



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

JOSEILDA SAMPAIO DE SOUZA

BRINCAR EM TEMPOS DE TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS

Salvador
2019

JOSEILDA SAMPAIO DE SOUZA

**BRINCAR EM TEMPOS DE TECNOLOGIAS DIGITAIS
MÓVEIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Helena Silveira Bonilla

Salvador
2019

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Souza, Joseilda Sampaio de.
Brincar em tempos de tecnologias digitais móveis / Joseilda Sampaio de
Souza. – 2019.
471 f. : il.

Orientadora: Profª. Drª. Maria Helena Silveira Bonilla.
Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação,
Salvador, 2019.

1. Educação de crianças. 2. Brincadeiras. 3. Crianças na comunicação de
massa. 4. Interação social na infância. 5. Cultura e tecnologia. I. Bonilla, Maria
Helena Silveira. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III.
Título.

CDD 372.21 23. ed.

JOSEILDA SAMPAIO DE SOUZA

BRINCAR EM TEMPOS DE TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação, defendida e aprovada em 18 de fevereiro de 2019, pela banca examinadora constituída pelos professores:

Prof.^a Dr.^a Maria Helena Silveira Bonilla – Orientadora
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil
Universidade Federal da Bahia

Prof.^a Dr.^a Leila da Franca Soares
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil
Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Nelson De Luca Pretto
Doutor em Ciência da Comunicação pela Universidade de São Paulo, Brasil
Universidade Federal da Bahia

Prof.^a Dr.^a Rita Marisa Ribes Pereira
Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Roberto Sidnei Alves Macedo
Doutor em Ciência da Educação pela Université Paris 8 - Vincennes-Saint-Denis, França
Universidade Federal da Bahia

DEDICATÓRIA

*Ao meu pequeno, Tiago, fonte inspiradora desse trabalho,
por sua existência que me renova a cada dia e me convida
a envolver-me nos enigmas de ser criança.*

*As crianças brincantes desta pesquisa,
por suas experiências, saberes, fantasias e levezas
que transformaram a pesquisa numa grande e prazerosa
brincadeira, com desafios e inesquecíveis aprendizagens.*

*As minhas amadas: mãe e irmã, Ednalva e Josi,
por acreditarem que conseguiria, por serem
meu porto seguro, por me darem apoio, força e coragem
para realizar meus sonhos.*

AGRADECIMENTOS

*E aprendi que se depende sempre
de tanta, muita, diferente gente.
Toda pessoa sempre é a marca das
lições diárias de outras tantas pessoas [...]
(Caminhos do coração – Gonzaguinha)*

Nesse momento que encerro esse ciclo, o sentimento é de gratidão, reconhecimento e valorização. Acredito que essa é uma conquista coletiva, fruto de uma série de intervenções, afinidades, críticas e reflexões realizadas entre diferentes pessoas, por meio de contatos diretos e indiretos, em encontros formais e informais e em tempos e espaços diversos. Assim, os meus agradecimentos tornam-se pequenos diante de tudo que recebi e vivi durante esses anos de pesquisa, que iniciaram não no doutorado, mas nos primeiros dias da graduação. Se consegui chegar até aqui foi porque, nessa caminhada, encontrei pessoas que me deram apoio, que fizeram e fazem parte de minha vida; e hoje, venho agradecer a todos que colaboraram, torceram e me apoiaram nesse processo de construção. Os nomes que aqui serão citados, merecem muito mais do que um “mero” agradecimento, pois foram (e são!) indispensáveis nesse tempo de vida, de memória, de conquista. Uma conquista que é nossa! Assim, agradeço...

Primeiramente a Deus, que me concedeu a vida e a sabedoria, para que com ela pudesse lutar por meus objetivos e me deu forças para que nunca desistisse diante das dificuldades. Pela inteligência e inspiração para cada palavra escrita nesse texto. Sou grata a Ti, Senhor, por proporcionar a sua existência em minha vida em todos os momentos. E, principalmente, por colocar em minha vida, pessoas excepcionais que me incentivam sempre...

À Maria Helena Bonilla, ou simplesmente, Boni, minha eterna orientadora, professora e amiga, quero manifestar minha imensa gratidão! Por nossos 14 anos de parceria, cumplicidade, carinho... Por estar ao meu lado em todos os momentos de minha vida... Minha mentora, incentivadora e meu exemplo de professora pesquisadora, que desde a Iniciação Científica me ajudou a compreender o que é fazer pesquisa. Você acreditou na construção dessa parceria e sempre esteve me apoiando – da graduação ao doutorado –, indicando os caminhos para formar essa pesquisadora que me tornei. Sempre serei grata por você acreditar no meu trabalho, desde o dia que fui sua aluna na graduação em 2005, quando meus olhos demonstravam desejo de busca e aprendizado; seu trabalho como professora e orientadora sempre foi motivo de admiração. Obrigada por oportunizar esses anos ao seu lado, por confiar e dedicar-se à minha formação. Esta tese e os caminhos que percorri só foram possíveis porque tive você comigo.

Às crianças brincantes em tempos de tecnologias digitais móveis, representadas, neste trabalho pelos personagens infantis que escolhemos para construir essa brincadeira. Agradeço pelas tardes que brincamos juntos, pelos diálogos, por compartilhar seus saberes que possibilitaram a construção desta pesquisa com crianças, permitindo-me adentrar nas questões da infância.

Aos meus pais, mainha e painho (in memoriam), pelo amor e apoio incondicional, por dedicarem as suas vidas para proporcionar a educação de suas filhas. Em especial, a você, mãe! Sei que cheguei até aqui porque sempre esteve ao meu lado, mesmo não compreendendo quase nada do eu que tanto escrevia e estudava, suas orações foram essenciais para que eu aqui chegasse!

À minha amada irmã, Josi Sampaio, e ao meu cunhado Emerson Mascarenhas, por compreenderem as minhas ausências, por me incentivarem e acreditarem que esse momento chegaria e, acima de tudo, por me darem o maior presente da minha vida, meu pequeno amor Tiago!

Ao meu Tiago, por me mostrar a leveza, simplicidade e sinceridade de ser criança. Você me move e me inspira, todos os dias!

Aos meus queridos Nícia Riccio e Adolfo Duran, amizade que nasceu, cresceu e se fortaleceu ao longo dessa jornada acadêmica, profissional e pessoal. Só é possível trilhar essa jornada quando temos força, incentivo, apoio e carinho de pessoas como vocês.

Tive o privilégio de conhecer e fortalecer laços pessoais e profissionais com algumas pessoas que considero que, de uma ou de outra forma, trouxeram importantes “tesouros” para minha vida. Uma dessas pessoas é minha amiga-irmã, Salete Cordeiro, parceira em todos os momentos!

Às minhas amigas Andrea e Camila, por abrirem as portas das suas casas, por me permitirem adentrar na rotina familiar, por compartilharem o carinho dos seus pequenos(as) e, em pouco tempo, me colocarem em um lugar especial nas suas famílias.

Ao meu querido e eterno Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC) e seus membros antigos (Lea Guimarães, Lívia Andrade, Maria Helena Marinho, Valdirene Cassia, Rita Argollo e José Américo) e atuais, pelos momentos, amizades, compartilhamentos e aprendizagens.

Ao meu querido professor Nelson Pretto, por ser a minha fonte de inspiração ao longo de todos esses anos. Pelo aceite em dialogar comigo e avaliar esse trabalho. Por sua generosidade em socializar seus saberes, descobertas, achados e por ser o que compartilha.

Um agradecimento especial a Giulia Fraga, que se tornou mais que uma colega do doutorado – uma grande amiga que compartilhou comigo as dúvidas e as incertezas de pesquisar com crianças.

Aos meus queridos e eternos amigos latinos-americanos, que compartilharam aprendizagens, experiências, viagens, eventos, angústias, medos e muitas tardes de risadas ao longo desses quatro anos; a vocês – Julieth Castro, Yaimar Montoya, Uriel Castellanos, Roger Aburto, Angela Niño e aos demais, meu muito obrigada!

Aos professores Rita Ribes, Roberto Sidnei Macedo e Leila Soares pelo aceite em participar da banca e pelas muitas contribuições, desde a qualificação para o aprimoramento da pesquisa e da escrita da tese.

À FAPESB por possibilitar dedicação integral aos estudos e oportunizar a realização desta pesquisa em suas melhores condições.

Por fim, tomo emprestadas as palavras de Gonzaguinha para dizer: É tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente, onde quer que a gente vá...



[...] Mas quando você deixa a criança jogar, você tem que incentivar ela a brincar fora de casa, levar ela na rua, e assim, a criança vai desenvolver habilidades e novos conhecimentos. Na minha opinião esse uso do computador pode ser liberado, mas com regras e com outras atividades durante o dia.

(Tiana, 11 anos – trecho da redação desenvolvida como atividade escolar com o objetivo de opinar sobre a influência da internet na vida das crianças e jovens).



SAMPAIO-S, Joseilda. **Brincar em tempos de tecnologias digitais móveis**. 2019. 471 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

RESUMO

A sociedade contemporânea é marcada por uma série de características que a permeia, dentre as quais destacamos o fascínio pelas tecnologias digitais móveis e a vivência na cultura digital que proporcionam aberturas de novos espaços de comunicação, socialização e de práticas lúdicas. Nesse contexto, pesquisa objetivou compreender, a partir do ato do brincar, como a interação de crianças (na faixa etária de quatro e cinco anos) com as tecnologias digitais móveis – *smartphone* e *tablet* – contribuem para estruturar os processos de produção das culturas infantis contemporâneas. Buscamos a construção de uma postura de pesquisa que coloca em discussão o lugar social ocupado por pesquisadores e crianças na produção socializada de conhecimento. Por meio da observação participante desenvolvemos as nossas estratégias metodológicas tendo como base a Pesquisa *com* criança e a pesquisa de inspiração etnográfica, em que as reconhecemos como protagonistas e coparticipantes no processo de investigação, levando em consideração as suas falas e representações de mundo e o lugar que elas ocupam enquanto atores/autores sociais capazes de falar por si e sobre si como dado de pesquisa. Durante cinco meses, dialogamos com crianças que integram nossa rede pessoal de amizade, com encontros semanais no espaço privado/familiar. Em rodas de brincadeiras, dialogamos com dois grupos de brincantes, ambos formados por uma criança mais os seus pares: a criança brincante de quatro anos, que interagia e brincava com os dispositivos móveis junto com o pai, a mãe e os avós (maternos); e a criança de cinco anos, que interagia com a irmã de 11 anos e seus amigos vizinhos (quatro a nove anos) residentes no condomínio em que ela morava na ocasião da pesquisa. Ao adentrarmos nas brincadeiras das crianças, destacamos quatro aspectos da cultura digital que se revelaram mais presentes e que foram percebidos como estruturantes para os processos de produção das culturas infantis: a ampliação de materiais produzidos sobre os ícones infantis que integram os elementos simbólicos cultural infantil; as relações entre as várias narrativas que integram os elementos simbólicos cultural infantil; a vivência na cultura digital dos grupos sociais que compõem as redes socioafetivas e; a demanda por conectividade para o brincar híbrido e em rede. Os resultados apontam que as crianças são ativas nas culturas infantis e, também, que a partir das interações com as tecnologias digitais móveis estão circulando entre diversos ambientes digitais, dentre os quais destacam a preferência pelos vídeos *online* e os jogos digitais. Além disso, este estudo evidenciou que as suas vivências nesses ambientes têm estruturado os processos de produção das culturas infantis, uma vez que as experiências social e cultural do brincar passam a acontecer a partir da mistura dos dispositivos digitais com bonecas(os), brinquedos e livros, e as crianças têm considerado esses dispositivos como um brinquedo em potencial ou mais um espaço onde se brinca.

Palavras-chaves: Brincar. Cultura Digital. Culturas Infantis. Pesquisa com criança.

SAMPAIO-S, Joseilda. To play in times of mobile digital technologies. 2019. 471 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

ABSTRACT

The contemporary society is marked by a series of characteristics that permeate it, among which we highlight the fascination for mobile digital technologies and the experience in the digital culture that provide openings of new spaces of communication, socialization and playful practices. It is in this context that this research aimed to understand, from the act of playing, how the interaction of children (in the age group of four and five years) with mobile digital technologies – smartphone and tablet – contribute to structuring the production processes of contemporary infant cultures. We seek to construct a research posture that puts in discussion the social place occupied by researchers and children in the socialized production of knowledge. Through participant observation, we develop our methodological strategies based on research with children and ethnographic research, in which we recognize them as protagonists and co-participants in the research process, taking into account their speeches and representations of the world and the place which they occupy as actors/social authors capable of speaking for themselves and about themselves as research data. During five months, we interacted with children who are part of our personal friendship network, attending weekly meetings in the private / family space. In playing activities, we had a dialogue with two groups of participants, both formed by a child and its partners: the four-year-old child interacting and playing with the mobile devices along with his father, mother and grandmothers; and the five-year-old child, who interacted with its 11-year-old sister and their neighbors (four to nine years old) living in the same condominium. As we get in the children's play, we highlight four aspects of digital culture that have become more present and have been perceived as structuring for the production processes of children's cultures: (i) the expansion of materials produced about the children's icons that integrate their cultural symbolic elements; (ii) the relations between the various narratives that integrate the children's cultural symbolic elements; (iii) the experience in the digital culture of the social groups that comprise the socio-affective networks; (iv) the demand for connectivity for hybrid and network play. The results point out that children are active in their cultures, and besides that, from the interactions with digital mobile technologies, these children are circulating among several digital environments, in which the online videos and digital games are their favorites. Moreover, this study showed that the experiences in these environments have structured the processes of production of children's cultures, since the social and cultural experiences of playing begin to happen from the mixing of digital devices with dolls, toys, and books, and children have considered these devices as a potential toy or an additional place where one plays.

Keywords: Play. Digital Culture. Children's Cultures. Research With Child

ABREVIATURA

ABRINQ	Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cebrap	Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
Cepal	Comissão Econômica para América Latina e o Caribe das Nações Unidas
Conanda	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CGI.br	Comitê Gestor da Internet no Brasil
ESPM	Escola Superior de Propaganda e <i>Marketing</i>
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais
GEC	Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Projeto de lei
PLS	Projeto de Lei do Senado
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
REFID	Identificação por Rádio Frequência
SBP	Sociedade Brasileira de Pediatria
UCA	Um Computador por Aluno
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UIT	União Internacional de Telecomunicações
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Infográfico com a identificação do grupo de brincantes da criança de 5 anos	80
Figura 2	Infográfico com a identificação do grupo de brincantes da criança de 4 anos	81
Figura 3	Bairro do Imbuí	85
Figura 4	Bairro de Stella Maris	85
Figura 5	O carro Lego	198
Figura 6	Canto do brincar de Elsa	226
Figura 7	Canto do brincar de Capitão América	226
Figura 8	Princesa do gelo do metrô	235
Figura 9	<i>LEGO DC Mighty Micros</i>	235
Figura 10	<i>Subway Surfers</i>	235
Figura 11	Coleção de jogos no <i>tablet</i> de Capitão América	256
Figura 12	Anúncio para conquistar uma vida extra	282
Figura 13	Coleção de bonecos de Capitão América	283
Figura 14	Exemplos de Jogos de aventura	309
Figura 15	Exemplos de Jogos de corrida/habilidade	309
Figura 16	Exemplos de Jogos de simulação	310
Figura 17	Lista dos <i>youtubers</i> seguidos por Tiana	311
Figura 18	Ícone do <i>Youtube</i>	324
Figura 19	Narrativa do jogo do Homem-Aranha	328
Figura 20	Interface do jogo <i>Sonic Dash</i>	337
Figura 21	Imagem do jogo <i>Minecraft</i> visto de cima	339
Figura 22	Formas geométricas do <i>Minecraft</i>	341
Figura 23	Formas geométricas do <i>Minecraft</i>	344
Figura 24	<i>Tablet</i> para chamar os cachorros	366
Figura 25	<i>Mulher-Maravilha</i> usando o <i>tablet</i>	367
Figura 26	Portal do <i>Minecraft</i> produzido por Hulk	398

SUMÁRIO

EU, AS TECNOLOGIAS E A EDUCAÇÃO: CAMINHOS VIVIDOS E COMPARTILHADOS	17
MEMÓRIA E PERCURSOS	17
1. INTRODUÇÃO	27
Capítulo II	
EM BUSCA DE UMA METODOLOGIA DE PESQUISA COM CRIANÇA EM UM ESPAÇO DE VIDA PRIVADO/FAMILIAR	51
2.1 OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS QUE ORIENTAM A PESQUISA	51
2.1.1 As perspectivas da pesquisa <i>com</i> criança	59
2.1.2 A inspiração etnográfica <i>com</i> crianças	64
2.2 OS INTERLOCUTORES: UMA RELAÇÃO DE PROXIMIDADE ENTRE A PESQUISADORA E AS CRIANÇAS	68
2.2.1 Na pesquisa as questões sobre a ética	73
2.3 BRINCANDO EM CASA: O LUGAR NO QUAL SE DESENVOLVEU O CAMPO DA PESQUISA	85
2.3.1 Os encontros de brincadeiras e os dispositivos de pesquisa	88
2.4 ANÁLISE E COMPREENSÃO DAS INFORMAÇÕES	96
Capítulo III	
INFÂNCIAS, CRIANÇAS E CULTURAS INFANTIS: ALGUMAS INTERLOCUÇÕES	103
3.1. AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA: O SER CRIANÇA	104
3.1.1 As crianças: atores/autores sociais	116
3.2 AS INFÂNCIAS NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO	120
3.3 A(S) CULTURA(S) DA INFÂNCIA: CULTURAS OUTRAS	125
Capítulo IV	
A MOBILIDADE NA CULTURA DIGITAL	137
4.1 A CULTURA DIGITAL	138
4.1.1 Do analógico ao digital: o processo de digitalização	141
4.1.2 Na cultura digital a presença da convergência	146

4.1.3 A cibercultura e a cultura digital: diferenças e aproximações.	150
4.2 ASPECTOS DA MOBILIDADE	158
4.2.1 A mobilidade e suas dimensões	166
4.2.2 Os espaços híbridos ou intersticiais	176
Capítulo V	
O BRINCAR NA CONTEMPORANEIDADE	188
5.1 O BRINCAR E A BRINCADEIRA: ALGUMAS NOÇÕES CONCEITUAIS	188
5.1.1 O Brinquedo	201
5.2 O BRINCAR COMO UM ELEMENTO DA CULTURA LÚDICA INFANTIL	209
5.2.1 A cultura lúdica contemporânea: a criança e as tecnologias digitais móveis	216
5.2.2 As práticas lúdicas com o digital: ressignificação do brincar	227
Capítulo VI	
BRINCADEIRAS DIGITAIS DIFERENTES MANEIRAS DE CRIAR E CONSUMIR	238
6.1 A SOCIEDADE DO CONSUMO: algumas interlocuções	241
6.1.2 Na relação com o consumo, a constituição das identidades	249
6.2 O LUGAR DO CONSUMO NAS CULTURAS INFANTIS	260
6.2.1 Nas culturas infantis a presença da publicidade/propaganda	273
6.2.2 A presença da propaganda nas atividades lúdicas das crianças brincantes: os jogos digitais e os canais de vídeos <i>online</i>	278
Capítulo VII	
AS ATIVIDADES LÚDICAS INFANTIS NO BRINCAR COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS	291
7.1 O AMBIENTE FAMILIAR E A INSERÇÃO DAS CRIANÇAS NA CULTURA DIGITAL: OS ESPAÇOS-TEMPOS DE BRINCADEIRA	292
7.2 AS ATIVIDADES LÚDICAS COM AS TECNOLOGIAS MÓVEIS: USOS E PREFERÊNCIAS	306
7.2.1 As atividades de produção de imagens com o smartphone e o tablet	313
7.3 AS INTERAÇÕES DAS CRIANÇAS COM AS TECNOLOGIAS MÓVEIS NO CONTEXTO DAS BRINCADEIRAS	317
7.4 SABERES, FAZERES E EXPERIÊNCIAS NOS ATOS DE BRINCADEIRAS COM O <i>SMARTPHONE</i> E O <i>TABLET</i>	325
7.4.1 Os fazeres, os saberes e as experiências com as tecnologias móveis	334

Capítulo VIII

ELEMENTOS ESTRUTURANTES DAS CULTURAS INFANTIS CONTEMPORÂNEAS	351
8.1 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A DIMENSÃO ESTRUTURANTE	353
8.2 ELEMENTOS DA CULTURA DIGITAL QUE ESTRUTURAM OS PROCESSOS DE PRODUÇÃO DAS CULTURAS INFANTIS	358
8.2.1 A ampliação de materiais produzidos sobre os ícones infantis que integram os elementos simbólicos cultural infantil	359
8.2.2 As relações entre as várias narrativas que integram os elementos simbólicos cultural infantil	363
8.2.3 A vivência na cultura digital dos grupos sociais que compõem as redes socioafetivas	368
8.2.4 Demanda por conectividade para brincar em rede	377
8.3 OS TRAÇOS DAS CULTURAS INFANTIS NA RELAÇÃO COM O DIGITAL	381
8.3.1 Interatividade	384
8.3.2 Ludicidade	390
8.3.3 Fantasia do real	392
8.3.4 Reiteração	396
REFLEXÕES FINAIS	403
REFERÊNCIAS	432
APÊNDICE A – Carta de apresentação da pesquisa para os pais e/ou responsáveis das crianças.	464
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	466
APÊNDICE C – Modelo de questionário aplicado com as famílias das crianças	467
APÊNDICE D – Quadro da agenda dos encontros com as crianças	470
APÊNDICE E – Quadro Orientador para pesquisa de campo	471

MEMORIAL



Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora

EU, AS TECNOLOGIAS E A EDUCAÇÃO: CAMINHOS VIVIDOS E COMPARTILHADOS...

*Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho caminhando,
refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.
(Paulo Freire, 1997)*

Todos nós temos uma história de vida, singular, pessoal, única... Da mesma forma, cada um de nós tem sua maneira particular de contar a sua história, elegendo, para isso, determinados tempos e espaços – e não outros – a fim de divulgar acontecimentos considerados mais marcantes no seu caminhar, muitas vezes optando por omitir aqueles que, aparentemente, não tiveram tanta importância. Aqui, para relatar um pouco da minha história de vida, também fiz minhas escolhas. E importa muito ressaltar que, ao longo delas, o intuito sempre foi revelar os sentidos que construíram meu jeito de ser, estar e viver no mundo.

As escolhas relatadas ao longo da minha vida, nos mais diferentes contextos, estão diretamente relacionadas à minha formação acadêmica, pois é a partir dela que encontro novas formas de pensar, agir, sentir, e também atribuo o sentido de ser professora-pesquisadora. Busco mostrar os acontecimentos que se reconstroem de maneira não linear, com idas e voltas repentinas, “com superposição de planos temporais, com digressões e análise. Naturalmente, o que retorna não é o passado propriamente dito, mas suas imagens gravadas na memória e ativadas por ela num determinado presente” (AGUIAR, 1998, p. 25). Portanto, trago essas memórias questionando, repensando, e atribuindo sentidos a cada momento vivido.

MEMÓRIAS E PERCURSOS

A minha infância foi vivida em um bairro periférico de Salvador e com forte atuação de minha mãe em nossa educação – a minha e a da minha irmã. Filha de caminhoneiro, a companhia de meu pai acontecia em momentos esporádicos, já que, por longos períodos, ele precisava se ausentar nas viagens pelo país. A simplicidade do estilo de vida e a preocupação em proporcionar educação às duas filhas – a fim de que tivéssemos uma vida melhor que a

deles – marcaram todo o contexto da minha formação pessoal.

Meus pais, apesar da insuficiente escolaridade (ou até mesmo por conta disso), não mediam esforços para garantir que as filhas pudessem ter acesso aos estudos. Pelo mesmo motivo, também no dia a dia, minha mãe sempre nos incentivou a ser autônomas, pois pouco podia ajudar ou auxiliar nas tarefas escolares. E, assim, seguindo meu percurso formativo, em 1998, concluí o curso técnico em Processamento de Dados – escolhido em função da minha curiosidade com as tecnologias e, também, porque estávamos vivendo um período em que a internet ganhava o mundo de forma literal e começava a chegar nos domicílios. Esse era o curso requerido pelos jovens que queriam adentrar no mercado de trabalho. Muitas mudanças ocorreram com as tecnologias e com a sociedade dessa época até os dias atuais, entretanto, em minha lembrança, esse foi o período em que aconteceram os primeiros contatos com as tecnologias da informação e comunicação.

Muitas crianças da minha “geração” não vivenciaram o acesso às tecnologias digitais desde cedo, visto que, na década de 1980, a tecnologia no Brasil tinha um custo muito elevado, e, neste período, o telefone ainda era considerado um equipamento de luxo. É verdade que, ainda nos dias atuais, o acesso às tecnologias digitais não é possibilitado igualmente para todos em todas as partes do mundo. Mas, mesmo diante desse cenário, outras tecnologias se fizeram presentes durante a minha infância: a televisão com muitos programas infantis, o videocassete, o gravador de fitas k-7, o videogame, as bonecas com dispositivos eletrônicos que transmitiam alguns sons, os jogos e brinquedos eletrônicos.

Entretanto, se comparando com as tecnologias digitais presentes entre as crianças dos tempos atuais – que favorecem a comunicação móvel, sem fio, potencializam espaços de interação híbridos entre o contexto físico e o digital, permitindo novas formas de sociabilidade – percebemos que os eletrônicos ou as tecnologias as quais tínhamos acesso antes, na maioria das vezes, nos colocavam em uma posição apenas de consumidores de informações. Posso dizer que, para a minha “geração”, a tecnologia que marcou a experiência da infância foi a televisão e seus programas diários matinais direcionados para o público infantil. Apesar de as programações televisivas, em sua rotina diária, apresentarem programas infantis apenas no turno da manhã – e esse era o turno que estava na escola – a TV e as demais tecnologias às quais tive acesso não concorriam com as brincadeiras ao ar livre, com a convivência com os amigos, com os passeios na praia, e sim tendiam a se complementar.

No contexto atual, temos acompanhado diversos discursos que abordam sobre o brincar

livre, enfatizando a importância do resgate das brincadeiras ditas “tradicionalistas” em detrimento do brincar com as tecnologias digitais. Assim como em uma época anterior, discutia-se sobre o mesmo resgate, porém o que estava no centro dos questionamentos era a influência da televisão na vida de muitas crianças. O que percebemos são compartimentações, fragmentações da ideia do brincar como se todas essas atividades lúdicas não pudessem integrar o brincar livre e espontâneo. Entendemos que, para as crianças e os jovens, existe a necessidade de que lhes seja oportunizado vivenciar um “cardápio” diferenciado de experiências e recursos variados – sejam eles analógicos ou digitais – para seu desenvolvimento, para vivência cultural, para a produção de conhecimento, entre outros aspectos.

Por exemplo, hoje, ao mesmo tempo que a criança pula corda, brinca de boneca, guia um carrinho de controle remoto, cria histórias, acontecimentos, monta a casa da boneca, desmonta, pode também registrar esses momentos fotografando, filmando, criando animação, fazendo essas mesmas ações em *sites* direcionados a esse tipo de brincadeira, visitando canais de vídeos, comentando, criando novos textos, lendo comentários (às vezes junto com seus pais ou responsáveis, por ainda não dominar a leitura e a escrita), interagindo e desenvolvendo outros saberes. Ou seja, neste cenário, junto com as tecnologias digitais, encontraremos outras possibilidades de atividades lúdicas, pois, tanto nos dias atuais quanto nas experiências da minha infância, diversos outros recursos, vivências e práticas proporcionam experimentar, manipular, construir, desconstruir, inventar...

Mesmo vivenciando alguns contatos anteriores, foi através da escola, no final da década de 1990, que tive, verdadeiramente, acesso às primeiras experiências com o computador. No curso técnico de Processamento de Dados, os professores nos ensinavam linguagens de programação – por exemplo, a linguagem Pascal, que proporcionava desenvolver uma programação estruturada. Consigo lembrar o meu desespero quando estava diante daquela tela preta, tentando entender como funcionava cada comando que nos era ensinado. Outros professores buscavam aprimorar o uso do teclado com aulas de digitação, com pesquisas feitas na internet. Esse foi o período que comecei a ter alguma intimidade com as tecnologias digitais, porém em uma relação de uso, em que o computador ainda se constituía como uma “ferramenta” de consumo de informação.

Ao finalizar o ensino médio, fiz a opção de começar a trabalhar para custear os estudos no cursinho preparatório para o vestibular, por considerar que apenas a minha formação

técnica não me permitiria lograr com êxito em uma seleção de vestibular. Foi assim que, no início dos anos 2000, consegui comprar meu primeiro computador. Lembro-me de todo preparativo anterior que foi necessário, naquela época, para sua chegada em casa: arrumar um local adequado para sua instalação que tivesse tomada diferenciada e espaço para colocar uma escrivaninha específica que, além de garantir conforto na utilização da máquina, também possuía compartimentos diferenciados para cada um dos seus componentes – estabilizador, monitor, *desktop*, *mouse*, *mousepad*... Junto à compra do computador, também era necessário adquirir o serviço de acesso à internet, que, naquele momento, ainda era discada¹. Ou seja, para nos conectarmos à rede, precisávamos de horários específicos, em que o custo era menor e não comprometia o uso do telefone. Essa era uma época na qual o acesso às tecnologias da informação e comunicação nos domicílios era muito limitado, e, então, quando alguém tinha essa possibilidade, assim como aconteceu com a chegada da televisão na década de 1950 nos lares brasileiros, inevitavelmente, compartilhávamos com os vizinhos e amigos que também desejavam ter acesso a essa tecnologia.

Nesse período em que acabara de adquirir o computador pessoal, compartilhava-o com uma amiga – estudante de Pedagogia – que o utilizava para a realização de seus trabalhos da faculdade. Esse compartilhamento possibilitou me aproximar e me interessar cada vez mais pelos temas que ela estudava. E nesse processo de acompanhar e ajudar minha amiga nas suas atividades acadêmicas, aos poucos o curso de Pedagogia foi me conquistando. Hoje costumo dizer que não escolhi, fui escolhida para ser pedagoga.

No ano de 2003, ingressei no curso de Pedagogia, na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Na graduação, como em qualquer curso, nos defrontamos com um leque de possibilidades, com variados componentes curriculares – obrigatórios e optativos – e, durante os quatro primeiros semestres, buscava algo que fizesse sentido no curso. Algum direcionamento que me possibilitasse relacionar a minha caminhada de formação no ensino médio – as aprendizagens do curso técnico em Processamento de Dados – com as aprendizagens da Pedagogia. Foi quando, em 2005, me matriculei na disciplina “EDC-287 – Educação e Tecnologias Contemporâneas”, e, finalmente, pude iniciar o contato com o enfoque teórico-prático sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação na/para

1 Foi a forma mais comum de conexão à internet entre meados da década de 1990 e a primeira metade dos anos 2000. Com a internet discada, os dados eram transmitidos da mesma forma que a voz, com isso, não podíamos falar no telefone durante a conexão. Para se conectar a internet pagávamos o custo de uma ligação normal, ou seja, se ficasse por 30 minutos conectado, pagaria o equivalente a uma ligação de 30 minutos.

educação. Comecei a disciplina apenas com uma conta de *e-mail*, e, aos poucos, fui adentrando na discussão sobre a presença das tecnologias na Educação. As vivências nos diversos ambientes – *blog*, lista de discussão, *twiki*... As explicações e debates sobre o viés das políticas públicas nessa área foram ganhando sentido. Cada vez mais, passei a explorar as possibilidades advindas desse campo do conhecimento, do computador conectado à internet, das diversas políticas públicas, da importância de relacionar esse tema na formação de professores. Ou seja, comecei a perceber a presença das tecnologias da informação e comunicação no currículo do curso de Pedagogia como uma das possibilidades para a formação do pedagogo.

Na busca de aprofundar os estudos nessa temática, em 2006, após finalizar as atividades da disciplina, integrei-me ao Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC)². Com o envolvimento neste grupo, passei a incorporar a experiência da pesquisa articulada ao meu percurso. Vivenciei com o GEC as diversas etapas formativas de uma professora-pesquisadora: de bolsista de Iniciação Científica à pesquisa de monografia, depois o mestrado, em seguida de uma pesquisa interinstitucional, e daí ao doutorado. Nessas diversas experiências com a pesquisa fui me constituindo como pesquisadora. Hoje percebo que todos os estudos em que me integrei – os quais não somente abarcaram ações de pesquisa, mas também envolveram reuniões com o grupo, reuniões de orientação, as disciplinas cursadas tanto no mestrado quanto no doutorado, a escrita da dissertação, a produção de informações no campo com o mestrado e com a pesquisa interinstitucional, a aprendizagem em interpretar o material produzido em campo e definir as categorias de análises – foram percursos formativos essenciais para a minha formação de pesquisadora.

Articulado a tudo isso, essas pesquisas me possibilitaram avançar teoricamente com os temas da inclusão digital, formação de professores e cultura digital. Em virtude desses estudos, hoje, defendo a necessidade da participação plena de todos – professores e estudantes – no contexto digital, a fim de superarem a capacidade de apenas usar e manejar o novo meio, para também aprender, conhecer e se familiarizar com esses recursos e linguagens, se constituindo como produtores de conhecimentos e culturas, e não somente consumidores de informação.

2 O grupo é vinculado institucionalmente à linha de pesquisa Currículo e (In)Formação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. É coordenado pelos professores Nelson Pretto e Maria Helena Bonilla e será mencionado ao longo da tese através da sigla GEC. Mais informações em: <https://blog.ufba.br/gec/>

Mantido o interesse em conhecer/estudar mais sobre essa temática, após concluir o curso de Pedagogia, durante os anos de 2008 e 2009, tive as primeiras vivências com a docência em turmas de graduação. Tais experiências aconteceram quando fui convidada para atuar nas atividades regulares do Curso de licenciatura em Pedagogia – Educação Infantil e Ensino Fundamental/séries iniciais³, desenvolvido pelo Programa Especial de Graduação da Faculdade de Educação (FACED/UFBA). Essa aproximação com a docência em nível superior foi importante para minha vida profissional, sobretudo, por me proporcionar a possibilidade de conhecer a realidade da formação de professor no interior do Estado da Bahia, compreender as dificuldades encontradas por esses professores em formação no cotidiano da sala de aula, e, sobretudo, poder, junto com eles, pensar em ações que articulassem às suas práxis pedagógicas o uso e a integração das tecnologias da informação e comunicação.

Envolvida com a formação do grupo de professores desse Curso de Pedagogia – conhecido como Projeto Irecê – e com a pesquisa nessa área temática, busquei, então, estudar, investigar e aprofundar as questões relacionadas à Educação e à formação de professores, o que me levou à escolha pelo Mestrado em Educação. No final de 2008, quando elaborei o projeto para seleção, optei por dar continuidade aos estudos já iniciados na graduação, e direcionei a pesquisa para a articulação da cultura digital com a formação de professores, tomando como campo de estudo o Curso de Pedagogia do Programa de Formação Continuada de Professores da FACED/UFBA no município de Irecê-Ba.

Durante o período de atuação como docente no Projeto Irecê, emergiram outras questões relacionadas tanto ao movimento que acontecia naquele município em torno da cultura digital quanto à dinâmica desenvolvida naquele curso, que estava favorecendo a integração das tecnologias digitais entre os professores em formação. A atuação nessa proposta formativa também me levou a aprofundar as leituras acerca daquele Projeto e conhecer melhor sua proposta, as demandas e os interesses que favoreceram essa formação em nível superior. Por ser um curso experimental, entendia que a pesquisa contribuiria nos estudos sobre o curso, principalmente no que diz respeito à dimensão tecnológica.

³ Esse é um curso desenvolvido pelo Programa Especial de Graduação da Faculdade de Educação (FACED/UFBA; proposta experimental que atuou na formação inicial de professores em exercício. O curso era desenvolvido na modalidade semipresencial, em uma dinâmica de construção de uma comunidade virtual/presencial, tomando como base para o processo formativo e para a práxis pedagógica dos professores em formação o uso e a integração das tecnologias da informação e comunicação. Esses cursos eram conhecidos como Projeto Salvador, Projeto Irecê e Projeto Tapiramutá.

Com a pesquisa de mestrado pude compreender que a vivência plena na cultura digital tem como pré-requisito a possibilidade de acesso aos novos equipamentos e produtos da tecnologia digital. No entanto, tal vivência não se resume apenas ao acesso, pois esta cultura implica, sobretudo, no conhecimento crítico e consciente destes recursos e dos processos que são gestados a partir de seu uso, na medida em que, só assim, os sujeitos se capacitarão para acessar e fazer circular cada vez mais informações, construir colaborativamente e, até mesmo, refletir acerca das ações que acontecem no seu cotidiano (SAMPAIO-S, 2011).

Se, por um lado, a pesquisa do mestrado caminhou por rumos que me levaram à análise da cultura digital e da formação de professores, por outro, posso afirmar que, a partir desse estudo, comecei a dialogar com crianças e jovens – estudantes dos professores-cursistas do Projeto Irecê que participavam da dinâmica escolar – que, naquele momento, estavam tendo acesso às tecnologias digitais, seja por meio da escola ou por programas e projetos ditos de “inclusão digital”. Comecei a perceber que aquelas crianças e jovens, ainda que, por razões diversas, possuíssem limitadas condições de acesso às tecnologias digitais mediadas em rede, ao mesmo tempo, estavam buscando alternativas para não ficar à margem da cultura digital, criando condições de obter informações e interagir com seus pares, se apropriando, então, dos elementos dessa cultura. Eles cobravam/cobram ou solicitavam/solicitam uma escola mais atraente, tanto física quanto tecnologicamente, que converse com o mundo fora dos seus muros, que permita a eles se comunicar, divertir, trocar e criar novas formas de aprendizagens.

Embora o aprofundamento teórico acerca da cultura digital na formação de professores, desenvolvido no mestrado, tenha definido os referenciais que me acompanham e me levam a pensar sobre a relação entre as tecnologias digitais mediadas em rede e a Educação, destaco que o interesse pelas experiências do brincar das crianças com as tecnologias começa a emergir a partir desses estudos, o que, de certa forma, marcou a continuidade da minha trajetória acadêmica. Assim, após defender a dissertação de mestrado, no ano de 2011, comecei a atuar como bolsista de desenvolvimento tecnológico industrial do CNPq, na pesquisa interinstitucional: “Gestão e Práticas Pedagógicas no Âmbito do Programa UCA: desafios e estratégias à consolidação de uma política pública para a educação básica”. Esta foi uma pesquisa desenvolvida entre pesquisadores dos estados da Bahia e de Santa Catarina, com envolvimento da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Federal da Bahia (UFBA). O objetivo da pesquisa foi investigar os desafios e as estratégias que possibilitaram a consolidação do

Projeto UCA – Um Computador por Aluno – nas escolas públicas de educação básica dos estados de Santa Catarina e da Bahia, com ênfase na gestão e nas práticas pedagógicas.

Foram dois anos de estudos e de imersão nas escolas UCA da Bahia, buscando mapear e levantar as informações sobre o Projeto, assim como analisando as possíveis mudanças nas práticas pedagógicas e identificando as representações dos estudantes e professores sobre o uso do *laptop* e sua possibilidade de auxiliar o desenvolvimento de processos inovadores nas instâncias escolar e social. O período de desenvolvimento da pesquisa favoreceu, enquanto pesquisadora, uma imersão plena em escolas do interior da Bahia, desenvolvendo a pesquisa de campo, com visitas mensais, em duas delas: uma no município de Itabuna e outra em Irecê. Essa pesquisa foi importante para o amadurecimento do meu processo enquanto pesquisadora, pois com ela pude ampliar as discussões que já vinha realizando sobre a formação de professores, articulando, mais especificamente, com a prática pedagógica.

A partir dessa atuação, foi possível notar que as diversas tecnologias digitais têm chegado às escolas; na maioria das vezes, têm sido incorporadas ao ambiente escolar, mas não são compreendidas como um “elemento carregado de conteúdo (e não apenas como instrumento), como representante (talvez principal) de uma nova forma de pensar e sentir [...]” (PRETTO, 2013, p. 139). Entretanto, o destaque que faço é que as experiências vividas durante o mestrado, e, principalmente, com a pesquisa interinstitucional, me levaram, enquanto professora-pesquisadora, a me aproximar, dialogar, interagir com crianças, especialmente, crianças pequenas na faixa de idade entre cinco a sete anos.

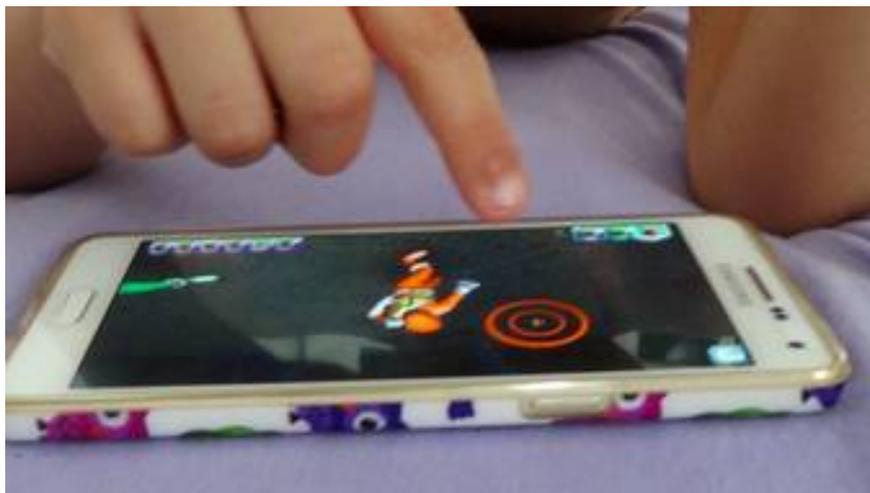
Na atuação como bolsista da pesquisa interinstitucional, minha atenção voltou-se para as crianças pequenas, para ser mais exata, para aquelas que estavam na faixa de cinco e seis anos, pois elas estavam em processo de alfabetização, mas, ao mesmo tempo, não encontravam limitações para interagir com os dispositivos móveis, sobretudo, com os “uquinhas⁴” aos quais tiveram acesso. Também percebia diversos movimentos acontecendo com essas crianças; por exemplo, durante o recreio, ao mesmo tempo que brincavam de correr, de amarelinha, de pular corda e com outras brincadeiras tradicionais, elas deixavam o *laptop* próximo a si, e, entre uma brincadeira e outra, retornavam para explorar os jogos e brincadeiras que tinham acesso por meio daquele dispositivo móvel. Nessas experiências estavam sempre em grupos para socializar as diversas descobertas. (BONILLA; SAMPAIO-S, 2015).

4 Maneira carinhosa com a qual foram batizados os computadores do Projeto UCA nas escolas.

Paralelo a tudo isso, percebia, no meu entorno, outras crianças – sobretudo as mais pequenas, cujas famílias lhes proporcionavam o acesso às tecnologias, desde os primeiros anos de vida – e elas também estavam interagindo, manipulando, brincando com esses dispositivos. Observei esse movimento com as crianças mais próximas – filhos de amigos e familiares – e depois, com a chegada do meu sobrinho, hoje com quatro anos de idade, mas que desde os seis meses de vida começou a interagir e integrar aos atos de brincar os dispositivos móveis que lhe eram apresentados. Compreender esse movimento foi se tornando cada vez mais instigante, pois, apesar das diversas situações, temos visto gradativamente que os dispositivos móveis se fazem presente nos contextos de brincadeiras de muitas crianças. Esses caminhos percorridos ofereceram pistas para a chegada ao tema desta pesquisa. Foi dessa vivência e do diálogo que tive com essas crianças e do olhar interessado por elas que nasceram as questões que sustentam esta tese.

Hoje avalio que, desde o tempo das experiências vividas na minha infância, com poucas condições de acesso às tecnologias digitais, muita coisa mudou e vai mudar nesta relação das tecnologias com a sociedade. Outros sentidos, outras experiências, outros olhares foram e serão acrescentados em nossas vidas. Cabe-nos compreender como as crianças estão vivenciando todo esse movimento na cultura digital. No momento em que as tecnologias digitais tornam-se cada vez mais tão presentes em nossas vidas, nos lares e nas escolas, torna-se urgente perceber e entender a cultura digital articulando ou transformando as culturas infantis.

CAPÍTULO I



Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora

INTRODUÇÃO

*Saia para brincar agora e
você vai compreender tudo o que já foi
dito, escrito e pesquisado sobre o brincar...
(FRIEDMANN, 2005, p. 56).*

No contexto contemporâneo, desde que nascem, muitos meninos e meninas estão cotidianamente inseridos na cultura digital, que, por sua vez, é potencializada pela imersão do interagente nas tecnologias digitais presentes na sociedade. O computador, a câmara fotográfica, a filmadora, a TV com programação diferenciada (nos canais fechados e pagos), e, atualmente, o *smartphone* e o *tablet* são bons exemplos dessas tecnologias que permeiam o dia a dia de muitas crianças, nos âmbitos familiar, escolar, entre outros.

Atentas e com um olhar sempre curioso, essas crianças, mesmo as bem pequenas, têm tomado como referência a vivência de muitos adultos na cultura digital. E, nesse contexto, onde já existem relações comunicativas e de entretenimento com os recursos tecnológicos e digitais, tais crianças, por vezes, junto com os adultos e/ou sozinhas, vêm procurando explorar, aprender e descobrir, nesse universo, as diferentes formas de interagir com esses recursos, ressignificando assim as possibilidades do brincar e da brincadeira. Isto é, o que se observa é que muitas crianças, ao brincar e interagir com os dispositivos digitais móveis, estão produzindo experiências culturais, que marcam suas vivências no contexto contemporâneo.

O brincar e a brincadeira neste estudo estão diretamente relacionados, pois entendemos que a criança entra em contato com as diferentes brincadeiras, com signos produzidos pela cultura à qual pertence. Compreendemos o brincar como uma atividade dinâmica e a brincadeira como um espaço de apropriação e reelaboração da cultura. Em cada contexto, a criança brinca de maneira diferente, da mesma forma, as características das brincadeiras mudam, dependendo de com quem, quando e onde o sujeito brinca. Levando-se em consideração que, quem normalmente procura caracterizar ou conceituar o brincar infantil são adultos, a partir de observações de crianças, e que cada adulto tem uma história e uma vivência particular com a brincadeira, não buscamos uma teoria, com conceitos fechados, para definir o que pode ou não pode ser o brincar.

Consideramos que a brincadeira constitui um espaço de flexibilidade, inovação e criação, e por ser um espaço social, também confere uma convenção para aqueles que brincam. De acordo com Navarri e Prodícomo (2012), a brincadeira é subjetiva, pois o foco está na pessoa que brinca e não no resultado da ação; é livre, pois não há obrigações quanto à participação; e, também, é criada a partir de uma situação imaginária, mas supondo um contexto social e cultural. Em consonância com essa concepção, Brougère (2014)⁵ explica que o brincar não pode ser separado, isolado da brincadeira, das influências de mundo, pois não é uma atividade interna do indivíduo, mas é dotada de uma significação social. Nesse sentido, adotamos a ideia de que existe uma correlação entre os conceitos de brincar e brincadeira, compreendendo que a atividade de brincar da criança é estruturada conforme os sistemas de significados culturais do grupo ao qual ela pertence, e que a brincadeira é organizada no próprio ato de brincar da criança, de acordo com o sentido particular por ela atribuído às suas ações, em interação com seus pares ou com os membros de sua cultura.

Em diferentes leituras que tratam do tema da infância, observamos que os estudos sobre o brincar estão presentes em diversas áreas do conhecimento, como Sociologia, Psicologia, Antropologia, e, também, na Educação. Nesta última, percebemos que assim que o brincar começou a ser amplamente incorporado à cultura escolar, especialmente, na educação infantil⁶, no geral, tal atividade passou a ser adotada/fazer parte dos contextos das aulas a fim de atender aos objetivos de recreação e/ou como apoio para tornar as atividades escolares mais agradáveis para as crianças. Corroborando a nossa percepção, alguns teóricos (ALMEIDA, 2010a; FERREIRA, 2007; MONTEIRO, 2014) criticam que, no âmbito educacional, ainda hoje persistem concepções sobre o brincar como uma atividade dual: ora como instrumento de distração, ora como recurso pedagógico, visando a aprendizagem das crianças.

Ainda que essa dualidade seja recorrente, precisamos problematizar outras referências para o brincar, considerando, principalmente, que à proporção que surgem mudanças significativas na sociedade, elas interferem, de uma forma ou de outra, também na vida das crianças. Nos dias atuais, podemos dizer que uma das mudanças marcante é a presença das tecnologias digitais móveis, gerando uma convivência muito estreita entre as crianças e esses

5 Embora utilizemos o texto publicado no ano de 2014, no livro “O brincar e suas teorias” organizado por Tizuko Kishimoto, queremos salientar que a primeira impressão desse texto foi publicada no ano de 1998.

6Referenciamos apenas a educação infantil, pois os estudos (MACEDO; AZEVEDO, 2013; MONTEIRO, 2014) têm indicado que quanto mais “velhas” as crianças, maior o distanciamento do brincar no processo de escolarização.

dispositivos. Na medida em que este convívio vem revelando e, ao mesmo tempo, alterando muito as percepções sobre como se configura o brincar e a brincadeira na atualidade, acreditamos que se torna imperativo uma busca pelo conhecimento acerca dos novos aspectos da infância advindos das experiências desses pequenos na cultura digital e das relações que eles estabelecem com essa cultura, em diferentes esferas sociais, ambas (experiências e relações) mediadas pela família e pela cultura em geral.

Com intuito de contribuir, especialmente no campo da Educação, com as reflexões sobre a infância e as culturas envolvidas e/ou construídas nessa etapa, tencionamos algumas discussões e concepções de como se configura o brincar na atualidade, de modo a articulá-lo com outros temas, como, por exemplo, a cultura digital. Desse modo, com essa articulação, apresentamos alguns elementos que proporcionem e enriqueçam o debate sobre outras experiências do brincar, considerando que as experiências e relações vividas pelas crianças ao interagir na cultura digital trazem elementos com os quais elas se identificam e têm se constituído em um universo simbólico que, ao relacionar com as culturas infantis, vêm contribuindo para estruturar os processos vividos em tais culturas, como também a própria infância – fase da vida considerada como categoria estrutural (QVOSTRUP, 2010).

