 2019.
- SILVA, A. T. T. da. A infância e o brincar na era tecnológica: A escola em questão. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, UNICAMP, Campinas, p. 15-27, 2012.
- SILVA, M. F. dos S. et al. As brincadeiras das crianças de ontem e de hoje no contexto sociocultural. **HOLOS**, Rio Grande do Norte, ano 33, v. 03, p. 62-74, jul. 2017.
- STRAUB, S, L, W. **Estratégias, desafios e perspectivas do uso da informática na educação – realidade na escola pública**. Cáceres: Ed. UNEMAT, 2009.
- TÁVOLA, A. da. **TV, criança e imaginário**. 5. Ed. Campinas: Papirus, 2009.
- WIGGERS, I. D.; SIQUEIRA, I. B.; SOUZA, V. P. de. Brincar na escola: A relação entre o lúdico e a mídia no universo infantil. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 313-326, abr. 2012.