No entanto, mesmo que, na conjuntura mais recente, desde a tenra idade, uma parte significativa de grupo etário de crianças já possua acesso às tecnologias e vivencie a cultura digital, não podemos deixar de considerar as desigualdades existentes nas diversas partes do mundo. Nesse sentido, essa realidade ainda não tem se apresentado de forma igualitária para todos, sobretudo, nos países subdesenvolvidos.

Mesmo com uma penetração intensa nos diversos espaços sociais e com todos os avanços já alcançados – as tecnologias digitais se tornaram móveis, diminuíram de tamanho e estão mais convergentes às diversas mídias –, levamos em conta que, em países como o Brasil, nem todos têm as mesmas condições de acesso a elas. No país, desde o ano de 2005, a pesquisa sobre o Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação nos domicílios brasileiros – TIC Domicílios (2015) –, realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil – vem acompanhando a inserção das tecnologias digitais nas moradias brasileiras. Embora essa pesquisa tenha como objetivo mapear apenas as questões relacionadas ao acesso à infraestrutura de Tecnologias da Informação e Comunicação e, conseqüentemente, os usos realizados por brasileiros com essas tecnologias – em domicílios urbanos e rurais do país –, reconhecemos que tal estudo tem contribuído para se pensar acerca das políticas públicas de

fomento ao uso das TIC, e nos ajudou a compreender como esse cenário se desenvolve e vem avançando.

As últimas pesquisas, divulgadas pelo CGI entre os anos de 2015 e 2018, vêm confirmando a tendência da mobilidade com crescimento na proporção de lares brasileiros com a presença de dispositivos móveis – como *tablets* e *notebooks*. Embora os resultados da pesquisa apontem que ao longo da série histórica houve uma diminuição na proporção de pessoas, entre as faixas etárias com idade entre 9 e 15 anos, que se conectam à rede através de um computador de mesa, *notebook* ou *tablet*, visto que saímos de 62%, em 2015, para 50%, em 2016, verifica-se que ainda temos um grande número de crianças e jovens explorando as suas atividades lúdicas por meio desse dispositivo.

Os resultados evidenciam, ainda, que essas tecnologias têm conseguido adentrar com mais facilidade entre as diversas camadas sociais. Com relação aos *tablets*, a análise indica que os domicílios que possuíam apenas essa tecnologia, no ano de 2015, representaram 38% das habitações do país, enquanto que, no ano de 2011, esses percentuais eram de apenas 2%. (CGI, 2017). Por um lado, destacamos, a partir dos resultados dessas pesquisas, que a tendência de crescimento da presença desse tipo de dispositivos, está relacionada ao fenômeno da mobilidade, e também ao menor custo se comparado aos demais tipos de tecnologias. Mas, por outro, não podemos deixar de destacar que a presença exclusiva do *tablet* como única tecnologia está fortemente centralizada nas classes DE com 47%, o que nos leva a analisar que embora exista uma maior ampliação de acesso a esse tipo de tecnologia entre muitas famílias, o seu uso exclusivo pode representar uma perspectiva de consumo de informações, visto que com o *tablet* a possibilidade de produção de conteúdo é mais restrita em comparado com um computador *desktop*.

Além dos *tablets*, encontramos outro cenário ainda mais otimista que se relaciona à inserção dos telefones móveis nos lares brasileiros. Essa mesma pesquisa desenvolvida pelo CGI.Br (2017, p. 140) indica que aproximadamente 146,9 milhões de brasileiros possuíam telefones celulares em 2016, o que corresponde a 83% da população. No nível domiciliar este dispositivo é bastante disseminado, uma vez que está presente em 93% dos lares brasileiros. Nessa mesma linha de investigação, a última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2015) – divulgada em 2015 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sobre “O acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal” – mostrou que, entre os brasileiros, houve um aumento nos gastos com comunicação

dentro do orçamento familiar. O contingente de pessoas de 10 anos ou mais de idade que tinha telefone móvel para uso pessoal era de 130,2 milhões, o que correspondia a 75% da população do país nessa faixa de idade.

As regiões Centro-Oeste (83,8%), Sul (79,8%) e Sudeste (79,5%) apresentaram proporções maiores de pessoas que têm acesso a esse tipo de tecnologias. No entanto, chamou nossa atenção que, embora as regiões Norte (66,7%) e Nordeste (66,1%) possuam menores proporções de pessoas de posse desse dispositivo, no tocante ao avanço desse contingente entre os anos de 2008 e 2013, em comparação com o Centro-Oeste (19,5%), Sul (17,1%) e Sudeste (20,9%), essas duas regiões registraram maiores crescimento, com 22,8% e 24,9% respectivamente. O que se observa é que, embora os índices indiquem para uma estimativa de 30,6 milhões de lares brasileiros com posse de computador – o equivalente a 49% dos domicílios –, reconhecemos as mudanças substantivas que os dispositivos móveis representam para a vivência na cultura digital.

Mesmo com um cenário de acesso limitado a tais tecnologias, não podemos deixar de considerar que, à medida que os dispositivos móveis chegam aos lares, conseqüentemente, também chegam às crianças, de qualquer faixa etária, e em diferentes classes sociais. Sugerimos que os pequenos podem estar vivenciando as mudanças tecnológicas na sociedade contemporânea de forma ainda mais intensa que os adultos, visto que a internet, os *tablets*, os *smartphones* e as mídias sociais vêm aventando possíveis transformações para a forma como essas crianças (que vivem a cultura digital) se socializam e se relacionam com os seus pares – outras crianças da mesma ou de diferentes idades – e com o mundo a sua volta.

Ainda diante dessa realidade, a pesquisa TIC *Kids Online* Brasil (2017), desenvolvida, desde o ano 2012, pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), tem investigado sobre o comportamento de crianças e adolescentes em relação ao uso das tecnologias digitais, com objetivo de mapear “possíveis riscos e oportunidades *online*, gerando indicadores sobre o acesso à internet por crianças e adolescentes de nove a 17 anos de idade” (TIC KIDS..., 2016, p. 25). Essa pesquisa afirma que, no ano de 2012, os *tablets* e, sobretudo, os *smartphones* se firmaram mundialmente, tornando-se os mais almejados objetos tecnológicos entre esse grupo etário. Os resultados, apresentados em 2017, confirmaram a tendência desse público em buscar o acesso à internet por meio dos dispositivos móveis. Esses resultados também apontam que cerca de oito em cada dez crianças e adolescentes, com idade entre nove e 17 anos, estão em constante contato

com a internet, o que corresponde a 24,3 milhões de crianças e adolescentes em todo o país. O telefone celular aparece nessa pesquisa como o principal meio de conexão à rede no país, e, seguindo essa mesma tendência de mobilidade, em 2017 verificou-se um aumento na proporção de crianças que se conectaram por meio de redes sem fio nos seus aparelhos móveis, passando de 21% em 2012, para 91% em 2016. A pesquisa estima que cerca de 22 milhões de crianças e adolescentes se conectaram por meio desse dispositivo.

Os dados apresentados por essas pesquisas nos levam a observar que é cada vez maior o número de crianças que possuem, no seu convívio familiar, a presença das tecnologias digitais, sobretudo, as tecnologias *touchscreen*, tais como *tablets* e *smartphones*. Hoje, quando ouvimos expressões do tipo “os pequenos já nascem sabendo usar *smartphones* e outros dispositivos móveis”, pode até soar como um exagero, mas essa expressão evidencia a realidade da presença das tecnologias no atual desenvolvimento infantil. Um estudo americano, divulgado na reunião anual da Pediatric Academic Societies (IG SÃO PAULO, 2015), em San Diego, na Califórnia, mostrou que mais de um terço dos bebês já sabem “explorar” as possibilidades dos dispositivos móveis antes mesmo de aprender a andar ou falar, sobretudo, os aparelhos com tecnologia de tela sensível ao toque. Para investigar sobre esse uso, os pesquisadores elaboraram questionários específicos para os pais de crianças de seis meses até quatro anos, abordando os hábitos tecnológicos de cada família. Os resultados revelam que, com menos de um ano, as crianças já estão expostas a alguma das tecnologias móveis. De acordo com as respostas, 52% já assistiram a algum programa na televisão, 36% já tocaram ou “rolaram” a tela de um *smartphone*, 24% já fizeram uma ligação para alguém (mesmo que ainda de forma não intencional), 15% usaram algum aplicativo e 12% jogaram videogame.

A realidade é que, em poucos anos, temos a impressão de que as crianças e os adultos estão cada vez mais imersos e interagindo com esse tipo de tecnologia *touchscreen*. As diferentes telas – seja da TV, do console, do computador, do dispositivo móvel – têm nos seduzido. Em todas essas telas somos atraídos pelas diversas imagens, porém com a tecnologia digital móvel a possibilidade da mobilidade e da comunicação na palma das mãos nos encanta ainda mais.

Tal encantamento é bem recente, na medida em que só nos últimos anos os dispositivos móveis com tecnologia *touchscreen* passaram a ser mais acessíveis à população, já que os historiadores registram que a primeira tela *touchscreen* foi inventada em 1965, pelo britânico

E. A. Johnson (CIRIACO, 2013). Segundo Ciriaco (2013), com o passar dos anos, novas telas foram sendo desenvolvidas e a década de 1980 marca um grande salto na história dos aparelhos com telas sensíveis ao toque, quando o primeiro computador equipado com essa tecnologia chega ao mercado, em setembro de 1983. Em seguida, a década de 1990 deu início à fase da portabilidade das *touchscreen*, através do comunicador portátil que trazia funções de *pager*, envio e recebimento de *e-mails*, calendário, agenda, bloco de notas e calculadora – nessa fase a tela demandava o uso de canetas especiais para funcionar. No início dos anos 2000 foram desenvolvidos novos mecanismos que, atualmente, são aplicados às telas que suportam vários toques – as chamadas *multitouch* –, utilizadas em, praticamente, todos os *smartphones* e *tablets*. Entretanto, a partir dos anos 2007 e 2008, com a comercialização dos primeiros *smartphones*, essa tecnologia começa a ser incorporada a interfaces completamente baseadas em toque, incluindo o teclado virtual.

Cinco décadas após os primeiros trabalhos apresentados por E. A. Johnson (1965), no Reino Unido, as telas sensíveis ao toque se fazem presentes para atender aos mais variados recursos tecnológicos. Atualmente, em casa ou na rua, em totens digitais ou caixas eletrônicas espalhados pela cidade, não é tão incomum ver alguém utilizando os dedos para manipular as informações exibidas no *display* dos dispositivos. A aproximação, cada vez mais intensa e íntima, com as tecnologias da informação e comunicação e os avanços vivenciados ao longo do tempo fizeram com que a tecnologia *touchscreen* chegasse ao gosto da população. A sua gama de possibilidades, a intuitividade, a facilidade de interação clicando sobre os ícones ou funções dos aplicativos, substituindo as teclas de um teclado numérico para comandar os *softwares*, fascinaram adultos e crianças.

Atualmente, o que se sugere é que adultos e crianças têm criado uma relação intensa com seus dispositivos móveis. Principalmente estas últimas, mesmo as muito novas, buscam explorar com desenvoltura essa tecnologia, de forma que até dispensam os teclados e *mouses*. A intimidade aparente dessas crianças ao fazer uso de tais dispositivos é potencializada pelo fato de que, nelas, os aplicativos, programas e linguagens parecem se apresentar de forma mais dinâmica, veloz, interativa e de fácil acesso. Com as diversas alternativas existentes, esses dispositivos vão além das funcionalidades de um computador convencional, a ponto de ser um “brinquedo” desejável por muitas crianças. Essas tecnologias reforçam uma tendência de que as crianças estão em novos e possíveis contextos de brincadeiras contemporâneas.

Dessa forma, as tecnologias digitais móveis, intrinsecamente atraentes aos seus interagentes, também pela possibilidade de serem usadas em diversos lugares, abrem para o universo infantil, muito por conta dessa mobilidade, infinitas possibilidades lúdicas, na medida em que colocam a criança em contato com um mundo praticamente sem fronteiras. Nesse sentido, aliando o movimento sociocultural direcionado às tecnologias digitais ao fascínio com que elas são percebidas no cotidiano de muitas crianças, as culturas infantis no contexto digital, a partir da relação criança e tecnologias, parece representar um elemento relevante nos estudos da infância contemporânea e da Educação (BARRA; SARMENTO, 2006; BECKER, 2013; MULLER, 2014).

Entretanto, quando nos deparamos com as pesquisas desenvolvidas em território nacional, sobretudo, aquelas que trazem resultados sobre o comportamento de crianças, especialmente as que estão na fase da primeira infância⁷ e interagindo com essas tecnologias digitais móveis, notamos carência de estudos. Muitas análises vêm sendo divulgadas (BUCKINGHAM, 2007; MOURA, 2010; SILVA, 2010), mas os resultados apresentam as tendências de países estrangeiros, como os Estados Unidos, Inglaterra, Portugal, entre outros. Por outro lado, as pesquisas realizadas no Brasil – cujas parcerias envolvem academia, sociedade civil, terceiro setor e governo, tais como a TIC *Kids Online* Brasil e a PNAD TIC, ainda que gerem indicadores que seguem padrões de comparabilidade estabelecidos por organismos internacionais, tais como a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe das Nações Unidas (Cepal), a União Internacional de Telecomunicações (UIT), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) –, por se limitar ao marco conceitual e metodológico desenvolvido pela rede europeia *EU Kids Online*⁸, têm apresentados resultados que não consideram as vivências das crianças da faixa etária menor de cinco anos.

O que se observa é que, embora os indicadores dessas pesquisas sejam representativos para compreendermos os usos das tecnologias da informação e comunicação pelo público infantil, não conseguimos encontrar nesses tipos de estudos, investigações que envolvam as crianças mais novas. Dessa forma, a nossa intenção foi direcionar esse estudo para as crianças

⁷ De um modo geral, a literatura tem chamado de primeira infância o período que vai desde a concepção do bebê até o momento em que a criança ingressa na educação formal. Isso quer dizer que a primeira infância engloba a gestação, o parto e os primeiros anos de vida da criança. Como o início da educação formal não ocorre na mesma idade em todos os países, há diferentes noções do final da primeira infância. No Brasil, temos visto que a primeira infância acaba quando a criança completa seis anos de idade (REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA, 2010)

⁸ Esta é uma rede europeia iniciada em 2006 que apresenta relatórios das investigações a cada dois anos e reúne pesquisadores de 33 países.

menores, para tanto, fizemos um recorte dentro da fase da primeira infância, com as crianças na faixa etária de quatro e cinco anos, por entendermos que aquelas que são consideradas pela literatura como bebês apesar de ter muito a nos dizer em suas interações sociais, se encontram ainda na fase da construção da linguagem verbal, o que dificultaria a nossa compreensão em um possível diálogo com as mesmas.

Diante dessa carência de estudos que tratem sobre as culturas infantis no contexto digital a partir da relação de crianças com as tecnologias móveis, especialmente, aquelas que estão na fase da primeira infância foi que emergiu o interesse em investigar esse campo. A motivação por essa temática se iniciou durante o mestrado, mas passou a ser mais forte a partir do ano de 2011, quando atuei como bolsista da Universidade Federal da Bahia (UFBA), na pesquisa interinstitucional “Gestão e Práticas Pedagógicas no Âmbito do Programa UCA – Desafios e estratégias à consolidação de uma política pública para a educação básica”, desenvolvida também com pesquisadores da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Essa experiência me aproximou de crianças que interagem frequentemente com as tecnologias digitais móveis, de modo que pude dialogar com crianças e jovens já inseridos ou iniciando sua inserção no contexto da cultura digital.

A partir dessa pesquisa pude perceber que, embora as escolas públicas estivessem recebendo programas e projetos de inserção das tecnologias digitais, muitas vezes tais tecnologias eram incorporadas apenas como uma “ferramenta” a mais para as práticas pedagógicas, em uma perspectiva simplista e tecnicista que pouco explora as potencialidades complexas dos dispositivos digitais para os novos modos de ser, fazer, comunicar, aprender e produzir conhecimento e cultura. Enquanto isso, do lado de fora da escola, para muitas crianças, os usos das tecnologias digitais, nos mais diferentes âmbitos da vida em sociedade, têm ocorrido de modo a integrá-las ao seu cotidiano, compondo os referenciais culturais contemporâneo de forma espontânea. Nessa época, chamava a minha atenção os relatos das crianças sobre a presença das tecnologias móveis, especialmente, os *smartphones*. Elas narravam sobre seu fascínio em utilizar os dispositivos dos seus pais e poderem jogar, se comunicar com seus amiguinhos, explorar esse mundo que estava se apresentando na palma das mãos e que lhes era possibilitado com a ponta dos dedos.

Observando e escutando seu relatos, notei que, ali e nas palmas das mãos daquelas crianças, e de muitas e muitas outras, estava surgindo um mundo novo de desenhos animados,

filmes, jogos eletrônicos, livros, revistas, *sites* direcionados ao universo infantil – um contexto lúdico inédito pautado na lógica do divertimento, do encanto, do prazer e, também, do brincar. Ou seja, aquela realidade pesquisada por mim em 2011 projetava um futuro bem próximo, em que os *tablets e smartphones* deixariam de ser dispositivos móveis exclusivos para adultos, passando a ser, também, objeto de desejo de muitas crianças que usam essas tecnologias como meio de lazer, diversão e cultura.

Ao realizar as etapas da pesquisa interinstitucional “Gestão e Práticas Pedagógicas no Âmbito do Programa UCA – Desafios e estratégias à consolidação de uma política pública para a educação básica”, também despertava meu interesse o crescimento das reflexões sobre o uso das tecnologias digitais pelas crianças e o quanto esta temática ocupava cada vez mais espaço, não somente em pesquisas acadêmicas, mas, além disso, em outros âmbitos da sociedade, trazendo diferentes olhares e aspectos para a discussão. São pais, professores e profissionais de diversas áreas do conhecimento e instituições – psicólogos, pedagogos, sociólogos e, até mesmo, economistas e jornalistas –, investindo no debate público sobre a aproximação das crianças com o contexto digital, buscando compreendê-las nas suas relações com as tecnologias digitais móveis. O que mais me inquietava nesses debates eram os questionamentos sobre o uso dessas tecnologias pelas crianças mais novas, sobretudo, o *smartphone* e o *tablet*, de fácil manuseio e que estão mais presentes na palma das mãos dos pequenos. Entre essas dúvidas, uma que se destacava na minha inquietude: se as possibilidades e os acessos das crianças aos dispositivos móveis, sobretudo as mais novas, não estariam causando um empobrecimento das relações sociais, da criatividade, do desenvolvimento da linguagem, do domínio motor e cognitivo, já que elas estariam interagindo com essas tecnologias por muitas horas.

Entendemos ser este um tema complexo, que impulsiona a necessidade de estudos de caráter científico, para que se conheçam as condições nas quais ocorre essa relação das crianças, especialmente as mais novas, com as tecnologias móveis. Principalmente, considerando que – com o momento sociocultural vivido pela sociedade contemporânea, amplamente influenciado pela dinâmica da cultura digital – os processos construídos culturalmente por meio da brincadeira que essas crianças desenvolvem também tendem a adquirir outras nuances. O brincar e as brincadeiras desencadeadas com o *tablet e smartphone*, o advento da conexão e seu uso lúdico por parte dos grupos de crianças, bem como os saberes, fazeres, experiências que elas realizam em torno destas tecnologias, e, por

vezes, superando o uso instrumental, anunciam novos elementos para as culturas infantis, portanto, um momento sociocultural que requer reconfigurações de práticas e novos entendimentos sobre os processos vivenciados nessas culturas.

Nesses debates acerca do uso das tecnologias digitais pelas crianças temos visto, igualmente, argumentos em defesa de que a infância, tal como a conhecemos, está desaparecendo ou morrendo, e que as tecnologias – particularmente os dispositivos móveis – têm influenciado as crianças ao abandono das tradicionais práticas lúdicas em função da vivência na cultura digital. Busca-se, com esses argumentos, preservar as brincadeiras tradicionais infantis – ciranda cirandinha, cabra-cega, barra manteiga, queimada, jogo de pião, pedrinhas, amarelinha, entre outros – que fizeram parte do cotidiano de várias gerações de adultos, e, hoje, continuam presentes no contexto de muitas crianças.

Aqueles que se posicionam em “defesa” da infância, tomando como base a preservação das brincadeiras mais clássicas – realizadas em ambientes analógicos, em contraposição às interações com as tecnologias digitais – argumentam que o desaparecimento delas (as brincadeiras) afeta, conseqüentemente, o lado lúdico da infância. A realidade é que a concepção de infância também vem sofrendo alterações em decorrência de inúmeras experiências vividas pelas crianças, pois elas estão em contato, nos dias atuais,

com as diversas manifestações multiculturais; a complexidade das transformações presentes no cotidiano em relação à cidade; às famílias e as formas de interação com as tecnologias digitais; o hibridismo entre tradicionais e novos modos de brincar e se divertir; o fascínio pela ludicidade com os jogos eletrônicos, as redes sociais digitais e a conectividade, entre outros. (COUTO, 2013, p. 898)

Essas experiências híbridas, descritas por Couto, que marcam a ludicidade nos tempos atuais, sinalizam mudanças no dia a dia das nossas crianças, assim como alterações nas formas de entender a infância e o lugar que esses sujeitos ocupam em um cenário de significações e representações culturais diversas. A nosso ver, as interpretações de que as tecnologias levam as crianças ao abandono das tradicionais práticas lúdicas não consideram as transformações que acontecem na sociedade e as reconfigurações que podem surgir a partir de outras brincadeiras, possibilitando distintos significados e sentidos ao brincar e à própria ludicidade. O que se percebe é que, para uma parcela significativa de crianças, cada dispositivo aos quais elas têm acesso parece ser um novo “brinquedo” com o qual pode interagir e fazer coisas diferentes, se divertindo.

Desse modo, entendemos que embora os dispositivos digitais móveis não tenham sido produzidos para se constituir como um “brinquedo”, eles têm participado da construção da infância na contemporaneidade, na medida em que abarcam um conjunto de significados e usos, isto é, se constituem como um objeto social que vai se inserir nas práticas que, habitualmente, chamamos de brincadeira. Esse objeto social, a depender de seu uso, pode propiciar uma mudança na sua função, além de representar traços da cultura na qual a criança está inserida. Para Brougère (2004), o brinquedo é mais do que um objeto, “é um sistema de significados e práticas, produzidos não só por aqueles que o difundem, como por aqueles que o utilizam, quer se trate de presentear ou de brincar.” (p. 14).

O fascínio que as crianças, aparentemente, têm por esses dispositivos tecnológicos pode nos levar a supor que elas, desde os primeiros anos de vida, vêm estabelecendo uma relação com as tecnologias digitais móveis misturadas aos seus outros brinquedos analógicos. Para uma explicação mais consistente sobre tal relação, Girardello (2008) afirma que, com o tempo e com a presença cada vez maior dessas tecnologias na escola e em casa, “[...] os meios digitais tendem a perder a aura que de certo modo ainda os distancia da argila, dos pincéis e dos lápis de cor – distância que tende a ser sentida não pelas crianças que brincam, mas pelos adultos.”(p. 135). Para as crianças que, desde sempre, já vivem essa realidade no seu cotidiano, que não possuem essa perspectiva saudosista das brincadeiras que fizeram parte da geração de seus pais, e que estão tendo fácil acesso aos dispositivos móveis, sugerimos que estes já são, primordialmente, um brinquedo ou um espaço onde se brinca.

Por diversas razões, as tecnologias digitais têm um papel cada vez mais significativo na definição das experiências culturais da infância contemporânea. Não há mais como privar as crianças dessas experiências, nem como limitar as suas práticas lúdicas apenas aos espaços analógicos. Entendemos que, para os adultos, a necessidade de proteger a criança gera medos, desejos e desafios. No entanto, o que percebemos é que o debate público sobre as vivências das crianças com as tecnologias digitais móveis tornou-se mais limitado aos argumentos dos possíveis malefícios dessa relação.

Nesse discurso de proteção, também, nos deparamos com outros debates que alegam que as tecnologias digitais estão potencializando a solidão e a abdicação de contatos sociais entre as crianças, assim como entre os adultos. Entretanto, independente da presença marcante dessas tecnologias na sociedade, desperta a nossa atenção as novas configurações das famílias na cena urbana contemporânea: são casais com menor número de filhos, alguns distantes dos

demais familiares – primos, avós, tios – devido à dinâmica atribulada das grandes metrópoles; essas crianças têm poucos momentos para brincar umas com as outras, pois as ruas com suas calçadas, parques e praças são vistas como ameaçadoras; ir à casa de outras crianças implica deslocamentos por vezes onerosos e/ou tempo disponível dos adultos que possam levá-las, e de outros que possam se responsabilizar por elas.

Baumam (2011) afirma que, nesse nosso mundo sempre desconhecido, que constantemente nos surpreende, é possível conceber a solidão ou o isolamento como uma situação extremamente incômoda, ameaçadora e aterrorizante. Entretanto, esse mesmo autor declara ser tolice, além de injusto, “[...] culpar apenas a eletrônica pelo que está acontecendo com as pessoas que nascem num mundo interligado por conexões a cabo, com fio ou sem fio.” (p. 9), pois, os seus inventores não a criaram com o intuito de provocar a solidão ou isolamento das pessoas, ao contrário disso, o máximo que fizeram foi torná-la mais evidente e presente na sociedade, e, de modo sedutor, a colocaram ao alcance daqueles que tem condições de acesso a tais dispositivos.

Na verdade, o que temos visto, cada vez mais, são as pessoas se trancando em suas casas, amedrontadas pela violência, com poucas opções de espaços públicos que, de fato, favoreçam possibilidades de brincadeiras infantis. Ou seja, são características de uma sociedade acuada pelo seu desenvolvimento urbano, um contexto de incertezas e medos, onde o distanciamento parece ser a única medida capaz de propiciar um pouco de alívio e segurança (BAUMAN, 2008a) – e não podemos deixar de considerar que as crianças estão envolvidas nessa realidade. E, talvez, por isso, temos percebido que diversos questionamentos sobre os espaços mais apropriados para que a criança possa brincar torna-se tão atual, ainda mais se considerarmos que é sobre esse aspecto que se debruça grande parte do debate contra e a favor do brincar com as tecnologias digitais móveis.

Becker (2013) afirma que aqueles que defendem o uso das tecnologias por crianças ressaltam suas possibilidades e ganhos com mais essa forma de desenvolver suas brincadeiras. Já aqueles que recriminam esse uso carregam as tintas em suas análises sobre os perigos inerentes a esse tipo de atuação, dando preferência ao brincar realizado nos espaços analógicos. Em termos gerais, precisamos considerar que, em muitas situações, os locais infantis de lazer, nos tempos atuais, foram deslocados dos espaços públicos (como as ruas) para os espaços familiares (a sala de estar) e daí para os ambientes privados (seus quartos). E com o advento da mobilidade, esse contexto se alterou, na medida em que temos vistos que as

crianças estão se deslocando por todos os espaços do ambiente familiar e fora dele, fazendo uso dos seus dispositivos móveis ou daqueles aos quais eles têm acesso com maior facilidade. Hoje não podemos dizer que eles estão, por exemplo, brincando apenas em seus quartos, e sim, estão em todos os locais que lhes favoreçam interagir com os dispositivos móveis e, ao mesmo tempo, estarem conectados à internet.

Diante desse cenário, é difícil concordar que somente as tecnologias sejam responsáveis pelo possível isolamento das crianças. Ao contrário, o que percebemos é que esses aparatos tecnológicos estão presentes na sociedade e mediando cada vez mais as nossas relações sociais. E se é assim para todos, não poderíamos pensar que com as crianças, mesmo as mais pequenas, seria diferente. Desse modo, considerar que as crianças sejam vítimas passivas das tecnologias significa efetivamente vê-las como isoladas dos processos de mudança social e cultural mais amplo. Daí, talvez, o ponto principal dessa discussão seja tentarmos romper com a concepção de mundo dual, de escolhas entre uma coisa ou outra, colocadas sempre em oposição, mas considerar um movimento mais abrangente.

E, nesse movimento mais abrangente, não é de se estranhar o encantamento dos pequenos pela cultura digital, pela possibilidade de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores e outras tecnologias digitais. As crianças, por sua vez, enquanto “agentes sociais, ativos e criativos” (CORSARO, 2011, p. 128), aparentemente, têm se apropriado dessa realidade e suas múltiplas dimensões como contexto onde desenvolvem suas culturas infantis.

Hoje, é comum nos depararmos com cenas⁹ de crianças que, mesmo ainda nos primeiros anos de vida, estão brincando, com as pontas dos dedos, nas telas de tecnologia tátil, sendo capazes de fazer uso de símbolos e de simbolizar. Também é comum vermos pais e responsáveis propiciando aos seus filhos experimentos com esses dispositivos tecnológicos culturais da época atual, a fim de que eles estejam integrados à realidade contemporânea, e possam ampliar o contexto das culturas infantis. E, para este estudo, importou-nos pesquisar, sobretudo, as crianças mais novas, pois entendemos que parte delas estão interagindo com as tecnologias móveis, não estando essa vivência limitada apenas às crianças ditas “maiores”. Aquelas mais novas, enquanto sujeitos participantes, também são “atores sociais, com suas

⁹ Como exemplo, ver o vídeo da criança de um ano que, acostumada com os comandos de toques na tela do *tablet* de seus pais, repete os mesmos movimentos ao manipular uma revista impressa. Disponível em: <http://youtu.be/aXV-yaFmQNk>. Acesso em: 12 out. 2018.

próprias experiências e interpretações do mundo” (BORBA, 2005, p. 82), sendo, dessa forma, igualmente produtoras de culturas.

Guardadas as diferenças entre as famílias que favorecem a vivência das crianças na cultura digital e aquelas nas quais as condições socioeconômicas as impedem de brincar e desenvolver outras vertentes das culturas infantis, observa-se que as tecnologias digitais móveis, em especial o *smartphone* e o *tablet*, aparecem como uma possibilidade para um novo contexto nas culturas infantis contemporâneas. Quer lamentemos, quer nos resignemos ou aceitemos com entusiasmo tal situação, não podemos negar que esses dispositivos têm influenciado, sobretudo, nas sociedades contemporâneas, a vivência na cultura digital, tanto entre adultos quanto entre crianças. No que se refere a estas últimas, na nossa cultura, as tecnologias digitais móveis parecem contribuir para estruturar os processos de produção de suas culturas infantis.

As culturas infantis, no nosso entendimento, não surgem de um contexto exclusivo da infância, pois esse não é algo fechado – pelo contrário, é, mais do que qualquer outro, extremamente permeável, uma vez que essas culturas transportam marcas dos tempos e são constituídas a partir de sistemas simbólicos com os quais as crianças elaboram sentidos e significados. Isso significa dizer que elas criam suas culturas a partir das suas participações em contextos em que estão inseridas – nos mundos naturais e simbólicos – e com os quais interagem.

Importa destacar aqui que as crianças não criam culturas do nada: as experiências vivenciadas nas culturas infantis são produzidas por elas, nos seus fazeres cotidianos, sozinhas ou em interlocução com outras crianças, com a presença ou não dos adultos, mas permeadas de uma cultura heterogênea e abrangente (CORSARO, 2011). Além disso, essas culturas evidenciam que as próprias representações de mundo das crianças são geradas nas interações entre seus pares, nas brincadeiras, na utilização de suas expressividades (gestuais, verbais, iconográficas), mas em articulação com a cultura adulta. Ou seja, essas culturas infantis têm relação com a cultura mais ampla, se constituem a partir dos diversos suportes simbólicos para que as crianças se renovem e sejam também renovadas.

Assim, vinculamos tais culturas às várias realidades com as quais as crianças estão em contato. Isto é, elas integram elementos materiais, ritos, artefatos, rotinas, jogos, brinquedos, brincadeiras e, também, normas e valores. As culturas infantis são compreendidas como uma cultura societal na qual cada sujeito se insere, mas “as crianças fazem-na de modo distinto dos

adultos, ao mesmo tempo que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo.” (SARMENTO, 2004, p. 12).

Sarmento (2004) ressalta que os traços que fazem distinção entre as culturas infantis e as dos adultos são: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. De acordo com o autor, a interatividade significa a partilha de conhecimentos, rituais, jogos que vão sendo passados de uma criança para outra, nos espaços comuns, aprendendo, assim, valores e estratégias que contribuem para a formação de sua identidade pessoal e social. Já a ludicidade se configura como um traço fundamental das culturas infantis, pois nele encontramos fortemente as ações do brincar. Importa destacar que a ludicidade não está exclusivamente no brincar, mas este a favorece e a potencializa.

Em relação à fantasia do real, Sarmento (2004) afirma que esse traço distintivo faz parte da construção, pela criança, de sua visão de mundo e da sua atribuição de significados às coisas. O processo fantasista reporta às situações, pessoas ou acontecimentos, e também é retratado na apropriação de objetos pela criança. Dessa forma, a fantasia do real se constitui como elemento central da capacidade de resistência das crianças diante das situações mais dolorosas da existência, permitindo continuar o jogo da vida; e por último, a reiteração está associada ao tempo da criança, que é recursivo e continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido.

Nas culturas infantis, damos destaque ao brincar e à brincadeira que se constituem como espaços da criação cultural por excelência. O brincar não é algo exclusivo das crianças, e sim é próprio do homem e uma das atividades sociais mais representativas. Para Sarmento (2003), a diferença está no fato de que as crianças brincam, contínua e devotamente, não fazendo, ao contrário dos adultos, qualquer distinção entre o brincar e fazer as coisas sérias, “[...] sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério.” (p. 12).

Brincar, portanto, abrange as ideias de brincadeira e brinquedo e implica diferentes dimensões articuladas, como a biológica, simbólica, social, cultural, entre outras. Neste estudo, vinculamos as dimensões do brincar e da cultura digital, pois entendemos que o brincar na contemporaneidade não se limita apenas ao contexto analógico, longe disso, se articula com diferentes redes de linguagens, e estas linguagens se sustentam mutuamente, tornando-se “um elemento num conjunto de suportes e difusão da cultura infantil.” (BROUGÈRE, 2004, p. 145). Dessa forma, compreendemos que as brincadeiras, hoje, se constituem conectadas aos desenhos animados, aos jogos, aos filmes, aos brinquedos

analógicos e/ou digitais, onde ocorre um intenso intercâmbio de linguagens, já que “desenhos e filmes refletem ou retomam games, quadrinhos viram cinema, mangás apresentam características cinematográficas, e mais, personagens viram brinquedos, brinquedos inspiram filmes, games, animações, e assim por diante.” (ARAÚJO; ARAPIRACA, 2010, p. 04).

As atividades lúdicas praticadas pelas crianças – desde o primeiro contato com elas, quando assistem e interpretam esse intercâmbio de linguagens e as transformam em brincadeiras, até a sua prática, quando as crianças reproduzem e ressignificam essas brincadeiras – são formas de produzir experiências culturais. Não somente a cultura geral, de sua sociedade, mas, sobretudo, a cultura que compartilha com seus pares. Ou seja, as culturas infantis são construídas de forma ativa pelas crianças no interior dos seus grupos sociais.

Obviamente, entendemos que as culturas infantis não são um conceito universal, mas, sobretudo, depende dos contextos nos quais as crianças estão inseridas, diferenciando-se, também, por questões religiosas, sociais, culturais, econômicas, sexuais, étnicas, entre outras. Entretanto, conforme afirma Monteiro (2014, p. 25), as experiências que as crianças constroem nas culturas infantis não são simplesmente transferidas de uma criança para outra: elas experimentam cada atividade como coconstrutoras, isto é, desde o primeiro contato com uma brincadeira, as crianças vão, ao interagir, interpretá-la e significá-la a sua maneira. Desse modo, como qualquer cultura, essas (as culturas infantis) são produzidas pelos sujeitos que dela participam. Elas existem à medida que são ativadas pelas próprias atividades lúdicas.

Ao pensarmos nas culturas infantis, entendemos que elas remetem à infância e às suas inúmeras brincadeiras, jogos, cantigas, amigos, personagens infantis, histórias, porém, na atualidade, na infância vivida por muitas crianças, é comum constatarmos que novos elementos apareceram nestas culturas, sob o impulso dos brinquedos atuais (os digitais e/ou analógicos) ou daqueles dispositivos que são considerados pelas crianças como brinquedos. Além disso, não podemos desconsiderar que o contexto da infância na atualidade é cercado por “entrecruzamento de informações, saberes e significados que circulam, simultaneamente, em diversos suportes tecnológicos cujas narrativas complementam-se.” (JOBIM E SOUZA; SALGADO, 2008, p. 211).

As culturas infantis estão em movimento constante, mobilizadas pelos sujeitos dela participantes, não se tratando de algo já estabelecido e estático. Portanto, sugerimos que nessas culturas têm emergido diferentes experiências, inclusive, com a presença das tecnologias digitais móveis, com o surgimento de novas estruturas de brincadeiras ou

desenvolvimento de algumas em detrimento de outras, mas não eliminando as práticas de brincadeiras ditas tradicionais. Na nossa compreensão, da mesma forma que a concepção e a representação da infância foram se modificando historicamente, o brincar também passou e continua passando por alterações ao longo da história.

Segundo Santos, Ribeiro e Varandas (2014), o brincar vem sofrendo modificações em sua concepção e na compreensão do seu papel na vida das crianças. O que notamos é que, para a criança, o brincar transcende uma atividade de passatempo ou diversão, sendo, então, uma “ação que a absorve por inteiro, onde o corpo e a mente estão imbricados.” (p. 104). Enfim, o brincar reflete ações através das quais as crianças elaboram, ordenam, desordenam, destroem e reconstróem e criam a realidade, aprendem e desaprendem, e envolve aspectos culturais, pois é brincando que as crianças iniciam sua integração social.

Nesse sentido, o brincar, sendo uma atividade essencial para a infância, e que melhor representa essa fase de suas vidas, tem sido investigado (ALMEIDA, 2010; BECKER, 2013; FERREIRA, 2007; MONTEIRO, 2014; SOARES, 2014) em vários aspectos. Como fenômeno cultural, entendemos que, enquanto ações desenvolvidas pelas crianças, este tem sido marcado pelo contexto em que ocorre, seja tendo influências da cultura global, seja contribuindo para a própria mudança cultural. Essas influências implicam uma postura de concepção do que significa a infância na contemporaneidade e a superação das definições adultocêntricas de considerar as crianças a partir do “[...] que não são e do que não conseguem fazer.” (BUCKINGHAM, 2007, p. 29). Dessa forma, a criança é vista como ser social ativo e coconstrutor da cultura da qual faz parte (CORSARO, 2011; MONTEIRO; COLL DELGADO, 2014; SARMENTO, 2003). Portanto, onde quer que esteja, interagindo ativamente com os adultos e/ou com seus pares e com o mundo, ela está produzindo experiências culturais.

Afirmar que as crianças são produtoras de experiências culturais pode ser estranho, mas é preciso considerar que, embora faltasse reconhecimento de seu papel na sociedade, elas são ativas no seu processo de conhecimento e não apenas espectadoras ou ouvintes. Para Menezes e Couto (2010), as crianças não observam tão somente: também participam, perguntam, discutem, argumentam, brincam, compram, investigam, fantasiam, procuram e informam. Estão livres para inventar, criar, experimentar. Elas não se contentam em desenvolver ou reproduzir comportamentos, mas trazem significações simbólicas que constituem parte da cultura à qual estão submetidas.

E quando reportamos para a vivência na cultura digital, entendemos que as crianças, na maior parte das vezes, buscam explorar as tecnologias de acordo com seus interesses, e, ao fazerem isso, lhes dão novas significações. Para Brougère (2010), durante a infância, as crianças passam por um processo de apropriação e manipulação de imagens e de representações, constituindo os elementos simbólicos culturais infantis¹⁰ e dando-lhes novos significados, como um processo de impregnação cultural. Com isso, para o autor, “quanto mais ativa for a apropriação, mais forte ela se torna” (p. 48). Portanto, como sujeitos ativos, entendemos que as crianças vivem o encantamento sociocultural favorecido pelas tecnologias digitais móveis como nova possibilidade de brincar, com outras propostas para experimentar as diversas formas de comunicação e expressão, diferentes daquelas sugeridas pelas demais mídias. Ao apropriar-se livre e plenamente dos elementos fundamentais da cultura digital, com vistas a fortalecer as culturas infantis, as crianças, nos dias atuais, tornam-se construtoras desse cenário profundamente marcado pelas tecnologias digitais móveis no seu convívio cotidiano.

É através do brincar – atividade geralmente definida por teóricos (BROUGÈRE, 2014; KISHIMOTO, 1994; MONTEIRO, 2014) com termos que fazem referência a uma ação voluntária e livre – que buscamos um olhar cuidadoso e curioso no que se refere ao advento da presença do *smartphone* e *tablet* entre crianças que estão na fase da primeira infância. O nosso objeto de investigação se insere no argumento de que as crianças são ativas nas culturas infantis e, também, vivenciam nessas culturas a interação com objetos, sejam eles analógicos ou digitais; e que as tecnologias digitais móveis podem estruturar os processos de produção das culturas infantis, uma vez que ao interagir com esses dispositivos as experiências social e cultural do brincar não são simplesmente reproduzidas, e sim, recriadas, a partir do que a criança traz de novo, levando em conta a sua capacidade de criar, imaginar, reinventar e produzir culturas.

Para essas crianças, sugerimos que tocar a tela e se divertir podem ser as mesmas coisas, pois essas vivências podem potencializar experiências ilimitadas que ultrapassam a educação

10 Na discussão sobre as culturas infantis, Corsaro (2011) aborda sobre os elementos simbólicos dessas culturas, apontando para várias representações ou símbolos expressivos de crenças, preocupações e valores infantis. Para tanto, apresenta três fontes primárias que integram esses elementos: a mídia dirigida à infância (desenhos, filmes e outros), a literatura infantil (especialmente os contos de fadas) e os valores místicos e lendas (Papai Noel, Fada do Dente, Coelhozinho da Páscoa, e outros). Já para Sarmiento (2004), as culturas infantis integram a elementos materiais, ritos, artefatos, normas e valores. Pensando nas fontes primárias, bem como nas produções destinadas às crianças, optamos por adotar o termo “elementos simbólicos das culturas infantis” para referirmos aos materiais lúdicos que são explorados pelas crianças em busca de diversão, prazer, entretenimento.

familiar e escolar. É nesse contexto que passamos a questionar: a partir do ato de brincar, como as tecnologias móveis, especialmente *smartphone* e *tablet*, contribuem para estruturar os processos de produção das culturas infantis contemporâneas entre crianças na faixa etária de quatro e cinco anos? Esta pergunta central foi desdobrada em questões auxiliares que nos ajudaram a guiar a investigação: considerando o contexto pesquisado, como as crianças dessa faixa etária se inserem na cultura digital, a partir do ato do brincar com as tecnologias digitais móveis? De que maneira se dá a interação das crianças com essas tecnologias neste contexto? Quais saberes, fazeres, experiências emergem nessa interação? Como as atividades lúdicas envolvidas nas brincadeiras com as tecnologias digitais móveis contribuem para as culturas infantis contemporâneas?

Para dar conta de responder a questão da investigação é que nosso objetivo principal se constituiu em compreender, a partir do ato do brincar, como a interação de crianças (na faixa etária de quatro e cinco anos) com as tecnologias digitais móveis – *smartphone* e *tablet* – contribuem para estruturar os processos de produção das culturas infantis contemporâneas. Em outras palavras, a nossa inquietação partiu da necessidade de compreender, a partir do brincar, como as tecnologias digitais móveis vêm contribuindo para estruturar os processos de produção das culturas infantis contemporâneas, uma vez que, na nossa época, uma parcela significativa de crianças tem experienciado as culturas infantis brincando com o *smartphone* e *tablet*, fazendo emergir, assim, as especificidades dessas culturas.

Para atender ao objetivo principal, delineamos alguns objetivos específicos que nos deram subsídios e elementos para abordar sobre a temática:

- Compreender, considerando o contexto pesquisado, como as crianças na faixa etária de quatro e cinco anos se inserem na cultura digital, analisando como são possibilitadas as vivências com as tecnologias digitais móveis;
- Identificar as formas de interação – usos, preferências, brincadeiras – das crianças com as tecnologias móveis (*smartphone* e *tablet*) no cotidiano infantil;
- Analisar compreensivamente quais saberes, fazeres e experiências têm emergido a partir da interação das crianças com essas tecnologias nos espaços-tempos de brincadeiras;
- Identificar as atividades lúdicas que surgem entre crianças na faixa etária de quatro e cinco anos ao brincar com as tecnologias móveis.

Ao direcionar os estudos para o campo das culturas infantis, considerando o brincar das

crianças, a partir das suas interações com as tecnologias digitais móveis – *smartphone* e *tablet* –, entendemos que os resultados finais desta pesquisa fortalecem os debates sobre os processos que estruturam essas culturas infantis para os dias atuais. As reflexões sobre esses temas se tornam necessárias para o conhecimento das condições nas quais se dá a relação das crianças de quatro e cinco anos com a cultura digital, uma vez que esta cultura, cada vez mais, assume um papel importante nos processos vivenciados por elas, permeando as demais situações nas quais se inserem – familiar, escolar e social. Nesta direção, ao refletir sobre este tema, trouxemos contribuições do ponto de vista teórico-metodológico para as questões relacionadas às pesquisas *com* crianças, de modo a ampliar os debates sobre as culturas infantis contemporâneas, trazendo novos elementos de discussão para o campo da Educação, especialmente, no que concerne à Educação Infantil.

Assim, as discussões teóricas e as análises realizadas neste estudo foram dispostas em sete capítulos. No primeiro deles, *Em busca de uma metodologia de pesquisa com criança em um espaço de vida privado/familiar* apresentamos os processos da pesquisa, abordando os conceitos e as opções metodológicas que embasaram os caminhos que trilhamos, as aproximações que desenvolvemos na pesquisa de campo e as relações que estabelecemos com nossos interlocutores. No segundo capítulo, *Infâncias, crianças e culturas infantis: algumas interlocuções*, discutimos sobre questões que consideramos imprescindíveis para esse estudo, discutindo sobre as noções de infância que foram construídas nos últimos anos, para, em seguida, adentrar e refletir sobre as infâncias e suas culturas.

Com as vivências proporcionadas a partir do digital, é inegável que as tecnologias digitais tornam-se parte integrante da própria constituição do sujeito, isto é, do seu modo de ser e estar no mundo. Foi a partir desse contexto que no terceiro capítulo, *A mobilidade na cultura digital* refletimos sobre a presença da cultura digital e o seu significado, para, em seguida compreender como a mobilidade se faz presente nessa cultura. Neste capítulo, inicialmente, deixamos demarcado a concepção de cultura abordada no estudo, que está fundamentada na ideia desta enquanto dimensão simbólica e que está fortemente relacionada à interpretação dos significados das diferentes culturas. Em seguida abordamos sobre os aspectos que estão relacionados com a cultura digital, tais como: a digitalização, a convergência, a cibercultura e a mobilidade.

Ao compreendermos que a experiência do brincar não é simplesmente reproduzida, e sim recriada a partir do que a criança traz de novo, considerando a sua capacidade de criar,

imaginar, reinventar e produzir cultura é que, no quinto capítulo, trouxemos a reflexão sobre *O brincar na contemporaneidade*. Neste capítulo, ao tomarmos como base as reflexões teóricas sobre o brincar, bem como as vivências experienciadas durante a pesquisa de campo, inicialmente, estabelecemos uma discussão conceitual acerca do brincar e da brincadeira. Nessa reflexão, compreendemos que na relação do brincar com o brinquedo emergem estruturas complexas, constituídas de brincadeiras conhecidas e disponíveis. Ao argumentarmos que o brincar se relaciona com a cultura e este é criativamente ressignificado pelos brincantes nas suas variadas vertentes, a fim de atender seus interesses e desejos, também abordamos neste capítulo sobre a cultura lúdica contemporânea, trazendo elementos das práticas lúdicas vivenciadas pelas crianças na atualidade e como elas estão se apropriando de novas brincadeiras ao interagir com as tecnologias digitais móveis.

Para o sexto capítulo, *Brincadeiras digitais: diferentes maneiras de criar e consumir*, por entendermos que nas brincadeiras, nos jogos e experiências lúdicas diversas, as crianças estão consumindo artefatos, informações, imagens, textos e, ao mesmo tempo, combinando esses elementos e compondo novos modos de ser e estar em sociedade, é que realizamos a reflexão teórica e analítica sobre a relação do consumo nas brincadeiras das crianças. Nesse capítulo, argumentamos que a indústria cultural infantil está produzindo a cultura que promove práticas, modos de ser e de agir, visando, entre outras coisas, à formação de consumidores infantis. Ainda mais, ressaltamos que para além da aquisição dos diversos artefatos, as interações sociais, movidas pelo consumo, têm diretamente influenciado as crianças na construção de modos de vida frente aos inúmeros desejos e, assim, interfere na constituição de suas identidades.

Assim, no sétimo capítulo *As atividades lúdicas infantis no brincar com as tecnologias móveis*, a partir das unidades de significação ou das categorias de análises que emergiram no percurso investigativo, neste capítulo, selecionamos aquelas que nos mostram como as crianças na faixa etária de quatro e cinco anos se inserem na cultura digital, explorando sobre o ambiente familiar e sobre as possibilidades de vivências com as tecnologias digitais móveis. Ainda, abordamos sobre a interação das crianças com esses dispositivos, apresentando os seus usos, preferências e brincadeiras com as tecnologias móveis (*smartphone* e *tablet*) no cotidiano infantil. E, por fim, articulamos essa reflexão com os saberes, fazeres e experiências que emergiram a partir da interação das crianças com essas tecnologias nos espaços-tempos de brincadeiras.

Nesta discussão, tal como aconteceu com as demais tecnologias, em seu tempo, as dinâmicas vividas com as tecnologias digitais móveis demarcam novas formas de interação com o digital, com a informação, com o lúdico e com o outro. Percebemos também que as maneiras como as crianças vivenciam estas experiências as possibilitam desenvolver outros fazeres e saberes que estão integrados aos elementos simbólicos das culturas infantis.

Já no oitavo capítulo *Elementos estruturantes das culturas infantis contemporâneas*, por entendermos que as culturas infantis remetem à infância e às suas inúmeras brincadeiras, jogos, cantigas, amigos, personagens infantis, histórias, e que na infância vivida por muitas crianças, no contexto atual, identificamos novos elementos apareceram nestas culturas, sob o impulso dos brinquedos atuais (os digitais e/ou analógicos) ou daqueles outros considerados pelas crianças como brinquedos, a exemplo, o *smartphone* e o *tablet*. Assim, falar das culturas infantis implica também pensarmos na construção e reconstrução dessa cultura, bem como da própria infância. Pensar nessa reconstrução é considerar os movimentos e as dinâmicas que estão presentes na sociedade, e uma delas é a comunicação e a interação que se estabelece via tecnologias digitais. Desse modo, para esse capítulo da tese, a partir das atividades lúdicas desenvolvidas nas brincadeiras com as tecnologias digitais móveis, buscamos sistematizar os elementos que contribuem para estruturar os processos de produção das culturas infantis na contemporaneidade.

Por fim, na última seção, *Reflexões finais*, procuramos sintetizar a tese defendida neste estudo, recuperando os principais achados do estudo e apontando suas possíveis contribuições para o Estudo da Infância e a Educação, de modo a sistematizar as relações que foram estabelecidas na discussão sobre o *Brincar em tempos de tecnologias móveis*.

CAPÍTULO II



Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora

EM BUSCA DE UMA METODOLOGIA DE PESQUISA COM CRIANÇA EM UM ESPAÇO DE VIDA PRIVADO/FAMILIAR

*Capitão América: Eu vou escrever para a pesquisa
começar quando eu estiver também com seis anos!*

Pesquisadora: Você vai escrever para quem?

Capitão América: Para você!

(Capitão América¹¹, 4 anos)

No esforço de responder às questões relacionadas às necessidades e aos desafios da produção científica com a criança, ao brincar, e a sua interação nas culturas infantis é em que se situa esta tese. Buscamos, por meio da investigação do seu cotidiano em espaços privados/familiares, compreender, a partir do ato do brincar, como a interação de crianças (na faixa etária de quatro e cinco anos) com as tecnologias digitais móveis – *smartphone* e *tablet* – contribui para estruturar os processos de produção das culturas infantis contemporâneas. Foi esta procura que nos mobilizou a apresentar, neste capítulo, os pressupostos teóricos que nos serviram como bússola para esta pesquisa.

A concepção teórica que direcionou esta investigação se conecta com o que entendemos ser a postura do pesquisador quando se propõe a analisar o contexto de crianças pequenas. Assim, buscamos descortinar os processos da pesquisa, abordando os conceitos e as opções metodológicas que embasaram os caminhos que trilhamos, as aproximações que desenvolvemos na pesquisa de campo, as relações que estabelecemos com nossos interlocutores, pois acreditamos que a delimitação desse percurso nos possibilitou realizar os direcionamentos, assumir as incertezas, justificar os critérios, evidenciar os dilemas, compartilhar as dúvidas e problematizar as escolhas.

2.1 OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS ORIENTADORES DA PESQUISA

¹¹ Ao pensarmos sobre o modo como concebemos o debate sobre a infância e a pesquisa, na qual consideramos as crianças como interlocutoras e participantes fundamentais na investigação, essa concepção nos conduziu a buscar, junto com elas, uma alternativa de como seriam identificadas neste estudo. Desse modo, a fim de garantir além a preservação das suas identidades, com o intuito delas também poderem se reconhecerem no material produzido para análise, trouxemos como alternativa a escolha de algum personagem infantil que mais se identificavam, e assim pudesse representá-las. Destacamos que abordaremos, neste capítulo, sobre a identidade das crianças no tópico “2.2.1 Na pesquisa as questões sobre a ética”.

Toda pesquisa científica mobiliza, inquieta, gera expectativas. É um conjunto de aspectos e fatores a serem levantados, pensados, descartados e selecionados. O momento da delimitação dos aspectos teórico-metodológicos – uma de suas etapas – traz, para o pesquisador, a sensação de preparar as malas para uma longa viagem: algumas coisas ficam... Outras vão... Esta é a fase de definir/escolher alguns caminhos. Temos clareza de que buscar uma metodologia que proporcione ao investigador encontrar as melhores alternativas existentes a fim de alcançar seus objetivos não é uma tarefa fácil.

Entendemos que o método bem como os procedimentos eleitos passam a orientar as diferentes etapas da pesquisa, o que, de certa forma, também direciona o seu próprio percurso. Por isso, buscamos as trilhas desta pesquisa e as percorremos, refletindo, a todo momento sobre os desafios de desenvolvê-la tomando como temática de estudos as crianças, as suas interações com as tecnologias digitais móveis e as culturas infantis. Nesses desafios, inevitavelmente, surgiram alguns questionamentos: o que é pensar a infância e a criança? O que está em jogo quando escolhemos pesquisar a infância e não outra temática? Como fazer para não nos levar pelo comportamento adultocêntrico que intervém nos espaços infantis? Como ter o olhar pesquisador e buscar fazer parte de um grupo sem “invadir” sua cultura, mantendo uma aproximação sensível para identificar momentos significativos que possam ajudar a compreender sobre o universo da infância e suas culturas?

Para Quinteiro (2009), ver, ouvir, registrar e interpretar as representações sociais das crianças, buscando compreender como se constitui sua cultura e qual lugar social ocupam, trouxe ênfase aos cuidados metodológicos indispensáveis às pesquisas desenvolvidas com as temáticas que a elas são relacionadas. Enquanto pesquisadores nessa área, consideramos que a emergência do objeto infância e criança carrega diferentes abordagens, não só no plano conceitual, como também metodológico.

Nesse sentido, do ponto de vista conceitual, sentimos a necessidade de demarcar qual a concepção de infância adotada neste trabalho, pois nos deparamos com um campo restrito às categorias, tais como “idade dos sujeitos, o tempo de duração da infância, o espaço destinado à infância, o processo de socialização da criança, suas culturas, dentre outras.” (p. 40). Já do ponto de vista metodológico, foi preciso definir quais dispositivos utilizados para garantir a participação das crianças na pesquisa, “objetivando entender o complexo e multifacetado processo de construção social da infância.” (QUINTEIRO, 2009, p. 40).

Sendo assim, nesta pesquisa, a fundamentação teórica que orientou nossas reflexões esteve pautada no campo interdisciplinar que aborda os Estudos da Infância, com a articulação da Antropologia com Criança, da Filosofia, da Psicologia e da Educação tendo como plano de fundo a Sociologia da Infância. Esses estudos nos permitiram compreender as crianças como sujeitos inseridos na cultura, com experiências plurais, direitos, capacidade de pensar e de se posicionar, ou seja, sujeitos do seu tempo.

Müller e Carvalho (2009, p. 21) destacam dois aspectos em que a Sociologia da Infância se distancia da Sociologia tradicional: o enfoque metodológico qualitativo e a escolha de um objeto de estudo que essa área do conhecimento raramente privilegiou – a criança, particularmente os primeiros anos da infância. Para essas autoras, essa distância acontece, considerando-se, principalmente, que a “Sociologia tradicional não ignorou as crianças, mas as selecionou, e a Sociologia da Infância tem como mérito ter rompido com o modo limitado com que a infância era estudada” (p. 22).

Redin (2009, p. 121) nos explica que a Sociologia da Infância tem desencadeado uma espécie de desconstrução de um olhar psicologizado, bem como pedagogizado, sobre as culturas infantis, abrindo espaço para se pensar a infância em uma perspectiva de protagonismo. Barbosa (2009), por sua vez, argumenta que, nesse campo de estudo, o mais difícil é romper com a imagem que se constituiu, por muitos anos, “da criança que aprende, cresce e se desenvolve sozinha, independente do seu contexto.” (p. 182). Para essa autora, embora essa concepção tenha sido formulada e asseverada pela psicologia evolutiva clássica, temos que considerar que outras teorias estão sendo hoje formuladas para “compreender o desenvolvimento humano, sempre relacionando a criança à presença de outros significativos” (p. 182).

Apesar de hoje encontrarmos a existência de diferentes abordagens no âmbito da Sociologia da Infância, é possível identificarmos elementos de convergências que caracterizam a construção desse campo de conhecimento como elementos-chave para a sua estruturação. Juliana Santana (2007, p. 13), ao citar James e Prout (1990), nos apresenta alguns desses elementos: a infância compreendida como uma construção social, distinta da imaturidade biológica, não sendo, por isso, um elemento natural nem universal; a infância como uma das variáveis da análise social, o que mantém a discussão associada a outras variáveis como classe, gênero, raça ou etnia, ressaltando que, além disso, as análises apontam para a existência de várias infâncias, ao invés da existência de um único modelo universal; as

relações sociais das crianças e as suas culturas sendo estudadas pelo seu valor em si, independente da perspectiva e preocupação dos adultos.

Outros elementos-chave destacados por Juliana Santana se articulam com outras importantes concepções: crianças vistas como ativas na construção e determinação das suas vidas sociais, pois não são sujeitos passivos dos processos e estrutura social; a etnografia percebida como um método particularmente útil para o Estudo da Infância, na medida em que permite que as crianças tenham uma maior participação e uma voz mais direta; e, por fim, a ideia da infância como um fenômeno que evidencia a “dupla hermenêutica”, em que o anúncio de um novo paradigma da Sociologia da Infância implica no envolvimento do processo de reconstrução da infância na sociedade.

Ainda assim, temos que lembrar que, por muitos anos, os estudos que investigavam os diferentes temas que envolviam as crianças não possibilitavam muitas oportunidades de elas se colocarem como sujeitos participantes da pesquisa. Reconhecemos a necessidade de se pesquisar a criança não apenas como um indivíduo, caso psicológico, ou um membro de um meio familiar, mas, sobretudo, alguém pertencente a uma categoria social – a infância. Em outras palavras, consideramos a importância de se analisar criticamente as mudanças nos papéis e nas formas de interações entre crianças e adultos, compreendendo-as como sujeitos em diálogo constante.

Dessa forma, nos Estudos da Infância, o direcionamento das pesquisas não é o indivíduo e seu desenvolvimento, e sim os grupos sociais com os quais as crianças interagem. Nessa perspectiva, as crianças são estudadas no presente. De acordo com Salgado (2014a), estes estudos propõem que se olhe para a infância para além de uma fase da vida, o que significa entendê-la em suas especificidades, nos modos como ela se apresenta hoje e não como deveria ser, como promessa para um futuro que apenas tem sentido na vida adulta.

Reconhecemos que, por muitos anos, nas pesquisas científicas, as crianças eram investigadas “[...] na condição de objeto a ser observado, medido, descrito, analisado e interpretado.” (CAMPOS, 2008, p. 35). Somente nos anos mais recentes, a pesquisa científica tem apresentado como tendência importante o debate sobre a condição da criança como interlocutora na investigação. Para Maria Malta Campos (2008), essa é uma tendência muito significativa, pois introduziu uma mudança radical na abordagem do pesquisador adulto junto às crianças: garantir a voz delas e, ao mesmo tempo, possibilitar a captação dessa voz.

No nosso entender, as crianças sempre tiveram voz, no entanto, nas pesquisas científicas, faltava ao pesquisador estar aberto para ouvi-las – quanto aos seus sentimentos, experiências, expectativas –, rompendo com aquela tendência, presente nestes estudos por um longo período histórico, na qual não se escutava aqueles que eram considerados de menor valia. Para Santana (2015), isso já aconteceu em relação às mulheres, e se repete em relação às crianças, quando se mantém a ideia de que precisamos protegê-las, não deixando que elas participem efetivamente das pesquisas. Para a autora, o desafio é “mobilizar o adulto para ouvir a criança. Não na perspectiva de aceitar tudo que ela diz, mas de ensinar de que forma ela pode dizer, pode participar e debater nos espaços.” (SANTANA, 2015, s/p).

Na medida em que a criança passa a ser vista não apenas como um objeto a ser observado, mas, especialmente, como “um sujeito com saberes que devem ser reconhecidos e legitimados, a relação que se estabelece com ela, no contexto da pesquisa, começa a ser orientada e organizada a partir dessa visão.” (JOBIM E SOUZA; CASTRO, 2008, p. 53). Daí, as primeiras definições que se impõem nesse campo de investigação dizem respeito à compreensão do lugar social que a criança assume na interação com o adulto no âmbito da investigação.

Nesse sentido, neste estudo, o lugar da criança foi reconhecido e a nossa concepção de infância perpassou pelas experiências materializadas no seu cotidiano, levando em consideração as dimensões sociais, econômicas, políticas e culturais que transcendem a vida de cada uma delas. Dessa forma, adotamos a ideia de que existe uma correlação entre os conceitos de criança e de infância, compreendendo o primeiro como uma categoria social constituída por sujeitos concretos e este último como uma experiência que lhes é própria. Nas nossas reflexões, tais conceitos não foram dissociados, pois, de acordo com Pereira (2012a), quando esses são tratados separadamente nos campos da teoria e da empiria, terminam por conduzir “[...] a produção de conhecimento parcial, que não necessariamente, responde a complexidade social.” (p. 70).

A infância, portanto, é compreendida aqui, como já destacado por Juliana Santana (2007), levando em conta variáveis como gênero, classe social, etnia e cultura – e considerando as crianças como protagonistas ativos de sua socialização. Em nosso ponto de vista, a discussão conceitual de crianças passa pelo entendimento de que elas se constituem como seres sociais em desenvolvimento, com caráter participativo de sua ação enquanto membros da sociedade, que pensam, sentem, agem, interpretam, problematizam e criam suas próprias culturas dentro

das condições que as constituem. Do mesmo modo, a infância, mais do que uma fase de vida da criança, apresenta especificidades inerentes a esse ser social, tais como a imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira, ou seja, as suas diversas experiências.

Em concordância com Sarmiento (2007), atentamos que as crianças, embora inseridas em uma sociedade globalizada, com fortes apelos à homogeneização, produzem suas próprias culturas com “ações dotadas de sentido, processos de representação e artefatos produzidos pelas crianças.” (p. 26). Mas não podemos desconsiderar que, além de a criança produzir cultura, ela também é produzida pela cultura. Nesse sentido, entendemos que pensar a infância não significa isolá-la em sua própria experiência, mas, ao contrário disso, reconhecer nessa experiência os diversos fragmentos da dinâmica social.

Salgado (2014b) afirma que não resta dúvida de que a infância é um dos tempos de vida que mais tem se transformado no mundo contemporâneo. Para a autora, cada vez mais as crianças são partícipes da cultura, produzem conhecimentos, valores, experiências, práticas sociais que “[...] têm provocado o esmaecimento de fronteiras, tão bem delineado na modernidade, que as separam da vida adulta, como se habitassem um mundo à parte, protegido, cercado, a morada segura e resguardada da infância.” (p. 65). Por meio dos seus discursos, ações e argumentos, as crianças têm atravessado essas fronteiras e requerido o direito de habitar em um mundo onde elas se fazem presentes como aprendizes, cidadãos e pessoas.

Daí a compreensão de que a experiência da infância na contemporaneidade como “[...] um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior” (PEREIRA, 2012b) torna-se o desafio de qualquer pesquisador dessa área. Dessa forma, entendemos que nosso maior desafio foi deixar demarcado que a pesquisa que desenvolvemos se constituiu em um fragmento de um universo científico e cultural mais amplo.

Cabe acrescentar que a criança, sendo “[...] uma parte-todo da cultura, configura-se em experiências genuínas de uma determinada categoria social e, junto disso, nos apresenta uma visão de mundo completamente singular.” (PEREIRA, 2012b, p. 41). Nessa visão de mundo, com a sua presença e nos modos como se relacionam com a cultura, temos percebido que as crianças estão transformando a ideia, difundida por muitos anos, de que são seres ingênuos. Salgado (2014b) afirma que, neste mundo, elas têm o que dizer sobre violência, sexo, convivência familiar, relações econômicas, cidadania, preservação do planeta, novelas, músicas, danças, redes sociais, consumo... Enfim, estão no mundo.

Percebendo as crianças como sujeitos sociais, coprodutoras das culturas infantis e capazes de expressar suas opiniões sobre os contextos nos quais estão inseridas, pensamos em métodos de pesquisa que valorizassem tal fato. Autores como Spinelli (2012) e Pereira (2012b) destacam que os pesquisadores estão buscando ouvir a criança para conhecê-la e para contribuir no seu desenvolvimento e formação. Pereira (2012b), por sua vez, reforça que dialogar com crianças e suas produções, ou assumir a infância como temática de estudo, funda uma realidade em que “a experiência da pesquisa é necessariamente diferente daquela que poderia ser vivida no diálogo com outros interlocutores, temas e contextos.” (p. 63). Do mesmo modo, compreendemos que as discussões sobre as culturas infantis articuladas com a cultura digital propiciam debates diferentes daqueles provocados por outras temáticas, fazendo com que o conhecimento produzido ganhe especificidades para a experiência infantil.

Pensando nas complexidades em compreender as crianças e suas infâncias, sobretudo, na contemporaneidade, foi que buscamos metodologias que abordassem sobre as questões que se relacionam com as culturas infantis e a cultura digital, uma vez que, quando analisamos o cenário atual, o que percebemos é que, em diferentes contextos sociais, temos presenciado crianças pequenas, crianças maiores, crianças em casa, crianças na casa dos amigos, criança na escola e fora dela tendo acesso as mais diferentes tecnologias digitais. Elas estão vivendo experiências na infância, marcadas pela presença das tecnologias digitais móveis; desse modo, sugerimos que elas estão coproduzindo “modos de interação com o outro, sobretudo em suas brincadeiras, a partir das relações estabelecidas com os artefatos tecnológicos – compreendidos como produtos culturais da contemporaneidade.” (OLIVEIRA, 2014, p. 15).

Entendemos que a complexidade intrínseca às questões que se relacionam às culturas infantis e às culturas digitais faz destas culturas uma realidade em constante mudança e reconstrução, principalmente, se atentarmos para os avanços e as novidades proporcionadas pelas tecnologias digitais. As discussões que se vinculam a esses temas tornam ainda mais intenso o processo de construção do conhecimento, já que, ao fim desta pesquisa, outras articulações sobre as culturas infantis poderão emergir, e as experiências vividas pelas crianças na cultura digital podem ter sofrido outras transformações que justifiquem novas reflexões.

Destacamos então que, neste estudo, considerando, especialmente, o caráter dinâmico do tema investigado, buscamos a partir do ato do brincar, compreender como a interação de crianças pequenas (na faixa etária de quatro e cinco anos) com as tecnologias digitais móveis

– *smartphone* e *tablet* – contribui para estruturar os processos de produção das culturas infantis contemporâneas. Assim, nos permitindo perceber as nuances das temáticas que envolviam esta pesquisa, nos aproximamos das crianças procurando saber o que elas pensavam, sentiam e diziam sobre suas experiências com as tecnologias digitais, captando seus olhares, seus contextos e os significados desta experiência cultural.

Nos Estudos da Infância, as culturas infantis são abordadas por pesquisadores, tais como Corsaro (2005), levando em conta o que as crianças pensam, sentem e dizem. Tal abordagem acontece através da observação participante do pesquisador, com a sua entrada nas brincadeiras das crianças, de modo a “tornar-se parte dos universos das crianças, agindo como um adulto atípico.” (p. 446), e, assim, buscando a aceitação no mundo das crianças. Redin (2009) argumenta que, nas dinâmicas de brincadeiras, as crianças compartilham interesses e ideias e realizam atividades em um movimento de ir e vir, vivenciando diferentes papéis e tentando, por sua vez, “entrar” naquilo que o outro está fazendo, aprendendo criativamente.

O brincar, nas discussões da Sociologia da Infância, se constitui por dinâmicas ricas e criativas e, ao mesmo tempo, complexas, que se transformam de maneira “interpretativa” entre as crianças, possibilitando que apreendam, com seus pares, situações lúdicas. Portanto, diante desse contexto, tornou-se necessário conhecer essas crianças enquanto grupo que se relaciona e cria significados. Conhecer as crianças que vivenciam a cultura digital por meio das tecnologias digitais móveis na contemporaneidade nos requereu tempo, sensibilidade e, principalmente, desprendimento de um olhar adultocêntrico.

Para Redin (2009), a aproximação do universo infantil exige um olhar de revelação que “precisa estar aberto à novidade, para os acontecimentos inusitados, que só se torna possível sem as amarras determinadas por saberes e verdades previsíveis” (p. 118). Esses saberes e verdades, especialmente, na sociedade ocidental, nos colocaram em uma postura “supostamente” privilegiada em relação à criança, pois se entendia, a partir de uma ideia preconcebida e, ao mesmo tempo, histórica, que ela estava à mercê dos ensinamentos adultos. Superando essa perspectiva, compreendemos que, ao pesquisar com crianças, não se trata de dizer quem é mais ou quem é menos, mas, sim, garantir e respeitar as diferenças, permitindo trocas de conhecimentos, experiências, afetos, etc.

Neste estudo, para captar as especificidades das crianças, seus olhares, falas, silêncios e gestos, nossa abordagem fundamentou-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa. O referencial teórico desse tipo de pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; DENZIN; LICOLN,

2006) atribui a esta abordagem a possibilidade dos pesquisadores estudarem “[...] as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Para a realização deste estudo, adotamos os fundamentos da pesquisa qualitativa tanto para seus delineamentos iniciais, quanto para as modificações efetuadas ao longo do processo. Tal adoção se fundamenta no fato de que, em tal abordagem metodológica, as questões de investigação são formuladas com o objetivo de estudar os fenômenos em toda sua complexidade e em seu contexto de origem. Para tanto, o pesquisador procura entender os fenômenos pela perspectiva dos participantes da situação estudada, para somente depois poder situar sua própria interpretação. Segundo Bogdan e Biklen,

[...] a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49)

Nessa perspectiva, para que o campo estudado fosse analisado em toda a sua riqueza, cada informação produzida, observação, manifestação, falas e gestos das crianças foram tomados como potencial para compreensão do objeto de estudo, nos levando a fazer “uso da descrição como forma de estabelecer relações e se aproximar dos processos que se movimentam nesse contexto.” (BONILLA, 2002, p. 36). Assim sendo, estivemos mais interessados nos processos do que, simplesmente, nos resultados (BOGDAN; BIKLEN, 1994), uma vez que foi a partir da análise dos processos que pudemos perceber os significados atribuídos pelas crianças nas suas interações diárias com as tecnologias digitais móveis. Dessa forma, para investigar sobre as relações do brincar das crianças na cultura digital, adotamos os caminhos metodológicos de pesquisa *com*¹² criança.

2.1.1 As perspectivas da pesquisa *com* criança

No Brasil, podemos observar o esforço crescente de produção, com investimento teórico e o desenvolvimento de estudos, para a construção de uma metodologia de pesquisa com criança. No que se refere à Sociologia da Infância, desde os anos de 1940¹³, com Florestan

12 Quando utilizarmos o termo “pesquisa *com* criança”, adotaremos o “*com*” em itálico para demarcar que, neste estudo, não estamos fazendo uma pesquisa “sobre” crianças, e sim, buscamos “a construção de uma postura de pesquisa que coloca em discussão o lugar social ocupado por pesquisadores e crianças na produção socializada de conhecimento e de linguagem.” (PEREIRA, 2015b, p. 63).

13 É possível afirmar que o movimento voltado para o estudo da criança e da infância quase não existiu até a década de 1970, com exceções dos trabalhos escritos por Florestan Fernandes em (1979), intitulado “As

Fernandes, passando pela publicação de José de Souza Martins, em 1993, a tradução dos trabalhos de Reginé Sirota, em 2011, além dos trabalhos de Jucirema Quintero (2000, 2009), entre outros, este tem sido um campo em construção. Os debates que visam qualificar as crianças como sujeitos sociais plenos, participantes ativos e referentes empíricos têm recebido contribuições de autores como Sarmiento (2003, 2007, 2008), Sarmiento e Pinto (1997), Corsaro (2005, 2009, 2011), além das pesquisas baseadas na Antropologia (COHN, 2009). Já no que se refere ao pensar do campo específico da Pesquisa *com* criança, temos acompanhado as colaborações de Lucia Rabello de Castro (2008), Solange Jobim e Souza (1994), Raquel Gonçalves Salgado (2005), Rita Ribes Pereira (2012a) e seu grupo de pesquisa (FREIRE, 2012; MACEDO, 2014; MENEZES, 2010; SANTOS, 2013) entre outros pesquisadores.

Durante as nossas leituras para a realização desta investigação, observamos que o reconhecimento das crianças como protagonistas e coparticipantes no processo da pesquisa, levando em consideração as suas falas e suas representações de mundo e o lugar que elas ocupam enquanto atores/atores¹⁴ sociais capazes de falar por si e sobre si como dado de pesquisa, era algo relativamente novo. Segundo Santos (2013), desenvolver pesquisas *com* crianças, tomando essa perspectiva, tem sido alvo de debates e também um desafio aos pesquisadores. No nosso entender, o desafio maior estava em reconhecer que “[...] o testemunho da criança envolve considerar sua capacidade em compreender e entender a realidade, bem como a possibilidade de construir o conhecimento não apenas sobre ela, mas junto com ela.” (SPINELLI, 2012, p. 120).

Dessa forma, tínhamos clareza de que a concepção de criança e infância que direcionaria a pesquisa necessitava estar articulada com as escolhas metodológicas, com coerência assegurada em todos os procedimentos adotados. Nesse sentido, compreendemos que dialogar com as crianças e suas culturas, ou assumir a infância como temática de estudo, tornava o exercício de pesquisa singular em relação àqueles possibilitados por outros interlocutores. Pereira (2012b) aponta que

trocinhas” do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis”. E, mais tarde, em (1993), houve uma coletânea organizada por José de Souza Martins, “O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil”.

14 Conforme discutiremos no capítulo seguinte, adotamos a perspectiva das crianças como atores/atores sociais, pois consideramos que elas são criadoras de seus papéis sociais e a autoria está presente nas suas ações, funções e práticas sociais e culturais. Com isso, reforçamos que elas são sujeitos ativos, com quem se pode dialogar, capazes de criar, questionar, investigar e construir, de interpretar criticamente o mundo em que vivem, dessa forma elas são atores não para serem intérpretes de um papel que não criaram, mas para criarem seus papéis e suas atuações enquanto vivem em sociedade (CONH, 2009).

[...] ainda que a interlocução com as crianças se torne mais facilmente visível no trabalho de campo, compreendemos que essa interlocução se faz presente ao longo de todo processo de pesquisa, antes e depois do trabalho de campo e mesmo na pesquisa de caráter eminentemente teórico que abdique de um trabalho dessa natureza. (p. 63)

Em concordância com Pereira, o que estamos a afirmar é que, ao realizar esta pesquisa, fundamentada nos Estudos da Infância, de forma mais ou menos imediata, desenvolvemos diálogos com crianças concretas. Dessa forma, entendemos a criança como interlocutora da pesquisa, considerando-a como sujeito com o “qual interajo, que me ensina coisas, descobre-me seus mundos e outras visões dos meus e, além disso, enriquece-me.” (EZPELETA, 1986, p. 90). Isto é, um alguém concreto, com o qual estamos a nos relacionar em uma tarefa comum, e que, por isso mesmo, nos modifica de algum modo. O resgate do diálogo entre crianças e adultos no processo da pesquisa, mais do que um princípio metodológico, se configurou “[...] em um princípio educativo, de modo que o adulto possa compreender a criança, deixando-se surpreender pela singularidade, e a criança possa ver no adulto outras formas de perceber e lidar com a vida contemporânea.” (SALGADO; PEREIRA; JOBIM E SOUZA, 2005, p. 16).

Além de a criança se constituir como interlocutora no trabalho de campo, para Pereira (2012a), a pesquisa *com* criança permite pensar os lugares de alteridade experimentados por pesquisadores adultos e crianças no decorrer de todo o seu processo. Este lugar de alteridade é pensado por Salgado (2005, p. 24) como posturas e princípios metodológicos que fazem do pesquisador, na condição de adulto, um outro por excelência na relação com a criança. Mas, nessa relação, a criança também se apresenta como o outro do adulto, cuja presença inquieta seu olhar e saberes. Assim, a compreensão da criança não é movida pela pretensão de esgotá-la, mas se consolida como um ato que assume sentido nas relações estabelecidas entre crianças e adultos no próprio processo de pesquisa.

Entendemos que, além de existir todo o estudo teórico que caracteriza a pesquisa científica, a opção pela realização de um trabalho de campo coloca o pesquisador face a face com a criança, surgindo, assim, um tipo de acontecimento e uma relação de alteridade singular. De acordo com Pereira (2012a), se, em uma perspectiva de pesquisa que tem o viés eminentemente teórico, a relação que se estabelece com as crianças é mediada abstratamente pela ciência, em uma pesquisa que desenvolva um trabalho de campo, cria-se uma realidade presencial de alteridade no interior do próprio processo de pesquisa. Nesse processo, se

instaura um lugar social em que pesquisador e criança se colocam um em frente ao outro para construir um tipo específico de alteridade. A autora ressalta esse movimento, colocando que “à primeira vista, é a criança que aparece como um ‘outro’ a ser desvendado pelo pesquisador, mas também, para a criança o pesquisador – e seu interesse por ela – se torna uma incógnita e o pesquisador passa a ser o outro a lhe inquietar.” (PEREIRA, 2012a, p. 78).

Compreendemos que essa relação do pesquisador se constitui em um processo longo e complexo, que envolve, além dos procedimentos adotados, também a formulação de um tema norteador, questões e inquietações, a delimitação de um campo, a elaboração de estratégias metodológicas, as possibilidades de análises e, principalmente, o exercício de pensar e escrever (PEREIRA, 2012b). Nesse lugar de alteridade, temos a clareza de um aspecto fundamental: somos adultos e identificados pelas crianças como um outro, e, por isso, muitas vezes, nossa aproximação com elas não é tão simples. Em algumas situações, essa aproximação ocorre por mediação de alguém que já as conhecem, seja professor(a), pais e/ou responsáveis, tio(a), vizinho(a), amigo adulto, ou seja, por vezes, o acesso a elas se configura na indicação ou mediação dessa pessoa que é familiar àquelas crianças.

Temos consciência de que jamais veremos o mundo através dos olhos de outra pessoa, particularmente dos olhos de uma criança; pelo contrário, “veremos sempre o mundo através de uma multiplicidade de camadas de experiências, das crianças e nossas, e de uma multiplicidade de camadas de teoria.” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 56). Portanto, ainda que a interlocução com as crianças possa se apresentar mais facilmente visível durante a pesquisa de campo, compreendemos que essa interlocução se faz presente ao longo de todo o processo.

Essa relação de alteridade é constituída na vida social, transformando-se de acordo com os contextos que são experimentados pelos adultos e crianças. Nas palavras de Pereira (2012a), tanto crianças quanto adultos ocupam, nas dinâmicas da vida, diferentes lugares sociais que são definidos pelas relações de alteridades experimentadas:

a criança é filha para os seus pais, é aluna para os seus professores, é um cliente para o mercado, é objeto de estudo ou interlocutor para o cientista etc. Do mesmo modo, os adultos se colocam em diálogo com as crianças a partir de um conjunto de demandas próprias ao lugar social que ocupam quando estão na condição de serem pais, professores, pesquisadores etc. Mesmo quando na vida esses papéis se aglutinam, é a experiência singular do contexto que demarca a relação de alteridade e produz sentidos. (p. 71)

Essas experiências que se constituem na vida social, de alguma forma, estiveram envolvidas com o realizar desta pesquisa. Entretanto, não podemos perder de vista que, na

pesquisa *com* criança, torna-se preciso entender seus significados e culturas, e, para tanto, não necessitamos ser como elas, e sim, que “deixemos de lado nossa concepção e busquemos ver as experiências de outros com relação à sua própria concepção do ‘eu’.” (GEERTZ, 2001, p. 91). Daí, temos clareza de que, neste lugar social que ocupamos, enquanto adulto/pesquisador, não buscamos fazer um retorno ao que fomos um dia – ser criança –, mas procuramos, com as crianças, aprender como se estabelece um contato social diferente, e, sobretudo, entender como se aprende através da interação. Este envolvimento é o que Corsaro (2009) vem caracterizar por uma “pesquisa com” e não “sobre” criança, ressaltando que esta forma de pesquisar tem a vantagem de permitir que o pesquisador entenda o significado do fenômeno sob a ótica de seus significantes. Ou seja, o pesquisador apreende o significado através de suas próprias interpretações do que foi observado.

Nesse sentido, Sarmiento e Pinto (1997) sugerem que as metodologias utilizadas devem ter por principal escopo a recolha das vozes das crianças e da expressão da sua ação. Spinelli (2012) completa, sugerindo aos pesquisadores que adotam a proposta da pesquisa *com* criança, que o buscar não se limite apenas na dimensão do “ouvir” o que a criança tem a nos dizer enquanto interlocutores da investigação. Para a autora, é preciso ir além das aparências, além dos fatos para entender o fenômeno analisado. Isto é, precisamos considerar todas as questões que envolvem o objeto de estudo – dialogando, problematizando, indagando junto com a criança sobre o contexto e as experiências nos quais se insere e vivencia –, de modo que tais questionamentos proporcionem ao pesquisador um conhecimento que consiga desvendar a realidade estudada.

Nessa mesma direção, Fantin (2008) afirma que se conseguirmos nos aproximar do olhar das próprias crianças, poderemos entender outra dimensão que acontece no espaço-tempo próprio das interações reais e simbólicas que as crianças estabelecem com as produções culturais. Para tanto, a autora propõe que nos aproximemos das crianças, procurando saber o que elas pensam, sentem e dizem sobre as suas experiências, captando seus contextos e os significados das experiências que vivenciam. Em outras palavras, podemos dizer, em concordância com Martins Filho e Barbosa (2010), que precisamos efetuar

um exercício de observação, percepção, participação e interação no *aqui e agora* da criança, ou ainda no que constituem o cotidiano das crianças, seja em instituições formais de educação ou em outros espaços sócio-culturais que elas ocupam ou se fazem presentes (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2010, p. 13, grifo dos autores).

É nesse sentido que a nossa postura em campo exigiu descentrar o nosso olhar adulto para poder entender, através das crianças, os mundos sociais e culturais da infância (QUINTEIRO, 2009). Para outro autor, esse aspecto se destaca, considerando que necessitamos

entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele. (BAKHTIN, 1997, p. 23)

Nesse lugar de exotopia, indicado por Bakhtin, o pesquisador ocupa um lugar que não é do outro, mas o seu próprio. Temos clareza de que o nosso olhar sobre o outro não coincide com a visão que ele tem de si mesmo, por isso, enquanto pesquisadores, nosso objetivo foi tentar aproveitar algo do modo como a criança se vê, “[...] para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê.” (AMORIM, 2004, p. 14). Sendo assim, foi pensando nesse lugar que ocupamos que, de acordo com as reflexões de Bakhtin e Amorim, ao desenvolver esta pesquisa *com* criança, demarcamos, na nossa proposta metodológica, a nossa concepção de criança, infância e também de pesquisa.

De forma semelhante, Santos (2013, p. 122) ressalta que a perspectiva da pesquisa *com* criança assinala uma concepção de criança como ator/autor social e criativo culturalmente, sujeito competente e parte de uma categoria social e histórica. No que se refere às crianças, para a autora, elas estão conquistando um lugar social que tem permitido inúmeros discursos acerca dos seus processos de desenvolvimento e suas práticas culturais. Assim, além de demarcar o lugar social que ocupamos enquanto pesquisadores, também delimitamos, nesta pesquisa *com* criança, o lugar que ela ocupa na interação com o adulto em uma situação de investigação.

2.1.2 A inspiração etnográfica *com* crianças

Ao realizar uma pesquisa *com* e não apenas sobre crianças, buscamos abordagens metodológicas que, efetivamente, nos ajudassem na escuta das suas vozes e no estar atento às especificidades desses interlocutores. Para dar conta da discussão na qual situamos a criança como atores/autores sociais, considerando as suas formas de agir nos cotidianos, encontramos em alguns trabalhos (BORBA, 2005; MONTEIRO, 2014; SALGADO, 2005; entre outros) a importância das metodologias participativas, principalmente, as etnográficas, sendo referenciadas por estudiosos como Corsaro (2009, 2011), Ferreira (2010), Graue e Walsh

(2003) e Sarmiento e Pinto (1997), os quais estão refletindo sobre a pesquisa etnográfica com criança. Ao trazermos essa abordagem metodológica, estamos considerando que as crianças são centrais nas análises, uma vez que “[...] apenas [as crianças] podem nos dar acesso ao que elas sabem sobre o mundo e as pessoas, e o que elas sabem pode dar-nos elementos para uma compreensão analítica que não podem ser obtidos de nenhum outro modo.” (TOREN, 2002 apud FERREIRA; NUNES, 2014, p. 107).

Neste nosso estudo, adotamos a pesquisa de inspiração etnográfica. E essa escolha ocorreu por considerarmos que, diante do nosso contexto de pesquisa, relacionado ao ambiente familiar de crianças, tal perspectiva foi a melhor alternativa para obtermos uma observação mais natural possível dos momentos de brincadeiras e de interações com as tecnologias móveis – *smartphone* e *tablet*. Assim, traçamos, neste tópico, alguns princípios da pesquisa etnográfica – que tomamos como postura do pesquisador – em um diálogo entre a Educação, a Sociologia e a Antropologia.

Primeiramente, é oportuno observar que não poderíamos definir esta pesquisa como uma etnografia completa das práticas sociais e culturais do grupo de crianças que interagimos, uma vez que restringimos as observações aos momentos de brincadeiras, definidos na vida cotidiana familiar das crianças (os momentos em que elas não estão na escola e estão livres de atividades institucionalizadas, tais como inglês, natação, dança, futebol, judô, etc). Por isso, afirmamos que este processo de investigação assumiu uma perspectiva etnográfica com criança, ou melhor, adotou observações de orientações etnográficas. Mas o que isso significa?

A etnografia tem sido apresentada por vários autores (ANGROSINO, 2009; CONH, 2009; CORSARO, 2009; FERREIRA, 2010; GRAUE; WALSH, 2003; MONTEIRO, 2014; SARMENTO; PINTO, 1997) como uma abordagem de pesquisa privilegiada para os pesquisadores que buscam “compreender ações e os conhecimentos culturais que determinados grupos utilizam para produzir e interpretar as suas atividades cotidianas nos diferentes contextos de participação social.” (BORBA, 2005, p. 90). Mas, para entender as infâncias e suas culturas, Corsaro (2011, p. 61) afirma que este é um viés metodológico que melhor se articula à pesquisa com criança, pois é especialmente adequado para documentar e apreciar relacionamentos de pares das crianças, e para demonstrar como elas constroem significado e contribuem para o processo de reprodução e mudança sociais. Aliadas a essa vertente, Ferreira e Nunes (2014, p. 107) argumentam que, nas pesquisas que se propõem a tomar as crianças como atores/autores sociais, a inspiração etnográfica permite à criança uma

participação e voz mais diretas na produção dos dados do que normalmente é possível através das pesquisas experimentais.

Para Angrosino (2009), a pesquisa etnográfica requer um compromisso de longo prazo, sendo conduzida por pesquisadores que pretendem interagir com as pessoas que eles estão investigando durante um longo período de tempo, podendo esse tempo variar durante meses ou anos. O ponto importante desse trabalho prolongado é possibilitar ao pesquisador “descobrir como é a vida cotidiana para os membros do grupo – suas rotinas diárias, suas crenças e seus valores linguísticos e outros sistemas semióticos que permeiam essas atividades e contextos.” (CORSARO, 2011, p. 63). Entre as principais vantagens das etnografias estão: 1) seu poder descritivo; 2) sua capacidade de incorporar a forma, a função e o contexto do comportamento de grupos sociais específicos aos dados; 3) sua captura de dados (em notas de campo e/ou por meio de gravação em áudio ou vídeo) para análise apurada repetida. (CORSARO, 2009, p. 83-84).

Seguindo as orientações dos autores acima citados, as nossas observações etnográficas indicaram para a necessidade de compreender os conhecimentos, ações, planos de ações, interpretações dos sujeitos nas suas construções dos eventos cotidianos de vida e no contexto do seu grupo social. Além desses aspectos, os elementos de inspiração etnográfica nos permitiram perceber o modo como as crianças atribuem significados ao brincar, a partir das interações com as tecnologias móveis, como elas próprias interpretaram essa experiência do brincar ou como esse movimento contribuiu para estruturar os processos de produção das culturas infantis. Para Coll Delgado e Müller (2005), o significado só pode ser compreendido em contexto, ou seja, como as crianças aprendem a orientar-se por entre os sistemas de significados das suas culturas, como operam em termos de crenças, valores e quadros de referências partilhados com os quais interpretam a experiência. As crianças, portanto, criam significados nas culturas infantis.

Entretanto, é oportuno observar que, como afirma Corsaro (2011), no estudo etnográfico com crianças, um dos aspectos fundamentais é a possibilidade de este estudo ser ao mesmo tempo microscópico e holístico. Isto é, para garantir que as interpretações etnográficas sejam culturalmente válidas, nós, pesquisadores, precisamos estar fundamentados no acúmulo das especificidades da vida cotidiana. Simplesmente descrever o que será visto ou ouvido não é suficiente, já que a proposta da etnografia se compromete com um processo de “descrição densa.” (GEERTZ, 2008).

A tessitura de uma descrição densa na concepção deste e de outros autores (CORSARO, 2011; GRAUE; WALSH, 2003) exige que a interpretação ultrapasse o exame microscópico das ações para uma contextualização em um sentido abrangente, a fim de capturar eventos e ações como são entendidos pelos próprios interlocutores. Isto é, nesta pesquisa etnográfica com criança, tivemos, explicitamente, a intenção de relacionar os acontecimentos observados com o contexto mais amplo, reconhecendo que as interações entre as crianças são marcadas pelos encontros entre o local e o global.

Considerando os princípios da inspiração etnográfica discutidos acima e os objetivos propostos para este estudo, articulamos e realizamos a observação participante durante a pesquisa de campo. Segundo Macedo (2007), este tipo de observação é um recurso fundamental na pesquisa de abordagem etnográfica, pois permite ao pesquisador se impregnar do sentir, lidando com seduções, manipulações, resistências, surpresas, ou seja, o pesquisador estará impregnado desses sentimentos/sensações, mas fazendo um movimento complexo.

Por sua vez, Corsaro (2009) destaca que a observação participante “[...] é sustentável e comprometida, e requer que o pesquisador não apenas observe repetidamente, mas também participe como um membro do grupo.”(p. 85). Corroborando com essa discussão, Ferreira (2010, p. 170) acrescenta que, na experiência da observação participante com criança, a noção de participante remete para a crescente competência sociocultural que o pesquisador tem de compreender sobre o conteúdo subjetivo das interações das crianças, assim como de dar sentido às ações e atos observados, o que reitera um processo intrínseco da etnografia.

Entendemos que a observação participante nos permitiu uma interação direta e contínua com as crianças, constituindo-se “uma alternativa rica e enriquecedora, para uma abordagem dos universos das crianças em si.” (CONH, 2009, p. 45). Na observação participante, segundo Barbier (1998), os pesquisadores e os pesquisados formam um corpus interessado na busca do conhecimento, em que a interação possibilita um processo mutuamente educativo na pesquisa, na medida em que o saber do senso comum e o saber científico articulam-se na busca da relevância científica e social do conhecimento produzido. Além de tudo isso, a observação participante permite também analisar “os gestos, silêncios e expressões que, traduzidos, [revelaram] valiosas informações e sentimentos vividos pelas crianças.” (PAULA, 2012, p. 229).

2.2 OS INTERLOCUTORES: UMA RELAÇÃO DE PROXIMIDADE ENTRE A PESQUISADORA E AS CRIANÇAS

Como toda opção em pesquisa, a escolha e a delimitação do campo não ocorrem de forma casual, nem se constituem em procedimentos meramente protocolares. Concordamos com Pereira (2012a) que, mais do que a escolha de um lugar e de um grupo de interlocutores, trata-se da criação de um tipo de relação social e, portanto, de uma ética. Por isso, nos questionamos a todo tempo: quais seriam as crianças que constituiriam o grupo de interlocutores? Por que fizemos a opção dessas crianças e não de outras? Como chegaríamos ou como pretendíamos chegar a elas? Em que contexto se desenvolveria a pesquisa?

Para responder parte desses questionamentos, especialmente ao que se referiu à escolha das crianças que participaram da pesquisa, desde o início, entendemos que alguns critérios precisavam ser definidos. A ideia inicial foi trabalhar com um grupo de interlocutores, cujas famílias lhes proporcionavam a vivência na cultura digital, e que estavam fazendo uso espontâneo das tecnologias móveis – *smartphone* e *tablet* – como mais um elemento que compunha o seu cenário do brincar. A nossa opção era dialogar com crianças na faixa de idade de quatro e cinco anos, visto que tínhamos observado que os estudos que trazem resultados sobre o comportamento de crianças, especialmente, sobre a sua interação com as tecnologias digitais móveis, apresentam carência de pesquisas com as crianças mais novas, com preferência, na maioria das vezes, a investigar as crianças a partir de seis anos. Outra justificativa para tal escolha é que, de maneira geral, as crianças nessa faixa etária escolhida, embora ainda não tivessem, na ocasião desta pesquisa, iniciado plenamente o processo de leitura e escrita, já faziam uso das tecnologias móveis nos seus momentos de brincadeiras.

Como procurávamos analisar o brincar das crianças a partir do uso espontâneo com as tecnologias móveis, foi necessário pensar em um grupo de interlocutores infantis cuja rotina permitisse a nossa presença. Por esse motivo, desenvolvemos a pesquisa em um espaço privado/familiar, ou seja, observamos e dialogamos com as crianças participantes da pesquisa nos momentos em que as brincadeiras aconteciam e em seu ambiente doméstico.

A decisão de se realizar a pesquisa nesse ambiente se fortaleceu ao mapearmos os estudos que tinham como foco o brincar e encontrarmos a investigação de Monteiro (2014), que, em sua tese de doutorado, realizou um levantamento das pesquisas acadêmicas na área da Educação que consideraram o brincar das crianças para além dos objetivos pedagógicos e de

desenvolvimento e com foco na escuta dos seus pontos de vistas. Nesse estudo, a autora fez a seleção de Dissertações e Teses no portal da Capes, entre os anos de 2007 a 2012, que tinham como evidência os pontos de vistas das crianças em relação ao brincar. Monteiro analisou 15 pesquisas, sendo 13 dissertações e duas teses, e constatou que em todas elas existe um predomínio de investigações sobre o brincar no contexto escolar.

Ainda, em outro estudo, Spinelli (2012), em sua pesquisa de mestrado, traçou um panorama da produção acadêmica, no período de 1987 a 2010, tendo como objetivo específico identificar e caracterizar as tendências teórico-metodológicas a partir de procedimentos, técnicas e estratégias metodológicas, constando que, durante esses anos, houve uma ausência significativa de pesquisas que efetivamente problematizaram as condições sociais e culturais da infância na escola e na sociedade. Corroborando com essa mesma tendência de estudos, Pereira (2015b, p. 297) também realizou um levantamento no banco de Dissertações e Teses da Capes e dos trabalhos apresentados nos últimos anos nos Grupos de Trabalho “Educação e Comunicação” e “Educação e criança de zero a seis anos” da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Para definição dos trabalhos analisados, a autora classificou e selecionou as pesquisas a partir de filtros com termos tais como: “infância e internet”, “infância e cibercultura”, “criança e internet” e “criança e cibercultura”. Nesse estudo detectou que esse campo vem se construindo marcado pela perspectiva dos usos das tecnologias em uma vertente pedagógica. Para Pereira, ainda temos uma prevalência de realização de pesquisa nesse campo, realizadas eminentemente no espaço escolar.

Articulado a esse debate, pensamos também nas questões relacionadas às culturas infantis e, então, as encontramos no estudo do projeto de pesquisa de demanda universal¹⁵ de Oliveira (2018), que teve como objetivo compreender o lugar e os tempos das pesquisas brasileiras que envolvem a temática dessas culturas. Nesse estudo a autora faz um levantamento bibliográfico a partir das Teses e Dissertações disponíveis no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), no período de 1990 a 2015.

Para a seleção dos trabalhos analisados, utiliza os descritores “cultura da infância”, “culturas infantis” e “cultura de pares” e, a partir da análise de 40 pesquisas, apresenta, como resultado parcial, que “a escola acaba por se constituir a territorialidade infantil por

15 O projeto de pesquisa “As contribuições teórico-metodológicas de Florestan Fernandes para as pesquisas com crianças no Brasil e as interfaces com a Sociologia da Infância” em desenvolvimento por meio de demanda universal da Fapemig (2015-2018).

excelência, confirmando a invisibilidade das crianças em outros espaços públicos” (OLIVEIRA, 2018, p. 73). Complementando tal ideia, afirma que os estudos que buscam analisar as culturas infantis o fazem por meio do brincar, porém sinalizando que é preciso também pensar as culturas infantis e sua manifestação, em outros ambientes, como, por exemplo, a presença e participação das crianças nos diferentes espaços que elas vivenciam.

De forma direta, todos esses trabalhos anteriormente citados nos apontaram pistas para algumas tendências de estudos nessa área – especialmente, quando articulamos com a questão do brincar na cultura digital – e que nos levaram a questionar: quando estamos pensando no brincar, nas culturas infantis, será que esses espaços indicados nas pesquisas, de fato, se constituem como únicos territórios das crianças? Que força imperativa é essa que leva os pesquisadores a priorizar esses territórios quando se estuda esses temas? Além disso, concordamos com alguns questionamentos que foram levantados por Pereira (2015b), a saber:

[...] em que medida, ao escolher o recorte dos usos pedagógicos e a escola como campo de pesquisa, tais investigações não contribuem para reafirmar à exaustão que lugar de criança é na escola, cristalizando sua condição de aprendiz? Será que não estamos engessando temas contemporâneos em perguntas e concepções modernas? Em que medida, ao fazermos essa escolha, negligenciamos a circulação de crianças em outros espaços sociais – inclusive virtuais? Onde circulam as crianças? Como habitam a cibercultura? (PEREIRA, 2015b, p. 298).

É curioso e interessante constatar – por meio desses estudos e, também, pelas pesquisas que se dedicam a pensar os usos que as crianças têm feito com as tecnologias digitais conectadas à internet, a exemplo, TIC *Kids Online* Brasil¹⁶ (2017), e os trabalhos pontuais, como os de Freire (2012), Müller (2014) e Macedo (2014) – que o uso das tecnologias digitais na escola ainda está centrado no viés pedagógico – que, na maioria das vezes, está direcionado para fazer as tarefas escolares. Não podemos deixar de reconhecer que o potencial didático e pedagógico das tecnologias na educação é indispensável. Entretanto, ainda verificamos, através de pesquisas (MACEDO, 2015), que há um desencontro entre os usos que as crianças fazem com as tecnologias digitais na escola e os usos que fazem quando estão fora dela.

Os estudos citados acima, relacionados ao campo da Educação e Infância, nos levaram a indícios de que, em outros espaços, tais como o ambiente familiar, as crianças poderiam estar

16 Pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), que apresenta resultados que contribuem para a análise de mudanças ocorridas nos padrões de uso da internet, mapeia as formas de uso das Tecnologias da Informação e Comunicação entre a população brasileira de 09 a 17 anos, e as estratégias de mediação desempenhadas por pais/responsáveis.

explorando as tecnologias de forma mais espontânea e menos dirigida para as questões pedagógicas. Também compreendemos que, a partir das diversas possibilidades de interação das crianças com as tecnologias digitais móveis, poderiam emergir novas experiências, diferentes estruturas de brincadeiras ou desenvolvimento de algumas em detrimentos de outras, assim como inéditas representações que marcam o brincar na atualidade.

Dado a isso, justificamos a nossa escolha pelo ambiente familiar, considerando que se a cultura digital ganha materialidade nas diversas alternativas de acesso às tecnologias, existem, também, novos ambientes de pesquisa a serem explorados que não somente aqueles institucionalizados e produzidos para a infância. Portanto, nesta tese, propomos estudar os espaços que, ao nosso entender, estão vinculados com os processos educativos das crianças, que é o brincar com as tecnologias digitais móveis no seu ambiente familiar.

Assim, ainda pensando no grupo de interlocutores infantis cuja rotina permitisse a nossa presença, fizemos a escolha de dialogar *com* crianças com as quais tínhamos uma relação de proximidade prévia com a família, ou seja, que estavam na minha rede pessoal de amizade, assim como com outras indicadas por essas crianças que na época da pesquisa eram seus pares – “grupos de crianças que passam seu tempo juntos quase todos os dias.” (CORSARO, 2011, p. 127). Essa escolha se deu, principalmente, pela necessidade de “adentrar” no cotidiano dessas famílias. Para tanto, precisávamos ter alguma familiaridade com uma das crianças do grupo, e, do mesmo modo, certa intimidade com seus pais e/ou responsáveis.

Dessa forma, como primeiro encaminhamento para a seleção ou reconhecimento dessas crianças, foi feito um mapeamento da nossa rede pessoal, especialmente, na rede social *Facebook*, a fim de identificar amigos e/ou conhecidos com filhos na faixa etária definida (quatro e cinco anos) para realizar a pesquisa. No entanto, destacamos que a primeira criança escolhida – Elsa, com então cinco anos –, já fazia parte, muito antes do nosso foco de observação, na medida em que, como o desejo de realizar esta pesquisa envolvendo crianças pequenas e tecnologias digitais era antigo, sempre conversávamos com seus pais, pessoas há muito tempo próximas do nosso convívio, sobre o interesse de tê-la como interlocutora. Isso pelo fato de que, ao encontrá-la em festas de aniversários, passeios, visitas a sua família, já reparávamos que, desde novinha, aos dois, três anos, Elsa já interagiu com dispositivos móveis. Nesse sentido, logo que definimos os critérios de escolha dos sujeitos desta nossa pesquisa *com* crianças, conversamos com seus pais, convidando-os a participarem, e o convite foi imediatamente aceito.

Após o consentimento dos pais de Elsa, continuamos a procurar pelo outro brincante para participar da investigação na mesma rede social. Assim, buscamos ter acesso às práticas lúdicas de crianças com tecnologias móveis, visto que diversos pais têm o hábito de compartilhar as descobertas, as experiências e o brincar de seus filhos nesse ambiente. Foi então que encontramos o perfil de uma amiga de trajetória acadêmica, colega do Grupo de Pesquisa que, desde o nascimento do seu segundo filho até os dias atuais, vem postando suas brincadeiras, inclusive, mostrando que, mesmo ainda muito pequeno, já tinha um fascínio para explorar e interagir com os dispositivos móveis. Percebendo que o movimento da família e da criança no *Facebook* evidenciava uma vivência na cultura digital, entramos em contato com a mãe por meio de mensagem instantânea, explicando-lhe a nossa intenção com a pesquisa de doutorado e expressando o nosso desejo em integrá-los como interlocutores no estudo. A resposta foi imediata e positiva: “Oi, que lindo! Interage muito! Ontem mesmo eu dizia isso... Que ele não sabe ler, mas, sabe buscar jogos no *Google Play* e instala eles sozinhos” (Mãe de Capitão América, *inbox* Facebook, em 04/05/2017).

Oi, tudo bem? Tenho acompanhado seus diálogos com seu filho pequeno e cada dia fico mais encantada. Não sei se ele integra o smartphone ou tablet nos espaços-tempos de brincadeira, mas conhecendo a mãe e o contexto das crianças nessa faixa etária, acredito que esteja inserido nessa cultura. Para a realização da pesquisa, que desejo fazer durante o período de seis meses – maio a novembro –, planejamos fazer encontros semanais, em dias e horários a serem definidos com as crianças e com a família, mas considerando o fato de que possa contemplar, a partir do contexto de cada criança, os espaços-tempos de brincadeiras definidos em cada rotina familiar.

(Conversa com a mãe de Capitão América, pelo inbox do Facebook, em 04/05/2017)

Ao assegurarmos a participação do Capitão América (4 anos) e de Elsa (5 anos) como crianças brincantes da nossa pesquisa, atendíamos o que havíamos planejado anteriormente no que diz respeito à questão de gênero: contemplar, na investigação, a presença de ambos os sexos. Desse modo, após a identificação e convite das famílias para integrar a pesquisa, enviamos-lhes uma carta de apresentação (Apêndice A) para que tivessem conhecimento de como planejamos desenvolver as etapas da pesquisa, pois entendemos que precisaríamos deixar claro as propostas pensadas, afinal estávamos “adentrando” as suas rotinas.

Da semelhante maneira, conversamos e entregamos a carta de apresentação da pesquisa, bem como os termos de consentimento a todas as famílias das demais crianças dos grupos de pares que foram se integrando ao estudo no seu percurso. Compreendemos a partir desses encaminhamentos iniciais que também era preciso deixar demarcado o(s) lugar(es) em que nos colocamos – criança e adulto pesquisador –, no desenvolvimento da pesquisa. Dessa forma, por entendermos o ato de pesquisar como responsável, responsivo, tal entendimento nos levou a refletir na pesquisa de campo sobre a ética da pesquisa *com* criança

2.2.1 Na pesquisa as questões sobre a ética

A proposta de investigar as culturas infantis na cultura digital, percebendo que as crianças se constituem no processo da pesquisa como protagonistas, acrescenta novas complexidades e desafios enquanto pesquisadoras dessa temática. Reconhecer o lugar que elas ocupam como atores/autores sociais, evidenciando um novo conjunto de relações sociais no campo, requer novas questões éticas a serem consideradas na investigação. Dessa forma, entendemos que tão importante quanto tornar clara a maneira como realizamos a pesquisa, é também revelar o processo na sua construção: indicando os desvios, assumindo as dúvidas, justificando os atalhos, evidenciando os dilemas e problematizando as escolhas.

Nisto tudo, no nosso entender, em essência e em última instância, está presente a dimensão ética e política do trabalho. Pensando nessa dimensão ética e política é que concordamos com Pereira (2015a, p. 52), que aponta que um possível esvaziamento desse lugar político ou a ausência de formulação clara de princípio construído pode ter como consequência ética a imposição de um discurso único e colonizador do que seja a ciência e do que seja a ética na produção do conhecimento científico.

Foi desse lugar que buscamos trazer para o debate as questões relacionadas à ética da pesquisa *com* criança, considerando que a construção dessa ética não está apenas balizada nas opções metodológicas que conduzem o processo de pesquisa, mas, sim, no próprio sentido de pesquisar. Assim sendo, concordamos com Pereira (2015a) que mais do que a opção por ter crianças como interlocutores no trabalho de campo está a construção de uma ética que se torna, ela própria, parte da questão de pesquisa, desde seu início.

Pereira (2012a) discute algumas questões sobre a ética na pesquisa estabelecendo um diálogo com Bakhtin, e trazendo para o debate o lugar de responsabilidade do pesquisador. A autora chama a atenção para se pensar sobre o significado político da experiência da exotopia, uma vez que essa experiência é construída no “[...] tênue limite que coloca entre o reconhecimento da legitimidade do olhar do outro e do horizonte que ele me apresenta mas, também, do uso desse conhecimento excedente como possibilidade de controle.” (p. 77). Para Pereira, torna-se preciso nos questionar: por que ir ao outro? Para quê? Com base nessas questões, a autora explica que a visão exotópica do pesquisador, se, por um lado, lhe permite uma compreensão mais ampla em relação às crianças envolvidas na pesquisa, por outro,

coloca ao próprio pesquisador o desafio de refletir, a todo momento, sobre a responsabilidade social do lugar que ocupa nesse ambiente que ele mesmo criou.

É na reflexão sobre esse ambiente da pesquisa que se define o que se chama “ética da pesquisa”. Segundo Pereira (2012a, p. 77), é aqui que “se firmam os princípios em torno dos quais se pautará a relação de alteridade do pesquisador com seus interlocutores da pesquisa e da pesquisa com a realidade social”. Essa ética, de acordo com Macedo (2014), é construída quando nos revelamos ao outro, através das nossas questões, da nossa necessidade de compreender a infância contemporânea, da forma como escolhemos nos relacionar com as crianças no contexto da pesquisa, e, inclusive, de como exercemos a autoria na escrita do texto.

Outros autores, entre eles Mortari (2007 apud BARBOSA, 2014, p. 241), sugerem que pensemos a ética na pesquisa *com* criança, considerando dois aspectos: por um lado, no fazer do pesquisador que precisa desenvolver uma atitude específica com esses sujeitos, ou seja, uma forma ética de estar com as crianças; e, por outro lado, o tratamento do material produzido ao fazer a experiência de alteridade, de estar com o outro. Pensando nesse primeiro aspecto, enfatizamos que a nossa postura ao desenvolver nossa pesquisa *com* criança esteve pautada na ideia de que a criança, nesse processo, atuou como parceira na produção de significados, em uma relação em que “[...] criança e adulto se propõem a construir sentidos para a experiência de um, de outro e de ambos.” (CASTRO, 2008, p. 27). Quanto ao segundo aspecto, compreendemos que a criança na pesquisa foi mobilizada (ou não) a partir daquilo que o pesquisador provocou e lhe deu a conhecer. Portanto, reafirmamos que “o processo de pesquisa, independente de se tratar de pesquisa *com* crianças, é fundado pelo pesquisador. É ele quem instaura a pesquisa, quem define seu início e seu fim, quem recorta do vivido/pensado o que transforma em texto.” (PEREIRA, 2012a, p. 72).

Convém ressaltar aqui que essa postura e conduta ética de estar com a criança, defendida por Mortari e outros autores, esteve presente em nossas atitudes durante todo o desenvolvimento da pesquisa. Graue e Walsh (2003) nos auxiliam nesse entendimento da necessidade de considerar tal postura ao afirmarem que “o comportamento ético está intimamente ligado à atitude – a atitude que cada um leva para o campo de investigação e para a sua interpretação pessoal dos fatos.” (p. 76). Para esses autores, podemos pensar nessas atitudes considerando que,

quando tiver dúvidas sobre se determinada ação é ética ou não, um bom ponto de partida é colocar-se na posição do outro e imaginar como se sentiria

se soubesse o que aquela pessoa tão simpática pretende realmente fazer. Se ficasse aborrecido e ofendido por ser tratado como uma simples amostra num estudo de que não queria fazer parte... Se sentisse traído, porque uma coisa que tinha contado confidencialmente tinha vindo a público num relatório (GRAUE; WALSH, 2003, p. 75).

É dessa postura de se colocar no lugar do outro que estamos falando quando refletimos sobre a ética na pesquisa, ou seja, uma conduta de responsabilidade no ato de pensar e agir com o outro. Por isso, aqui, quando trouxemos o debate sobre este tema, buscávamos superar o rastro da normatização e judicialização a que estão sujeitas as ciências biológicas, que, na maioria das vezes, estão subjugadas a protocolos que obrigam o pesquisador a adaptar sua pesquisa respondendo a pergunta “O que posso fazer?”, com normas pré-estabelecidas em relação ao evento da pesquisa. Defendemos, em concordância com Pereira (2015b), que a discussão da ética da pesquisa, principalmente, considerando o campo das Ciências Humanas e Sociais, precisa incorporar o questionamento “O que devo fazer?”, pergunta que coloca o lugar em que pesquisadores e pesquisados podem ocupar na construção da ética de pesquisa.

Pensando no questionamento “O que devemos fazer?” e nas alternativas existentes na pesquisa qualitativa, nos apoiamos em Bogdan e Biklen (1994), na medida em que estes apresentam duas questões que precisam ser consideradas no âmbito da ética relativa à pesquisa: o consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de dano. O consentimento informado, de acordo com Spink (2000), é caracterizado por um acordo inicial que sela a colaboração e a abertura do espaço para discussão sobre os procedimentos da pesquisa, como se fosse um contrato.

Entretanto, entendemos que, nesta pesquisa *com* criança – além de elaborarmos um documento formal (Apêndice B) para termos garantido o consentimento dos adultos responsáveis, esclarecendo aos mesmos sobre os objetivos para realizar a pesquisa com suas crianças, como ocorreria a nossa caminhada metodológica, etc. –, precisávamos, sobretudo, ter o assentimento das crianças. Para Alderson e Morrow (2004 apud FERREIRA, 2010, p. 163) o assentimento é considerado na aceitação por menores que não têm idade legal para o direito de consentimento e na aceitação por crianças que entendem algumas, mas não todas as questões centrais requeridas pelo consentimento. Nessa perspectiva, concordamos com Ferreira (2010), ao afirmar que, nas pesquisas com crianças pequenas:

Mais do que falar em consentimento informado, talvez seja mais produtivo falar em assentimento para significar que, enquanto atores sociais, mesmo podendo ter um entendimento lacunar, impreciso e superficial acerca da

pesquisa, elas são, apesar disso, capazes de decidir acerca da permissão ou não da observabilidade e participação, evidenciando assim a sua agência. (p. 164-165)

Dessa forma, compreendemos que, ao fazermos a opção de realizar a pesquisa *com* crianças, obter a permissão formal dos adultos responsáveis – pais, avós, tios –, a nosso ver, representaria apenas uma autorização parcial, a qual se completaria com a outra parte, talvez, a mais importante, que consistia na conquista do assentimento – informado e voluntário – por parte da criança. Concordamos com Pereira (2012a, p. 77), ao afirmar que a apresentação do estudo às crianças, enquanto construção de um ambiente, não é uma atividade menor ou meramente protocolar no processo da pesquisa. Por isso, temos clareza de que, ao criar um determinado ambiente de pesquisa, fundamos possibilidades de horizontes para nossos interlocutores.

A aprovação ou autorização por parte das crianças, no nosso entender, não se caracterizou em uma simples assinatura de papel, por acreditarmos que, no que concerne à obtenção do seu assentimento, o que está em causa são os seus direitos de participação, onde se incluem, entre outros, os de serem informadas e de serem ouvidas em assuntos que lhes dizem respeito. Portanto, ao reconhecermos que desenvolvemos uma pesquisa *com* criança, o nosso compromisso firmado foi com ela e por ela. Compreendemos que a concordância primeira de participação precisava ser da criança, pois entendemos que “o lugar que ela ocupa na pesquisa ninguém pode firmar esse compromisso em nome dela.” (PEREIRA, 2012a, p. 80). O nosso movimento inicial na pesquisa, após conversar com os pais e responsáveis, foi conversar diretamente com a criança.

Em nosso primeiro encontro, combinamos com os pais um diálogo com as crianças, com a finalidade de explicar a elas a proposta da pesquisa. Nessa

Pesquisadora: Então, você deixa eu vir aqui duas vezes na semana, para gente brincar juntas? Se você não tiver a fim de brincar com o celular nós brincamos de outra coisa.

Elsa: Deixo sim! Mas eu acho duas vezes pouco, você poderia vir todos os dias...

Pesquisadora: Ah! Todos os dias?

(Elsa, 5 anos)

conversa que integrou os pais e/ou responsáveis e as crianças pretendíamos explicar os objetivos da pesquisa, pois entendíamos que nessa conversa “[...] entravam em negociação os diferentes papéis sociais que desempenham em relação à criança que está sendo convidada a participar da pesquisa.” (PEREIRA, 2012a, p. 80). Além disso, o mais importante nessa conversa foi construir uma confiança recíproca, com a necessidade de “[...] estabelecer claramente, desde o início, que a pesquisa [visava] compreender a situação como ela se apresenta, e que as

peessoas jamais [seriam] incomodadas ou prejudicadas nos seus afazeres e relações.” (MACEDO, 2006, p. 88).

No entanto, quando fizemos os contatos iniciais com seus responsáveis, percebemos que eles já haviam se antecipado nessa explicação, contando-lhes sobre a nossa intenção em realizar uma pesquisa junto com elas. A nossa proposta, desde o princípio, foi pensada com o objetivo de, primeiro, nos aproximarmos das crianças e, aos poucos conquistarmos sua confiança. Porém, importa ressaltar que, quando chegamos a campo, ao iniciarmos a conversa, os grupos de crianças já nos esperavam ansiosas para que a pesquisa ou a brincadeira iniciasse.

Mãe: Capitão América, lembra que eu disse que tenho uma amiga que está estudando com crianças de três, quatro e cinco anos? Será que dá para ser você? Você tem quatro anos?
Capitão América: Tenho!
Mãe: E você brinca com celular?
Capitão América: Brinco!
Pesquisadora: Brinca?
Mãe: Ah! Então pode ser Capitão América!
Pesquisadora: E você deixa a tia brincar contigo para poder colocar na minha pesquisa?
Capitão América: [Balançou a cabeça dizendo que sim!]
Mãe: Você gosta de brincar com alguém? Gosta? Então, sabe o que ela vai fazer? Brincar com você!

(Capitão América, 4 anos)

Vale destacar que, embora a nossa postura tenha sido a de dialogar e explicar sobre a pesquisa para, assim, obtermos o assentimento das crianças, a fim de que se constituíssem como brincantes interlocutores na investigação, esse aceite não esteve presente somente neste momento da conversa ou apresentação do estudo, e sim durante todo o seu desenvolvimento. Quando, de forma natural, a criança solicitava que a pesquisa não cessasse, para nós, essas atitudes eram sinalizações sobre o seu constante assentimento.

Capitão América: Quando eu tiver cinco anos você já acabou a sua pesquisa?
Pesquisadora: Acho que sim!
Capitão América: Ahhh!!! Eu quero que você fique fazendo essa pesquisa até eu fazer cinco anos!
Pesquisadora: Ai quando você fizer cinco anos, você vai querer que acabe quando fizer dez anos!
Capitão América: Claro! Porque aí você não termina nunca!
Pesquisadora: Hummmm!!! E eu não vou terminar isso nunca?
Capitão América: Não!

(Capitão América, 4 anos)

Elsa: Eu não queria que terminasse! Eu queria que você viesse para sempre!
Pesquisadora: Eu também! Mas... Sua tia tem que terminar isso!
Pesquisadora: Mas quando você sentir muita saudade, e quiser brincar comigo, fala com a mamãe ou você mesma, junto com Tiana, pode mandar uma mensagem para o meu Zap que venho brincar mais com vocês!
Elsa: Mulher-Gato e Tiana vão ficar tristes!
Pesquisadora: Eu também ficarei com muitas saudades!

(Elsa, 5 anos)

Desse modo, a pesquisa foi desenvolvida em dois grupos de brincantes, ambos formados por uma criança mais os seus pares. No primeiro grupo, a criança brincante tinha quatro anos e interagiu e brincava com os dispositivos móveis junto com o pai, a mãe e os avós (maternos). No segundo, a criança tinha cinco anos e seus pares eram a sua irmã de 11 anos e seus amigos vizinhos do condomínio onde morava na ocasião da pesquisa.

Como a proposta do nosso estudo era integrar a criança e seus pares, aqui importa destacar que a composição dos pares do segundo grupo de brincantes – formado, como

dissemos acima, de amigos e vizinhos da criança de cinco anos – trouxe, em si mesmo, uma especificidade, já que, assim como acontece nas brincadeiras cotidianas, a presença ou ausência desses nos nossos encontros variava em decorrência das suas agendas diárias. Cada vez que isso ocorria, isto é, novas crianças se integravam aos encontros ou brincadeiras, buscávamos deixá-las inteiradas sobre a pesquisa, a fim de obter seu assentimento para incluí-las como interlocutora. Foi interessante observar, em muitos desses momentos, que as próprias crianças que já estavam participando da pesquisa se apressavam para explicar às outras como a dinâmica funcionava.

Tiana: Steve! Essa daqui é minha tia e de Elsa. Ela está fazendo uma pesquisa de doutorado, por isso que está todo mundo com o celular jogando assim, entendeu?
Pesquisadora: Eu explicaria! Mas fiquem à vontade! Vocês podem explicar também!
Mulher-Gato: A pesquisa é brincando com o celular e tablet!
Pesquisadora: Hummm!!! E o que mais?
Elsa: Tudo que a gente faz aqui, na hora que estamos brincando, ela grava, filma e depois ela escreve! Por isso, se você quiser participar tem que deixar ela filmar!
Pesquisadora: Hahaha!

(Tiana, 11 anos; Mulher-Gato, 6 anos; Elsa, 5 anos)

Pensando sobre o modo como concebemos o debate sobre a infância e a pesquisa, consideramos que a pesquisa *com* crianças implica, sobretudo, em reconhecê-las como interlocutoras e participantes fundamentais na investigação. Essa concepção nos conduziu a buscar, junto com elas, uma alternativa para que as mesmas fossem identificadas, a qual será descrita mais adiante. Antes disso, não podemos deixar de sinalizar que a nossa preocupação com relação à forma como identificamos as crianças se fundamentou nas reflexões de Kramer (2002) e Fantin (2008, 2009) que, ao discutirem alguns princípios éticos que orientam a pesquisa *com* criança, destacam sobre: os nomes (verdadeiros ou fictícios) – relacionando esse tema à autoria das ações e produções; os rostos – discutindo a autorização do uso de imagens de crianças em teses, livros, internet; a devolução de achados – falando da pesquisa, compromisso e cumplicidade.

Kramer e Fantin trazem para o debate as temáticas da autoria, da autorização e das formas de devolução da pesquisa *com* crianças, o que, de certa forma, nos orientou com relação a alguns dilemas que muito perpassam a discussão desse campo. O primeiro deles – e que está relacionado com a questão da proteção das crianças – diz respeito à forma que adotamos para identificá-las na tese. Fantin (2008) alerta que, quando se decide identificar o sujeito e revelar sua autoria, é importante que isso não ofereça riscos às crianças e que seja explicado previamente aos responsáveis. Quando a escolha por revelar o nome das crianças pode implicar um risco, Kramer (2002) apresenta outros encaminhamentos possíveis, tais como:

usar nomes fictícios ou pseudônimos e, em alguns contextos, diante do envolvimento e integração entre pesquisador e criança, pedir para as crianças escolherem os nomes com que queiram aparecer na versão oficial do trabalho; omitir informações que identificam onde o campo foi realizado – exemplo: nome da escola, turmas –, e tratar a criança pelo nome real, sem revelar o sobrenome; identificar por meio de números, combinação das primeiras letras dos nomes das crianças, etc.

Com base nesses encaminhamentos apresentados por Kramer e Fantin, explicamos às crianças que poderiam usar suas verdadeiras identidades, mas, ao mesmo tempo, sugerimos que adotassem nomes fictícios, na medida em que, levando em conta o fato de serem crianças, com as questões éticas anteriormente discutidas e assumidas neste trabalho, queríamos evitar a sua exposição. Ademais, como o estudo estava se desenvolvendo no local da residência das crianças, acreditávamos que identidades anônimas relativizariam esse espaço tão comum a eles e a nós.

Dessa forma, pensando em garantir, além da preservação da identidade das crianças brincantes participantes da pesquisa, que também se reconhecessem no material produzido para análise, trouxemos como alternativa a escolha, por parte delas, de algum personagem infantil para representá-las, conforme representado nos infográficos (Figura 1 e Figura 2). A ideia foi imediatamente aceita, no entanto, ficamos, ao longo dos meses, tentando combinar com os brincantes como se daria sua identificação dentro da proposta apresentada. Isso porque, por se tratar de crianças pequenas, que estão em contato com a vastos conteúdos culturais, a cada semana elas queriam mudar de personagem. Até que chegamos ao final da pesquisa e, depois de muitas conversas e negociações, conseguimos definir como cada um seria identificado/representado no estudo.

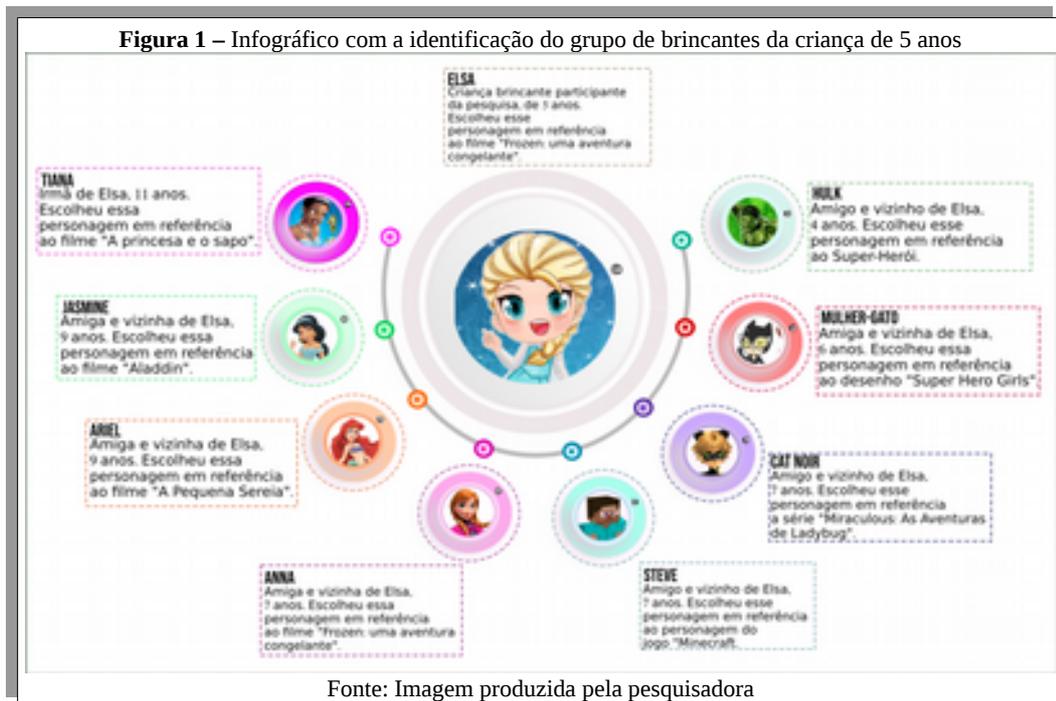
Pesquisadora: Então agora você será Capitão América, né?
Capitão América: É!
Pesquisadora: Por que mesmo você quer ser Capitão América?
Mãe: Porque você gosta do Capitão América, filho?
Capitão América: Porque ele tem um escudo!
Pesquisadora: Ah! Porque ele tem um escudo? E tem uma espada também?
Capitão América: Não!
Mãe: É um escudo do quê?
Capitão América: É um escudo da verdade! Hehehe...
Pesquisadora: Hahaha!
Mãe: Mas você me disse que gostava dele por outra coisa também! Você me disse que o Capitão América era o quê?
Capitão América: Um clássico!

(Capitão América, 4 anos)

Pesquisadora: Por exemplo: Ela será Ladybug!
Elsa: Não!
Pesquisadora: Não é mais a Ladybug?
Elsa: O que eu mais, mais gosto é...
Mulher-Gato: Da Ariel!
Elsa: Não!
Pesquisadora: Vamos decidir logo isso, porque eu já tinha identificado você como Ladybug!
Elsa: Adivinha! Eu gosto da menina que solta gelo e ela é toda...
Mulher-Gato: Elsa!
Pesquisadora: Frozen?
Tiana: Não, tia! O nome dela é Elsa, e o nome do filme que é Frozen!
Pesquisadora: Sim! Isso mesmo!
Pesquisadora: Agora você quer ser Elsa?

(Elsa, 5 anos; Mulher-Gato, 6 anos; Tiana, 11 anos)

A pesquisa foi desenvolvida com o grupo de Elsa e o de Capitão América, mas vale explicar que como o grupo de pares de Capitão América se constituiu unicamente por adultos, isto é, o pai, a mãe e os avôs, ainda que tivéssemos a autorização destes para participar da pesquisa e com suas identidades reais, optamos por identificá-los da forma como a criança os nomeia no seu cotidiano. Entretanto, para que pudéssemos criar o infográfico com as suas respectivas informações, sugerimos caracterizá-los com imagens dos amigos do Capitão América e a própria criança nos ajudou na escolha dos nomes dos personagens.





Mesmo após as escolhas, surgiram, em alguns momentos, questionamentos feitos pelas crianças sobre como outras pessoas saberiam que eram elas as interlocutoras da pesquisa, especialmente, a minha “professora” – no caso, a orientadora deste trabalho. Neste sentido, a todo tempo tínhamos que explicar/relembrar novamente a elas como se daria sua identificação, de modo que o acordo entre nós deixasse confortáveis todos os envolvidos na pesquisa, e sobretudo, permitisse, como já destacamos, que os pesquisados se vissem neste estudo.

*Elsa: Como sua professora vai saber que eu sou eu?
Pesquisadora: Ela sabe quem é você! Vamos combinar assim, quando eu precisar escrever a pesquisa e dizer que fiz o estudo com uma criança de cinco anos, para mim e para minha professora saberemos o nome da criança, mas para as pessoas que vão ler o estudo vou colocar um nome de um personagem de desenho ou de um filme que você mais gosta, pode ser?*
(Elsa, 5 anos)

*Pesquisadora: Venha cá ! Até hoje você não me disse qual é o nome do personagem infantil que vou usar para te identificar na pesquisa!
Capitão América: [Capitão América diz o seu nome real]
Pesquisadora: Você já não tinha concordado em não utilizar seu nome?!*
Capitão América: Por que não?
Pesquisadora: Porque você é uma criança e, por ser criança, não é interessante que seja identificado pelo nome! Eu preciso te identificar com um nome de mentirinha!
(Capitão América, 4 anos)

Ainda pensando nas questões éticas, além dos aspectos relacionados a sua identificação, ao longo do trabalho de campo, seguimos esclarecendo a cada criança que se integrava nas rodas de brincadeiras (explicaremos sobre essa dinâmica mais a frente) o porquê da presença daquela adulta, todas as semanas, para brincar, e buscando, da mesma

Pesquisadora: Tiana, deixa eu conversar uma coisa contigo. Eu estava transcrevendo nossas conversas e eu tenho visto que tem muitas narrativas suas em minhas idas para brincar com Elsa. Então eu queria te perguntar se você quer ou permite se integrar também na pesquisa. Você deixa eu usar suas narrativas?
Tiana: Eu também vou participar da pesquisa?
Pesquisadora: Se você quiser!
Tiana: Eu quero!
(Tiana, 11 anos)

forma, os seus respectivos assentimentos, conversando, aos poucos, sobre o estudo e os dispositivos que estávamos utilizando – por exemplo, o caderno para escrever algumas ações que chamavam a nossa atenção, o gravador e/ou filmadora para registrar nossos encontros. A todo tempo tínhamos o cuidado de informar às crianças que aceitaram participar da pesquisa sobre os materiais utilizados, pedindo, sempre, seu consentimento, evitando, assim, qualquer constrangimento ou incômodo relacionado ao registro de suas brincadeiras.

Pesquisadora: Cat Noir! Deixa eu te explicar: As meninas estão brincando e estou observando e brincando junto, porque estou fazendo uma pesquisa sobre o brincar com as tecnologias móveis! Queria saber se você concordaria que eu incluía a sua brincadeira e as coisas que você fala aqui no meu estudo?
Cat Noir: Sim, mas Elsa já tinha me explicado!
Pesquisadora: Ah foi? Você falou o que Elsa?
Elsa: Que você está fazendo uma pesquisa! E que podemos brincar, mas tem horas que você faz algumas perguntas! Que a gente tem que te ensinar os jogos.. E que as vezes você filma também!
Mulher-Gato: E você vai falar com a mãe dele também?
Pesquisadora: Vou! Até porque eu tenho que ter a autorização da mãe dele também, assim como tive da sua! Por que? Você acha que mãe dele não vai deixar?
Mulher-Gato: Deixa sim! Só para saber se você iria falar com ela!
 (Cat Noir, 7 anos; Mulher-Gato, 6 anos; Elsa, 5 anos)

Em consonância com essa nossa postura de pesquisadora, de realizar registros de alguns episódios de brincadeiras das crianças com as tecnologias digitais, a fim de, posteriormente, analisar os fazeres e as experiências que têm emergido a partir da interação das crianças com essas tecnologias, é preciso destacar que houve, por parte delas, em um dos nossos encontros, um movimento de se oferecerem para registrar esse momento da pesquisa, em especial, utilizando, elas mesmas, a filmadora. Como, desde sempre, estávamos trabalhando na perspectiva de elas serem parceiras nesta investigação, o consentimento foi dado. Isso fez com que, a cada encontro, solicitassem novamente realizar a produção desses registros. Houve a permissão, entretanto é importante salientar que em todas as ocasiões as crianças foram orientadas a focar suas filmagens nas brincadeiras, uma vez que aquele material seria necessário para compor a pesquisa.

Enquanto estava instalando um jogo, peguei o diário de campo para escrever algumas observações, quando Capitão América perguntou: “O que você está fazendo?”
Pesquisadora: Estou escrevendo aqui como você está me ensinando para depois eu tentar fazer e para não esquecer!
Capitão América: Então tá bom!
Pesquisadora: Você deixa? Posso escrever?
 Capitão América acenou positivamente com a cabeça!
 (Capitão América, 4 anos)

Elsa: Tia! Deixa eu filmar agora!
Pesquisadora: Sim! Pede para Tiana!
Elsa: Tia! Está gravando?
Pesquisadora: Deixa eu ver, amor!
 (Elsa, 5 anos)

Mulher-Gato: Pode filmar ela?
Pesquisadora: Pode! Filma aqui ela jogando!
Mulher-Gato: Tia, está gravando?
Pesquisadora: Coloque a mãozinha aqui para não cair e aperte aqui! Quando você aperta aparece aqui – gravar!
Mulher-Gato: Já está gravando?
Pesquisadora: Está!
Elsa: Quando aparece o nomezinho vermelho é porque está gravando! Quando está verde é porque não está gravando...
 (Mulher-Gato, 6 anos; Elsa, 5 anos)

[Nessa hora Capitão América pegou a câmera da pesquisa para filmar também]
Capitão América: Amanhã você pega para ver as fotos que eu tirei hoje!
Pesquisadora: Você fez essas fotos onde?
Capitão América: Na sua câmera!
Capitão América: Deixa eu tirar foto, Tia!
Pesquisadora: Tome! Coloque a mãozinha aqui! Vai fazer foto de quê?
 (Capitão América, 4 anos)

Estabelecemos como objetivo principal desses primeiros encontros propiciar às crianças uma compreensão sobre o que estávamos pesquisando, esclarecendo suas dúvidas, assim como lhes garantindo a liberdade de recusa a qualquer momento (SOARES, 2006). Nessa perspectiva, concordamos com Monteiro (2014a), ao afirmar que, no processo da pesquisa, “querer ou não participar, sair dela quando bem entender, divulgar ou não os dados produzidos sobre ela e entender seus objetivos são direitos imprescindíveis, que todo participante deve ter, sendo ele adulto, jovem ou criança.” (p. 38). Importa assumir que, nesta pesquisa, a participação das crianças foi voluntária, e que elas tiveram total liberdade para recusar tornar parte dela a qualquer momento do processo.

Além dessa questão, outro aspecto que diz respeito à questão da ética nas pesquisas com crianças está relacionado ao uso das fotografias. Fantin (2008) afirma que, junto ao anonimato da criança, é preciso ter, também, o cuidado de não expor a sua imagem. Para a autora, é necessário refletirmos em que medida a divulgação da fotografia ou da filmagem é fundamental à pesquisa, para que evitemos o uso gratuito ou uma banalização de imagens. Kramer (2002) considera que, assim como os nomes, os rostos e as ações também constituem o sujeito. A autora afirma que “somos sujeitos da cultura visto que marcamos a história, mudamos a natureza, agimos sobre as coisas. Essas marcas têm nomes, rosto, sentidos.” (p. 52).

Mesmo assim, entendemos que as crianças, para fazer parte desta pesquisa, precisavam querer ou autorizar que a sua imagem fosse disponibilizada, mas, ainda assim, compreendemos também que aquilo que foi autorizado agora, no futuro, poderia ser revisto e negado. Por isso, adotando uma alternativa condizente com a concepção de infância que nos orienta nessa pesquisa, fizemos a opção de, ao usar as imagens, tentar expor o mínimo possível a identificação da criança.

Por fim, ainda pensando no aspecto da ética, precisamos refletir sobre o compromisso ou cumplicidade na devolução dos achados do estudo. Fantin (2009) nos orienta que o retorno da pesquisa aos envolvidos pode acontecer em diferentes momentos: “com resultados parciais durante o processo da investigação, como socialização de resultados obtidos no final da pesquisa, e como divulgação em momentos e situações especialmente pensados para tal.” (p. 52). Dessa forma, ao finalizar os encontros, tomamos como postura, quando o responsável não estava presente, enviar-lhe uma mensagem via *WhatsApp* explicando, de forma resumida, o que aconteceu naquele dia, quais foram as descobertas e, sobretudo, como se desenvolveram

as atividades da pesquisa naquele dia. De semelhante modo, em alguns momentos, os pais nos questionavam sobre o andamento da investigação, e então, sempre que possível, conversávamos explicando em qual etapa estávamos no estudo.

Para além disso, defendemos que esse retorno deva estar fundamentado em uma postura de pensarmos em uma ciência aberta¹⁷, portanto, consideramos o nosso “[...] compromisso ético de tornar o trabalho da pesquisa e seus resultados imediatamente disponíveis para a utilização e remix de outros.” (ALBAGLI, 2015, p. 17). Dessa forma, o material produzido em campo, com as transcrições dos encontros realizados com as crianças, foram disponibilizados na página do nosso grupo de pesquisa¹⁸.

Diante do exposto, compreendemos que a ética no contexto das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, e, assim, no âmbito da pesquisa com criança, apresenta uma construção de princípios e condutas que se constituem em presença com o outro, seja no plano teórico, seja na empiria, seja na forma como disponibilizamos os resultados produzidos. A própria intenção de realizar a pesquisa já indica o desejo do pesquisador de ir ao encontro do outro (PEREIRA; MACEDO, 2012). Assim, entendemos que a formulação desse encontro e a sua socialização são atos de responsabilidade do pesquisador, o que, de certa forma, “[...] coloca como questão primeira de toda pesquisa o próprio sentido de pesquisar.” (PEREIRA, 2015b, p. 287). Isto é, precisamos, a todo tempo, investigar: quais discursos e realidades queremos referendar com a pesquisa que fazemos, para que se torne necessário o encontro com esse outro, e, sobretudo, que lugares estamos reservando para ele na produção desses discursos e realidades. Dessa forma, concordamos com Pereira (2015b), na sua ideia de que, na pesquisa *com* criança, pesquisamos construir, junto com elas, sentidos partilhados para a época em que estamos imersos e para as questões que afetam o nosso existir.

Pai: Agora é a sua produção junto com o teórico, não é?

Pesquisadora: É! Já tenho dois capítulos teóricos, mas, agora vou focar na produção dos capítulos analisando tudo isso que aconteceu aqui articulando com os teóricos.

Pai: Você está chegando a conclusões que você pensava!

Pesquisadora: Sim, muita coisa foi desconstruída! Elas me mostraram uma outra realidade da cultura infantil, especialmente, para alguém que não tinha conhecimento algum! As referências culturais dessas crianças nesta era é, infinitamente, mais vasto em relação ao que nós vivemos na era do analógico! As respostas que queria ou que procurava encontrar eu já tenho.

Pai: Certo!

(Pai de Elsa, 5 anos)

17 O movimento da ciência aberta questiona e traz alternativas para repensarmos uma forma de o conhecimento científico ser mais horizontal e se tornar uma ciência-cidadã. De acordo com Albagli (2015), esse movimento se insere com “novas formas de produção colaborativa, interativa e compartilhada da informação, do conhecimento, da cultura.” (p.13).

18 Transcrições dos encontros com Capitão América disponível em:

<https://blog.ufba.br/gec/files/2014/11/documento-todas-transcricoes-de-capitao-america.pdf>.

Transcrições dos encontros com Elsa disponível em:

<https://blog.ufba.br/gec/files/2014/11/documento-todas-transcricoes-elsa.pdf>

2.3 BRINCANDO EM CASA: O LUGAR NO QUAL SE DESENVOLVEU O CAMPO DA PESQUISA

Por realizarmos uma pesquisa *com* crianças pequenas e *com* seus pares somos levados a considerar o fato de que o local e o tipo da moradia dessas crianças brincantes exercem muita influência nesta dinâmica, na medida em que elas ainda precisam da presença dos pais ou responsáveis para sair do interior de suas residências para interagir e brincar com outras crianças. Neste sentido, convém destacar que, nos contextos nos quais realizamos a pesquisa de campo, encontramos dois cenários diferentes, ambos ambientes domésticos de famílias de classe média residentes em Salvador, Bahia, Brasil: um condomínio fechado de casas (Figura 4), em Stella Maris¹⁹, bairro nobre situado ao lado norte da cidade, próximo à região do aeroporto, a uma distância de 26 km do centro. Outro foi um condomínio fechado de apartamentos (Figura 3), no Imbuí²⁰, bairro localizado a 12 km do centro, próximo à Paralela, uma das principais avenidas da cidade.



Entendemos que quando a morada se configura em apartamento, para qualquer outra pessoa adentrar ao espaço familiar e, sobretudo, outra criança, é necessário que o morador convide e/ou abra a porta para o outro. De certa maneira, neste tipo de morada, os contatos entre os grupos de pares vão acontecer, na maioria das vezes, nos espaços denominados como convívio social do condomínio, a exemplo: parquinhos, brinquedoteca, área da piscina, espaço de jogos, etc. Esta foi a realidade que vivenciamos junto com a criança de quatro anos – que é um brincante que reside no bairro do Imbuí, em um condomínio fechado de apartamentos. Sua mãe, por ser professora de uma Instituição Federal, trabalha durante todo dia, e a criança

19 A principal característica deste bairro é que se apresenta como um lugar de veraneio. Suas ruas foram projetadas em torno de alamedas, as quais são cercadas por diversos condomínios residenciais e hotéis.

20 Este se tornou um bairro planejado, com ruas largas e arejadas, que acabou por atrair empreendimentos habitacionais mais sofisticados, além de diversos *shoppings*.

tem uma rotina de: pela manhã estar na escola, à tarde aos cuidados dos avós ou do pai, e a noite ou os finais de semanas são destinados a atividades de lazer que possibilitam estar mais próximo da família. A criança tem um irmão de 18 anos, entretanto, por este estudar afastado da capital, não conseguimos presenciar nenhum momento em que os dois estivessem juntos. Também durante os finais de semanas os pais a levam para os compromissos sociais, e assim ela interage com outras crianças – filhos de amigos, primos, coleguinhas da escola, coleguinhas do condomínio, etc. Desta forma, identificamos que, neste contexto, o grupo de pares se constituiu na interação e no brincar com adultos e, portanto, os avós, o pai e a mãe junto com a criança foram os interlocutores desse grupo.

[...] em esquema de revezamento, papai e mamãe deixam o pequeno na escola. Por volta de meio-dia é o papai que pega Capitão América na maioria das vezes, e o deixa na casa da vovó, onde ele passa a maior parte das tardes durante a semana. Ele chega, normalmente almoça logo, porque come pouco no café da manhã e lanche, depois toma banho ou dorme, depende do cansaço. [...] Depois disso, é tarde de brincadeiras, na maioria das vezes entre TV, notebook e celular. *De noite, novamente o revezamento de buscar Capitão América na casa da vovó e esperar a mamãe chegar para o chamego do soninho.*
(Mãe do Capitão América - questionário)

Já a criança de cinco anos é uma brincante que reside no condomínio fechado de casas,

Elsa acorda as 5:45 da manhã, e começamos a preparação para ir à escola. Horário escolar de 07:10 às 11:45. Chega em casa, almoça e descansa (normalmente assistindo TV ou no celular/tablet) para às 14:00/15:00 h, fazer a tarefa da escola que é diária. Depois disso, ela fica assistindo TV, ou no celular brincando. Por volta de 17:30/18:00h ela sai para brincar com os amiguinhos do condomínio.
(Mãe de Elsa - questionário)

no bairro de Stella Maris e, nesta configuração de morada, identificamos outra dinâmica: como o condomínio tem um sistema forte de segurança, as portas das casas estão abertas e, assim, as crianças circulam entre as residências com maior tranquilidade. O movimento de estarem juntas é outro! Apesar das demais crianças terem suas próprias rotinas individuais, o acesso de um na casa do outro é mais aberto: basta chegar na

porta da casa, gritar o nome da criança que ali reside e, após obter a autorização, entrar e brincar. A mãe da criança, embora já possua formação em nível superior, está realizando outro curso, desta forma, durante o período dos encontros, pudemos notar que ela estava mais presente, acompanhando mais de perto a rotina das filhas. Além disso, essa criança tem uma irmã de 11 anos, o que de certa forma a influencia muito nas vivências lúdicas, sobretudo naquelas relacionadas ao contexto da cultura digital. Assim, devido a pesquisa ter sido desenvolvida em um ambiente constituído por casas, a cada encontro tínhamos novos interlocutores integrando o grupo de brincadeiras, e assim podemos dizer que nessa família os grupos de pares com os quais a criança interage se configuram com outras crianças que fazem parte da sua rotina diária, a exemplo a irmã e os coleguinhas com os quais ela compartilha os atos de brincadeiras no espaço do condomínio e em sua casa.

Essas famílias se caracterizam por possuírem condições econômicas mais favorecidas, fato este que oportuniza aos seus filhos o acesso a uma diversidade de tecnologias digitais, assim como possibilita que eles vivenciem plenamente a cultura digital. Junto com os *smartphones* e *tablets*, percebemos a presença de *notebook*, *Smart TV*, console de jogos eletrônicos, câmera fotográfica digital e acesso ao serviço de internet banda larga. Com o acesso e a presença dessas tecnologias no ambiente doméstico, entendemos que ambas as famílias se particularizam por uma diversidade e intensidade de práticas digitais, pois por meio do questionário que enviamos a elas, identificamos que além dos aparatos tecnológicos, elas estão vivenciando a cultura digital, com a participação dos pais e/ou responsáveis nas diversas redes sociais, tais como *Twitter*, *Facebook*, *WhatsApp*, *Instagram*, entre outras. Nesses espaços, essas famílias estão publicando situações de suas vidas profissionais, pessoais, sociais, mas, também, situações vivenciadas por seus filhos, na escola, nos momentos de lazer, no convívio social com outros parentes, entre outras.

Outro elemento que destacamos é que, devido aos pais das duas crianças terem formação em nível superior, e tanto a mãe de Capitão América quanto o pai de Elsa serem educadores,

Vovô: Tudo bom! Estava lá deitado e ele chegou dizendo: Nós temos visitas! Eu disse, eu sei! Daqui a pouco vou falar com ela. Ele disse: É a pesquisadora!
Pesquisadora: Hahaha...
Pesquisadora: Mas, Capitão América! Eu não estou aqui para brincar com você?
Capitão América: Também! Mas, você está aqui não só para brincar, mas, também, para fazer a pesquisa!
(Capitão América, 4 anos)

de certa forma facilitou a compreensão e o aceite da pesquisa em suas residências, pois, direta ou indiretamente, já conhecem como se constitui o ambiente acadêmico e o desenvolvimento de uma pesquisa. Como exemplo, podemos citar a mãe da criança de quatro anos, que já desenvolveu uma pesquisa de doutorado, e junto com ela, a criança vivenciou a experiência de já ter realizado este tipo de pesquisa, portanto, para ela éramos identificados como a “tia pesquisadora”. Já para a outra família, a referência que foi colocada é que iríamos fazer uma pesquisa de doutorado com a criança e aos poucos precisamos esclarecer: como se desenvolve este tipo de estudo, o porquê precisávamos estar com elas toda semana, o que e como pretendíamos dialogar. E, assim, diferente da outra criança brincante, essa nos enxergava como alguém que estava fazendo um trabalho para entregar à professora.

Diante deste panorama, podemos dizer que no lugar que se constituiu a pesquisa, em ambos os grupos de interlocutores, ainda que se diferencie as dimensões das suas interações entre os pares, percebemos fortemente as práticas sociais e culturais com os dispositivos móveis em ambos os grupos. E por compreendermos o brincar como um espaço fundamental

para a construção das culturas infantis, assim entendíamos que somente brincando poderíamos ter acesso à sua natureza interativa e coletiva. E foi brincando que realizamos a metodologia principal da pesquisa.

2.3.1 Os encontros de brincadeiras e os dispositivos de pesquisa

Entendemos que as interações e as participações nos contextos culturais das crianças podem ocorrer a partir de diferentes graus de envolvimento, mas, de maneira geral, a pesquisa *com* criança, de inspiração etnográfica, exige que o pesquisador interaja de forma próxima com seus informantes. Borba (2005) assinala que uma das formas de se alcançar a proximidade com a criança é ser um adulto diferente daqueles outros presentes na vida dela, procurando se distanciar do papel de autoridade e poder geralmente a eles associado.

Esta foi a postura que buscamos colocar em prática nessa pesquisa. Como a nossa proposta metodológica está pautada na inspiração etnográfica e por meio da observação participante, entendemos que quanto mais o observador “se envolver com os membros do grupo, mais estará capacitado para compreender significados e as ações que brotam da cotidianidade vivida por eles.” (BORBA, 2005, p. 95). Importante destacar que para aprofundarmos o conhecimento sobre as crianças, atitudes e preferências frente as brincadeiras com os dispositivos móveis digitais, além dos hábitos familiares em relação à vivência na cultura digital, antes de adentrarmos em definitivo no campo, realizamos uma pesquisa exploratória com os pais e/ou responsáveis, enviando-lhes por *e-mail* um questionário semiestruturado (Apêndice C).

Este dispositivo nos forneceu um quadro mais amplo da situação estudada, de forma que as informações produzidas a partir desta primeira aproximação, com as famílias e as crianças, nos ajudaram a pensar e/ou reformular as estratégias metodológicas que foram pensadas para serem desenvolvidas junto com elas durante a pesquisa de campo. Isto é, auxiliou para as tomadas de decisões *a priori*, pois sabíamos que, devido às diferentes idades, não tínhamos como prever de forma homogênea o processo de pesquisa.

Além disso, esta primeira etapa da pesquisa nos forneceu condições de produzir informações para construir um pequeno panorama da rotina das crianças e, então, agendar os momentos de realização dos nossos encontros com elas, a partir dos espaços-tempos de suas

brincadeiras. Assim sendo, sugerimos, às famílias e às crianças, realizarmos a pesquisa no período que poderia variar entre cinco e seis meses, com dois encontros semanais.

Considerando que as crianças não são iguais, que se comportam e se expressam de maneiras peculiares, percebíamos a necessidade de desenvolver estratégias para ouvi-las, pois não poderíamos ficar limitadas apenas a métodos tradicionais. Por se tratar de crianças pequenas, entendíamos que poderíamos encontrar crianças falantes, outras mais tímidas, e, ainda, aquelas que gostam de manifestar suas opiniões de modos não verbais. Portanto, na perspectiva de compreender o objeto de estudo, valorizando as vozes das crianças e levando em conta os seus momentos de brincadeiras, foi que desenvolvemos, junto com a observação, “rodas de brincadeiras” utilizando o *tablet* e o *smartphone*.

Essas rodas substituíram o método tradicional que é a entrevista, pois, no nosso entender, a “entrevista típica, sentada, é difícil de realizar com crianças, sobretudo, com crianças mais novas.” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 139). Acreditamos que as crianças sabem e querem falar, mas, em alguns casos, a entrevista poderia dar certo nos primeiros minutos; depois disso, poderiam perder o interesse e elas logo buscariam algo para se distrair.

Desta forma, realizamos 17 encontros (Apêndice D) de brincadeiras com o grupo de Elsa

Elsa: Ah! Não vou jogar
Minecraft agora não!
Pesquisadora: Não? E vai
brincar com o que agora?
Elsa: Aquele Surf!
Pesquisadora: Ah! O Subway
Surf?
Elsa: Sim!
Elsa: Você quer jogar também,
tia?
Pesquisadora: Quero! Vamos
uma vez de cada!
(Elsa, 5 anos)

e de Capitão América. Inicialmente nossos encontros ocorreram nos dias de terça e quinta-feira na casa de Elsa, e quarta e sexta-feira com Capitão América, no horário entre as 15:00h e 18:00h. Esses encontros variaram entre duas a três horas, porém, a nossa proposta foi de desenvolver rodas de brincadeiras junto com as crianças, e assim, brincar junto, tendo como direcionamento, sempre, as atividades lúdicas que elas propunham. A partir dessas rodas de brincadeiras registramos, por meio de áudio, as narrativas das crianças brincando livremente com o dispositivo móvel, em que foi possível ora interrogá-las, ora acompanhar a interação de uma criança com a outra e com a pesquisadora e ora vê-las concentradas em suas atividades lúdicas com o *tablet* e/ou *smartphone*.

Ao tomarmos como base o brincar livre e espontâneo, consideramos que este se configurou como a “experivivência social espontânea da manifestação da ludicidade entre as crianças sem a intervenção de adultos” (LOPES, 2016, p. 22), assim, notamos que, à medida que avançávamos na pesquisa, elas já nos esperavam com

Pesquisadora: Ah! É para eu
jogar também!
Capitão América: Claro! Você
não está aqui para brincar?
Então, tem que jogar também!
Não pode só ficar olhando!
Pesquisadora: Sim... Sim! Já
vou jogar!
(Capitão América, 4 anos)

o *smartphone* e o *tablet* nas mãos. Isso posto, nos primeiros encontros passamos a tarde dialogando e observando-as brincar, e depois, em uma perspectiva do método “reativo²¹” de entrada de campo (CORSARO, 2011), em pouco tempo as crianças já nos convidavam para entrar e se aproximar dos ambientes onde brincavam.

Concordamos com Corsaro (2011) que esta proposta do método reativo passa a ser oposta ao que ocorre, já que, na maioria das vezes, quando adultos pretendem integrar-se aos ambientes de crianças, se aproximam para fazer perguntas, dar conselhos ou resolver brigas, como já destacado anteriormente. Ao contrário disso, a nossa ideia foi de fazer parte dos contextos vividos por elas, de modo que, depois de algum tempo, elas pudessem nos chamar para as suas atividades e, aos poucos, nos (re)conhecer como um adulto atípico²².

Assim, nossa relação de confiança com as crianças foi sendo construída a cada semana, por meio de conversas durante o brincar. Nos deparamos com momentos em que ora estavam empolgadas para brincar com os dispositivos, ora propunham outras brincadeiras que eram de seu interesse, a exemplo, sentamos com elas no chão, corremos e brincamos de pega-pega, esconde-esconde, montamos bonecos (juntos exercitamos todas as imaginações com o Lego) e quebra-cabeça, jogamos Dama e Ludo, trocamos abraços e sorrisos, olhamos com naturalidade as transgressões como parte das brincadeiras e nos colocamos sempre disponíveis para brincar. Isso fez com elas nos incluíssem como membros da família.

Cabe acrescentar que, durante toda a pesquisa e depois dela procuramos construir um

*Elsa: Mamãe! As únicas
pessoas que são Bahia daqui
de casa são mamãe e Tia!*

*Mãe: Você viu isso? Você já
está inclusa na família!*

Pesquisadora: Está vendo!

*Estou podendo! Já sou da
casa!*

(Elsa, 5 anos)

papel de amiga e de um adulto diferente, que não estava presente naquelas situações para ensinar, vigiar e repreendê-las, representações comuns associadas ao papel de adultos em geral. Ao contrário disso, estávamos para compreender sobre suas culturas infantis, para conhecê-las, conviver, e, sobretudo, aprender com elas brincando.

21 Corsaro (2011) explica que no método reativo o pesquisador ingressa no mundo infantil e aos poucos espera que as crianças reajam a essa inserção.

22 Entendemos que conquistar a aceitação dos mundos infantis é especialmente desafiador, na medida em que, diante do contexto das crianças, somos fisicamente maiores que elas e, muitas vezes, somos percebidos como tendo o controle sobre o comportamento infantil. Corsaro (2011) esclarece que, ao adentrar nas diversas realidades dos mundos infantis, precisamos superar a tendência de as crianças nos verem como um adulto típico. E, para tanto, precisamos romper com posturas típicas de adultos, tais como: geralmente quando sentam para dialogar com as crianças é para fazer perguntas, dar conselhos ou resolver brigas. Romper com essa postura de adulto é estar aberto para permitir que as crianças comecem a nos fazer perguntas, nos chamem para suas atividades. E, gradualmente, nos percebam como um adulto atípico.

A partir desses acontecimentos, é importante destacar que a percepção das crianças sobre a pesquisadora, ora como “integrante da família” ora como uma “adulta criança”, nos mostrou como esta pesquisa, que tinha como foco o brincar com os dispositivos móveis, pôde ser complexa. Entendemos que esses relatos emergem porque buscamos experimentar junto com elas as suas diversas brincadeiras, ou seja, nos colocamos no lugar de ser aquela que procurava conhecer os usos que as crianças faziam, sem, no entanto, libertar-se por completo do lugar de “adulta”, que, de certa forma, na maioria das vezes tenta prescrever o que elas devem ou não fazer.

Pesquisadora: Para mim foi muito bom você deixar eu vir brincar contigo todos esses meses...
Capitão América: Para mim também!
Pesquisadora: Ah! Você gostou?
*Capitão América: Gostei! **Você é uma adulta criança!***
Pesquisadora: Oh, meu amorrrr!!! Que lindo!!!
(Capitão América, 4 anos)

Pai: O que você estão fazendo aí?
Tiana: Estamos barrando o acesso na sala a partir de agora! Adultos não entram! Só Tia!
Pesquisadora: Hahaha!
Pai: Tá vendo? Você está cheia de moral viu, Tia?
Pesquisadora: Pois é! Ainda bem!
(Tiana, 11 anos)

Daí, compreendemos que para realizar as observações prolongadas e intensivas com crianças, é preciso ser aceito pelo grupo e adquirir o status de participante (CORSARO, 2009). E, para conquistar esta aceitação, torna-se fundamental que as crianças nos vejam como esse adulto atípico. Para Corsaro (2009), o observador etnográfico estará sempre ocupando um lugar de participante, mas esta participação é ativa e direta no cotidiano do grupo observado: em que o pesquisador se aproxima, é envolvido e envolve-se com o grupo social. Com isso, percebemos que, além do aceite como observador, fomos também aceitas como participantes diretas da vida diária do grupo de crianças que dialogamos, pois lançamos mão de estratégias específicas e previamente estabelecidas para a nossa imersão nas práticas das crianças.

E por nos colocarmos neste papel, durante o primeiro mês identificamos que a proposta de realizar dois encontros semanais ficou muito cansativa para elas. Começamos a perceber que a dinâmica das brincadeiras estava se repetindo, e assim, no segundo dia dos encontros a criança já não estava tão animada em comparação ao primeiro. A sensação que tínhamos é que elas começaram a ficar “cansadas” de nossa presença, do que estávamos fazendo, da ruptura das suas rotinas, de forma que já não apresentavam tanto entusiasmo para brincar.

A exemplo, trazemos o relato do nosso diário de campo, quando, em um dos encontros que aconteciam no segundo dia, encontramos Elsa dormindo e ela se recusou a acordar. Entendemos, a partir desta sinalização da criança, que embora fizéssemos um planejamento para as atividades que seriam desenvolvidas naqueles meses, na pesquisa *com* criança, assim

como nas demais pesquisas, o campo é imprevisível. Percebemos a cada encontro que o inusitado poderia surgir, que poderíamos brincar e dialogar com as crianças e, também, que nada poderia acontecer. Daí, notamos que enquanto pesquisadores precisávamos entender e respeitar suas vontades, suas escolhas, seus sentimentos.

Assim, por encontrarmos indícios de que a proposta estava sendo exaustiva para as crianças, em conversa com a orientadora e posteriormente com as famílias, decidimos realizar apenas um encontro semanal, contemplando, a partir do contexto de cada criança, os espaços-tempos de brincadeiras definidos em cada rotina familiar. Vale destacar que foi importante compreender a necessidade do tempo que estaríamos em campo junto com elas, pois só assim pudemos ter condições de entrar, cada vez mais, “no mundo dos bastidores, nos labirintos das relações, para a partir dessa experiência compreender em profundidade.” (MACEDO, 2006, p. 95).

O tempo de permanência durante os encontros também foi algo negociado com as famílias e com as crianças. Entretanto, vale destacar que tudo que realizamos em campo foi acordado com as famílias e com as crianças, de modo a não alterar de forma significativa as suas rotinas. Sabemos que embora tentássemos não interferir em suas atividades cotidianas, o fato da nossa presença como pesquisadora já provocava uma alteração naquele cenário. Assim, ao mesmo tempo que elas não queriam que fôssemos embora, percebíamos por meio de seus relatos que a aceitação para participar da pesquisa acontecia também nesses momentos. Capitão América, nos primeiros dias, combinou que quando “o sol se pôr” teríamos que ir embora. Já com Elsa, combinamos que a minha saída seria antes do anoitecer, mas, mesmo diante dos combinados, a hora da despedida, na maioria das vezes, não era muito aceita.

Esse dia cheguei na casa de Elsa às 15:00 hs conforme havíamos combinado, e ela estava dormindo. A irmã disse que ela estava muito ansiosa porque eu não chegava e então deitou no sofá e dormiu. Esperamos ela acordar, até porque naquele dia poderia não estar muito disposta a brincar comigo. Também poderia estar chateada porque na cabecinha dela eu estava demorando. A mãe não estava em casa e elas estavam na companhia do primo de 14 anos e da secretária que trabalha na casa. Esperamos quase duas horas e ela não acordou. Então, Tiana ligou para a mãe que me pediu para acordá-la – recusei-me a fim de respeitar o espaço dela.

(Diário de campo da pesquisadora, encontro de 30/05/2017)

Pesquisadora: Só mais essa, viu? Porque eu vou embora!
Jasmine: Ah não!
Pesquisadora: Cinco horas, gente!
Jasmine: Hoje você só vai meia-noite!
Pesquisadora: Meia-noite eu não posso!
Tiana: Cinco e meia você vai! Aliás seis horas!
Pesquisadora: Seis horas?
Anna: Não! Vai nove e meia!
Elsa: Tia! Vai às dez horas!
Anna: Vai vinte e meia!
Pesquisadora: O que é isso, vinte e meia?
Elsa: Tia! Dez horas!
 (Jasmine, 9 anos; Tiana, 11 anos; Elsa, 5 anos; Anna, 7 anos)

Pesquisadora: Quando o sol se pôr eu tenho que ir embora, né?
Capitão América: Mas hoje vai demorar muito para o sol se pôr! E vai demorar muito para você ir embora!
Pesquisadora: Ah! Hoje vai demorar, por quê?
Capitão América: É! E aí vai dar muito tempo para gente brincar!
Pesquisadora: Hahaha... Ah! Entendi! Mas, eu acho que ele já está lá em baixo, olha!
Capitão América: Falta muito tempo para gente brincar com isso, e aí quando seu tablet descarregar e o sol se pôr a gente não brinca mais!
Pesquisadora: Ah! Então hoje eu só posso ir embora quando o sol se pôr e quando o tablet descarregar?
Capitão América: É isso aí!
 (Capitão América, 4 anos)

Mesmo buscando a todo tempo negociar as ações do campo com as crianças, não podemos deixar de sinalizar que tínhamos que ter clareza de quando o campo já estava ficando saturado. Para aproveitarmos cada encontro, de forma que pudéssemos responder a nossas questões de pesquisa, realizamos um roteiro para os encontros, com um quadro (Apêndice E), em que a partir de cada pergunta, desenvolvemos outros subconjuntos de questionamentos e pontos a observar durante os encontros.

À medida que aquelas questões eram respondidas, sinalizávamos no quadro, e assim fomos tendo um parâmetro para a saída do campo. Isto é, com aquele quadro tínhamos a indicação da “saturação dos dados” e da “[...] suficiência das informações e da possibilidade do início das análises e interpretações finais e mais sistematizados do conjunto do corpus empírico.” (MACEDO, 2009, p. 98). E assim, após três meses em campo, a fim de que as crianças não sentissem com a finalização da pesquisa e o nosso afastamento da rotina, que de certa forma, construímos com elas, negociamos que os nossos encontros seriam mais distanciados, em vez de acontecerem a cada semana, seriam a cada 15 dias.

Sabíamos que a alteração desta rotina não seria fácil, nem para elas, nem para nós. Mas, desde o início, a nossa postura foi com a ética da pesquisa *com* criança. Assim que apresentamos a proposta a elas, de imediato a alteração não foi aceita, percebíamos que já tinham se acostumado com a nossa presença, pois era uma adulta que estava com elas, todas as semanas, para fazer o que mais gostavam: brincar²³ juntos. Porém, por outro lado, enquanto pesquisadora, e no exercício de alteridade, sabíamos que não poderíamos de uma hora para a outra anunciar: “na próxima semana não venho mais!”.

23 Pode até parecer estranho substituir o termo pesquisar por brincar, entretanto, durante o exame de qualificação, uma das professoras da banca nos trouxe como sugestão: “relaxe e vá brincar com as crianças”. E, assim, fizemos! Brincamos durante cinco meses.

Pesquisadora: Deixa eu conversar outra coisa contigo! Você sabe que vai chegar um dia que a pesquisa vai acabar e eu não virei mais brincar aqui, né?

Capitão América: Sei! Mas esse dia vai demorar!

Pesquisadora: Sim! Mas, eu não vou te abandonar de vez! Eu vou ficar vindo uma vez ou outra!

Capitão América: Mas, quando esse dia chegar eu vou ficar triste!

Pesquisadora: Você entende que eu não poderei mais vir, porque eu tenho que pegar tudo isso que você me ensinou para escrever a nossa pesquisa? Igual como a mamãe fez! Você lembra que a mamãe ficava horas e horas escrevendo no computador?

Capitão América: Eu só acho que você vai ter que ficar aqui para sempre!

Pesquisadora: Para sempre?

Pesquisadora: Como podemos combinar a minha ausência quando eu não puder mais vir?

Capitão América: Deixa para falar isso depois! Agora vamos brincar!

(Capitão América, 4 anos)

Então, optamos pelo caminho da negociação, de evitar ao máximo possível que sentissem a nossa saída de campo, de modo que, ao chegarmos no nosso último encontro, já tivessem ciência do que aconteceria. Desta forma, a pesquisa foi desenvolvida no período de cinco meses, tendo seu início no mês de maio de 2017 e final em outubro do mesmo ano.

Nesta dinâmica escolhida, compreendemos que as rodas de brincadeiras nos favoreceram

uma relação dialógica com as crianças, e, nessa relação, “as crianças também são pesquisadores, podendo perguntar, se colocar e, assim, ambos constroem juntos o corpus da pesquisa.” (SOLON; COSTA; ROSSETTI-FERREIRA, 2008, p. 210). Além disso, nesses momentos que envolveram, igualmente, a observação participativa, buscamos assistir, ouvir, refletir e envolver-nos com a criança em atividades diversas.

Entendemos que essas rodas de brincadeiras conjugadas com as narrativas das crianças se configuraram para a pesquisa como uma experiência em si mesma, construída e situada na relação de proximidade entre a pesquisadora e a criança. Portanto, as narrativas produzidas nesses momentos foram consideradas “um ato de significação e um modo de discurso, não meramente uma representação da realidade, pois ao mesmo tempo que a criança narra, ela vai construindo significados.” (SOLON; COSTA; ROSSETTI-FERREIRA, 2008, p. 210). E na pesquisa *com* criança, “[...] os significados que procuramos são os significados das crianças, não os dos adultos” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 13).

Nesta direção, considerando a proposta em que buscamos a interlocução com as crianças, o diálogo com as mesmas foi percebido, nesta pesquisa, como parte do processo de construção do conhecimento sobre elas, e exigiu que usássemos dispositivos²⁴ metodológicos que visassem abrir caminhos e possibilidades sem perder de vista a intencionalidade do estudo. Portanto, partindo das reflexões tecidas aqui, e ponderando a importância da

24 Nesta pesquisa, fazemos a opção de utilizar o termo “dispositivos de pesquisa” no lugar de “instrumentos de pesquisa”, porém essa opção não é meramente no sentido de substituição de um termo por outro, e sim porque entendemos, em concordância com Macedo (2009, p. 94), que tomar instrumentos e procedimentos de pesquisa como dispositivos que guardam uma coerência com as orientações epistemológicas e política do processo de produção do conhecimento retira-os da mera perspectiva instrumentalista.

participação das crianças na pesquisa, é que trouxemos para a pesquisa a escolha de alguns dispositivos.

Para o registro deste e de todo o movimento da pesquisa, optamos pelo uso do diário/caderno de campo, que foi utilizado para as anotações de alguns pontos ou acontecimentos que chamavam a nossa atenção durante os momentos das brincadeiras, permitindo, assim, registrar as observações particulares sobre aquilo que era interessante aos nossos olhos. Além desse dispositivo, entendemos que a proposta de pesquisar *com* crianças nas idades de quatro e cinco anos exigia uma “escuta atenciosa”, pois ouvir o que a criança tem a dizer implicava considerar que elas falam usando todos os sentidos.

Na nossa compreensão, no espaço em que aconteceram as brincadeiras das crianças, com seus brinquedos analógicos ou digitais, existiram trocas verbais que poderiam ser potencializadas pela situação da pesquisa ou não. Desta forma, enquanto pesquisadores, estivemos empenhados na compreensão dos significados que emergiam das palavras, gestos, expressões corporais e entonações que acompanham o diálogo.

Consideramos que é neste sentido que Menezes (2012) nos sinaliza que as crianças pequenas se expressam para além da linguagem falada, se comunicando de forma tão ou mais complexa que por meio das palavras, e isso diz muito sobre cada uma delas. Isto é, a expressão/comunicação de tais crianças envolve todo o sistema simbólico integrado por outras múltiplas linguagens, o que vai favorecê-las no sentido de se apropriar da cultura e recriá-la.

Conforme já sinalizamos acima, para registro das estratégias metodológicas propostas, fizemos a opção do uso da filmadora e do gravador. Entretanto, vale destacar que o gravador foi utilizado durante todo o período que estávamos com a criança e seus grupos de pares (da entrada à saída do campo). Já com a filmadora, optamos por fazer algumas tomadas, especialmente nos momentos em que elas estavam explorando alguns jogos, pois pretendíamos registrar os movimentos, as habilidades, as interações com os pares e as explorações com os dispositivos. Também essa foi uma maneira de elas nos mostrarem seus conhecimentos quando exploravam os dispositivos móveis e, em um movimento de “ensinar” a pesquisadora, fomos registrando como as brincadeiras aconteciam.

Em meio a este contexto, notamos que essas gravações que ocorreram – não só das falas das crianças, mas, também, das suas atividades – nos favoreceu uma ampliação e uma relativização de nosso ponto de vista adulto (ROCHA, 2008, p. 49). É nesta direção que Leite (2008, p. 134) destaca três finalidades básicas para o uso de filmagens, fotografias e

gravações nas pesquisas *com* crianças: a primeira delas é para capturar/registrar os encontros – sendo estes fontes de informações essenciais nas pesquisas –; a segunda, diz respeito à construção de um espaço de linguagem e memória da infância, na qual imagens, vozes e produções culturais da, para e sobre a infância ficam preservadas e disponíveis aos pesquisadores e crianças; e, por fim, terceira finalidade, que é a de ter a possibilidade de favorecer a devolutiva dos encontros para que as crianças e os pesquisadores se vejam e reflitam sobre suas falas e ações – o que, de certa forma, se constitui como parte do caráter formador dos espaços de narrativas.

Por fim, diante das vivências nesses encontros de brincadeiras, antes de finalizar a pesquisa, solicitamos às famílias que nos dessem um retorno sobre a metodologia adotada na pesquisa e desenvolvida nos encontros *com* as crianças. Assim, buscamos saber com as mães das crianças como as famílias avaliavam a

Sempre falamos de você, de sua intervenção e do quanto para nós foi importante sua presença na rotina de Capitão América. [...] Sua chegada, uma adulta que parece uma criança, é como ele te definiu uma vez, fez minha culpa suavizar. Não pela ocupação do lugar, mas por fazer eu entender que também posso ser uma adulta que parece uma criança e junto com ele brincar ainda mais. Me preocupava tanto em estar junto (junto mesmo, abraçada) nos momentos de presença, que a brincadeira não ficava em primeiro plano, porque eu queria dar carinho...
(Mãe de Capitão América, mensagem de WhatsApp, em 19/10/2017)

nossa metodologia. O

que percebemos é que tanto nos seus relatos, quanto nos achados da pesquisa, os retornos positivos só foram possíveis devido à nossa preocupação em nos colocar à disposição da criança. Portanto, para nós é importante que essa forma de pesquisar não seja vista como um modelo, mas como uma outra maneira de pensarmos o estudo em espaços privados/familiar, buscando construir novas metodologias de pesquisar nesses espaços.

Você alterou sim nossa rotina! Trazendo para nossa casa, nessa turbulência toda, uma energia leve, de paz, e pôde proporcionar para as minhas meninas uma tarde de diversão e alegria. Até eu, esperava com a mesma ansiedade que elas, o dia das suas visitas. A única alteração percebida é que você deixou saudades nas terças que deixou de vir... Interferência???? Sim, sua presença aqui se tornou desejada! E você para Elsa virou referência de uma tarde divertida.

(Mãe de Elsa, mensagem de WhatsApp, em 24/10/2017)

2.4 ANÁLISE E COMPREENSÃO DAS INFORMAÇÕES

Para a análise das informações produzidas em campo²⁵, a busca da cientificidade e a construção do conhecimento, entendemos que o texto final da tese deve “[...] expressar mais do que a compreensão pessoal do pesquisador, e sim, precisa descrever explicações e

25 Trabalhamos nesta pesquisa com a ideia de informações produzidas no campo, e não com “coleta de dados”, pois entendemos que, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, os dados não são dados, mas sim foram informações construídas com a interlocução com um sujeito. Concordamos com Graue e Walsh (2003, p. 94) ao afirmarem que “os dados não ‘andam por aí’ à espera de serem recolhidos por investigadores objetivos”. Ao contrário disto eles provêm das interações do pesquisador em um contexto local, por meio das relações com os participantes da pesquisa e de interpretações do que é importante para as questões de estudo.

compreensões dos participantes, ainda que construídas pelo pesquisador.” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 99). Isto é, para a “análise das informações em toda a sua riqueza, cada informação, observação, manifestação, omissão, precisa ser tomada como potencial para a compreensão do objeto de estudo.” (BONILLA, 2002, p. 34), o que significa fazer uso da descrição como forma de estabelecer relações e se aproximar dos processos que movimentam o contexto investigado.

Para descrever e analisar os processos vivenciados ao longo da pesquisa, nos fundamentamos na Análise Textual Discursiva. Com base em Moraes e Galiazzi (2011), entendemos que a análise textual se movimenta em um contínuo entre elementos de objetividade e subjetividade. Para os autores, a análise textual discursiva tende a valorizar elementos subjetivos, o que é evidenciado pela leitura do implícito e do uso dos conhecimentos tácitos do pesquisador e dos sujeitos de pesquisa na construção de novas compreensões.

O pesquisador, portanto, atribui significados sobre os conhecimentos e as teorias. Mas para a análise textual se concretizar, partimos de uma seleção e delimitação rigorosa do material produzido em campo, que integrou as escritas do diário de pesquisa, as transcrições das narrativas dos 17 encontros realizados com cada grupo de crianças, os questionários enviados às famílias, assim como algumas conversas realizadas com essas famílias via *WhatsApp*. A partir desse material, que compõe o corpus da pesquisa, construímos compreensões, analisando e expressando alguns sentidos e significados.

A primeira etapa foi transformar todas essas informações em texto, isto é, transcrevemos tudo o que aconteceu em cada encontro. Com esse material fizemos a desconstrução dos textos e a sua unitarização, que consistiu em um processo de desmontar as transcrições, assim como todos os documentos utilizados na produção das informações da pesquisa, atribuindo significados nesta desmontagem. Na desconstrução dos textos transcritos surgiram as unidades de análises.

Moraes (2003, p. 195) afirma que é “importante que o pesquisador proceda a sua análise de modo que saiba em cada momento quais unidades de contexto” e, a partir dessas unidades de contexto, possa construir as categorias. Neste trabalho, com um exercício de respeito e valorização das vozes das crianças participantes, buscamos organizar, ao longo da pesquisa, categorias que valorizassem as perspectivas e as construções de cada criança, articulando todo o material com os objetivos do estudo.

Os significados dessa desmontagem dos textos foram constituídos a partir de um processo de categorização. Este processo, além de reunir elementos semelhantes, ocorre por meio de um retorno cíclico aos mesmos, no sentido de construção gradual do significado de cada categoria. Para uma explicação mais consistente sobre tal processo, Roberto Macedo (2006, p. 138) afirma que, à medida que a leitura interpretativa dos “dados” ocorre, aparecem significados e acontecimentos, recorrências, índices representativos de fatos observados, ambiguidades marcantes. Isto é, emerge, aos poucos, o movimento de reagrupar as informações em categorias analíticas, o que o autor chama de noções subsunçoras.

Essas categorias abrigaram sistematicamente os subconjuntos das informações, e a sua construção emergiu da competência teórico-analítica do pesquisador e da apreensão da própria realidade pesquisada. A construção dessas categorias configura-se em um processo de análise, em um modo de “[...] aprender sobre os fenômenos investigados e a expressão e comunicação de novas compreensões.” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 91). A complexidade desse processo de análise envolveu todas as informações, manifestações, articulações das leituras transversais no campo teórico com os documentos, registros do diário do pesquisador, todas as impressões, iniciando-se, assim, a compreensão do objeto.

A partir do material categorizado, para facilitar o trabalho com a organização dessas informações, fizemos uso do *software* proprietário²⁶ Atlas.ti 7. Este é um *software* que, por meio de um conjunto de recursos, possibilita ao pesquisador organizar, reagrupar e gerir as informações produzidas em campo. Importante destacar que esse *software* não processa e interpreta as informações, esta última é uma atribuição destinada ao pesquisador.

A sua principal função é favorecer uma maior sistematicidade para o trabalho de análise, por intermédio de uma melhor organização do material e fornecimento de recursos para otimizar a sistematização das informações. Isto é, ele nos ajuda a agilizar a organização das categorias, o que, por muitas vezes, marcando no texto ou usando outros meios tradicionais leva muito tempo para a sua realização, principalmente quando se trata de um grande volume de informações. Desta forma, o que fizemos foi lançar todos as transcrições e documentos que pretendíamos analisar, que totalizaram quase 600 páginas, e então sinalizamos nesses

26 Esclarecemos que em nosso grupo de pesquisa GEC, existe a opção política e filosófica do uso de plataformas e ambientes desenvolvidos em *software livre*. Nós também somos adeptas a essa política, entretanto, por não encontrarmos nenhum outro recurso semelhante desenvolvido em código aberto, que faça essa tarefa de organização das informações e, por necessitar de uma otimização do nosso tempo para realização dessa atividade fizemos o uso desse *software*.

documentos as nossas unidades hermenêuticas que emergiram em campo. Feito isso, o *software* nos ajudou a filtrar as narrativas separando-as por categorias e subcategorias.

Com a definição e organização das categorias construídas a partir das informações produzidas em campo, demos início à sistematização e organização desse material empírico, com o intuito de fazer emergir as respostas às questões iniciais. Para essa sistematização, utilizamos a terceira fase (ou terceiro ciclo) da Análise Textual Discursiva, que consiste em um processo de explicitação de relações entre as categorias, objetivando a construção estrutural de um metatexto ou do texto da tese.

Com base nos argumentos parciais de cada categoria, buscamos descrevê-las e interpretá-las de modo a apresentar novas compreensões sobre o fenômeno investigado. Entendemos, assim, essa descrição como um esforço de expor os sentidos e significados a partir da aproximação mais direta com os textos analisados. Isto significa que a descrição utilizou de “processos de interpretação/compreensão/explicitação do contexto, o que implica a necessidade de compreender os mecanismos cotidianos, ordinários, pelos quais se organiza e se produz localmente as interações.” (BONILLA, 2002, p. 33).

Esse processo de descrição e interpretação na Análise Textual Discursiva culmina na produção de metatextos, os quais exploram as categorias finais da pesquisa. De acordo com Moraes e Galiazzi (2011), a elaboração dos metatextos é característica central do processo de desenvolvimento desta metodologia, tendo em vista possibilitar ao pesquisador expressar as principais ideias emergentes das análises e a apresentação de argumentos constituídos em sua investigação, trazendo novas compreensões. A partir dessas ideias emergentes, o objetivo foi “[...] construir ‘argumentos centralizadores’ ou ‘teses parciais’ para o conjunto de categorias, ao mesmo tempo em que exercitamos a elaboração de um ‘argumento central’ ou ‘tese’ para a análise como um todo.” (MORAES, 2003, p. 203). Acreditamos que a construção desses argumentos representaram a nossa contribuição para a produção do conhecimento sobre a discussão do brincar, culturas infantis e cultura digital.

Dessa maneira, buscamos a construção de um novo texto que, mesmo tendo a sua origem nos textos selecionados que formam o corpus da pesquisa, expressa o nosso olhar particular de pesquisador sobre os sentidos e significados percebidos no contexto pesquisado. Durante a construção dos metatextos, assumimos uma postura crítica em relação ao fenômeno analisado, pois entendemos que a escrita, assim como a leitura de um texto, são constantemente influenciadas por conhecimentos teóricos. Tais conhecimentos podem ser modificados durante

a elaboração dos metatextos, levando à necessidade de novas leituras e novas interpretações, o que justifica “um produto de final aberto” (MACEDO, 2006), pois:

A produção textual, mais do que simplesmente um exercício de expor algo já perfeitamente denominado e compreendido, é uma oportunidade de aprender. É um processo vivo, um movimento de aprendizagem aprofundada sobre os fenômenos investigados. Combina duas faces de um mesmo movimento, o aprender e o comunicar. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 34)

Na combinação entre o aprender e o comunicar, tendo como base a descrição e a interpretação, buscamos, por meio da interlocução com as teorias adotadas neste estudo, produzir novos conhecimentos sobre o fenômeno investigado. Assim, entendemos que as descrições, as interpretações e as teorizações expressas como resultados das análises se constituíram em um esforço de construção intenso e rigoroso do pesquisador (MORAES; GALIAZZI, 2011).

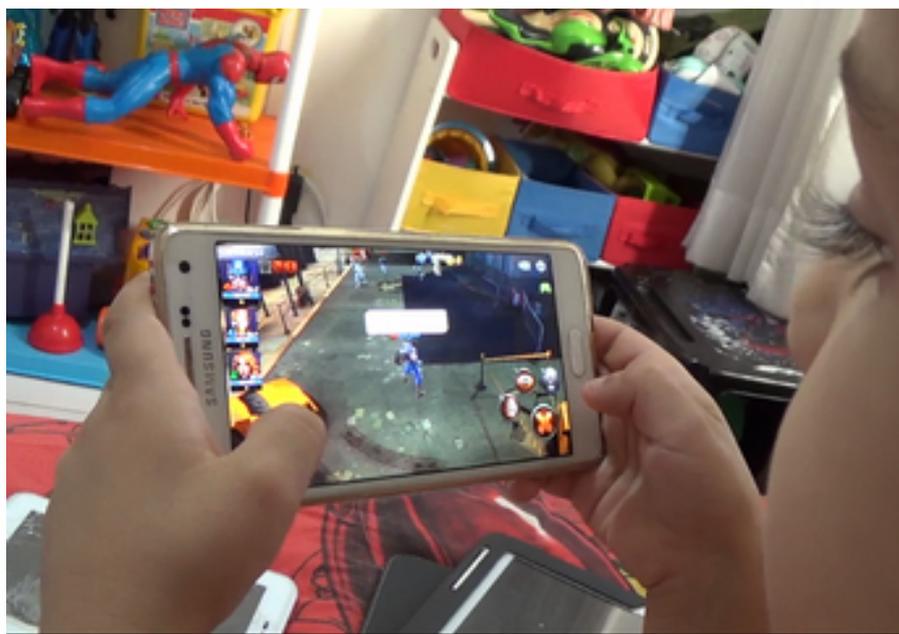
Cabe acrescentar que a elaboração desse metatexto, por sua vez, se aproxima das características da pesquisa etnográfica, que enfatiza o processo do que está acontecendo e não somente do produto, o resultado final. Ainda precisamos considerar que, por utilizarmos a abordagem etnográfica com criança, assim como Macedo (2006), entendemos que a análise “[...] é um movimento incessante do início ao fim, que, em determinado momento, se densifica e forja um conjunto relativamente estável de conhecimentos” (p. 136). Ainda que houvesse a busca por delinear as escolhas metodológicas e os dispositivos para a produção das informações, entendemos que uma pesquisa é sempre permeada de surpresas, atravessamentos, rupturas epistemológicas, continuidades e descontinuidades, muitas vezes levando o pesquisador a seguir caminhos não previstos em seu “roteiro de investigação”.

Portanto, a nossa pretensão não foi a de tornar a metodologia como algo enquadrado e fechado, até porque concordamos com André (2013) ao afirmar que o rigor metodológico é realizado a partir de uma “descrição clara e detalhada do caminho percorrido e das decisões tomadas pelo pesquisador ao conduzir seu estudo.” (p. 96). Assim sendo, tornou-se importante considerar e lidar com a ideia daquilo que foi apresentado pelas crianças, e contrapor com aquilo que trazemos, no contexto em que estamos inseridos, e que, em alguns momentos, nos obrigou a rever os conceitos sobre a necessidade de uma definição *a priori* do campo.

Sabemos que o processo de acontecimento da pesquisa não é decidido “apenas” pelo pesquisador, pois a direção que a pesquisa tomou passa a ser algo compartilhado a partir da sua mediação com os interlocutores. Sendo assim, a ideia inicial para esse capítulo foi

demarcar algumas escolhas, mas entendendo que a todo momento deixamos o campo nos mostrar o melhor caminho a seguir, considerando que uma investigação acontece “no percurso, na interação entre pesquisador e pesquisados, acreditando que não há neutralidade nessa relação, já que primeiro não consegue se desvincular de sua indagação.” (FREIRE, 2012, p. 37).

CAPÍTULO III



Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora

INFÂNCIAS, CRIANÇAS E CULTURAS INFANTIS: ALGUMAS INTERLOCUÇÕES

Quem quer que ocupe a análise das concepções de criança que subjazem quer ao discurso comum quer à produção científica centrada no mundo infantil, rapidamente se dará conta de uma grande disparidade de posições. (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 33).

Algumas perguntas relacionadas à temática da infância e da criança parecem ser simples de responder, mesmo aquelas que – por trazerem em seu âmago uma série de necessárias reflexões – suscitam importantes discussões como: o que é ser criança? O que é a criança? O que significa a infância? Quando ela acaba? Sabemos que essas perguntas podem esconder várias armadilhas, afinal o fato de todos nós um dia termos sido criança e também termos, geralmente, contato com elas nos leva a acreditar que temos conhecimento para responder tais perguntas. Talvez, por isso, para aqueles mais rápidos e mais ingênuos em suas respostas, ser criança é uma etapa da vida em que se vivencia um mundo de sonhos e fantasias. Assim, não é surpresa quando, de modo geral, associam a infância tão somente às inúmeras brincadeiras, jogos, cantigas, amigos, personagens e histórias infantis característicos dessa etapa da vida.

Consideramos, no entanto, assim como diversos estudiosos sobre esse tema (COLL DELGADO; MÜLLER, 2006; KRAMER, 2000, 2007; KUHLMANN JR, 2010), que nem sempre é deste modo que esta etapa da vida foi ou está sendo vivida por todas as crianças. Além de ser possível, através de relatos, documentos escritos, fotografias, nos darmos conta da existência de diferentes infâncias ao longo da história, também podemos notar a presença de infâncias distintas em uma mesma época. Hoje, se olharmos ao nosso redor, veremos meninos e meninas (sobre)vivendo em condições precárias, esmolando, sendo explorados no trabalho, sem tempo para brincar e, às vezes, até para desfrutar seus sonhos e fantasias. O que queremos dizer é que, embora as crianças tenham vivido/vivam em um mesmo tempo histórico, nem todas frequentaram/frequentam os mesmos lugares, tiveram/têm acesso às mesmas atividades, brincaram/brincam com as mesmas coisas e puderam/podem usufruir da vida em igualdade de condições.

As desigualdades presentes nos tempos atuais e, também, ao longo da história, nos fazem pensar nas diferentes concepções desenvolvidas para tratar do tema da infância e da criança em cada momento histórico. Desse modo, buscamos discorrer sobre questões que consideramos imprescindíveis para esse estudo, discutindo sobre as noções de infância que foram construídas nos últimos anos, para, em seguida, adentrar e refletir sobre as infâncias e suas culturas.

3.1. AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA: O SER CRIANÇA

A construção da concepção de infância e o entendimento sobre as reflexões que esta fase da vida desperta na contemporaneidade é algo relativamente recente na história. Apesar de, hoje, a infância ser um objeto de análise em diversos campos do conhecimento, a decisão de colocá-la como foco nos processos de investigação decorre de um conjunto de transformações que suas diversas concepções vieram sofrendo ao longo dos anos. A maneira como foi apresentada essa discussão, de modo que a criança e a infância fossem notadas e se inserissem nas reflexões sociais, políticas e científicas mudaram significativamente em função das diferentes organizações sociais instituídas no decorrer do tempo. Diante disso, o que temos visto é um crescente esforço para fortalecer o conhecimento sobre a criança em vários campos, “nas diversas correntes da psicologia e da psicanálise; na história, em particular na história social e da família.” (KRAMER, 2000). É importante sinalizar que todos os campos que se dedicaram a tal estudo fortaleceram a necessidade de pesquisas que permitissem conhecer a infância e a criança.

Quinteiro (2002), ao analisar acerca da produção existente sobre a história da infância, afirma que a preocupação com este tema encontra-se presente, mais fortemente, desde o século XIX, tanto no Brasil como em outros lugares do mundo, e está expressa em textos de juristas, médicos, políticos, cronistas, jornalistas e, especialmente, retratada nas artes e na literatura. A autora destaca que mesmo que a infância tenha se constituído em um problema social deste período, isto não foi suficiente para torná-la, também, tema central nas investigações científicas. Quinteiro, do mesmo modo, assegura que foi a partir da publicação, tanto na França (1960) quanto nos Estados Unidos (1962), dos estudos do historiador Phillippe Ariès sob o título *História social da infância e da família*, que começa um movimento de pesquisas sobre essa temática. No Brasil, a tradução desta obra é datada na década de 1970. Para Kramer (2000, p. 2), desde o período em que Ariès publicou seu estudo sobre o

aparecimento da noção de infância na sociedade moderna, as visões sobre esse tema passaram a ser construídas social e historicamente, variando – sua importância e seu(s) papel(éis) – de acordo com as formas de organização social em que a criança estivesse inserida. Mas, para além disso, o desenvolvimento do pensamento sobre a infância foi sendo firmado e reconhecido, a partir de diferentes concepções teóricas, históricas, filosóficas, psicológicas, sociológicas e pedagógicas.

As multiplicidades das áreas de conhecimento e a diversidade de linhas teóricas de cada área versando sobre a infância levaram essa etapa da vida dos sujeitos a se constituir como um campo temático de natureza interdisciplinar, e essa visão tem-se difundido, cada vez mais, entre “[...] aqueles que pensam a criança, atuam com ela, desenvolvem pesquisas e implementam políticas públicas.” (KRAMER, 2002, p. 45). Essa discussão não se estabeleceu no campo de maneira uniforme nem unânime. Ao contrário disso, pensando sobre a criança, “[...] diversos são os modos de ler e se apropriar das teorias, diversas são as portas de entrada, as abordagens, as posições, temas de interesse, estratégias. Aquele ser [...] cresceu como estatuto teórico.” (KRAMER, 2002, p. 45).

Nesse contexto de multiplicidade de discussões e entendimentos é que buscamos conhecer a construção histórica e sociológica da reflexão sobre a infância, pois entendemos que as diversas concepções já desenvolvidas sobre o tema nos permitem perceber que a noção de infância centrada nos aspectos biológicos, apesar de relevante, é insuficiente para a sua compreensão. Sarmiento (2008) afirma que esses estudos alargaram as fronteiras do campo disciplinar de onde provêm para, na verdade, configurarem uma abordagem renovada – nos planos teórico, epistemológico e também metodológico – da infância como categoria social.

Para Nascimento, Brancher e Oliveira (2008), a noção de infância surge, nas classes dominantes, a partir da observação dos movimentos de dependência das crianças pequenas. Kulmann Jr. (2011) esclarece que Ariés identifica em seus estudos a ausência de um sentimento da infância ocorrido até o final do século XVII, quando então, teria se iniciado uma mudança considerável. Essa mudança acontece quando os adultos passaram a preocupar-se com a criança, enquanto ser que necessitava de cuidados, fato este que associou esta etapa da vida à ideia da proteção, do amparo e da dependência. Os autores reforçam, ainda, que até o século XVII, a ciência desconhecia a infância, isto porque nem sempre havia lugar para as crianças nesta sociedade. Para Ariès (2015), esse era um período caracterizado pela inexistência de uma expressão particular às crianças. Foi, então, a partir do entendimento de

que as crianças precisavam de grandes cuidados e, também, de uma disciplina firme, com o propósito de transformá-las em adultos socialmente aceitos, que começaram a emergir as reflexões sobre a infância (ARIÈS, 2015)²⁷.

Entendemos que as pesquisas desenvolvidas por Ariès (2015), ainda que diante das inúmeras críticas que lhe são imputadas, especialmente por apresentar uma visão linear do desenvolvimento histórico, e direcionar as discussões para o contexto ocorrido na França do século XVII – que é onde e quando o historiador localiza o início de uma mudança mais definitiva com relação ao sentimento de infância –, nos mostram que o espaço que hoje é permitido às nossas crianças ocuparem é fruto da evolução de um pensamento acerca da questão, a qual começou a estar presente nas diferentes áreas do conhecimento, e consequentemente, na sociedade.

Também, não podemos desconsiderar que as discussões apresentadas por Ariès, embora fundamentadas por meio da pesquisa iconográfica, abriu caminhos para se compreender sobre a história social da infância. Com base nesses estudos é que encontramos que, até o século XVII, as crianças eram vistas como “mini-adultos”, não tendo direito de estudar ou de brincar para além do espaço dos mais velhos. Só depois a infância passou a ocupar lugar social diferente. Como adverte Castro (2007), enquanto, na Idade Média, a criança vivia misturada aos adultos, não havendo, inclusive, diferenças quanto a sua vestimenta, jogos, atividades, aprendizagens – até mesmo na relação de trabalho era vista como um “pequeno adulto” –, gradativamente, ela foi sendo valorizada, ou, conforme afirma Ariès (2015), foi surgindo um “sentimento de infância”. Castro (2007) destaca também que o aparecimento desse sentimento a que se refere Ariès ocorre porque as novas formas de tráfico comercial e produção mercantil aparecem na Europa em fins da Idade Média, e uma nova forma de ação sobre os mais jovens começa lentamente a se alinhar, constituindo-se um outro modo de relacionamento entre as faixas sociais etariamente diferenciadas.

Ariès (2015, p. 28) indica que, no final do século XVI e durante o século XVII, os sinais de descoberta da infância tornaram-se numerosos e significativos. Para o autor, com o sentimento de infância constituiu-se, socialmente, a ideia de crianças separada da ideia de adultos. Considerando as descrições do autor, nota-se que esse sentimento esteve evidenciado em dois momentos distintos: o primeiro surge no contexto familiar, entre os séculos XVI e

27 A primeira edição do livro *História social da Criança e da Família*, de autoria de Phillippe Ariès, foi publicada, no Brasil, no ano de 1978. Para este estudo, estamos utilizando a segunda edição reimpressa, publicada pela LTC Editora, no ano de 2015.

XVII, denominado de *paparicação*; e o segundo, chamado de *moralização*, nasce no século XVII, em oposição ao primeiro.

No momento *paparicação*, a criança era vista como objeto de diversão, tornando-se uma distração e relaxamento para o adulto (ARIÈS, 2015). Segundo o autor, esse primeiro sentimento da infância nasceu dentro da classe média que se formava no interior da burguesia, e correspondia à ideia de uma infância curta. Menezes (2010, p. 23) esclarece que, nesse período, não era possível falar de uma particularização da infância na sociedade, e sim, apenas, do sentimento de “*paparicação*”, pois logo que a criança se livrava da dependência física, se misturava aos adultos, partilhando dos seus trabalhos e jogos, logo transpondo assim para a juventude. Já Soares (2014, p. 38), seguindo o mesmo raciocínio, aponta que o cotidiano das crianças estava misturado ao dos adultos, desde o trabalho até os momentos de lazer. Dessa forma, destaca que temas que, ao longo do tempo, passaram a ser considerados proibidos para o contexto infantil, tais como sexo e morte, eram compartilhados entre eles.

O momento de *moralização* se caracterizou, especialmente, pelas influências eclesiásticas medievais ainda presentes no início da época moderna. Essa nova concepção se vinculou com a ideia de “*inocência infantil*” e, conforme Ariès (2015), resultou em uma “*dupla atitude moral em relação à infância: preservá-la da sujeira da vida, e especialmente da sexualidade tolerada – quando não aprovada – entre os adultos; e fortalecê-la, desenvolvendo o caráter e a razão.*” (p. 91). De acordo com Lustig *et al* (2014), a Igreja, contrária a conceber a criança como brinquedo encantador, preocupou-se em discipliná-la dentro dos princípios morais associados aos cuidados de saúde e higiene. O que se percebe é que “*esse novo sentimento transcendeu às famílias que já imbuídas dos sentimentos anteriores, associou um novo elemento, a preocupação com a saúde física e higiênica de suas crianças.*” (LUSTIG *et al*, 2014, p. 6)

Para Fazzi (2015, p. 238), o sentimento de infância dessa época trazia à tona dois aspectos relevantes: a *inocência* e a *ignorância* ou *fraqueza*. Até o século XVII, o sentimento da particularidade da infância era associado ao de sua *fraqueza*, o que “[...] exigia uma disciplina humilhante pelo uso do *chicote*.” (FAZZI, 2015, p. 238). Assim, se no momento de *paparicação* as crianças eram vistas como próprias para o entretenimento, ideais para as brincadeiras, já no da *moralização* as crianças precisavam ser corrigidas, e para isto era utilizada a disciplina e a severidade (CASTRO, 2007). Entretanto, ao longo do século XVIII, essa concepção de infância como *fraqueza* foi sendo atenuada, emergindo a ideia de que a

infância não era uma idade servil e não merecia ser humilhada (ARIÈS, 2015). Pensado a partir dessa perspectiva, no contexto histórico apresentado por Ariès, o sentimento de infância passou a se orientar no sentido de despertar para a responsabilidade do adulto para com a criança, de modo a prepará-la para a vida futura, por meio de cuidados e etapas.

Mesmo bastante criticado, o trabalho de Ariès inaugura um vasto campo de estudos e reflexões, quando aponta aspectos polêmicos para a concepção de infância. Nesse sentido, Kuhlman Jr. (2010) chama a atenção para o fato de que a transformação da infância, no desenvolvimento histórico apresentada por Ariès, não poderia ser linear e ascendente, quando se fazia a transposição para outros contextos, e sim, esta precisaria ter um caráter abstrato. Como exemplo, o autor associa os estudos que foram realizadas no Brasil no final do século XIX, que pretendiam identificar o surgimento do sentimento de infância no país, no período investigado pelo historiador francês. Para ele, se atentarmos que já estávamos vivendo um processo semelhante ao que teria ocorrido na França no século XVII – quando Ariès localiza o início de uma mudança mais significativa com relação ao sentimento de infância – perceberemos que as correlações entre os períodos históricos diferenciados estavam partindo “da arbitrariedade de que há um caminho pronto para se trilhar na história, e nele, uma defasagem de quase dois séculos a nos separar da realidade europeia” (KUHLMAN JR, 2010, p. 21).

Kulmann Jr. (2010) sinaliza que essas análises brasileiras, que se fundamentaram nas ideias de Ariès, em muitos momentos, não consideravam que os sinais do desenvolvimento de um sentimento de infância, da forma como foi descrita e analisada pelo historiador francês, estiveram presentes no Brasil já no século XVI, quando “os jesuítas desenvolveram estratégias de sua catequese alicerçada na educação dos pequenos indígenas, e trouxeram crianças órfãs de Portugal para atuarem como mediadores nessa relação” (p. 21). Ou então, com “o programa educacional jesuítico, que estabeleceu classes separadas por idade e a introdução da disciplina” (p. 22). Ou seja, um século antes do período em que Ariès localizava o início do surgimento do sentimento de infância na Europa.

Na realidade, o destaque que o autor faz é mostrar que, nesses estudos, evidenciava-se a ausência das realidades encontradas no Brasil no século XIX, uma vez que, as mesmas não eram reprodução do que acontecia no passado europeu, e sim manifestações do grande impulso com relação à infância que representou o próprio século, em todo mundo ocidental. Isto é, faltou considerar que a realidade social e cultural da criança, a partir do

desenvolvimento histórico apresentado por Ariès, era mais complexa: essa sociedade era articulada em classes, com a presença de diferentes infâncias convivendo ao mesmo tempo; por outro lado, era direcionada à codificação do cuidado à mitificação da infância e, ainda no interior do crescimento da importância e do valor da infância, permanecia a rejeição da sua alteridade.

A partir dessas manifestações em relação à infância, não podemos desconsiderar que, no século XIX, acentuou-se a tendência da socialização da criança, que surge como uma nova orientação para articular a ideia de que esta deveria ser preparada para a vida adulta. Esse novo sentimento destinado à infância, pautado nos ideários moralistas, fará dela “[...] um objeto de instrução e escolarização.” (ANDRADE, 2010). Assim, a escola surge enquanto instituição responsável pela separação das crianças do mundo adulto, por meio de práticas disciplinares em defesa da formação do “futuro adulto”. Isto é, a escola apresenta-se como “um dos principais meios de moralizar as crianças e evitar a reprodução de comportamentos desviantes e perturbadores da ordem social.”(CASTRO, 2007, p. 7). Quinteiro (2002) argumenta que, nas escolas, as crianças seriam educadas para se adequarem às regras do jogo social, político, moral e econômico da sociedade.

Nessa mesma linha de argumentação, Sarmento (2004) esclarece que o efeito da institucionalização da infância realizou-se na conjugação de alguns fatores, sendo a criação de instâncias públicas de socialização – principalmente, através da organização da escola pública e da sua expansão como escola de massa – o mais decisivo deles. No nosso entendimento, a escola surge como o principal espaço de socialização e uniformização, impondo um padrão universal dos saberes e comportamentos, e assumindo, ao mesmo tempo, a função de prevenção e moralização. Na análise de Kuhlmann Jr. (2010), com as instâncias de socialização, a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, passando a viver uma condição de isolamento na escola.

Entretanto, não podemos deixar de sinalizar que essa separação ocorreu com a cumplicidade da família, e, inicialmente, nas camadas superiores da sociedade. Sarmento (2004) esclarece que essa família que em outros tempos destinava a criança à companhia de aias e criadas, reconstituiu-se na prestação de cuidados de proteção e estímulo ao desenvolvimento da criança. E este efeito se tornou o núcleo das relações afetivas no seio familiar, em que o sentimento de infância passaria do nobre para o mais pobre.

Contribuindo com a discussão, o crítico social norte-americano, Neil Postman (1999), apresentou a proposta de que a infância – inserida em um contexto social marcado pela oralidade, livre de instituições segregadoras, convivendo com adultos nas diversas práticas sociais – teria perdido pouco a pouco a sua especificidade. Para o autor, a noção de “vergonha” se constituiu uma importante conceituação na evolução da concepção de infância, pois à medida que foi sendo desenvolvida a ideia de “vergonha” moralista, ocorreu a necessidade da criança ser protegida dos segredos dos adultos, estabelecendo-se diferenças entre as faixas etárias. A ideia é de que existiam assuntos de adultos que não eram coerentes de serem debatidos perante a presença de criança. Assim, foi-se desenvolvendo o entendimento de que a criança, na sua individualidade, necessitava de proteção e cuidados, de escolarização, bem como precisava estar salvo dos segredos dos adultos.

Outro elemento que Postman (1999) acrescenta à discussão sobre a evolução da noção de infância, está relacionado ao aparecimento de um novo ambiente proporcionado pela presença da imprensa e tipografia. Embora esse novo ambiente tenha surgido durante o século XVI, o que de certa forma, antecede as descrições do desenvolvimento da infância apresentada por Ariès no século XVII, este autor traz para a reflexão outras características que poderíamos também considerar, para entender a infância no seu desenvolvimento histórico. Para Postman (1999), a imprensa e a tipografia possibilitaram a difusão dos escritos e, em consequência, para algumas pessoas, a acessibilidade à leitura, escrita e a outras formas de comunicação, assim como a necessidade de uma alfabetização socializada. O autor esclarece que,

A tipografia criou um novo mundo simbólico que exigiu, por sua vez, uma nova concepção de idade adulta. A nova idade adulta, por definição, excluiu as crianças. E como as crianças foram expulsas do mundo adulto, tornou-se necessário encontrar outro mundo que elas pudessem habitar. Esse outro mundo veio a ser conhecido como infância. (p. 34)

Ao trazer para discussão essa ideia de um novo mundo simbólico com a presença da tipografia, Postman (1999) coloca que havia uma nítida separação entre os que sabiam ler e os que não sabiam. E, nessa separação, instituiu-se um processo claro e objetivo para diferenciar adultos e crianças: os primeiros eram aqueles que sabiam ler e escrever; as últimas aquelas que deveriam passar por um processo de aprendizagem até adquirem esse saber. Menezes (2010) esclarece que a imprensa ou a tipografia, ao democratizar o acesso à cultura escrita, “exigiu que as crianças aprendessem a decifrar os códigos secretos da escrita para poderem ingressar no universo dos adultos.” (p. 24).

Desse modo, as mudanças culturais relacionadas à novidade relacionada ao ato de ler somaram-se aos elementos relacionados à disseminação e à hierarquização do conhecimento, ampliando-se a necessidade de alfabetização, o que, por sua vez, contribuiu para a expansão da ideia e criação de escolas. A leitura passou a ser estabelecida como uma condição da pessoa adulta, e as crianças, para entrarem no mundo “letrado”, necessitavam se transformar em adulto pela alfabetização. Assim, de acordo com o autor, o mundo dos adultos era separado do universo da criança, demarcando diferenças visíveis.

Na realidade, Postman (1999), em seus estudos define que o que passou a diferenciar a criança do adulto era a habilidade da leitura decorrente da exigência de novos padrões de comunicação, proporcionado pelo desenvolvimento da imprensa. A partir dos estudos deste autor, percebemos que surge uma nova definição do que seria a idade adulta, que se embasava na competência da leitura, e, em consequência, uma nova concepção de infância, que se baseava na necessidade de conhecer e dominar essa competência. Ao trazer o pensamento deste autor, entendemos que aquela representação da criança apresentada por Ariès no século XVI e XVII – um adulto em miniatura – aos poucos vai se transformando. Uma nova concepção de idade adulta já estava sendo discutida: para se tornar adulto, a criança necessitaria saber ler e escrever –, os jovens precisavam ser preparados para adentrar nesse contexto, e para tal, havia a demanda por escolas. A criança passa então a ser representada como “um adulto em formação” (VELÁZQUEZ, 2013, p. 39).

Para Postman (1999), se, no mundo letrado, ser adulto significava ter acesso ao código simbólico que escondia os segredos culturais, em um mundo não letrado não havia necessidade de se distinguir a infância da idade adulta, pois, aos poucos, os segredos que poderiam existir não necessitavam decodificação específica para compreendê-los. Embora em períodos diferenciados, a partir dos argumentos apresentados por Postman e Ariès, percebemos que o processo de escolarização tinha como função ensinar às crianças a via de acesso aos saberes do mundo adulto e, ao mesmo tempo, prepará-las para um processo de disciplinarização das condutas. A escola, nesse contexto, assume dupla função: por um lado, é uma instituição legitimamente voltada para a infância, com a responsabilidade de preparar a criança para o mundo adulto e sua inserção social. Por outro, separa o universo infantil daquele do adulto e protege a criança, resguardando-a das vergonhas deste último (POSTMAN, 1999).

Entretanto, para que a realização dessas funções se tornasse possível,

[...] a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente através dos contatos e experiências que travava junto a eles. Essa segregação deve ser interpretada como uma das faces do grande movimento de moralização promovido pelos reformadores católicos ligados à Igreja, às leis e ao Estado, com a cumplicidade sentimental das famílias. (VELÁZQUEZ, 2013, p. 39)

Em meio a esse contexto, entendemos que ainda que a escola estivesse associada à construção social da infância, uma vez que a sua constituição pelo Estado, durante o século XVIII, instituiu a liberação das atividades do trabalho produtivo para um grupo de crianças, não podemos desconsiderar que essa foi “[...] uma concepção forjada a luz das demandas nascentes da ordem social capitalista da criança burguesa, que compreendida em sua condição de herdeira, era vista como promessa para o futuro.” (PEREIRA, 2015b, p. 289). Concordamos com Pereira (2015b), em sua crítica a essa concepção de infância, ao afirmar que a própria ideia de preparação para o futuro foi redesenhada na ordem capitalista, tensionada pelas transformações econômicas e políticas, pois “se na estrutura feudal, senhores e escravos estavam condenados a nascer e morrer sem alterar sua condição social, na ordem capitalista hipoteticamente as posições sociais poderiam se alterar entre os substratos de classe.” (p. 289). Kramer (2007, p. 14) compartilha dessa reflexão ao reforçar que a ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira, ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e a função social da criança na comunidade. Com isso, não podemos deixar de sinalizar que, no processo de industrialização, durante os séculos XVIII e XIX, as crianças que não pertenciam à burguesia tornaram-se mão de obra dos parques industriais – situação que ainda hoje encontramos em muitos lugares do mundo –, mas, ainda assim, nesse período, a infância firmou-se como um direito. Por isso, entendemos que o discurso da máxima da proteção não estava destinado a todas as crianças, e sim, era restrito à criança burguesa.

Outro elemento que acompanha essa forma de organização da sociedade e a noção moderna de infância está relacionado ao papel da família, que passa a ter uma preocupação na prestação dos cuidados de proteção e ao desenvolvimento da criança. Na realidade, na noção moderna de infância, emerge a função afetiva das famílias, em que os pais passaram a ser tutores, guardiões e protetores das crianças. Para compreensão do papel das famílias nesse período histórico, Andrade (2010, p. 50) sinaliza que, já a partir do século XVIII, começaram a ser realizadas lentas transformações no interior dessas organizações, culminando com a

instauração do modelo de família burguesa, que substituiu a sociabilidade ampla de outrora pelo desejo de intimidade, provocando, assim, a redução das vivências de formas comunitárias mais tradicionais. A autora complementa sua argumentação, afirmando que essa vida privada propôs novas relações familiares, acompanhadas de mudanças de valores, especialmente, em relação à educação das crianças.

Dessa forma, com o modelo de família burguesa trazido pelo capitalismo, os cuidados dispensados de forma difusa e dispersa pela comunidade em geral às crianças foram sendo deixados para trás e estas, assumindo um lugar central neste núcleo familiar, passaram, então, a ser responsabilidade dos pais. Ariès (2015) esclarece que, enquanto a família antiga organizava-se em função da conservação de bens, da prática comum de um ofício e da proteção da honra e das vidas, este núcleo, na sociedade moderna, desenvolve expectativas e responsabilidades quanto à educação e à moral das crianças. Isto é, com o capitalismo e a propriedade privada, os pais começam a ter compromisso com as crianças, assim como elas também começaram a ser donas das riquezas, misérias e valores sociais.

O modelo de família burguesa, de modo geral, instituiu transformações no contexto familiar, como a divisão e diferenciação de funções dos pais: “o homem passa a ser visto como provedor, devendo, portanto, fazer parte do mundo público, e a mulher, responsável pela casa e educação dos filhos, fazendo parte do mundo privado.” (ANDRADE, 2010, p. 50). Neste novo contexto, a família tem como função básica garantir a sobrevivência física e social, favorecendo, assim, a manutenção das relações sociais e produtivas do capitalismo. Essa nova realidade, que surge da necessidade de educação das crianças, torna-se, nesse período, um fator determinante para o desenvolvimento do sentimento de infância. Pensando a partir dessa reflexão, Velázquez (2013) indica que a infância, na modernidade está fortemente relacionada, em parte, com o surgimento do contexto escolar, mas, sobretudo, com a concepção moderna da família e o lugar que a criança passou a ocupar no espaço familiar.

Em linhas gerais, em razão das circunstâncias sociais e econômicas vividas pelas crianças descritas nos estudos de Ariès, a concepção moderna de infância que ele apresentou nos permitiu perceber um discurso universal sobre as crianças e o sentimento de infância. Da mesma forma, seus estudos nos ofereceram – ainda que assinalados por acontecimentos históricos europeus – subsídios para compreender os “saberes sobre a criança, que marcam um lugar e uma posição no discurso social a respeito desse ser” (SOARES, 2014, p. 37).

Entretanto, os autores (KRAMER, 2000; KUHLMANN JR, 2010; PEREIRA, 2015b) que analisam a repercussão dos estudos de Ariès, especialmente no Brasil, têm destacado algumas fragilidades quanto à visão linear do desenvolvimento histórico apresentado por este autor. Eles consideram que, em grande medida, essa obra contribuiu para

[...] reforçar uma concepção que não apenas atribui à modernidade a formulação de um discurso universal de infância, mas a credencia como a própria 'invenção' da experiência da infância como se inaugurasse definitivamente as relações de diferenciação entre adultos e crianças. (PEREIRA, 2015b, p. 288)

Com base nessas críticas, buscamos, para esta pesquisa, trazer outros olhares sobre a compreensão de infância, especialmente, articulando as reflexões que foram construídas no Brasil, nos últimos anos, a partir de autores como: Kuhlmann Jr. (2010), Monteiro e Coll Delgado (2014), Pereira (2015b), Salgado (2005), entre outros. Pretendemos, a partir das construções desses interlocutores teóricos que refletem sobre a infância, obter elementos para pensá-la na contemporaneidade. Dessa forma, partimos da sua compreensão como sendo a experiência que é própria das crianças, materializada no seu cotidiano, levando em consideração as dimensões sociais, econômicas, políticas e culturais que transcendem a vida de cada uma delas.

As ideias de Kuhlmann Jr. (2010) vêm ao encontro desse nosso entendimento de infância ao sinalizar que “O conjunto das experiências vividas pelas crianças em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida.” (p. 30). Para o autor, é preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las como produtoras da história. A partir dessa reflexão, concordamos com Pereira (2015b), ao afirmar que essa experiência não é um dado universal, nem se constrói de forma isolada. Ao contrário,

[...] a experiência da infância implica uma articulação entre o agir infantil e as expectativas e discursos formulados em torno dela nas diferentes épocas e sociedades, o que nos permite compreender a infância como narrativa de construção histórica, social e cultural. (PEREIRA, 2015b, p. 288)

Considerando essa compreensão que envolve a infância como narrativa de construção histórica, social e cultural, concordamos com outros estudiosos (KRAMER, 2000; PINTO, 1997; SARMENTO, 2004, 2007b), entre eles, Sarmiento (2007b), ao assegurar que “[...] no interior do mesmo espaço cultural, a variação das concepções da infância é fundada em variáveis como a classe social, o grupo de pertença étnica ou nacional, a religião

predominante, o nível de instrução da população [...]” (p. 29). Em outras palavras, podemos dizer que as crianças estão em todos os lugares – nas escolas, nas creches, nas ruas, nas vilas, nos condomínios fechados, nas periferias, no campo, nas aldeias em meio às matas, nos lugares devastados pelas guerras, pelas epidemias, pela fome, nos acampamentos improvisados de refugiados – com participação em diferentes realidades, assim como em diferentes culturas.

O que temos encontrado nas discussões teóricas sobre o mundo infantil é a vivência de diversas experiências, com variados tratamentos para sua condição de criança. Por conta disso, entendemos que, ao nos referirmos à argumentação sobre a infância, seja mais coerente falarmos em “infâncias”, no sentido de pluralidade, demonstrando, assim, a nossa visão de que a infância está relacionada ao contexto ao qual a criança está inserida, considerando que vivemos em conjunturas diferentes.

A partir dessa visão plural, Machado (2010), ao citar Merleau-Ponty, atualiza a noção de infância, ao afirmar que “o pensamento infantil se revela tanto nas relações que a criança estabelece com a cultura vivida quanto na sua cotidianidade: vida infantil imersa, mergulhada nas relações consigo mesmo, com o outro, com o mundo.” (p. 83). Além disso, faz-se necessário assinalar que os tempos de infância são múltiplos, e não é possível torná-los universais nem absolutos, visto que, na atualidade, pelos efeitos da globalização, a mudança e a pluralização das suas identidades é que se afiguram como a marca preponderante da infância (SARMENTO, 2001).

Do ponto de vista da Sociologia da Infância, as pesquisas de diversos autores (BARBOSA, 2009; CORSARO, 2011; QVORTRUP, 2010; SARMENTO, 2004; SARMENTO; PINTO, 1997) têm proposto para o debate a infância como um fenômeno sociológico, e indicam para a construção social desta e sua constituição enquanto categoria social. Nessa perspectiva, a criança, portanto, “atua e participa na sociedade por um sistema simbolicamente mediado, ritualmente sustentado e reciprocamente dependente das demais gerações e das relações sociais (GOMES, 2015).

Ao considerar as infâncias como uma construção social e cultural, se reconhece, antes de tudo, que as crianças são parte e participantes da sociedade, pois o simples fato de interagir e agir com outros sujeitos já significa tomar parte nos/dos processos sociais. Corsaro (2011) compartilha dessa reflexão ao conceber que as crianças são responsáveis por suas infâncias, concluindo, portanto, que elas afetam e são afetadas pela sociedade. De maneira mais pontual,

Gomes (2015) afirma que as relações sociais configuram-se como inúmeras, difusas, conflituosas e imprecisas e abrangem a pluralidade de processos. Partindo dessa afirmação, consideramos que

[...] as crianças interagem em seus espaços sociais, e suas ações e seus discursos demonstram que são influenciadas, exercem influências e que, ao mesmo tempo, questionam e modelam as ações de seus interlocutores. Essas interações sociais abrangem indivíduos que se distinguem e se mostram singulares ao partilharem aquilo que vivem, conhecem e pensam. (GOMES, 2015, p. 125)

Dessa forma, podemos falar em infâncias (no sentido plural) de seres singulares, e destacar que, para que essas infâncias sejam compreendidas como construção social, não basta, apenas, trazer descrições sobre suas práticas e seus produtos. Precisamos, isso sim, pensar no conjunto de elementos que as envolvem. Ou seja, discorrer sobre infâncias enquanto categoria social é abranger, como afirma Gomes (2015), “[...] teias de interdependência que as crianças formam, os costumes relacionados a elas, e entender a proteção, sacralização [e também] a individualização delas na sociedade.” (p. 129). Nessa perspectiva, partilhamos e assumimos a produção teórica desse campo, especialmente, entre os sociólogos da infância, que assinalam para o reconhecimento das crianças enquanto atores sociais.

3.1.1 As crianças: atores/autores sociais

Reconhecer a criança como ator social significa desconstruir uma série de concepções teóricas, formuladas ao longo do tempo, cuja visão central difere dessa perspectiva. Também é entender que a criança interage com a cultura adulta e, a partir dela, ou, talvez, apesar dela, constrói sua própria cultura. Dessa forma, assumimos como ponto de partida as ideias de Coll Delgado e Mülller (2006), ao afirmarem que

[...] a palavra *ator* tem sentido de ação e não foi tão simples nos últimos tempos perceber que as crianças não somente reproduzem regras, valores, hábitos e comportamentos do mundo adulto, mas principalmente criam e recriam as realidades e dão outros sentidos ao mundo. (p. 9)

Isto significa compreender que as crianças participam coletivamente da sociedade e dela são sujeitos ativos (CORSARO, 2011). Ao trazer essa reflexão, reconhecemos, antes de tudo, que mais do que um conceito criado, pensar nessa perspectiva é entender que as crianças se tornam “sujeitos de sua própria socialização, uma percepção muito diferente daquela que por

séculos foi veiculada, e através da qual a criança era concebida apenas como receptora da cultura ou dos processos de socialização propostos pelos adultos.” (SHERER, 2009, p. 2).

Ao assentirmos a concepção das crianças enquanto atores sociais, estamos reconhecendo que elas estão em constante interação entre si, com os adultos, com as instituições, assim como estão buscando formas de participações no mundo social. E nessa participação aprendem e questionam regras, constroem visões de mundo. Conforme afirma Kuhlmann Jr. (2010), elas “[...] buscam essa participação, apropriam-se de valores e comportamentos próprios do seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento.” (p. 30).

Nesta concepção, as infâncias se encontram na “mesma condição das demais categorias sociais, e as crianças não seriam definidas como seres que um dia ‘virão a ser’ ” (GOMES, 2015, p. 126). Ao considerar essa noção, estamos, também, conforme afirma Gomes (2015), articulando a função social da infância, as interdependências que as crianças estabelecem com seus pares, com os jovens e com os adultos nas diferentes instâncias de socialização e, ainda, as interferências de suas atuações nos espaços e tempos sociais dos quais participam.

Certamente, reconhecemos que cada grupo etário possui suas particularidades nos processos de participação social, e que as crianças têm suas singularidades em sua natureza física, psicológica e social. No caso da infância, também admitimos que existe uma menor demanda de suas funções sociais, especialmente, se considerarmos, por exemplo, quanto à questão política, o que significa a atuação menos expressiva das crianças em relação aos demais grupos etários. Contudo, pensando na sua função social, essa prerrogativa não “exclui e tampouco impede a atuação, participação e influências da infância como das crianças na ordem social.” (GOMES, 2015, p. 127). Isto é, reconhecemos que as crianças tomam parte das relações sociais, e tal envolvimento “[...] não é exclusivamente um processo psicológico, mas, também, social, político, cultural e histórico.” (KUHLMANN JR., 2010, p. 30).

Nesse sentido, reforçamos a ideia de que existe a ação/atuação das crianças na sociedade nesse momento vivido por elas, pois a participação delas no futuro, quando lá chegarem, não será mais enquanto crianças, mas sim como adultos. Além disso, conforme afirma Gomes (2015), não podemos jamais esquecer que “essa participação e atuação significa socializar-se, ou seja, é a criança que articula sua socialização a partir das relações que estabelece com a comunidade da qual participa.” (p. 131).

É nesse sentido que, ao tratar as crianças como atores sociais, os sociólogos da infância têm argumentado que elas estão em sociedade, sendo, desse modo, produtoras da mesma, uma vez que, se a sociedade é constantemente produzida, ela não poderá sê-lo senão pelos sujeitos que a constituem. As crianças, nesse contexto, interagem com as pessoas, com as instituições, reagem frente aos adultos e buscam participar do mundo social; contudo, se antes elas eram atores no sentido de atuar em um papel, agora elas o são no sentido de “[...] atuar na sociedade recriando-a a todo momento. São atores não para serem intérpretes de um papel que não criaram, mas por criarem seus papéis enquanto vivem em sociedade.” (COHN, 2009, p. 20–21).

Na perspectiva de elas serem criadoras de seus papéis sociais, as reconhecemos não somente como ator social, mas, também, entendemos que as crianças são ao mesmo tempo ator/autor sociais (MACEDO, 2013). Por outra forma, o ator/autor criança é “um ser que pensa e deseja, que altera-se e autoriza-se em meio às possibilidades e limites da instituída e instituinte conviviabilidade social, é um sujeito contextualizado, portanto está inserido numa classe social, numa família, numa cultura.” (MACEDO, 2013, p. 121). Como um sujeito relacional, o ser criança se constitui como autor social, levando em conta todas as possibilidades que imaginemos, até porque ela se forma enquanto sujeito que participa da sociedade, pensa e elabora suas próprias ideias sobre o mundo adulto, revelando necessidades, interesses, desejos e conhecimentos. Nesse sentido, não podemos deixar de considerar que as ações ou funções sociais das crianças estão fortemente articuladas com seu universo infantil, assim como com a cultura da qual participam. Assim, as barreiras impostas pelas determinações sociais são revisadas, transpostas ou vistas pelas crianças em correlação com seu espaço social.

O nosso reconhecimento de que as crianças também se constituem como autores sociais perpassa a ideia de que autoria está presente nas suas ações, funções e práticas sociais e culturais. Com isso, reforçamos que ela é um sujeito ativo, com quem se pode dialogar, capaz de criar, questionar, investigar e construir, de interpretar criticamente o mundo em que vive. No desenvolvimento da convivialidade social, uma das ações fortemente articulada com o universo infantil, e que demarca a autoria da criança, principalmente, na constituição das culturas infantis, é o ato de brincar. Esta ação se configura ao mesmo tempo como produto e prática cultural, e como “forma de ação que a criança cria e transforma significados sobre o mundo” (BORBA, 2007, p. 39).

Constituindo-se um saber e um conjunto de ações e práticas partilhadas pela criança, entendemos que a sua autoria está estreitamente associada à sua formação como sujeitos culturais e à constituição de culturas em espaços e tempos nos quais interage com seus pares. Nessa interação, a brincadeira é um lugar de construção da cultura, assim como um suporte de sociabilidade. É importante demarcar que, quando trazemos para discussão essa perspectiva das crianças enquanto ator/autores sociais, assinalamos que as crianças se constituem como agentes de sua experiência social, organizando, em muitos momentos, com autonomia, as suas ações e as interações, elaborando planos e formas de ações conjuntas, criando regras e convivência social e de participação, especialmente nas suas práticas de brincadeiras ou nas suas atividades diárias. Borba (2007) declara que no processo do brincar as crianças “instituem coletivamente uma ordem social que rege as relações entre pares e se afirmam como autoras de suas práticas sociais e culturais” (p. 41)

Colaborando com essa discussão, autores, como Qvortrup (2010), trazem outro elemento para reflexão, que é a dimensão estrutural da infância, com história e lugar dentro da pluridimensionalidade da sociedade. Alberto Silva (2010, p. 98–100), em sua pesquisa de doutorado, cita algumas propostas ou teses desenvolvidas por Qvortrup (2001): a primeira tese relaciona-se com o argumento de que *a infância constitui uma categoria particular e distinta da estrutura social de qualquer sociedade*, definível, não necessariamente pelas características particulares de cada criança, nem por sua idade, mas sim por outros aspectos de sua presença e nas atribuições diárias que socialmente lhes são destinadas, diferindo, de certa forma, daquelas desenvolvidas por outros grupos etários. Por exemplo, a efetiva institucionalização das crianças, com particular e predominante presença da escola, e a sua condição de minoridade perante aos adultos constituem definições socialmente determinadas.

Na segunda tese, Qvortrup (2010) defende que *a infância não é, do ponto de vista sociológico, uma fase transitória, mas carrega uma categorial social permanente*, visto que existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança e para incluí-la por todo o período de sua infância. Para o autor, quando a criança crescer e se tornar adulto, a sua infância terá chegado ao fim, mas enquanto categoria a infância não desaparece, ao contrário, continua a existir para receber novos grupos de crianças.

A ideia desenvolvida por Qvortrup (2010) na terceira tese é exatamente a da *infância enquanto categoria histórica e intercultural*. O que se percebe é que a criança, na sua singularidade, foi, por muito tempo, vista como um ser a-histórico. Tal visão, conforme afirma

Silva (2010), trouxe a impossibilidade de olhar a infância e as suas crianças como *locus* onde se movimentam atores e construtores sociais, e isto, naturalmente, provocou um impedimento de se estudar e conhecer a variabilidade histórica da infância, para além de, também, ter potencializado a separação da criança da sociedade em que vivia. Outra tese defendida pelo autor é que *a infância está, em princípio, exposta às mesmas forças que atingem os adultos*. Nesse sentido, entende-se que as crianças integram um mesmo mundo sobre o qual qualquer mudança que emerge da ação política, econômica e social atinge o grupo societário no seu todo.

Portanto, ao tomarmos como parâmetro essas ideias postas, em síntese, para nossa discussão, salientamos que a infância, ou melhor, as infâncias são compreendidas neste estudo como: a) uma *construção social*, portanto, vista como fenômeno diferente da imaturidade biológica, não sendo mais um elemento natural ou universal dos grupos humanos, mas se constituindo como um componente específico, tanto estrutural quanto cultural, de um grande número de sociedades (JAMES; PROUT, 1990 *apud* SIROTA, 2001, p. 19); b) uma *variável da análise social*, devendo ser considerada em pleno sentido, não podendo ser, assim pensada de forma isolada das outras variáveis, tais como classe social, gênero ou pertencimento étnico (PINTO, 1997). Articulando essas duas primeiras compreensões, as infâncias passam, também, a ser entendidas como c) *uma categoria estrutural da sociedade* (QVORTRUP, 2010), ou seja, apesar de ser passageira para cada sujeito, para a sociedade como um todo ela é uma categoria que não desaparece, isto é, sempre há infância, pois sempre há crianças.

3.2 AS INFÂNCIAS NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

As discussões apresentadas até aqui, demonstrando o quanto tal noção veio se transformando ao longo do tempo, de acordo com a teoria analisada, deixam claro que a infância se constituiu como construção social e histórica, considerando, inclusive, como cada vez mais preponderante, a participação da criança nessa construção. É exatamente o entendimento de que a concepção de infância alterou-se e continuará se alterando com o passar do tempo que nos leva, mais uma vez, a destacar que, direta ou indiretamente, quaisquer acontecimentos e/ou mudanças ocorridos na sociedade chegam até as nossas crianças, transformando-as e sendo transformados por ela.

Nesse sentido, ressaltamos que, hoje, vivemos em uma sociedade em que diversas mudanças no nosso cotidiano ocorrem, diariamente, em um ritmo cada vez mais frenético. Estamos vivenciando – adultos e, também, crianças – uma nova forma de organização social e econômica, que vem gerando diferentes maneiras de nos relacionarmos com os outros e com o mundo a nossa volta. Não podemos negar que essas mudanças trazem incertezas, inseguranças e, em algumas situações, complexas contradições para a sociedade e, ao mesmo tempo, para os sujeitos contemporâneos.

Bauman (2001) destaca que a sociedade atual está em intensa transformação e denomina essa nova ordem social que vem se configurando de “modernidade líquida”, em contraposição à sociedade moderna dos séculos XVIII e XIX, o qual nomeia de “modernidade sólida”. Para o autor, no contexto contemporâneo, vivemos um estado de liquidez, em que nossas relações sociais e econômicas vêm se modificando cada vez mais por processos flexíveis e fluidos.

Ao utilizar a expressão “líquida”, Bauman (2001) faz uma analogia entre os aspectos deste estado físico da matéria e as particularidades da sociedade contemporânea. Ele associa a instabilidade do estado líquido dos fluidos às inseguranças e complexidades que encontramos nas atuais relações sociais. Ainda afirma que vivemos uma contínua e irrecuperável mudança na sociedade, assim, diferentemente da modernidade sólida – que fornecia e prometia a estabilidade, a certeza e a durabilidade –, a sociedade atual sofre transformações (p. 8). Assim, a modernidade “líquida” se caracteriza pelas incertezas, instabilidades e pelo instantâneo, na qual tudo pode escoar pelas nossas mãos a qualquer momento.

[...] os fluidos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos a mudá-la; assim para eles, o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar; o espaço que, afinal, preenchem apenas “por um momento”. [...] Os fluidos se movem facilmente. Eles “fluem”, “escorrem”, “esvaem-se”, “respigam”, “transbordam”, “vazam”, “inundam”, “borrifam”, “pingam”, são “infiltrados”, “destilados”, diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos – contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho. (BAUMAN, 2001, p. 08)

Na atualidade, podemos associar as inconstâncias, momentaneidade e instabilidades da sociedade contemporânea às condições humanas, reconhecendo que as crianças também integram essa modernidade líquida, são influenciadas por ela e, da mesma forma, influenciam a constituição desse modo de vida. Sabemos que Bauman (2001) não se dedica em seus escritos a discutir as infâncias e as crianças, mas suas reflexões nos apontam alguns indícios para compreendê-las no contexto contemporâneo. Quando Bauman revela elementos que

caracterizam a sociedade, entendemos que as crianças fazem parte dessa realidade e, também, direta ou indiretamente, vivem o estado de liquidez defendido pelo autor. Borges e Avila (2015) corroboram com essa ideia, ao afirmarem que o modo de vida infantil vem apresentando características líquidas, mesmo quando os sujeitos adultos não admitem ou não a considerem como tal.

Nessa conjuntura de liquidez, as crianças convivem com a falta de garantias, as incertezas e as inseguranças da modernidade. Esta é a realidade das crianças na atualidade, e, desde muito cedo, elas aprendem a lidar de diferentes formas com tais questões. Por mais que os adultos tentem protegê-las ou proibi-las de vivenciar certas situações, entendemos que este modo de vida já está intrínseco em muitos contextos.

A nosso ver, trazer à tona os elementos vividos pelas crianças na modernidade líquida descrita por Bauman não significa dizer, como argumenta Postman (1999), que a infância está desaparecendo. Em suas reflexões sobre a infância no século XX, este autor defende a ideia de que a sociedade estava caminhando para uma fase marcada pelo fim dessa fase da vida, sustentando sua argumentação a partir da relação que estabelece entre existência da infância e o avanço da tecnologia, o processo de moralização e de escolarização.

De acordo com Postman (1999), para haver infância é fundamental manter uma linha divisória que distancia adultos e crianças, no sentido de que essas últimas não compartilhem as mesmas informações que os primeiros. Nesse sentido, seguindo sua linha de raciocínio, para o autor, a infância começou a desaparecer com o surgimento da revolução tecnológica e, em especial, com a presença da televisão. Para Postman, a televisão teve um papel de extrema importância nesse desaparecimento, pois tirou da família e da escola a possibilidade de controle na transmissão da informação.

Postman (1999) argumenta que a televisão, como meio visual, trouxe para o mundo infantil os segredos do mundo adulto que, a princípio, estariam escondidos das crianças. O autor defende que, sem segredos, a vergonha deixa de ser um importante meio de controle social, e complementa, afirmando que a televisão destruiu a linha divisória entre infância e idade adulta de três maneiras: “primeiro porque não requeria treinamento para aprender a sua forma; segundo porque não faz exigências complexas nem à mente nem ao comportamento; e terceiro porque não segrega seu público.” (POSTMAN, 1999, p. 94). Com a presença de outros meios eletrônicos, Postman assegura que a televisão recriou as condições de comunicação que existiam nos séculos passados – pois, nesse ambiente midiático, as crianças,

como na Idade Média, não estariam privadas dos segredos, e, segundo ele, sem segredos não poderia haver algo como infância.

Para declarar que a infância estaria desaparecendo, Postman (1999) indicou alguns sinais: sua inocência, seus trajes, suas brincadeiras estariam dando lugar à homogeneização de gostos e estilos de crianças e adultos no que se refere às vestimentas, ao lazer, ao entretenimento, à alimentação, à linguagem, entre outros. Entendemos que, para a época, Postman trouxe boas contribuições para repensarmos o significado da infância. Entretanto, deslocando as ideias do autor para os dias atuais, compreendemos que o avanço tecnológico torna-se mais um elemento das construções sociais que configuram a sociedade no contexto contemporâneo. Dessa forma, ao contrário de pensar que a infância esteja desaparecendo, percebemos que novas infâncias estão surgindo e se desenvolvendo.

Precisamos reconhecer que as crianças nascidas a partir dos anos 2000 são sujeitos diferentes daqueles analisados e descritas por Ariès, Postman e outros autores. Hoje, no contexto ocidental, um dos elementos vivenciados nessa modernidade líquida é a presença das tecnologias digitais móveis integrando o cotidiano de muitas crianças desde muito cedo, já nos seus primeiros anos de vida. E não negamos que essa é uma realidade que se estende também àquelas crianças que são oriundas de classes menos privilegiadas. Sabemos que nem todas as famílias possuem o mesmo capital financeiro e nem proporcionam as mesmas oportunidades às suas crianças, mas a presença e o uso das tecnologias digitais – de formas diversificadas – é algo que se faz presente, praticamente, para as diferentes infâncias. A defesa de que as crianças de baixa renda não fazem parte desta realidade é um erro comum. Entendemos que elas fazem parte da cultura digital e buscam encontrar maneiras de interagir e de se comunicar no ciberespaço. Conforme afirma Avila (2014), elas “frequentam *lan house*, utilizam computador na escola ou em casa de familiares e, muitas vezes, encontram formas de adquirir dispositivos móveis” (p. 72), ou seja, encontram formas de se integrar na cultura digital.

Daí, compreendemos que as crianças na contemporaneidade possuem uma postura e uma identidade diferente daquela indicada na sociedade descrita por Ariès (2015) e Postman (1999). Hoje, junto com seus pais, elas convivem no estado de fluidez, e, portanto, constroem novas subjetividades e novas táticas para lidar com a realidade. Mas o ponto que deve ser enfatizado aqui é que, na sociedade atual, as crianças, ao mesmo tempo em que se constroem no contexto da sociedade moderna e líquida – tal como foi descrita por Bauman (2001) –,

também influenciam e interferem nesta sociedade. Para contribuir com essa discussão, nos apoiamos nas reflexões de Michel Serres (2013), filósofo francês, que traz elementos importantes para compreendermos sobre as infâncias contemporâneas. Serres, com sua obra “Polegarzinha²⁸”, afirma que “não habitamos mais o mesmo tempo; eles vivem outra história.” (p. 17). Para o autor, as crianças podem manipular várias informações ao mesmo tempo, pois eles “[...] não conhecem, não integralizam nem sintetizam da mesma forma que nós, seus antepassados.” (p. 19).

A partir desse contexto, não podemos desconsiderar que, na sociedade contemporânea, a realidade de nossas crianças, ou da maioria delas, é que o acesso às informações acontece de forma mais aberta e menos controladora – tal como fazia a escola e a família no século XIX. Essa facilidade é proporcionada pela presença, cada vez mais intensa, das tecnologias digitais, e chega às nossas crianças em um contexto em que elas não precisam se “esforçar tanto para armazenar o saber, pois ele se encontra estendido diante delas, objetivo, coletado, coletivo, conectado, totalmente acessível, dez vezes revisto e controlado.” (SERRES, 2013, p. 37).

Diante desse cenário, para a discussão da infância no contexto contemporâneo, vemos surgir, por parte de alguns autores, várias nomenclaturas para denominar a criança ou o grupo etário de crianças que vivem nesse contexto: nativos digitais (PRENSKY, 2001); infância midiática e eletrônica (BUCKINGHAM, 2007); *homo zapping* (VENN; VRAKING, 2009); geração digital (TAPSCOTT, 2010); *cyber-infância* (DORNELLES, 2011); polegarzinha (SERRES, 2013), entre outras. Mas, independente da nomenclatura utilizada, faz-se necessário assinalar que as infâncias e a maneira como as crianças interagem com o mundo a sua volta estão se modificando. São crianças que observamos ao nosso redor e que facilmente aprendem a utilizar as tecnologias digitais móveis e como encontrar as informações que desejam. Elas têm a sua disposição, em um mesmo dispositivo tecnológico – seja um computador, um *tablet* ou um *smartphone* –, formas diversificadas de brincar, de aprender, de interagir com os outros, de construir conhecimento, de se relacionar com seus pares, além da ubiquidade e da mobilidade de acesso à informação e à comunicação. São crianças para as quais a cultura digital está integrada como um dos elementos do seu cotidiano e parte de sua socialização acontece diariamente no ciberespaço. Para Borges e Avila (2015), elas

[...] conversam em tempo real com parentes pelo Skype, correspondem-se por e-mail e redes sociais com amigos, postam fotos, criam e participam de

28 Livro escrito por Serres e publicado, no Brasil, em 2013. O autor usa esse termo para se referir a crianças e jovens do contexto atual, que interagem com as tecnologias, em especial, com os celulares, para se comunicar usando seus “polegares”. Para Serres, eles fazem isso mais rápido do que qualquer adulto.

blogs, fã-clubes e comunidades virtuais, criam diários, jogam, consomem livros, filmes, seriados e desenhos animados por meio da rede. E nesta dinâmica de clicar e buscar, não são apenas expectadores, elas participam ativamente da construção do seu conhecimento. (p. 109)

Portanto, diante dessas características, não podemos esperar que as infâncias de hoje sejam no mesmo estilo de vida das crianças dos séculos passados, ou até mesmo do período em que vivemos nossa infância na década de 80, em que as brincadeiras tradicionais – ciranda cirandinha, cabra-cega, barra manteiga, queimada, jogo de pião, pedrinhas, amarelinha, entre outras – se constituíam como únicas opções para o cotidiano infantil. Vivemos outra realidade em que as transformações tecnológicas e da sociedade se tornam cada vez mais intensas e aceleradas, e conseqüentemente, fica difícil imaginar que, para o contexto da infância, isso seja diferente. Diante desse cenário, as infâncias vividas na atualidade se apresentam em suas particularidades, em que muitas brincadeiras infantis de épocas passadas co-existem integradas a outras na cultura digital, e não acontecem exclusivamente no meio da rua, e sim em outros espaços, que para as crianças são considerados como espaços de brincadeiras, tais como as atividades lúdicas realizadas com os dispositivos móveis.

3.3 A(S) CULTURA(S) DA INFÂNCIA: CULTURAS OUTRAS

Entre as crianças, há um tempo e um espaço vividos de modo próprio, em comparação ao restante da vida societária, de onde emergem culturas outras, não dominadas por nenhum dos demais grupos etários e que se evidenciam como processos de suas vivências cotidianas. Dentro desse campo vivenciado pelas crianças é produzido “um conjunto de conhecimentos, práticas, sentimentos que constituem formas muito particulares e peculiares de ler o mundo e agir intencionalmente sobre e dentro dele, enformadores de um hábito infantil distinto dos modos adultos” (SILVA, 2010, p. 661). Nessas outras culturas – as cultura(s) da infância, das quais as crianças se apropriam à sua maneira – surgem traços, elementos simbólicos e materiais que as diferenciam das demais.

Tomamos para a discussão o termo cultura(s) da infância, considerando os argumentos de alguns autores (BARBOSA, 2014; COHN, 2009; CORSARO, 2011; SARMENTO, 2004; SARMENTO; PINTO, 1997; SILVA, 2010, entre outros) que vêm problematizando, nos campos da Sociologia da Infância e da Antropologia da Criança, sobre a existência de cultura(s), em uma perspectiva pluralizante. Sarmiento e Pinto (1997), por exemplo, justificam

a ideia de se discutir a cultura da infância em uma vertente plural por entenderem que não se pode pensar em colocar de lado, na existência de uma epistemologia infantil, as diferentes realizações do processo de produção de sentidos e a pluralidade dos sistemas de valores, de crenças e de representações sociais da criança. Estes autores recusam a hipótese de uma cultura da infância, apoiando-se, ao invés, no caráter múltiplo dos sistemas simbólicos, os quais se caracterizam pelos mundos de vida das crianças e sua heterogeneidade.

O debate acerca do caráter plural da cultura da infância rompe com uma concepção de cultura que, por muitos anos, ocupou um lugar universalizante nas sociedades ocidentais. De acordo com Barbosa (2014), a alta cultura burguesa e a educação formal proporcionaram “[...] a transmissão dessa cultura centralizada, sem apontar seu caráter dinâmico, suas exclusões, seus silenciamentos, suas contradições.” (p. 652). Além disso, favoreceram, também, a hierarquia social propiciada pela distinção social e provocada pelo domínio, ou não, de uma concepção de cultura.

O antropólogo Clifford Geertz (2008), quando se propõe a falar de culturas, no plural, nos orienta na compreensão desse termo, pois, considera as diferenças de cada população, não abordada como igual, mas, ao invés, como recriada e reestruturada de acordo com o tempo, a região, o grupo social, entre outros fatores. Geertz (2008) defende que o conceito de cultura é semiótico. O autor, apoiando-se nas ideias de Max Weber, argumenta que o “homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu” (p. 4), e, então, Geertz assume o termo cultura como essas teias e as suas análises.

Em consonância com essa discussão, Clarice Cohn (2009) nos ajuda na compreensão do significado do termo, na medida em que sinaliza a cultura não apenas como produto dos indivíduos, mas, sobretudo, considera que o mais importante não está tão explícito, isto é, para a autora não são os valores e crenças que são os dados culturais, porém “[...] aquilo que os conforma. E o que conforma é um sistema simbólico acionado pelos atores sociais a cada momento para dar sentido as suas experiências.” (p. 19). É nesse sentido que, para esta pesquisa, adotaremos o significado de cultura, levando em consideração as abordagens de Cohn e Geertz, especialmente, ao defenderem que esta é fundamentalmente simbólica, podendo ser considerada como teias de significados, assim como “[...] mitos, religião, escrita, linguagem, arte e hábitos em que o comportamento das pessoas geram formas culturais diferenciadas, de acordo com distintos fatores.” (GEERTZ, 2008). Isto é, adotamos essa ideia

de cultura, entendendo aquilo que Geertz (2008) nos apresenta, ao sinalizar que a dimensão simbólica está fortemente relacionada à interpretação dos significados das diferentes culturas.

Dessa forma, entendemos que, ao falar de cultura(s) infantil(is), já não é mais suficiente pensá-las a partir de uma noção totalizante e universal, ao invés, é fundamental, principalmente, considerar diferentes noções de culturas que são construídas tendo em vista o reconhecimento da pluralização das sociedades. Nessa perspectiva, os estudos realizados pela Sociologia da Infância vêm mostrando que a interpretação das culturas infantis não ocorre no vazio social, mas sim consideram as condições nas quais as crianças vivem e interagem; isto é, a maneira como as crianças se organizam não acontece de forma separada dos acontecimentos sociais. Entende-se, ainda, que as crianças, com base nas ressignificações que fazem do seu cotidiano, “[...] manifestam jeitos próprios de organização de seu tempo, do espaço e de suas vidas a serem materializados nas regras, nas brincadeiras, nos jogos e nas relações de interações que criam com seus pares.” (CUNHA; SANTOS, 2014, p. 356). Adotando tal perspectiva, esses autores abrem, assim, a oportunidade de se discutir as culturas infantis, de modo a compatibilizar o que as crianças fazem e pensam com aquilo que os outros – que com elas compartilham a cultura, mas que não estão mais na faixa etária infantil – fazem e pensam.

Essas reflexões têm sido mais fortalecidas no campo das Ciências Sociais, principalmente, ao abordar as crianças e suas práticas em si mesmas. O campo da Antropologia, desde a década de 1960, se insere nessa discussão ao trazer os estudos da infância como um subcampo específico. Segundo Cohn (2009), quando se fala em Antropologia da Criança, remete-se à abordagem que analisa o significado de ser criança em culturas diversas, entendendo o lugar que elas ocupam na sociedade em que vivem. Ou seja, os antropólogos passaram a se engajar em grande esforço de rever seus conceitos, permitindo que as crianças sejam estudadas de maneira inovadora – com o uso de um modelo analítico que possibilite entendê-las por si mesmas.

As revisões dos conceitos-chaves da Antropologia permitiram romper com os argumentos de que as crianças são seres incompletos, sendo preparadas para a vida adulta, apenas encenando papéis sociais. Ao contrário disso, na definição de sua própria condição, a criança passa a ser vista como ser social pleno e ganha legitimidade como sujeito nos estudos que são realizados com/sobre ela. Clarice Cohn (2009), com base na Antropologia da Criança, nos leva a pensá-la como um sujeito atuante, “que tem um papel ativo na constituição das relações

sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passivo na incorporação de papéis e comportamentos sociais.” (p. 28).

A Antropologia da Criança, portanto, considera a capacidade das crianças de dar significado aos elementos da realidade que a rodeiam e de agir em função do significado construído. Também questiona se esses significados se consolidam ou se estruturam simbolicamente, e, ainda, se as culturas elaboradas por elas são construções autônomas independentes da cultura adulta, já que é nessa cultura que estão estabelecidas suas bases.

Articulado a essa discussão, outro campo que tem contribuído com as reflexões sobre essa temática são os estudos da Sociologia da Infância. Para Marchi (2010), a ideia da construção dessa área do conhecimento surgiu desde os anos de 1930, com Manuel Maus, que exortava a comunidade científica a constituir-lo. De acordo com Abramowicz (2011), o movimento da Sociologia da Infância na Europa criou uma nova paisagem científica a partir da década de 1980, e teve um caráter renovador no cenário teórico. Esse movimento tomou as crianças em suas infâncias como o lugar de suas pesquisas; ao mesmo tempo, criou um campo no qual os sociólogos e outros pesquisadores que aderiram a essa vertente fizeram um esforço para compreender o significado ideológico e o valor social atribuído à infância. Na realidade, o que se entende é que a Sociologia da Infância “alargou as possibilidades teóricas de pensar a criança para além de paradigmas teóricos hegemônicos, tal como a psicologia.” (p. 25).

Esse campo buscou desconstruir o tradicional conceito de infância, que entendia como uma fase “natural e universal” da vida e percebia as crianças como objetos passivos de socialização em uma ordem social adulta. Em oposição a essa concepção, Santos (2014, p. 121) sinaliza que os estudos da Sociologia da Infância surgem negando as visões biologicistas e/ou desenvolvimentistas que carregam uma concepção de infância como devir (período transitório para a vida adulta) e a de criança como ser social sem historicidade, admitindo a argumentação da infância como categoria social e a criança como sujeito social de plenos direitos, reformulando, assim, o posicionamento sobre o lugar social que a criança ocupa na produção e na circulação da cultura.

De acordo com Barbosa (2014b), em meados dos anos de 1980, a Sociologia abandonou a tentativa de conhecimento das crianças apenas por meio das análises sobre as instituições que as educavam, tais como as famílias e as escolas. Este campo do conhecimento, a partir desse período, passou a dedicar suas pesquisas de modo a “reconhecer as crianças pelo contato direto com elas e por sua condição social específica.” (BARBOSA, 2014b, p. 650). Com isso,

vê-se surgir diferentes olhares para os estudos relacionados aos campos da criança e da infância, levando-se em consideração as falas e representações de mundo desses seres, ou seja, percebendo-as não apenas como um “objeto a ser conhecido”, mas como sujeitos que apresentam saberes a serem reconhecidos e legitimados.

Em suas observações sobre o campo da Sociologia da Infância, Sarmiento (2008) enfatiza que, apesar de essa área do conhecimento científico nunca ter excluído as crianças de suas pesquisas, sendo estas abordadas tanto pela Sociologia da Educação quanto pela Sociologia da Família, os estudos relacionados ao entendimento da criança enquanto sujeito social, demarcados por um campo de conhecimento específico, somente passam a ser desenvolvidos mais fortemente a partir da década de 1990. Para o autor, a criança e a infância ganham maior notoriedade na Sociologia devido ao fato de existir uma preocupação crescente para as dimensões sociais do espaço privado e da individualização. Evidenciam-se, portanto, nesse campo de estudo, as reflexões sobre socialização da criança e, de certo modo, uma negação do conceito de socialização como imposição adulta à criança, e esta como mera receptora passiva da cultura adulta. Nesse sentido, emergiu um novo campo para os estudos sociológicos da infância, pelo qual as crianças passaram a ser vistas como atores sociais nos seus mundos.

No Brasil, de acordo com Quinteiro (2002), as primeiras produções na área da Sociologia da Infância foram apresentadas a partir do relatório elaborado por Sabóia Lima (1939), sob o título “*A infância desamparada*”. A autora sinaliza que, na década de 1970, surge mais um relatório de pesquisa realizado com o objetivo de subsidiar a definição de políticas e programas sociais, mediante análise da criança em situação de risco. Encomendada pelo Tribunal de Justiça da cidade de São Paulo e realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebrap), a pesquisa “*A criança, o adolescente, a cidade*” teve por objetivo contribuir para a ação dos juizados de menores, em um período em que a criança pobre, denominada como “menor”, era colocada como um problema social grave.

Quinteiro (2002) socializa essas pesquisas para demarcar a entrada dos estudos do campo disciplinar da Sociologia da Infância no Brasil, mas indica que a grande contribuição ou o marco referencial que trouxe o estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis aconteceu a partir do trabalho realizado por Florestan Fernandes. Escrito, originalmente, em 1944 para o concurso “*Temas brasileiros*”, instituído pelo Departamento de Cultura do Grêmio da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, o trabalho

foi publicado, em 1979, sob o título “*As 'trocinhas' do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis*” (FERNANDES, 2014).

Tratou-se de um registro inédito de elementos constitutivos dos folclores infantis, analisados a partir da observação de um grupo de crianças residentes no bairro operário Bom Retiro, na cidade de São Paulo que, depois da escola, juntava-se nas ruas para brincar. Neste trabalho, o pesquisador trouxe uma descrição detalhada de tudo o que as crianças mostravam quando interagiam entre elas, e analisa o modo como se realiza o processo de socialização das crianças, como constroem seus espaços de sociabilidades, quais características dessas práticas sociais e como se constituem as culturas infantis.

Após a publicação de Florestan Fernandes, somente em 1990 emerge um segundo estudo que aborda sobre as culturas infantis, realizado pelo sociólogo José de Souza Martins (1993). O pesquisador organizou a coletânea de textos sobre “*O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*”, no qual “elegeu a criança como testemunha da história por reconhecer que são elas, os principais portadores da crítica social.” (QUINTEIRO, 2002, p. 152). A partir da análise desse material, Quinteiro (2002) observa que Martins desafiou a tendência, até então presente entre os cientistas sociais, de interessar-se por informantes que estavam no centro dos acontecimentos. Nesse desafio, ele junto com outros autores, escreveu sobre o que sentem, pensam e dizem as crianças das remotas regiões das frentes de ocupação da Amazônia.

Os estudos de Fernandes e Martins foram pioneiros no Brasil e os que começaram a abordar mais especificamente sobre esse campo disciplinar. Após esses trabalhos, a notabilidade da chamada Sociologia da Infância, no país, ocorreu mais fortemente a partir do final do século XX, “quando os estudos sobre as crianças ocidentais passam por significativas mudanças no campo conceitual.” (REIS, 2015, p. 169). Para a autora, os estudos sociológicos como os de Fernandes (1979), Kramer (2000, 2002, 2007), Martins (1993), Fazzi (2007), Quinteiro (2002), entre outros, auxiliaram na compreensão do significado social atribuído a infância. Esses autores, embora associados a diferentes concepções teóricas, reconhecem que “[...] a distribuição desigual de poder entre adultos e crianças tem razões sociais e ideológicas, com consequências no controle e na dominação de grupos.” (REIS, 2015, p. 170).

Na realidade, tanto as discussões antropológicas e sociológicas quanto as revisões de conceitos nos permitiram perceber as crianças de uma maneira nova, atentando para a necessidade de entendê-las e de compreender o seu mundo a partir do seu próprio ponto de

vista. O que se observa é que a Sociologia se apropria dessa discussão, procurando conhecer as crianças pelo contato direto com elas e por sua condição social específica. Ou seja, buscou-se seus “próprios conceitos, da formulação de teorias e abordagem distintas e de constituição de problemáticas autônomas.” (SARMENTO, 2008, p. 18).

A partir dessas vertentes de estudos, as crianças passam a ser percebidas não apenas como seres determinados pelas culturas, mas, sobretudo, contribuem para a sua transformação. Corsaro (2011) defende que “as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas.” (p. 15). Também em consonância com esse autor, Conh (2009) aborda a cultura enquanto sistema simbólico, negando a ideia de que as crianças somente a incorporam gradativamente. Ao contrário disso, para a autora, a questão está em como as crianças atribuem um sentido ao mundo que as rodeia. O nosso entendimento é que elas são ativas na construção de sentidos, buscam elaborá-los para os contextos nos quais estão imersas e evidenciam suas experiências compartilhadas plenamente na cultura.

Dessa forma, as culturas infantis passam a ser abordadas a partir desses sistemas simbólicos com os quais as crianças elaboram sentidos e significados. Entretanto, é preciso considerar que “[...] esses sentidos têm uma particularidade, e não se confundem nem podem ser reduzidos àqueles elaborados pelos adultos, as crianças têm autonomia cultural frente ao adulto.” (COHN, 2009, p. 35). Isso significa dizer que elas criam suas culturas a partir das suas participações em contextos em que estão inseridas – nos mundos naturais e simbólicos – e com os quais interagem. Mas elas não criam do nada, essas culturas estão atreladas a outras manifestações culturais.

Nessa compreensão, temos visto que enquanto a Antropologia da Criança trabalha com a cultura infantil, reconhecendo que as crianças formulam um sentido frente ao mundo que as rodeiam, portanto, se constituindo como produtoras de culturas; para a Sociologia da Infância, a questão fundamental é a interpretação da autonomia das culturas da infância em relação aos adultos. Isto é, para a Sociologia as culturas da infância possuem “[...] dimensões relacionais, constituem-se nas interações de pares e das crianças com os adultos, estruturando-se nessas relações formas e conteúdos representacionais distintos.” (SARMENTO, 2004, p. 12). Dessa forma, a vida cotidiana das crianças e as diversidades dos contextos sociais nos quais estão inseridas são aspectos principais para compreender as possibilidades das culturas infantis.

Apoiadas nessa discussão, concordamos com Florestan Fernandes (1979) ao afirmar que as culturas infantis emergem do conjunto da dinâmica social, sendo essas culturas reconhecidas nos espaços de brincadeiras e permeadas pela cultura do adulto. Para o autor, tais culturas (infantis) se formam na capacidade de as crianças estabelecerem múltiplas relações com seus pares, com crianças de outras idades e com os adultos, criando e inventando novos significados no interior das relações sociais. Assim, as culturas infantis são entendidas, no âmbito desta pesquisa, considerando o surgimento desse vai e vem das próprias representações de mundo das crianças, como sendo geradas nas interações entre seus grupos, nas brincadeiras, na utilização de suas expressividades (gestuais, verbais, iconográficas), mas em articulação com a cultura adulta, ou seja, atreladas a outras manifestações culturais. Em outras palavras, entendemos que as culturas infantis surgem nas práticas cotidianas, são elaboradas e reelaboradas nas práticas sociais e culturais de cada grupo de criança.

É oportuno observar que as culturas infantis não nascem de um universo simbólico exclusivo da infância, ao contrário, este é um universo, “mais do que qualquer outro, extremamente permeável, e nem lhes é alheia a flexibilidade social global.” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 21). Nesse contexto, consideramos que as crianças estão em contato com diversas realidades, e que é a partir delas que encontram elementos para a construção de sua identidade pessoal e social, nas relações que estabelecem entre as diferentes situações onde se relacionam com a família, a escola, os amigos, a comunidade (SARMENTO, 2004). Assim, levamos em conta que as culturas infantis transportam marcas dos tempos e expressam a sociedade, frente as suas contradições e complexidades. Com essa compreensão, reconhecemos as crianças como atores/autores sociais de plenos direitos, com capacidade de produção simbólica e constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas.

Daí a importância de se reputar que não podemos pensar a criança sem ter como pano de fundo o contexto cultural, e que “os elementos simbólicos que compõem essa cultura não são apropriados pela criança de forma estática e mecânica, uma vez que são passíveis de transformações e interpretações.” (SALGADO, 2015, p. 388). Portanto, nas reflexões sobre as “culturas infantis”, temos observado manifestações tais como: de um lado, as culturas elaboradas por adultos com a finalidade da transmissão para as crianças (culturas *para* criança e culturas *sobre* criança), e, por outro lado, a ideia de culturas sendo constituídas ou produzidas *pelas* crianças. O que consideramos nesse contexto entre culturas geradas,

conduzidas e dirigidas pelos adultos para as crianças e culturas construídas a partir das interações entre as crianças é que se têm constituído os mundos culturais da infância.

Dessa forma, na contemporaneidade, as crianças são percebidas como criadoras de culturas, mas, para a compreensão acerca desta cultura no campo infantil, é necessário refletir sobre as formas culturais criadas por elas nas interações que realizam entre si, com os adultos e com o meio, natural e social. Assim, as culturas infantis encontram nos diferentes grupos de pares o contexto social em que se constituem e se estruturam através de um processo histórico, de aprendizagem e de ressignificação que as vão refazendo continuamente.

Corsaro (2011) faz uso do termo “pares”, especificamente, para se referir a grupos de crianças, de idades aproximadas, que se reúnem diariamente, geralmente em contextos semelhantes e que passam seu tempo juntos – conversando, compartilhando artefatos, brincadeiras, movimentos. Isto é, elas estão no seu cotidiano, nos espaços onde se encontram, desenvolvendo atividades ou, ainda, rotinas ou rituais culturais.

Nessas rotinas ou rituais culturais, as crianças produzem uma série de culturas locais que “[...] se integram e contribuem para as culturas mais amplas de outras crianças e adultos a cujo contexto elas estão integradas.” (CORSARO, 2011, p. 127). Para o autor, as crianças estão envolvidas em processos que variam ao longo do tempo e entre culturas, e a compreensão dessas variantes tem sido o tema central da “nova Sociologia da Infância”.

Na discussão sobre as culturas de pares, Corsaro busca superar a concepção funcionalista da cultura, na qual essa era vista como valores e normas partilhados e internalizados para orientar os comportamentos. Ao contrário disso, ele defende que a cultura infantil não é algo no qual as crianças pensam constantemente para orientar seus comportamentos. Então, traz nos seus estudos a ideia das culturas de pares infantis como “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares.” (CORSARO, 2011, p. 128). Essas culturas são “[...] públicas, coletivas e performáticas” (p. 128), isto é, relacionam-se à cultura mais ampla.

Dentro dessas culturas de pares infantis, Corsaro (2002, 2011) propõe a noção de “reprodução interpretativa”. Este termo é adotado pelo autor para referir-se ao movimento de sujeitos infantis em relação à cultura, em um processo coletivo que se desenvolve no espaço público ou social. Para ele, o movimento das crianças fora do meio familiar, principalmente, com a entrada na pré-escola ou nos primeiros anos escolares, marca uma importante mudança em seus mundos sociais, uma vez que elas começam a criar e participar de suas próprias

culturas, sem a dependência direta dos adultos. Corsaro apresenta dois elementos importantes que contribuem na elaboração da noção da reprodução interpretativa: a importância da linguagem e das rotinas culturais e a natureza reprodutiva da participação das crianças na cultura. Quanto ao primeiro desses elementos o autor defende que:

A linguagem é fundamental à participação das crianças em sua cultura como um “sistema simbólico que codifica a estrutura local, social e cultural” e uma “ferramenta para estabelecer (isto é, manter, criar) realidades sociais” (OCHS, 1998, p.210). Esses recursos inter-relacionados da linguagem e de seu uso são “profundamente incorporados e contribuem para o cumprimento de rotinas concretas da vida social”. (SCHIEFFELIN, 1990, p. 19 *apud* CORSARO, 2011, p. 32)

A concepção de linguagem, portanto, é adotada por Corsaro como um processo interpretativo do mundo social, o qual se constrói nas interações entre os sujeitos. O outro elemento essencial na reprodução interpretativa são as rotinas culturais, pois “o caráter habitual, considerado como óbvio e comum, das rotinas fornece às crianças e a todos os atores sociais a segurança e a compreensão de que pertencem a um grupo social.” (CORSARO, 2011, p. 32). É a previsibilidade de tais rotinas que fortalece um quadro no qual se amplia a variedade de conhecimentos que podem ser produzidos, exibidos e interpretados. Dessa forma, as rotinas culturais permitem enfrentar as ambiguidades da vida social em busca do entendimento com outros sujeitos sociais.

Diante das ideias defendidas por Corsaro (2011), percebemos que o conceito de culturas de pares, em muitos aspectos, aproxima-se do conceito de culturas da infância proposto por Sarmiento (2003, 2004), uma vez que ambos os autores argumentam que as crianças produzem culturas partindo de elementos da cultura adulta. Mais ainda, a identificação de alguns elementos dessas culturas no campo da infância evidencia que as crianças são ativas e criativas e estão produzindo suas culturas, buscando não apenas reproduzir aspectos da cultura adulta, mas, sobretudo, contribuindo para a reconstrução cultural.

Por fim, quando articulamos as características que nos mostram a configuração das culturas infantis, percebemos que encontramos elementos que podem ser reconfigurados ao vincularmos com o contexto da cultura digital. No campo da observação indireta, por muitas vezes, podemos notar que as crianças começam e recomeçam suas brincadeiras, jogos, conversações, tanto no plano síncrono como assíncrono, quanto por meio da recriação, com o uso frequente de tecnologias digitais móveis (jogar online inúmeras vezes, assistir os mesmos vídeos do *youtube*, ouvir as mesmas músicas, ver as mesmas histórias ou aquelas que mais

gostam, entre outros). Essas brincadeiras nos fazem perceber alguns elementos que indicam que as culturas infantis e a sua articulação com outros elementos da cultura digital podem ser reproduzidas ou renovadas. Nos marcos da cultura digital e em tempos de convergência das mídias, entendemos que as possibilidades dessa renovação ficam cada dia mais evidenciadas, e esse são aspectos que serão abordados no próximo capítulo.



CAPÍTULO IV



Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora



A MOBILIDADE NA CULTURA DIGITAL

Ao adentrar no campo das tecnologias digitais móveis, precisamos aprofundar o conceito de mobilidade, que nasce da revolução digital, da miniaturização de aparelhos e sua conectividade com redes de comunicação, que possibilita misturar o ciber com o físico, criando um ambiente de tecnologia semântica e cognitiva, que começa a remodelar as nossas formas de fazer, criar, pensar e relacionar em nossa vida cotidiana, no trabalho, no lar, no lazer, na educação ou em qualquer lugar que possamos habitar.
(CORDEIRO, 2014, p. 148)

Nos estudos sobre a cultura digital e a mobilidade, tornou-se presente a compreensão de que as tecnologias digitais engendram profundas transformações nos modos de produção e de propagação da cultura, constituindo “novas formas de produção subjetiva e novos modos de sociabilidade em que se destacam a potencialidade de enunciação dos sujeitos e as possibilidades de produção colaborativa” (PEREIRA, 2013, p. 322). Tais mudanças resultaram, também, em uma crescente velocidade na circulação da informação, na globalização que envolve as comunicações, os mercados, os fluxos de capitais e as tecnologias, assim como nas socializações e trocas de conhecimentos que impõem quebras de fronteiras. Consideramos que, antes do digital, existia certa escassez de informação, pela existência de poucos meios para difundi-la na sociedade. Hoje, falamos intensamente na mobilidade de informações, conteúdos e culturas, na presença das nuvens de informações, em um contexto marcado pela forte presença do digital.

O avanço na circulação de produtos culturais ocorre, principalmente, “pela facilidade de manipulação dos produtos que passaram a ser digitalizados (os livros, os discos, os filmes, etc.), uma vez que, transformados num conjunto de zero e uns²⁹, podem ser facilmente replicáveis e distribuídos com relativo baixo custo” (PRETTO, 2016, p. 320). Na realidade, a forma como a tecnologia digital passou a integrar o nosso cotidiano alterou não somente a

²⁹ Mais adiante vamos trazer uma explicação/discussão mais detalhada sobre zero e uns – códigos binários – característicos do formato digital/dos produtos digitalizados.

maneira de distribuição de informações e produtos, mas, também, o modo como hoje é entendida a cultura.

Com as vivências proporcionadas a partir do digital, de fato, é inegável que as tecnologias digitais tornam-se parte integrante da própria constituição do sujeito, isto é, do seu modo de ser e estar no mundo. O desenvolvimento e a evolução das tecnologias entre os diversos grupos sociais – e as informações contidas nesse processo – foram e são essenciais para a transformação da cultura. No cenário atual, diferentes grupos, incluindo as crianças mais novas, estão em contato direto com os diversos recursos tecnológicos, em que a produção cultural, facilitada pelo acesso aos dispositivos móveis, ganhou e ganha novos contornos, ampliando ainda mais as linguagens, a comunicação, o lazer e as vivências. É a partir desse contexto que buscamos, neste capítulo, discorrer sobre questões que consideramos imprescindíveis para o desenvolvimento da pesquisa, refletindo, inicialmente, sobre a presença da cultura digital e o seu significado, para, em seguida compreender como a mobilidade se faz presente nessa cultura.

4.1 A CULTURA DIGITAL

As mudanças sociais vivenciadas nas últimas três décadas têm revelado características de como a sociedade tem buscado, cada vez mais, a integração e a inter-relação com a cultura digital. Por um lado, vimos surgir o processo de globalização, permitindo que pessoas, produtos e conteúdos transitem de um polo a outro do planeta, compartilhando culturas de regiões diferentes. Por outro lado, visualizamos grupos sociais buscando registrar e fortalecer as suas próprias culturas. Fazemos parte de um contexto em que a interatividade, a interconexão e o imbricamento cada vez mais intenso entre homens, máquinas, imagens e informações das mais diversas – acessíveis em tempo real e a qualquer momento – passam a integrar nosso dia a dia.

Cordeiro (2014) afirma que tal imbricamento nos transformou em “dados”, isto é, atualmente, somos facilmente localizados, nossos rastros podem ser detectados pelos diversos sistemas em rede. Ademais, temos que considerar que a relação com a informação – passando pelo seu tratamento e processamento e, depois, sua produção e disponibilização – progressivamente, tem sido realizada em formato digital, potencializando a velocidade na troca desses conteúdos, no seu compartilhamento, nas formas de apropriação, e, assim, como consequência, isso tudo tem alterado a nossa maneira de ser e estar no mundo e na nossa

cultura. O contexto contemporâneo é marcado pela ausência de limites e fronteiras, especialmente, na medida em que, com a presença das tecnologias da informação e comunicação, emergem “diferentes cruzamentos culturais em que o tradicional e o moderno, o artesanal e o industrial se modificam, se adaptam, se mesclam em contextos híbridos e voláteis, próprios das inúmeras manifestações culturais.” (SAMPAIO-S, 2011, p. 42)

Na atualidade, apesar das discussões em torno da questão das manifestações e transformações culturais na sociedade contemporânea, antes de refletirmos sobre o processo que levou a tais transformações, queremos deixar demarcado que, para esta pesquisa, conforme já discutimos no capítulo anterior, adotamos o significado de cultura baseadas em Cohn (2009) e Geertz (2008), especialmente, ao defenderem que esta é fundamentalmente simbólica, podendo ser considerada como teias de significados. Geertz (2008) afirma que “a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível.” (p. 4). Então, para a nossa compreensão, a concepção de cultura se fundamenta na ideia desta enquanto dimensão simbólica e que está fortemente relacionada à interpretação dos significados das diferentes culturas. Ela é constituída a partir de diferentes práticas sociais, que a modificam, em muitos momentos, transformando as maneiras de pensar, de criar, de trabalhar e de viver.

Nesse sentido, entendemos que o desenvolvimento e o avanço das tecnologias digitais fazem parte dessas práticas sociais no nosso cotidiano. É a partir de tais práticas, das trocas, das mudanças de comportamento, das inovações que o significado de cultura pode ser alterado. No entanto, precisamos reforçar que, em cada momento histórico, nenhuma era cultural desaparece para o surgimento de outra, e sim a cultura “sofre reajustamento no papel social que desempenha, mas continua presente” (SANTAELLA, 2003a, p. 78). Para esta autora, não se trata, portanto, da passagem de um estado ao outro, mas, muito mais do que isso, há sempre um processo cumulativo de complexificação, em que uma “nova formação comunicativa e cultural vai se integrando na anterior, provocando nela reajustamento e refuncionalizações.” (SANTAELLA, 2003b, p. 25).

É certo que alguns elementos desaparecem, outros são transformados, mas não podemos negar que, com o advento da técnica ou da tecnologia, a cultura tem sofrido fortes influências. Consideramos, em consonância com Santaella (2003b), que “a cultura comporta-se sempre como um organismo vivo e, sobretudo, com poderes de adaptação imprevisíveis e

surpreendentes” (p. 26). É desse contexto, do intenso envolvimento e vivência cada vez mais ativa entre as tecnologias digitais e o homem e das dinâmicas enredadas entre espaços físicos e digitais, no *online* e *offline*, que, a cada dia, surgem elementos de outra cultura – a cultura digital.

Não é necessário muito esforço para notarmos as inúmeras e profundas mudanças presentes no nosso cotidiano após a inserção das tecnologias digitais. Temos cada vez mais a propagação de uma quantidade infindável de textos, imagens, sons que se conectam e interconectam de maneiras múltiplas. Entretanto, precisamos considerar que o termo cultura digital é novo e emergente, vem sendo apropriado por diversos setores e incorpora perspectivas diversas sobre a presença das tecnologias digitais e da conexão em rede na sociedade.

Concordamos com Silveira (2009) na defesa de que a cultura digital representa uma mudança de era: agora uma grande quantidade da produção simbólica da humanidade encontra-se no formato digital, é a cultura integrada à tecnologia. Para o autor, esta cultura é “um fenômeno que se utiliza da metalinguagem digital, da capacidade de recombinação de arquivos, da capacidade de retrabalho de toda a produção simbólica.” (p. 67-68). Colaborando com essa reflexão, Pretto e Assis (2008) assinalam que esta cultura “indica intrinsecamente um processo crescente de reorganização das relações sociais mediadas pelas tecnologias digitais” (p. 78), incluindo, inclusive, reestruturações da língua escrita e falada, das ideias, crenças, códigos, instituições, método de trabalho, lazer e estudos, “afetando em maior ou menor escala todos os aspectos da ação humana” (p. 78).

Quando pensamos em “cultura digital”, necessariamente, visualizamos um fenômeno que se estrutura a partir do digital. Para Marcos Pálacios (2009), esse termo surgiu para fazer a separação entre a cultura até então existente e algo que estava emergindo. Este autor destaca que a cultura digital é parte da digitalização do mundo, que vai “possibilitar a contração da informação em núcleos absolutamente compactos, e, portanto, de fácil difusão.” (p. 255).

Nessa mesma linha de argumentação, Rogério Costa (2008) esclarece que um dos aspectos mais marcantes da cultura digital está associado à capacidade de relação dos indivíduos com os inúmeros ambientes de informação que os cercam. O autor destaca, também, que essa cultura cresce sob o signo da digitalização, dos “[...] dispositivos computacionais, da inter-relação entre os homens em escala planetária, do relacionamento

cotidiano com máquinas inteligentes e da obsessão pela interatividade” (p. 81). Desse modo, ressaltamos que, na cultura digital, torna-se preciso que

os sujeitos que estão imersos nesta cultura conheçam e vivenciem as possibilidades advindas do mundo digital, e, assim, possam relacionar suas inúmeras possibilidades com os contextos em que são produzidas, para que as suas práticas e as suas concepções lhes façam sentido. (SAMPAIO-S, 2011, p. 55)

Para conhecer e vivenciar as inúmeras possibilidades produzidas por essa cultura, necessitamos explicar sobre o contexto do digital, pois concordamos com Cordeiro (2014) que, acima de tudo, a cultura digital nasce no momento em que surge o processo de digitalização. Isto é, no momento em que o ser humano começou a criar códigos binários e transformar os produtos da cultura do formato analógico em conjunto de dígitos de zero e um.

4.1.1 Do analógico ao digital: o processo de digitalização

A fim de compreendermos as transformações advindas com a digitalização, primeiramente, precisamos entender como chegamos a esse processo. Sabemos que a potencialidade derivada do contexto digital não existiria sem a mudança da base material da informação. Por muito tempo, vivemos um período em que o suporte da informação circulava por meio analógico, onde sua base material é representada por uma sequência contínua de valores, em que não é possível identificar os elementos um a um, mas somente a partir de uma visão do todo. Isto é, o analógico se constitui como “uma grandeza física que varia e evolui no tempo de maneira contínua” (SANTAELLA, 2003a, p. 82). Tomemos como exemplo a fotografia impressa: a sequência contínua é representada em um todo da imagem e, por isso, não conseguimos detectar e nem isolar a sua menor parte. Para uma explicação mais consistente sobre esse processo, Couchot (1993) afirma que na automatização analógica não era “possível controlar o ponto da imagem com perfeita exatidão, agir, por exemplo, sobre um único ponto, independente dos outros” (p. 38).

Com o processo de digitalização – que consiste em dividir a grandeza em pequenas frações, mediante seus intervalos regulares –, ocorreram transformações na forma de representar e manipular as informações, nos possibilitando, então, “a busca do menor elemento constituinte” (COUCHOT, 1993, p. 38). Portanto, podemos dizer que a digitalização consiste em amostras de naturezas discretas e sucessivas, separadas por intervalos de tempo tão curtos que não somos capazes de perceber (NEGROPONTE, 1995).

Com o digital tornou-se possível “extrair amostras que, se colhidas a pequenos intervalos, podem ser utilizadas para reproduzir uma réplica aparentemente perfeita” (NEGROPONTE, 1995, p. 19-20). É importante sinalizar que o digital também envolve duas dimensões essenciais que estão na base das razões funcionais: a primeira é numérica, de onde resulta a própria designação “digital”. A segunda, e mais importante, é a dimensão binária, ou seja, a conjugação complexa de dois dígitos chamados de *bits* (o “0” e o “1”). Para Negroponte (1995), um *bit* “não tem cor, tamanho ou peso e é capaz de viajar à velocidade da luz. Ele é o menor elemento atômico no DNA da informação” (p. 19). Na linguagem binária, por exemplo, se for estabelecido que a combinação desses “*bits* de informação” ou a combinação da grandeza de zero e um correspondem a cada letra do alfabeto, qualquer texto pode ser transformado em uma série de números.

Santaella (2003a, p. 71) explica que o aspecto mais espetacular do digital está no poder dos dígitos de tratar toda informação – som, imagem, vídeo, texto, programas informáticos – com a mesma linguagem universal a qual é convertida pelas tecnologias digitais. Com isso queremos dizer que a combinação desses *bits* designou determinadas coordenadas que passaram a ser compreendidas pelo homem depois de processadas pelas máquinas. Em virtude da digitalização e compressão dos dados, todo e qualquer tipo de signo pode ser recebido, estocado, manipulado, tratado e difundido via computador. Moreno (2013, p. 117) esclarece que computadores não são capazes de entender outra informação que não aquela que puder ser convertida em zero e um, especialmente porque a sua linguagem é matemática. Esse é o processo pelo qual a informação é transformada de analógica para digital. Para Lévy (1999),

[...] os números binários podem ser representados por uma grande variedade de dispositivos de dois estados (aberto ou fechado, plano ou furado, negativo ou positivo, etc.). É assim que os dígitos circulam nos fios elétricos, informam circuitos eletrônicos, polarizam fitas magnéticas, se traduzem em lampejos nas fibras óticas, microssulcos nos discos óticos, se encarnam em estruturas de moléculas biológicas, etc. (p. 51).

Em outras palavras, podemos sintetizar que digitalizar uma informação significa traduzi-la em números, esclarecendo que quase todas as informações podem ser codificadas dessa forma. Contudo, após serem transformadas em dígitos, elas passam a ser traduzidas automaticamente, apresentando-se como “textos legíveis, imagens visíveis, sons audíveis, sensações tácteis ou proprioceptivas, ou ainda ações de um robô ou outro mecanismo (LÉVY, 1999, p. 52)

Negroponte (1995) afirma que os *bits* sempre foram a partícula subjacente à computação digital. Ao longo dos últimos anos, vimos expandir bastante o “vocabulário binário”, e, hoje, é possível digitalizar diferentes tipos de informações. Para esse autor, a digitalização possui muitos méritos, destacando-se, entre eles, a compressão de dados e a correção de erros. A compressão digital baseia-se na transmissão de dados contidos em um grande número de informações inúteis ou redundantes. Pela observação dos *bits* no tempo, no espaço ou em ambos, as repetições podem ser removidas, comprimindo desse modo a forma básica da informação – a exemplo de som e imagem – e também descomprimindo, codificando e decodificando. Em outras palavras, podemos dizer que, com a digitalização, a reconstituição e o tratamento da informação é incomparavelmente mais simples, graças a “diversos processos de controle da integridade da mensagem” (LÉVY, 1999, p. 51).

Esse tratamento digital de todas as informações (som, imagem, texto e programas informáticos) torna-se simples, porque ele é automatizado em uma mesma linguagem universal. Com isso, na utilização dos *bits* para a descrição de sons e imagens, o mérito natural é usar a menor quantidade possível de resolução. O número de *bits* empregados por segundo ou por centímetro quadrado guarda relação direta com a qualidade da música ou da imagem (NEGROPONTE, 1995). O que percebemos é que, em geral, o que interessa às pessoas é digitalizar em altíssima resolução e, depois, utilizar uma versão de menor resolução da música ou da imagem para esta ou aquela aplicação. Por exemplo, para uma impressão final, pode-se digitalizar uma imagem colorida em alta resolução, mas utilizá-la com baixa qualidade quando se deseja fazer um *layout* de uma página em um *site* de rede social. Negroponte (1995) esclarece que a economia de *bits* é determinada em parte pelas limitações do meio no qual são armazenados ou através do qual são socializadas as informações.

Lévy (1999, p. 51) apresenta três motivos para defender as vantagens do processo digital em comparação ao analógico: o primeiro, é o surgimento de diversos dispositivos capazes de gravar e transmitir números codificados em linguagem binária. O segundo, é a capacidade de, quase indefinidamente e sem perdas, transmitir e copiar informações codificadas, já que a mensagem original pode ser, quase sempre, reconstituída integralmente, apesar das degradações causadas pela transmissão ou cópia. Isto é quase impossível, por exemplo, nos casos dos sons e imagens gravadas de forma analógica, pois degradam gradualmente a cada cópia ou transmissão.

E, por último, e o mais importante, segundo o autor, é considerar que os números codificados em binário podem ser objeto de cálculos aritméticos e lógicos, executados por circuitos eletrônicos especializados. Lévy (1999) insiste no argumento de que, com as operações físicas elementares sobre os representantes dos códigos binários, é possível realizar apagamentos, substituição, separação, ordenação, desvio para determinados endereços de gravação ou canal de transmissão.

Nessa mesma perspectiva, autores como Lévy (1999), Santaella (2003a) e Vaz (2006) destacam características importantes do digital, relacionadas às facilidades no tratamento da informação. Para Lévy (1999), a informação digitalizada pode ser “processada automaticamente, com um grau de precisão quase absoluto, muito rapidamente e em grande escala quantitativa” (p. 52). Isso significa dizer que nenhum outro processo, a não ser o digital, reúne, ao mesmo tempo, essas quatro características. Além disso, é preciso considerar que a digitalização possibilita a manipulação das informações “*bit a bit*” e em uma velocidade de cálculo dos computadores. Como exemplo podemos citar que, por meio de um programa de processamento de texto, é possível, em poucos minutos, inverter a ordem do capítulo de um texto que estamos produzindo, mudar a fonte dos caracteres, alterar a cor da fonte, substituir determinadas palavras, etc. Se o texto estivesse impresso, essa mesma operação levaria mais tempo e algumas destas ações poderiam até não ser realizadas, pois exigiriam uma nova composição. Assim, entendemos que com o digital as informações podem “não só ser tratadas automaticamente, mas também produzidas dessa forma” (LÉVY, 1999, p. 53)

Ao mencionar sobre as características do digital, Santaella (2003a) acrescenta que qualquer informação armazenada em formato digital pode ser acessada em qualquer tempo e em qualquer ordem. Necessário se faz considerar que a não linearidade é propriedade do mundo digital, nele não existe começo, meio ou fim. Dessa forma, quando concebidas em forma digital, as “ideias também tomam formas não lineares” (p. 94). A autora explica que a chave-mestra para essa síntese da descontinuidade se chama *hiperlink* ou *hipertexto* – que se configura como a “conexão entre dois pontos no espaço digital, um conector especial que aponta para outras informações disponíveis” (SANTAELLA, 2003a, p.52). Já Lévy (1999) corrobora com essa ideia ao complementar que o *hipertexto* favorece que cada interagente³⁰

³⁰ Nesta pesquisa, adotamos esse termo com base nas discussões propostas por Alex Primo (2011), no livro “Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura e cognição”, no qual designa assim os participantes que realizam diferentes interações mediadas pelas tecnologias. Para o autor, a denominação “usuário” não expressa exatamente a importância dessa interação, pois a reduz apenas ao uso e consumo da informação, além de direcioná-las somente para uma das partes do sistema, enquanto que a palavra “interagente” relaciona-se a uma participação ativa dos envolvidos no processo comunicativo, e está voltada

entre em uma “navegação” de acordo com seus interesses. Além disso, as escolhas não se limitam apenas aos *links* preexistentes, mas também podem ocorrer na criação de outros caminhos, que terão sentidos para o interagente e que não terão sido pensados pelo criador do hiperdocumento. Dessa forma, o interagente pode não apenas modificar os *links*, mas acrescentar ou modificar os textos, imagens, conectar um hiperdocumento a outro e, dessa forma, “transformar em um único documento dois hipertextos que antes eram separados ou, de acordo com o ponto de vista, traçar links hipertextuais entre um grande número de documentos.” (LÉVY, 1999, p. 57).

No sentido da possibilidade de transformação como uma das facilidades no tratamento da informação digitalizada, Vaz (2006) destaca como primeira característica relacionada ao digital o poder de *manipular as informações*, o qual permite que estas sejam moldadas, transformadas infinitas vezes e de forma rápida. A oportunidade do *trabalho em rede* se constitui como um segundo aspecto da informação digital. Nele é possível partilhar e trocar com um grande número de pessoas de forma simultânea, pois a rede distribui o mesmo conteúdo para todos e de forma mais econômica. Como a rede pode ser acessada em âmbito global, os interagentes, mesmo geograficamente dispersos, conseguem partilhar da mesma informação e com significativa economia na socialização.

A *densidade da informação digital* é a terceira característica do contexto digital apresentada por Vaz (2006). Nela é possível armazenar muitas informações em forma digital em qualquer espaço físico. Um primeiro exemplo prático dessa capacidade apresentada pelo autor foi o CD-ROM, mas, hoje, temos diversas outras mídias tais como *pendrive*, HD externo e até mesmo as nuvens de informação que favorecem o armazenamento de quantidade maior de dados – os genéricos, vídeo, áudio, conteúdos mistos, entre outros. Vaz também sinaliza que a informação digital pode ser *comprimível*, o que nos traz a possibilidade de guardar e compartilhar maior quantidade de informação em um mesmo espaço físico, já que esta pode ser descomprimida de acordo com o interesse de cada pessoa. Como última característica, o autor afirma que a informação digital é *imparcial*, na medida em que, para as tecnologias digitais, para que as operações sejam de fato realizadas, o conteúdo não é relevante, o que importa mesmo é que o código binário seja compreensível.

Diante dessas diversas características apresentadas pelos autores, podemos perceber os avanços e as vantagens no processo de digitalização das informações, principalmente, ao que

para as dinâmicas estabelecidas entre eles.

se refere à produção e ao compartilhamento delas. E, na medida em que os dispositivos móveis têm avançado e penetrado em nosso cotidiano, temos visto renovar a nossa relação com a imagem, o texto, o som, e, conseqüentemente, com a produção do conhecimento, assim como com as pessoas com as quais interagimos.

Nesse sentido, concordamos com Silva (2008), ao afirmar que a transição do analógico para o digital permitiu a criação e a estruturação de elementos de informação, as simulações, as formatações evolutivas de informações, de modo que é possível “criar, gerir, organizar, fazer movimentar uma documentação completa com base em textos, imagens e sons.” (p. 71). Em síntese, podemos dizer que a digitalização e a compressão de dados nos permitem manipular, armazenar e reproduzir digitalmente as diversas linguagens e informações, produzindo, assim, outro fenômeno que vem sendo chamado de convergência.

4.1.2 Na cultura digital a presença da convergência

Antes da digitalização, do ponto de vista da integração das linguagens, já encontrávamos elementos convergentes nos suportes analógicos, a saber: em um texto de jornal, contávamos com uma infinidade de linguagens (texto, imagens, gráficos); os meios audiovisuais avançaram para agregar vídeo, imagens e sons no mesmo suporte, como o cinema e a TV. Porém, em concordância com Santaella (2003b), compreendemos que a convergência das mídias se configurou como marca registrada da cultura digital. A referida autora (2003a, p. 84) afirma que, com a evolução do digital e o rápido desenvolvimento da multimídia – produtora da convergência –, foi possível unir em um único dispositivo digital as quatro formas principais da comunicação humana: o documento escrito (imprensa, magazine, livro); o audiovisual (televisão, vídeo, cinema); as telecomunicações (telefone, satélite, cabo) e a informática (computadores, programas informáticos).

Na atualidade, cada vez mais, temos evidente a sincronização das diversas linguagens e mídias. Quando olhamos a nossa volta, as pequenas telas digitais – presentes através dos dispositivos móveis, tais como *smartphone*, *tablet*, *palmtops*, terminais eletrônicos, entre outros – estão nos auxiliando nas nossas práticas comunicativas, de trabalho, de lazer e de estudos. Nelas nos atualizamos com notícias, avisos, diversão, comunicação, além de realizarmos trocas de mensagens instantâneas, socialização de vídeo, áudio, imagem e informações em tempo real.

Pellanda (2003) mostra que com a portabilidade das tecnologias móveis, vivenciamos a busca pela informação em todas as horas e lugares. É fato comum presenciarmos em nossa volta – seja nos cafés, instituições de ensino, espaços de entretenimento, lazer e até mesmo no ambiente familiar – pessoas manipulando qualquer tipo de dispositivo eletrônico, procurando algum tipo de conexão na rede para estabelecer uma comunicação coletiva. Com isso, estamos, literalmente, sendo acompanhados pelas tecnologias digitais em todos os locais, em um contexto de imersão midiática onde o “fluxo de áudio, vídeo, fotos, gráficos em vários suportes nos acompanham durante o dia.” (PELLANDA, 2003, p. 2).

Nessa realidade, percebemos que um elemento significativo da cultura digital – e que ganhou espaço, sendo, hoje, quase imprescindível para as nossas práticas sociais – é a convergência entre as diversas mídias. Isto é, tal propriedade nos possibilitou explorar e articular as diversas potencialidades das tecnologias digitais em um mesmo dispositivo. Moreno (2013) afirma que o fenômeno da convergência provavelmente seja o mais importante aspecto da conjugação entre as alterações introduzidas pelo digital e as estruturas e apropriações sociais que se produzem em decorrência dela. Cordeiro (2014) ressalta que a base digital é o primeiro requisito para que a convergência seja possível, sendo viável combinar “padrões digitais em um mesmo suporte, onde podemos interagir com diferentes mídias, ter acesso a redes, produzir, acessar e modificar conteúdos, enfim, um espaço onde interagem diferentes linguagens” (p. 134-135). Nessa mesma direção, Henry Jenkins (2009), um dos teóricos da comunicação que mais abundantemente abordou esse tema, coloca que a digitalização criou as condições para a convergência, mas ressalta que foram os conglomerados de mídias que “criaram o seu imperativo” (p. 11).

O referido autor também explica que o conceito de convergência não pode estar limitado apenas à reunião de mídias em um único ambiente, mas que o termo pode ter uma definição mais abrangente, superando as questões meramente tecnológicas. Para ele, convergência envolve também mercado, tecnologia, cultura e práticas sociais:

Por convergência refiro-me ao fluxo de conteúdos através de múltiplos suportes midiáticos, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos, dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências, de entretenimento que desejam. (JENKINS, 2009, p. 27).

Dessa forma, concordamos com Moreno (2013, p. 08) ao afirmar que a convergência tanto pode ser entendida como um processo “de cima para baixo”, em que as empresas de

mídias aproveitam as potencialidades das tecnologias para distribuir os seus conteúdos por diferentes canais e múltiplos dispositivos, como pode ser um processo “de baixo para cima”, à medida que aprendemos a usar estes dispositivos para além de consumir informação, mas, sobretudo, produzir, disponibilizar e circular conteúdos. Nesse sentido, podemos dizer que as diferentes linguagens favorecem que os interagentes comuns possam narrar uma determinada informação, fazendo-a circular sem que necessariamente os fatos sejam divulgados, prioritariamente, pelos tradicionais meios de comunicação. A partir de tal constatação, queremos sinalizar que, com a convergência das mídias, podemos presenciar, cada vez com mais intensidade, as mensagens sendo narradas de acordo com a linguagem e o tempo necessários para a sua compreensão.

Assim, um acontecimento pode ser divulgado com a linguagem de vídeo para ser mostrado nos diversos ambientes, além de também podermos divulgar fotos com detalhes do acontecimento, áudio para captar depoimentos, etc. Enfim, com todas essas linguagens acessíveis a qualquer pessoa, não há mais a necessidade de um único veículo de comunicação trazer a informação; ao contrário, potencialmente, com “oportunidades crescentes de apropriação dos meios de produção da informação, os quais se tornam mais populares, são criadas condições para que se ampliem a expressão e a manifestação da pluralidade de ponto de vista” (PRETTO; ASSIS, 2008, p. 78). Dessa forma, cada interagente passou a ter a postura da comunicação de forma mais natural e global.

De acordo com Pellanda (2003), os caminhos da convergência ocorrem a partir da demanda da mensagem, considerando a necessidade de expressão não somente do transmissor dessa informação, mas também do receptor que, ao escolher as mídias que mais lhe convém, passa a interagir com a informação, tornando-se também autor. Jenkins (2009) corrobora com essa ideia ao colocar que, na convergência, além das velhas e novas mídias se misturarem, o “poder do produtor de informação e o poder do consumidor de informação interagem de maneiras imprevisíveis.” (p. 29).

Lemos (2009b), por sua vez, pontua que, na cultura digital a convergência é um território recombinante, em que a fluência, a junção das mídias para o mesmo objeto, aparelho e produto torna possível “recombinar, copiar, apropriar, mesclar elementos os mais diversos” (p. 38). Sendo assim, a convergência entre as diversas mídias ou a recombinação dos diferentes elementos, como é apresentada por Lemos, torna-se um traço constitutivo da cultura digital, pois, nesse processo, encontramos tanto o “acolhimento” das diversificadas maneiras de tratar

a informação quanto o convívio simultâneo das múltiplas linguagens – a escrita, o áudio, o vídeo e a imagem.

Nessa perspectiva, “a liberação do polo emissor”, como é abordada por Lemos (2009b), favorece “fenômenos sociais em que o antigo ‘receptor’ passa a produzir e emitir a sua própria informação, de forma livre, multimodal (vários formatos midiáticos) e planetária” (p. 39). Desse modo, mais uma vez levando em consideração as ideias desenvolvidas por Pellanda (2003), podemos dizer que, em um ambiente de convergência, cada uma das linguagens desenvolvida ao longo dos últimos anos tornou-se gradativamente mais presente para proporcionar ao “receptor” uma experiência rica em detalhes e interações. Nesse sentido, tal experiência, segundo o autor, tornou-se um caminho natural a ser percorrido pelo “novo” receptor, caminho esse resultado da fusão das mídias.

Entretanto, é preciso levar em conta que a fusão das mídias não se resume à substituição de uma linguagem por outra; ao contrário, mesmo com a sua convergência, as ditas “mídias tradicionais” ou “mídias analógicas” podem ter sofrido reajustamentos no papel social que desempenham, mas continuam presentes e tendo a sua importância. Assim, continuamos a conviver com os grupos de discussão presenciais, a ouvir notícias e músicas pelo rádio, a ler jornais impressos, a assistir aos telejornais, entre outras práticas. Mas o importante é ressaltar que, independente da natureza das linguagens, depois de transformada em digital, qualquer uma delas pode ser sintetizada em qualquer lugar e em qualquer período, para gerar outros produtos.

Hoje, para exemplificar de forma mais aprofundada a presença da convergência, consideramos que o que mais se ajusta a esse processo é a telefonia móvel, especialmente, com os celulares inteligentes – *smartphone*. Depois de várias gerações, estes dispositivos diminuíram de tamanho, tornaram-se digitais, receberam outras funcionalidades, ficaram mais leves, ganharam telas maiores com inúmeras funções, inclusive a *multitouch*³¹, além da conectividade e sistemas operacionais que permitem ao interagente substituir práticas que somente eram possíveis de ser realizadas em seus computadores pessoais. Vale destacar que, durante o aprimoramento dos aparelhos celulares, em paralelo, outros dispositivos móveis foram surgindo, tais como *notebooks*, *netbooks* e os *tablets*, e também passaram a integrar esse universo comunicacional e informacional.

³¹ A função *multitouch* significa “múltiplos toques” e diz respeito à capacidade da tela de reconhecer, ao mesmo tempo, mais de um toque. Um bom exemplo é o movimento que realizamos na tela para dar um zoom no tamanho das imagens ou *sites* – em que podemos utilizar dois dedos ao mesmo tempo para executar um comando na tela do celular.

Diante das inúmeras possibilidades favorecidas pelo dispositivo móvel, podemos dizer que, na contemporaneidade, com as informações produzidas e socializadas em rede, a convergência acontecerá de forma cada vez mais complexa. O que estamos vivenciando são máquinas sendo lançadas para atender as mais diversas necessidades de comunicação e entretenimento, alterando, assim, a relação entre as tecnologias existentes. Neste sentido, Jenkins (2009) alerta que a convergência se refere a “um processo e não a um ponto final” (p.43); este é um processo que consegue integrar “transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais” (p. 31), superando a ideia de se constituir apenas como um produto que une as múltiplas linguagens dentro de um mesmo dispositivo tecnológico.

A possibilidade da convergência das mídias marca a cultura digital, pois nos proporciona uma verdadeira reunião de todas as formas de comunicação e cultura – “um caldeamento denso e híbrido: a comunicação oral, ainda com força; a cultura das massas, também com pontos positivos; a cultura das mídias, que é a cultura dos disponíveis; e a cibercultura; a cultura do acesso.” (SANTAELLA, 2003b, p. 28). Em síntese, podemos dizer que vivemos a cultura que envolve a capacidade de nos relacionarmos com os inúmeros ambientes de informação que nos cercam.

Portanto, a convergência, no contexto da cultura digital, “refere-se a um universo amplo que envolve desde a infraestrutura de rede, os dispositivos que os interagentes levam consigo, até o próprio pensamento humano” (CORDEIRO, 2014, p. 139). Dessa forma, a convergência é por nós compreendida como um complexo de recepção e emissão múltiplas, produtora e distribuidora de uma variedade de conteúdos, onde os interagentes não são meramente consumidores, mas, sobretudo, participantes ativos desse processo.

4.1.3 A cibercultura e a cultura digital: diferenças e aproximações.

Nas diversas leituras realizadas, percebemos que muitos autores, como Lemos (2009b); Pimentel (2015); Santaella (2003a); Santos (2011) e Silveira (2009) utilizam os termos cibercultura e cultura digital como sinônimos da cultura contemporânea. De acordo com a nossa compreensão, o uso de um termo ou de outro é facultativo para eles, não interfere nas suas reflexões teóricas, na medida em que os aspectos que caracterizam uma cultura são os mesmos utilizados para marcar a outra. Isto é, eles não apresentam de forma específica elementos que as diferenciem.

André Lemos (2002), por exemplo, um dos sociólogos e teóricos da comunicação que,

nas últimas décadas abordou intensamente sobre a cibercultura – delimitando, inclusive, em seus estudos, as suas especificidades, denominando-as de “as leis da cibercultura” –, afirma que é possível “empregar como sinônimos cibercultura e cultura digital, que seriam nomes para a cultura contemporânea” (LEMOS, 2009d, p. 136). Nessa linha de pensamento, outros autores também abordam a cibercultura e a cultura digital compreendendo-as como o mesmo significado: a exemplo, Silveira (2009) entende “como mais uma forma de falar da cibercultura. Para mim seria um sinônimo. É a cultura que nasce no interior, e a partir da expansão das redes digitais” (p. 67); da mesma forma Santaella (2003a), embora defina que a cibercultura é “cultura do virtual”, coloca que estamos vivendo o “alvorecer de novas formações socioculturais que vem recebendo tanto o nome de cultura digital quanto de cibercultura” (p. 76).

De acordo com Cordeiro (2014), o que acontece é que os autores que tratam dessa temática, em alguns momentos, apresentam um conceito mais ampliado ao referir-se à cultura digital; e, em outros, o significado é mais estreito ao referir-se à cibercultura. Para a autora,

No conceito ampliado, referem-se diretamente às transformações que afetam a cultura em geral, ora substituindo alguns de seus aspectos, ora alterando-os, estando relacionada, nas palavras dos autores, a toda cultura humana. Essa forma de fazer a distinção entre cultura digital e cibercultura não é muito esclarecedora, pois, apesar de se produzir muita coisa na cibercultura, muitos dos processos citados podem ser dados de forma *offline* e abranger apenas processos da cultura digital. (CORDEIRO, 2014, p. 125).

Nessa mesma linha de argumentação de Cordeiro, outros autores, tais como Baratto e Crespo (2013) afirmam que, embora o termo cibercultura esteja difundido na sociedade, não há um consenso para diferenciá-lo do outro – a cultura digital. Para adentrar nessa discussão, os referidos autores sinalizam que a ação humana permitiu o surgimento do computador e, por conseguinte, também da cultura digital. Para eles, esta cultura passou a fazer parte de vários aspectos da nossa vida – na aprendizagem, na vida afetiva, na vida profissional, na simbologia da comunicação humana –, possibilitando uma nova estruturação de pensamento, práticas e conceitos. Outro autor, José Antonio Tapias (2006, p.15), contribui com essa argumentação ao enfatizar que o processo de digitalização é o “documento de identidade” mais característico da cultura digital. O autor, ao fazer uso faz uso da expressão “cultura digital”, busca associá-la à presença das tecnologias digitais na sociedade. Para Tapias, esta cultura é resultado de um conceito mais amplo da cibercultura.

Levando em conta essas reflexões, concordamos com Cordeiro (2014) ao pontuar que os autores que trazem em suas abordagens as conceitualizações dos dois termos – cultura digital e cibercultura – como semelhantes, não estão “totalmente” equivocados; entretanto, no nosso entendimento, essa perspectiva causa certa confusão e não nos mostra as especificidades dessas culturas. No nosso modo de pensar, existe uma diferenciação fundamental que distingue uma cultura da outra: a possibilidade da conexão e de rede. Para fazer essa distinção nos apoiamos em autores, tais como André Lemos (2009b), Pierre Lévy (1999), Manevy (2009), Ronaldo Lemos (2009), Santos (2011), entre outros. Primeiramente consideramos que efetivamente a cibercultura começa a se desenvolver no momento que a grande rede “internet” deixa de ser exclusividade dos grandes centros de processamentos de dados – nas universidades e centros de pesquisa – e passa a estar presente nos lares de milhares de pessoas. Com a possibilidade de estarmos conectados, passamos a ter condições de produzir e emitir informações, assim como trocar qualquer tipo de mensagem com outras pessoas, ter acesso a diferentes conteúdos disponibilizados por inúmeros canais, construir e participar de redes sociais, enfim, nos foi favorecido uma série de ações dentro de uma ambiência digital conectada.

Lévy (1999) afirma que a cibercultura é a cultura da conectividade e está associada ao “conjunto de técnica (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de processamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (p. 17). O ciberespaço, para esse autor, se configura como o “espaço de comunicação navegável e transparente” (LÉVY, 1999, p. 44) ou “um gigantesco metamundo virtual heterogêneo que acolhe o fervilhamento dos mundos virtuais particulares com seus links dinâmicos” (p. 146). Considerando esses elementos, a conectividade, na visão desse autor, passa a ser a condição básica de fortalecimento e de existência da cibercultura, pois o horizonte técnico do movimento desta cultura é a comunicação universal.

Aliado a isso, Lévy (1999) define como imperativo categórico que, para se vivenciar a cibercultura, “cada computador do planeta, cada aparelho, cada máquina deve possuir um endereço na internet” (p. 127). Nessa mesma linha de argumentação, Edméa Santos (2011) destaca que a cultura contemporânea marcada pela cibercultura é estruturada pelo uso das tecnologias digitais em rede nas esferas do ciberespaço. No entendimento desta pesquisadora, “os primeiros estudos da cibercultura sinalizavam que esta era a cultura do ciberespaço e se configurava como um híbrido da internet, infraestrutura tecnológica, com os seres humanos

em movimento e em processo de comunicação e de redes sociais.” (SANTOS, 2011, p, 77). Outro autor, Manevy (2009), sinaliza que a cibercultura é a cultura das redes, do compartilhamento, da criação coletiva, da convergência. Para ele, nesta cultura vivenciamos “processos vivos de articulação, processos políticos, sociais, que impactam nosso modo de vida, de construção e de formulação.” (p. 37). Além disso, o autor esclarece que esta cultura encontra no digital não um suporte, mas um modo de elaboração.

Por sua vez, Lemos (2009b) explica que as dinâmicas favorecidas pela cibercultura apresentam-se como recombinação cultural em um território eletrônico em crescimento planetário. Desta forma, o autor indica três princípios ou, conforme ele mesmo denomina, três “leis” que norteiam a base atual da cibercultura: a liberação do polo de emissão, a conexão em rede e a reconfiguração sociocultural, a partir de novas práticas produtivas e recombinações.

A liberação do polo de emissão está presente nas novas formas de relacionamento social, de disponibilização da informação e na opinião e movimentação social em rede. Assim, emergem inúmeros fenômenos sociais em que o antigo “receptor” passa a produzir e emitir sua própria informação, de forma livre, em formato de vídeos, fotos, músicas, escrevendo em *blog*, criando fóruns e comunidades, etc. Para Lemos (2009b), produzir, fazer circular e acessar mais informações tornam-se atos cotidianos na cibercultura. Dessa forma, com a liberação da emissão, passamos a ter “testemunhas que podem produzir e emitir de forma planetária os diversos tipos de informação” (LEMOS, 2009b, p. 40).

Com isso podemos dizer que as tecnologias da informação e comunicação, ao mesmo tempo que vêm potencializando as diversas culturas, com seus significados e processos próprios, também fortificam-nas e as dinamizam, à medida que as pessoas estão socializando e compartilhando conteúdos. Portanto, mais uma vez, tomando como base os argumentos apresentados tanto por Lemos como por Lévy (1999), podemos dizer que com a liberação do polo de emissão, na apropriação da infraestrutura técnica, se configuraram interfaces, interconexão, virtualidade, características marcantes dentro da cibercultura.

No segundo princípio, que se fundamenta como “tudo em rede”, a partir da conectividade generalizada, Lemos (2009b) destaca que não basta produzir sem emitir, sem conectar, sem compartilhar. Na cibercultura é preciso emitir em rede, entrar em conexão com outras pessoas, produzir sinergias, trocar informações, circular, distribuir... E tudo isso somente é possível com a conexão generalizada. Este autor reforça as ideias de Lévy (1999) quando pontua que “[...] a conexão em rede telemática parece ser uma característica fundamental da

cibercultura.” (LEMOS, 2009b, p. 40). Em outro estudo, Lemos e Lévy (2010) indicam que a “conexão” é uma característica que se encontra associada diretamente à cibercultura.

Considerando esses dois princípios, entendemos que emitir conteúdos/informações e conectar produz o terceiro princípio que é a reconfiguração sociocultural. Lemos e Lévy (2010) afirmam que várias expressões da cibercultura buscam reconfigurar práticas, modalidades midiáticas, espaços sem a substituição de seus respectivos antecedentes. Isto é, passamos a vivenciar uma

[...] reconfiguração e remediação, em que jornais fazem uso de *blogs* (uma reconfiguração em relação aos *blogs* e aos jornais) e de *podcast*. *Podcast* emulam programas de rádios e rádios editam em *podcast*. A televisão faz referência à internet, a internet remete à televisão. (LEMOS, 2009b, p.41).

Com esse movimento de reconfiguração e remediação, de acordo com o autor, a cibercultura passa a alternar processos massivos e pós-massivos, na rede ou fora dela. Considerando esse terceiro princípio, entendemos que a cibercultura se constitui em uma reconfiguração infocomunicacional, em que sua dinâmica acolhe “processos bidirecionais, abertos, nos quais prevalece a liberação da emissão sob diversos formatos e modulações, e uma conexão generalizada e planetária por redes telemáticas.” (LEMOS, 2009b, p. 41).

A liberação da emissão, a conexão planetária e a consequente reconfiguração sociocultural emergem da liberação da palavra que as tecnologias digitais em rede possibilitam. Logo, baseadas em Lemos e Lévy (2010), trazemos outros elementos, os quais esses autores indicam como tendência em ressonância mútua que caracteriza a cibercultura, que são: a interconexão, a criação de comunidades virtuais e a inteligência coletiva.

Durante a nossa explanação, falamos que a conexão se constitui como elemento fundamental da cibercultura. Quando Lemos e Lévy (2010) falam de interconexão, a definem como “um fenômeno geral que tece relações entre território, entre computadores, entre meios de comunicação, entre documentos, entre dados, entre categorias, entre pessoas, entre grupos e instituições” (p. 14). Com isso, entendemos que emerge uma perspectiva de mutação na física da comunicação: com o menor dos dispositivos podemos receber e transmitir informações de todos os outros, estabelecendo conexões sem fio. Com a interconexão, Lévy (1999) indica que as informações não estariam mais, apenas, no ciberespaço – como um ambiente virtual separado dos interagentes – mas sim “por meio de uma espécie de reviravolta topológica, todo o espaço se tornaria um canal interativo” (p. 127).

Colaborando com essa reflexão, Cordeiro (2014) sinaliza que, a partir da interconexão, os territórios virtuais estão entrelaçados, passando a existir a possibilidade de comunicação entre diversas redes comunicacionais e informacionais, formada por pessoas, instituições, conteúdos, por onde podem ser exploradas diferentes fontes de dados e interfaces. É apoiada na interconexão que emerge uma segunda tendência da cibercultura: a criação das comunidades virtuais. Formada por interagentes com interesses afins, por conhecimentos sobre projetos mútuos, nas comunidades virtuais não existem barreiras de tempo e espaço para se estabelecer diálogos, trocas de informações, cooperação e compartilhamento de saberes. Lévy (1999) chama a atenção que uma comunidade virtual “não é irreal, imaginária ou ilusória” (p. 130), ao contrário, trata-se simplesmente de um coletivo mais ou menos permanente que se organiza por meio de interesses comuns.

O autor assinala que os grupos humanos, ao se constituir como comunidades virtuais, se aproximam do ideal do coletivo inteligente, mais imaginativo, mais rápido, capaz de aprender e de inventar. Assim, a terceira tendência da cibercultura, a da inteligência coletiva, é constituída por meio da imensa teia produtiva de conhecimento, trocas e saberes compartilhados nos ambientes virtuais. Ao utilizar esse termo, Lévy (2003) a define como “uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta uma mobilização efetiva de competências.” (p. 28). O que o autor apresenta como reflexão sobre a inteligência coletiva é que, no mundo, não existe nenhum reservatório de conhecimento que seja *a priori*, isto é, não existe nenhum intelectual sábio o bastante para concentrar em si todo o conhecimento. O que verdadeiramente existe é um mundo cheio de pessoas em todas as partes, e em cada uma dessas pessoas se concentra algum tipo de saber, isto é, “todos sabem alguma coisa” (LÉVY, 2003, p. 29), e as trocas desses saberes se configuram em uma gigantesca coletividade.

Entendemos que o espaço de interação, o compartilhamento e a possibilidade de criação proporcionada pelo ambiente digital conectado em rede levam Lévy (1999) a comparar a inteligência coletiva com colmeias e formigueiros, em que, trabalhando com uma grande coletividade, com o local e o universal, os saberes, a imaginação, os conhecimentos entram em sinergia. Os caminhos apontados por Lévy (2003) para a formação desse coletivo inteligente é o laço social baseado no saber. Para ele, no projeto da inteligência coletiva, o que reúne as pessoas é a capacidade de compartilhamento de saberes individuais, uma vez que as identidades passariam a ser identidades do saber.

A partir dessa perspectiva, emergem movimentos de mudanças na arte, música, trabalho, e em todos os setores da sociedade. A essas mudanças associamos o que Lévy (1999, p. 157) chama de “nova relação com o saber”. A oportunidade de acesso à informação por meio das tecnologias digitais em rede – com navegação por hiperdocumentos e a busca incessante por novos conhecimentos, os novos estilos de raciocínio – potencializa a inteligência coletiva. Com isso é possível compreender que a cibercultura não se constitui assim que se liga o computador: a sua dinâmica e movimento apenas passam a se formar quando os interagentes estão socializando e produzindo informações em rede.

Diante disso, compreendemos que a “condição indispensável para a existência da cibercultura é a formação da cultura digital” (SAMPAIO-S, 2011, p. 54). Daí, o acesso, a manipulação e o conhecimento crítico e consciente das tecnologias digitais e dos processos gestados a partir de seu uso são condições essenciais para a produção da informação nesta cultura contemporânea, onde o processo de digitalização é o seu marco. Dessa forma, reconhecemos que os dois conceitos – cibercultura e cultura digital – são distintos, mas se complementam, posto que

a cibercultura precisa dos elementos da cultura digital para se desenvolver, uma vez que esta se fundamenta na conexão, na propagação de conteúdos digitais, que são as produções, as construções realizadas pelos sujeitos a partir da vivência na cultura digital que, por sua vez, é socializada e compartilhada no ciberespaço. (SAMPAIO-S, 2011, p. 54-55)

Nessa perspectiva, no nosso entender, a cultura digital se configura como uma formação mais ampla que a cibercultura, pois enquanto para esta última a conexão em rede é a condição básica para seu fortalecimento e funcionamento, na digital as dinâmicas podem acontecer tanto no *online* quanto no *offline* ou, ainda, apenas no *offline*, já que a sua base está, fundamentalmente, estruturada nos processos de digitalização. Autores como Costa (2008), Manevy (2009), Tapias (2006) e Ronaldo Lemos (2009) nos ajudam nessa argumentação, quando afirmam, como este último, que a cultura digital se configura como a “cultura do telefone celular, dos computadores, dos micro-objetos digitais que funcionam a partir desse processo eletrônico digital.” (LEMOS, 2009, p. 99).

Já Manevy (2009) afirma que esta cultura surge a partir do engendramento do digital, do “conjunto de transformações da tecnologia que dos anos 70 para cá vem transformando o mundo analógico neste mundo do bit” (p. 37). Corroborando com essas ideias, Cintra (2003, p. 22) defende que, primariamente, as produções da cultura digital ocorrem por meio próprio,

e, assim, envolvem o processo de digitalização e o suporte de um computador. Para o autor, esta cultura necessariamente não implica a comunicação através da rede, embora, geralmente, pressuponha a conectividade.

Diante das argumentações apresentadas pelos autores citados, podemos complementar afirmando que uma cultura não se constitui sem a outra, pois para o crescimento e fortalecimento de tais culturas, ambas precisam estar articuladas. Assim, considerando, então, essas características que nos ajudam a distinguir a cultura digital da cibercultura, podemos dizer que as tecnologias digitais se inserem nessa discussão como fator importante na formação da cultura digital na sociedade, pois, assim como cada contexto cultural apresenta sua lógica interna, com esta formação cultural não seria diferente. Dessa forma, concordamos com Cordeiro (2014) ao afirmar que o contexto da cultura digital faz-se “rizoma, alastrando-se, criando redes *on* e *offline*” (p. 133), onde relações são estabelecidas, e assim, construímos e reconstruímos a realidade social e nossos cotidianos.

Ao mesmo tempo, também reconhecemos a cultura digital como a cultura do efêmero, do multifacetado, que apresenta a diversidade social e cultural. A nossa aproximação nesse contexto modifica algumas dimensões da inter-relação com o mundo e da interação com o tempo e o espaço. Para Costa (2008), essa cultura “carrega uma série de conotações, entre as quais o acúmulo de dados, a possibilidade de manipulação de informação e, sobretudo, a ampliação da comunicação nos mais variados aspectos” (p. 81). Nesse sentido, o nosso modo de pensar é que as dinâmicas da cultura digital não estão limitadas apenas ao uso de novos equipamentos e produtos, mas, sobretudo, implica processos de vivências que “influem diretamente sobre nossa atividade consciente, por exemplo, a necessidade de escolhas, a incerteza, as sugestões, o risco e a tomada de decisão diante do excesso de informações, produtos e serviços” (COSTA, 2008, p. 19).

Neste estudo, por entendermos a complexidade e a gama de reflexões que integram o debate sobre o desenvolvimento da cultura digital é que buscamos trazer alguns elementos que proporcionem seu enriquecimento. Neste sentido, considerando o brincar como uma atividade dinâmica, propomos pensar sobre outras experiências dessa atividade, considerando as relações vividas pelas crianças ao interagir ludicamente nesta cultura. E a nossa escolha parte da compreensão de que, embora a cultura digital e a cibercultura estejam relacionadas entre si, pois no contexto atual não basta produzir e vivenciar experiências sem compartilhar essas vivências em rede, entendemos que, com a presença das tecnologias digitais móveis, as

práticas de brincadeiras das crianças podem acontecer a partir das suas interações tanto no online quanto no offline.

Assim, sugerimos que, na cultura digital, de forma mais ampliada, as crianças, teoricamente, têm a possibilidade de acessar, produzir, criar, publicar e distribuir informações, consumir e participar de maneira autônoma em redes colaborativas. E para que tudo isso aconteça, torna-se necessário uma imersão curiosa no cenário das tecnologias digitais móveis que estão presentes em nosso cotidiano. Portanto, compreendemos que na cultura digital pode se estabelecer um processo pleno pela efetiva possibilidade de fenômenos comunicativos, de produção e circulação de conteúdos e informações, e nesse contexto, com a interação proporcionada por essas tecnologias, emergem práticas de colaboração, aliando de forma mais forte a comunicação, o entretenimento, a sociabilidade e a mobilidade.

4.2 ASPECTOS DA MOBILIDADE

Com o avanço das tecnologias digitais, ocorrido, principalmente, nos últimos tempos, os espaços urbanos se reconfiguraram, ambientes se ampliaram, relações sociais se modificaram. Sem a exigência de grandes deslocamentos físicos – de casa, do trabalho ou de qualquer lugar –, vivenciamos a possibilidade de nos comunicar, conhecer e interagir com diferentes pessoas em diversas partes do mundo. Nesse sentido, podemos dizer que vivemos, hoje, a materialidade da era da informação (LEMOS, 2005), caracterizada pela convergência tecnológica e pela presença, cada vez maior, de aparelhos miniaturizados, conectados em redes de comunicação, engendrando práticas sociais que envolvem o surgimento de diversificadas posturas dos interagentes, especialmente, em relação às informações que recebem e emitem.

As práticas comunicativas também estão se configurando sobre novas bases estruturais. A possibilidade de receber, reconstruir e emitir conteúdos e informações vem se fortalecendo no cotidiano de muitas pessoas, especialmente, com o advento das tecnologias digitais móveis em rede. Esse movimento, em comparação com experiências passadas, nos surpreende pela facilidade, velocidade e pelas formas como a relação interagente, conteúdos, dispositivos móveis, espaços físicos e eletrônicos se fazem presentes, tanto entre adultos quanto entre crianças.

Podemos dizer que, historicamente, a mobilidade foi adquirindo novas dimensões: saímos do movimento dos homens pré-históricos em busca de sobrevivência para o surgimento das

vilas e cidades. Depois, passamos por redes de comunicação – difundindo, para lá e para cá, informações sobre os mais diversos formatos (cartas, telégrafos, telefone, televisão) –, e chegamos, finalmente, ao contexto atual, em que as tecnologias digitais móveis em rede estão transformando as relações entre pessoas, espaços urbanos, criando novas formas de mobilidade (LEMOS, 2010). Nesse contexto, Cordeiro (2014) declara que nunca foi tão fácil e ágil receber, produzir e fazer circular conteúdos (não só textos, mas imagens, vídeos, áudio), pois “os dispositivos que antes eram centralizados, sob o domínio da indústria cultural, hoje diminuíram de tamanho e se popularizaram, estão circulando nas mãos das pessoas comuns.” (p. 147).

O que notamos é que, em nosso tempo, há uma aceleração e uma transformação da mobilidade, entretanto convém sublinhar que este não é um fenômeno recente. Reconhecemos que o modo de estar em sociedade e de se relacionar com ela acontece de maneira diferente em cada época. Da mesma forma, a relação humana com o movimento é algo hereditário, tanto que a própria concepção de nomadismo – adotada contemporaneamente para designar os processos que se configuram no contexto da mobilidade – tem sua origem nas práticas dos povos nômades que estavam constantemente se movendo de um lugar para o outro. Ou seja, sempre fomos um ser em movimento, e uma das características dos nossos antepassados era exatamente esse aspecto.

Para compreender e relacionar as práticas de locomoção dos povos nômades com os aspectos da mobilidade na cultura digital, precisamos destacar que os deslocamentos desses povos aconteciam por questões de sobrevivência, isto é, se tornavam necessários a partir do momento em que, após fazer uso dos recursos naturais de um determinado ambiente, estes se esgotavam e se iniciava um novo deslocamento para uma nova região, a fim de obter/encontrar tais recursos novamente. Em grupos, vários povos armavam e desarmavam suas tendas, deslocavam-se permanentemente, em um contexto que era espacial e geográfico, vagando, muitas vezes, em busca de caça, abrigo e, principalmente, fugindo dos predadores. A história nos conta que esses movimentos se constituíram como uma prática comum entre os primeiros povos, com seu surgimento durante os períodos Paleolítico (Idade da Pedra lascada, em que os antepassados do homem começaram a produzir os primeiros artefatos para auxiliar na sua sobrevivência) e parte do Neolítico (período da pedra polida, em que as primeiras aldeias foram criadas próximas aos rios, com início da sedentarização e o surgimento da agricultura).

Maffesoli (2001) nos ajuda a entender esse contexto ao declarar que o desejo ancestral de movimento se manifestou, de diferentes maneiras, ao longo da evolução humana. Para compreensão do significado atribuído ao processo nômade na discussão da mobilidade, nos apoiamos em alguns teóricos, como Augé (2010); Cordeiro, (2014); Deleuze e Guatarri (2012), Lemos (2007a) e Pellanda (2006a). Augé (2010) afirma que os nômades “têm o sentido do lugar e do território, o sentido do tempo e do retorno.” (p.15). Deleuze e Guatarri (2012), do mesmo modo, esclarecem que eles possuem um território, seguem trajetos que são do seu costume, deslocam-se de um ponto a outro, não ignoram os pontos de referência (ponto de água, de habitação, etc...), mas os princípios desse movimento apresentam diferenças significativas. Para os autores, na vida do nômade, até os elementos de seu habitat eram concebidos “[...] em função do seu trajeto que não para mobilizá-los.” (p. 53).

Por isso, Deleuze e Guatarri (2012) chamam a atenção para que não se confunda nômade com migrante. Para eles, o migrante vai de um ponto ao outro, ainda que este outro ponto seja incerto, imprevisto e mal localizado. Já o nômade só percorre um ponto a outro por consequência e/ou necessidade real. Para Cordeiro (2014), ser nômade significa “estar em movimento, preferir o movimento, ser movimento no caminho entre os pontos de ancoragem” (p. 159). O nômade não para em ponto algum, e sim tangencia, pois o que importa é a necessidade de buscar um novo caminho no espaço sem fronteiras, liso, marcado “por traços que se apagam e se deslocam com o trajeto” (DELEUZE; GUATARRI, 2012, p. 55).

Outra característica que nos ajuda a pensar sobre as dimensões da mobilidade na cultura digital é que a questão ou o aspecto da “desterritorialização” (DELEUZE; GUATARRI, 2012) esteve muito presente entre os povos nômades ou nos processos vividos pelo ser humano em busca de deslocamento. Para Lemos (2007a), a desterritorialização constitui o homem enquanto ser aberto ao mundo. O autor ainda complementa, afirmando que, “desterritorializado, o homem se vale de meios técnicos e simbólicos para reterritorializar-se, construindo o seu habitat.” (p. 279).

Por sua vez, encontramos em Deleuze e Guatarri (2012) que a desterritorialização se constituiu em muitos momentos, a partir da relação dos sujeitos com sua terra. Para os autores, o nômade “reterritorializa na própria desterritorialização” (p. 56). Isto é, a terra se desterritorializa não somente em seu movimento global e rotativo, mas em lugares precisos – ali onde a floresta recua e o deserto se propaga –, e o nômade aparece nesses locais, permanecendo por um determinado tempo em um espaço liso que corrói e tende a crescer em

todas as direções. Cordeiro (2014) reforça que, nesse movimento, o nômade desterritorializa o que apenas é suporte (a terra, o deserto, a floresta, a tecnologia, etc.), e, quando cria sentidos, significados, usos, reterritorializa sem se limitar a regras ou normas preestabelecidas. Assim, o nômade habita esses lugares, permanece neles, e ele próprio o faz crescer e desenvolver, no sentido que se constata que ele “cria o deserto tanto quanto é criado por ele” (p. 56). Ou seja, ele é o vetor da desterritorialização. Por isso é falso definirmos o nômade apenas pelo movimento; entendemos que este “[...] se distribui num espaço liso, ele ocupa, habita, mantém esse espaço, e aí reside seu princípio territorial.” (DELEUZE; GUATARRI, 2012, p. 55).

O fato é que, nesse contexto, o homem, de forma direta ou indireta, constituiu seus territórios. Daí, entendemos que a relação entre território, territorialização e desterritorialização é essencial para compreendermos as dimensões da mobilidade. André Lemos (2007a) afirma que a noção de território é polissêmica e não deve ser entendida apenas como espaço físico limitado. Para definição do termo, o autor toma como parâmetro a concepção de que o território não se restringe às fronteiras contíguas, geográficas, mas, principalmente, está associado à ideia de controle sobre as fronteiras, podendo essas serem físicas, sociais, simbólicas, políticas e culturais. Dominar um território, para o autor, é o mesmo que se apropriar, material e simbolicamente, das diversas dimensões da vida. Ainda na busca do entendimento do termo, o autor esclarece que só podemos pensar em território a partir da dimensão integral das diferentes formas sociais, como lugares de processos semânticos (territorialização), bem como de movimentação (desterritorialização).

Para o autor, territorialização e desterritorialização são processos interligados em que o primeiro é uma ação do território – político, econômico, simbólico e subjetivo –, e o segundo é o se movimentar entre as fronteiras, criando linhas de fugas. Já nas ideias de Cordeiro (2014), encontramos que desterritorializar se constitui em um movimento que “[...] ocorre no território no sentido de buscar uma nova territorialização, as ressignificações, novas subjetividades que vão sendo processadas e construídas.” (p. 151). Para compreendermos essa noção de território, podemos pensar nas civilizações pré-modernas: quando as pessoas viviam em constante deslocamento, transportando toda a sua vida consigo, o território era o lugar de controle sobre os aspectos da vida material. Delimitar o território significava controlar as condições de existência – acesso aos bens materiais e defesa contra os inimigos. Por outro lado, se considerarmos a ideia de território a partir da época das grandes navegações, veremos que, junto ao processo de expansão dos territórios, se concretizou a formação do Estado

Nação e do controle de fronteiras biopolíticas. Agora, se associarmos ao contexto que vivemos atualmente, com a presença das tecnologias digitais em rede, a noção de território ganha outras dimensões, pois, também, podemos relacionar aos territórios informacionais em que “[...] o acesso e o controle informacional realizam-se a partir dos dispositivos móveis e redes sem fio” (LEMOS, 2007b, p. 128). Nesses territórios encontraremos lugares onde se exercem controles do fluxo de informações marcado pela imbricação dos espaços eletrônico e físico.

Mas, ainda no campo da compreensão sobre as dimensões da mobilidade, considerando a relação entre território, territorialização e desterritorialização, surge a discussão sobre os “espaços de sociabilidades” (PELLANDA, 2006a) ou “espaços comunicativos” (SANTAELLA, 2007). Para Santaella (2007), tais espaços adquirem, a cada dia, feições imprevistas, surpreendentes, e incluem formas diferentes de relações e de sociabilidades. Pellanda (2006a), por sua vez, exemplifica o surgimento dos ditos espaços a partir de alguns períodos históricos. Nas sociedades nômades, para o autor, estes espaços eram escolhidos ao acaso ou por algum motivo estratégico, como uma proteção a intempéries e predadores. Na Idade Média, estes se constituíram dentro dos mosteiros e dos castelos. Com o aparecimento dos burgos, com a evolução das vilas, cidades e, por fim, metrópoles, os espaços de sociabilidades começam a se multiplicar.

A partir da ampliação desses espaços, Pellanda (2006a) exemplifica que ambientes como clubes, bares, praças, igrejas possibilitaram às pessoas exercer a sociabilidade, e, em paralelo, as trocas de informações e comunicação. Ainda não podemos deixar de lembrar os espaços reconhecidos como lugares de concentração de saberes, tais como as bibliotecas, as escolas e as universidades, que também se constituíram como espaços de sociabilidades. Por muito tempo, e ainda hoje, percebemos que muitos desses lugares favorecem o grau de sociabilidade. Para Pellanda (2006a), esses contextos foram sendo alterados ao longo do tempo, outros espaços foram surgindo, modificando as dinâmicas da sociabilidade: um exemplo dessas mudanças ocorreu com a presença da eletricidade.

Se considerarmos o advento dos equipamentos eletrônicos somados aos novos meios de comunicação – como rádio e, logo depois, a TV –, veremos que, a partir deles, emergem outras práticas de sociabilidades. Para tanto, é importante perceber que, tanto nos lugares de sociabilização dos centros urbanos, quanto nas práticas exercidas junto aos novos meios de comunicação, os pontos de sociabilidades eram fixos e independiam das condições externas.

Com o surgimento de outras dinâmicas – por exemplo, a presença da internet –, as sociabilidades em grupos começam a transcender as barreiras físicas: as pessoas já não precisam mais se encontrar em um determinado lugar para trocar ou receber informações, elas passaram a estar ligadas ao mesmo fato, porém, em espaços físicos diferentes (PELLANDA, 2005). A exemplo, podemos lembrar que, no momento que a internet desterritorializou a informação, o ingresso às bibliotecas não ficou limitado necessariamente, como acontecia antes, apenas a endereços físicos. A rede possibilitou a descentralização das informações que, de alguma forma, estavam restritas a lugares onde o acesso só era possível se houvesse um deslocamento físico.

Em seguida, no início do século XXI, com o desenvolvimento da computação móvel e das tecnologias digitais móveis (*laptops, palms*, celulares inteligentes), surge uma nova dinâmica que estabelece a “passagem do acesso por ‘ponto de presença’ – internet fixa por cabos ao ‘ambiente generalizado por conexão’ (internet móvel sem fio, telefones celulares, redes *bluetooth* e etiquetas de rádio frequência) –, que envolve o usuário [interagente], em plena mobilidade.” (LEMOS, 2010, p. 159). Podemos dizer que, a partir desse contexto, o nomadismo se inverte, pois, atraídas pela questão da sociabilização, as pessoas podem estar em qualquer lugar buscando e produzindo informações que estavam limitadas a determinados espaços.

Em outras palavras, entendemos que as atividades que passamos a desenvolver nesse processo não estão mais reduzidas a um lugar específico. Essas dinâmicas criam novas comunidades onde não é mais necessário o contato físico, mesmo que este possa vir a existir. Isto é, para se estabelecer a sociabilidade não é mais preciso compartilhar um espaço físico comum, nem estar preso a um determinado ponto de onde se estabelece conexão com a rede digital: estamos em espaços fluxos e comunicação permanente. Entretanto, de acordo com Souza e Silva (2004), não é possível comparar tais comunidades às tradicionais interações face a face, visto que a comunicação passa a acontecer tanto entre pessoas que compartilham as mesmas localidades, como também entre sujeitos que habitam espaços físicos distantes. Concordamos com a autora ao afirmar que

As tecnologias nômades de comunicação re-inventam espaços urbanos como ambientes de multiusuários, significando que é agora possível se comunicar com indivíduos que não estão presentes fisicamente, ao mesmo tempo em que se move pelo espaço físico, que é também habitado por outras pessoas. (SOUZA E SILVA, 2004, p. 283).

O movimento e a busca pela ocupação dos espaços passam a ser definidos aleatoriamente pelos interagentes. Pellanda (2006b) esclarece que esse fenômeno, que ele nomeia como nomadismo invertido ou “neomadismo” – possibilitado pela comunicação móvel, a partir da expansão das tecnologias digitais –, faz o caminho inverso à virtualização, potencializando o espaço físico e a sociabilidade. Nesse mesmo sentido, Lemos (2007b) destaca como característica desses novos nômades, denominados pelo autor como *higt-tech*, o fato de buscarem “ponto de acesso a ponto de acesso”(p. 132). O seu território não é mais o deserto, mas o território informacional, criado pela intersecção do espaço físico com o ciberespaço. Eles vivem buscando estar conectados. Para o autor, o objetivo desses sujeitos não é mais o que fica entre os pontos, não é abandonar os lugares, mas sim, buscar o território informacional de onde será possível se conectar à rede. Isto é, “fisicamente ele se desloca entre pontos para, eletronicamente, poder passear pelo ciberespaço.” (LEMOS, 2007b, p. 132).

Com isso, surgem novas linhas de fuga, de desterritorializações e, também, de reterritorializações, não importando os caminhos que levam a esses processos, podendo ser comparados com as práticas nômades passadas, em que os caminhos que determinavam os movimentos eram deslocados pela própria trajetória. A expansão do uso das tecnologias móveis contribuiu e contribui, em grande medida, para a difusão do espaço de fluxos – definido por Castells (1999) como “a organização material das práticas sociais de tempo compartilhado que funcionam por meio de fluxos” (p. 436) – enquanto dinâmica do nosso cotidiano. Esses dispositivos de comunicação móvel “conectam práticas sociais situadas em locais distintos, criando-se um espaço de comunicação destinado a uma rede de interação com outros espaços.” (PAZ, 2014, p. 38).

Não podemos deixar de ressaltar que essas práticas não surgem apenas com o contexto do digital, na medida em que, de alguma forma, elas já eram possíveis com a carta, a imprensa e o telefone. Entretanto, com as tecnologias digitais móveis, ampliou-se a possibilidade de que os nós de uma rede interajam com outros nós em movimento pelo espaço. Concordamos com Santaella (2007, p. 236) ao afirmar que “nas redes do ciberespaço não só os caminhos são móveis, como também os nós”. Consideramos que, enquanto nas conexões ancoradas, os computadores e telefones ocupavam lugares fixos, nas conexões via dispositivos móveis cada aparelho representa pontos de conexões móveis, proporcionando uma mobilidade favorecida por cada interagente que circula pelos espaços físicos.

Nessa mesma linha de argumentação, Cordeiro (2014) reforça que na contemporaneidade, os espaços nômades são criados a partir de uma rede formada por interagentes. Os dispositivos móveis e a infraestrutura de rede possibilitaram e possibilitam a comunicação em fluxo. Com isso cada interagente se constitui em um nó, em um ponto de rede, e, assim, “tanto os pontos como os caminhos tornam-se móveis, uma vez que os interagentes circulam pela rede e pelo espaço físico de posse de tecnologias móveis, tornam-se pontos moventes, constroem seus percursos e suas trajetórias” (p. 160). O que percebemos é que surge um “duplo nomadismo e dupla mobilidade” (SANTAELLA, 2007, p. 236). Para a autora, no duplo nomadismo e na dupla mobilidade, as bordas entre os estados de presença e de ausência, nítidas nas sociedades tradicionais, tornaram-se borradas.

Pellanda (2009) contribui com essa argumentação, ao afirmar que, no borramento de fronteiras entre o espaço físico e virtual, a informação passa a ser trocada no ambiente virtual e aplicada no atual³². Nesse contexto, no deslocamento das informações, os átomos estão desconectados dos *bits* (NEGROPONTE, 1995), em que o real e o virtual passam a ser potências bilaterais (LÉVY, 1996). Com o uso do computador pessoal (PC) conectado, por um tempo significativo, ficamos restritos à conexão virtual presa aos fios. A mudança desse cenário passa a acontecer com o advento das tecnologias digitais móveis, quando os fios se desamarraram e o “cordão umbilical” que prendia a computação em ambientes entre quatro paredes deixou de ser a única possibilidade de conexão. Aliado a isso, outro elemento significativo foi a possibilidade da energia e da autonomia de consumo proporcionada pelas baterias, que permitiu ao interagente estar “acompanhado” do seu dispositivo móvel, portátil e conectado, provocando outro nível de integração e interação homem e máquina. Ou seja, com tudo isso, vimos que “As conexões físicas entre indivíduos são feitas na mesma dimensão da conexão virtual. [...] O virtual se desloca e cria com ele uma relação complexa de cooperação.” (PELLANDA, 2009, p. 91).

Para Lemos (2010), com essa dinâmica, foram criadas “zonas de controle de emissão e recepção de informação digital do indivíduo, em mobilidade e no espaço público, potencializando novas práticas sociais” (p. 160). Com isso, a presença e o uso dos dispositivos

³² Nos fundamentamos em Lévy (1996) que indica que o atual está no campo do acontecimento, “algo mais que a dotação de realidade a um possível ou que uma escolha entre um conjunto predeterminado” (p. 17) e que modifica a configuração dinâmica na qual se adquire uma significação. Para o autor a atualização “é criação, invenção de uma forma a partir de uma configuração dinâmica de forças e finalidades” (p. 16). Mas para Bonilla (2005) esse “processo de criação e invenção só emerge se o atual também estiver intimamente relacionado com o possível.” (p. 133). Assim, a autora esclarece que como os acontecimentos não estão dados de uma vez para sempre, e sim, encontram-se em um movimento de aparecer e desaparecer, vão se modificando, “esse caráter instável e provisório liga o atual ao campo das possibilidades.” (p. 134).

móveis em rede revelaram a necessidade das pessoas por uma comunicação móvel, fluida e descentralizada, na qual os sujeitos se apropriam do lugar de fala. Essas práticas – que são, ao mesmo tempo, sociais e comunicacionais – vêm influenciando de maneira direta e indireta as relações sociais e subjetivas com o outro e com o espaço. Fotografias, vídeos ao vivo, *selfs*, aplicativos para mensagens instantâneas, jogos de realidade aumentada, entre outras, compõem hoje práticas sociais presentes no nosso cotidiano.

Essas novas práticas, que alteram nossa experiência com a mobilidade, com o tempo e o espaço, trazem mudanças significativas nas atividades de trabalho, escolares ou de lazer. Lemos (2009c) afirma que, nessa dinâmica móvel, “há nas relações sociais, movimento e repouso, isolamento e agregação, compulsão social e necessidade do isolamento” (p. 28). Já Mantovani (2011), apoiada no sociólogo inglês John Urry (2007), pontua que, no sentido mais geral, dentro da perspectiva da mobilidade, “as relações sociais devem ser vistas na contraposição permanente entre presença e ausência, proximidade e distância, ou seja, envolvem ou derivam de conexões que, em última medida, buscam efetivar uma presença física.” (p. 80). Em outras palavras, podemos dizer que a comunicação se estabelece na dinâmica do móvel e do imóvel. Essa comunicação implica movimento de informação e movimento social – com saída de si no diálogo com o outro e fluxo de práticas carregadas por diversos suportes. A partir dessa argumentação, nos apoiamos em Lemos (LE MOS, 2007b, 2009c, 2010) para entender a mobilidade a partir das três dimensões analisadas por ele: do pensamento, a física e a informacional.

4.2.1 A mobilidade e suas dimensões

A mobilidade, ainda que não defina uma realidade totalmente nova, é uma palavra-chave para que as dinâmicas vividas na cultura digital sejam compreendidas. Se observarmos o surgimento dos meios de comunicação anteriores a internet, perceberemos que já contávamos com aspectos da mobilidade: andar pelas ruas, parques e à beira do mar, acompanhados do rádio de pilha ou até mesmo do *walkman*, eram práticas que possibilitavam que carregássemos o som ao nosso corpo para além do som controlado nos aparelhos fixos de nossos lares. Se retornarmos um pouco mais na História, podemos citar os livros e outras mídias – tais como jornais e revistas – como exemplo de meios móveis. O que muda no cenário atual, especialmente, com a cultura digital, é que mais do que a portabilidade

(elemento fundamental da mobilidade), temos a nosso favor a conectividade com o ciberespaço e, deste com as nossas práticas sociais.

O que percebemos é que a mobilidade ganhou forte impulso com a eletricidade, atingindo a revolução industrial e penetrando no cotidiano e espaços onde as pessoas circulam, criam, produzem, trabalham, estudam e se divertem. Entretanto, outras dimensões se fazem perceber a partir da mobilidade, principalmente, sob o aspecto comunicacional, potencializado pela presença dos dispositivos móveis. É nesse sentido que Lemos (2009c) nos apresenta pelo menos três dimensões fundamentais da mobilidade: a física (transporte, de pessoas, objetos), do pensamento (cognitiva/imaginária) e a informacional (sistemas de comunicação e fluxo de informação).

Reconhecemos que cada dimensão da mobilidade sugerida por Lemos (2009c) não pode ser compreendida sob uma perspectiva isolada; ao contrário, uma dimensão influencia e é influenciada por outra, na medida em que a informação pode desterritorializar³³ (DELEUZE; GUATARRI, 2012) um pensamento ou pode provocar outra mobilidade. Da mesma forma, não é possível dissociar comunicação, mobilidade, espaço e lugar. Lemos (2009c) ao refletir sobre a mobilidade, declara que ela deve ser politizada e não deve ser vista apenas como um percurso entre pontos ou acesso à determinada informação. Para o autor, “ela não é neutra e revela formas de poder, controle, monitoramento e vigilância.” (p. 29).

Nesse sentido, com a cultura digital e as possibilidades da convergência – que integram em um mesmo ambiente elementos de linguagem de duas ou mais mídias interligadas –, ganha notoriedade a mobilidade física, que se refere aos deslocamentos do corpo, bem como dos objetos, mercadorias ou serviços. Para Cordeiro, (2014) nós nos deslocamos pelo espaço físico, caminhando ou sendo transportados por meios de locomoção, carregamos objetos pessoais, entre eles, os dispositivos que nos possibilitam a comunicação e a interação. Tudo isso, segundo a autora, “cria uma dinâmica potente de nossa relação com o ambiente, com as coisas, com os acontecimentos e com as pessoas.” (p. 148).

Podemos dizer que essa dinâmica passou a ser mais fortemente vivenciada com a emergência das tecnologias portáteis que, de forma direta, contribuiu para a possibilidade de se estar “constantemente conectado a espaços digitais e de, literalmente, se ‘carregar’ a internet aonde quer que se vá” (SOUZA E SILVA, 2006, p. 27). Para a autora, com essas

³³ Entendemos que essa influência acontece apoiada nas ideias de multiplicidade de Deleuze e Guatarri (2012), ao afirmarem que “as multiplicidades se definem por fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou de desterritorialização segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem com as outras” (p. 17).

tecnologias portáteis, também vimos surgir interfaces sociais coletivas, uma vez que os dispositivos móveis criaram uma “relação mais dinâmica com a internet, incluindo-se em práticas cotidianas que ocorrem em espaços urbanos” (p. 24)

Ao pensar no contexto dos dias atuais e relacionarmos com nosso objeto de estudo, perceberemos, principalmente, entre as crianças e jovens, o surgimento dessas interfaces sociais coletivas, que provocam uma relação mais estreita com os lugares, com as pessoas e com os objetos, tais como a presença dos “jogos de realidade aumentada” (LEMOS, 2013) ou “jogos de realidade híbrida” (SOUZA E SILVA, 2006). Tais jogos podem ser entendidos como múltiplos interagentes nos quais um celular inteligente, equipado com um sistema de posicionamento ou geolocalização e conexão à internet, permite aos jogadores usar os lugares (espaços físicos) como interface do jogo. Nos últimos tempos, um forte indício de jogo com essas características e que tem fascinado as crianças é o “*Pokémon Go*”. Esse *game* – disponível para *smarthphone* –, que integra elementos da realidade aumentada³⁴ com geolocalização, popularizou-se rapidamente. Na tela do celular, o mapa da cidade exibe a localização do jogador, obtida pelo GPS, e, para “caçar” os personagens, as pessoas precisam caminhar pelos espaços (sejam eles públicos e/ou privados). O jogo foi pensado para mesclar a fantasia e o mundo real, de forma que o jogador, ao transitar por esses espaços com sua câmera de celular, busca os personagens que, antes, somente eram vistos em desenhos animados.

Apesar de todas as críticas imputadas ao jogo – entre elas, a questão do acesso às informações pessoais dos jogadores e as notícias ruins relacionando-o a perigos como acidentes, sequestro, assalto –, o que se destaca é que a dinâmica deste jogo não fica restrita ao celular. Na verdade, existe uma interação constante da interface desse *game* com os espaços públicos, criando, assim, integração de ambientes urbanos conectados, além de favorecer uma prática social coletiva. Com a proposta do jogo, temos visto grupos de crianças jogando *online* por meio de seus dispositivos móveis (*smartphone*), saindo dos “confinamentos” dos seus quartos e casas para interagir, por vezes entre pares, e unidos no mesmo espaço físico. Isto é, o que observamos é que a dinâmica proporcionada por esse jogo está trazendo este público para fora de suas casas, proporcionando outros espaços de brincadeiras, que mesclam o digital e o físico, em um movimento cíclico.

³⁴ Termo utilizado para designar a integração de elementos do “mundo real” com informações virtuais em um processo interativo e em tempo real.

A partir das práticas desenvolvidas com o “*Pokémon Go*”, percebemos que os lugares e os objetos passam a agregar uma relação com o digital. As crianças têm a possibilidade de acessar às informações produzidas por esse tipo de jogo, por elas mesmo ou por outros interagentes. Com isso, qualquer um deles pode ter sua presença localizada ou localizar outros jogadores, e, assim, estabelecer outras relações entre pares ou com o próprio espaço. Dessa forma, a nosso ver, o jogo pode ser um exemplo da mobilidade física, que integra corpo e objeto. No momento em que as crianças estão em movimento pelo espaço físico (praças, parques, *shopping center*, livrarias, etc.), interagindo com esse jogo ou com seus dispositivos móveis, em paralelo também podem estar realizando outras ações – fotografando, filmando, sentindo e percebendo situações, paisagens e fatos. Ou seja, ainda que o objetivo seja o jogo, do mesmo modo estão conectados, recebendo, produzindo e emitindo informações e conteúdos de diversas naturezas.

É a partir dessas práticas sociais que emerge a segunda dimensão da mobilidade – A informacional. Segundo Lemos (2010, p. 161), trata-se da mobilidade por fluxo de informações em rede, por territórios informacionais, que altera e modifica a mobilidade por espaços físicos, assim como a possibilidade de acesso, produção e circulação de informação em tempo real. Cordeiro (2014) aponta como característica dessa dimensão a presença dos sistemas informacionais com base digital e móveis, em que “o acesso às informações e conteúdos depende da possibilidade de acesso às redes (*wireless, bluetooth, 3G, 4G*), onde, além de consumir informações, os interagentes podem estar produzindo e disponibilizando conteúdos.” (p. 149).

Concordamos com a autora na ideia de que, com a mobilidade física, a mobilidade informacional se potencializa. Isso nos é possibilitado, principalmente, quando estamos em locais onde se desenrola um fato ou acontecimento, e a partir dos nossos dispositivos móveis, fazemos postagens, vídeos, imagens e compartilhamos esses conteúdos em ambientes diversos, como redes sociais, *microblogs*, aplicativos de mensagens instantâneas, trocando informações em uma dinâmica que acontece no nosso cotidiano. Ou, ainda, podemos também, com o celular, obter informações, em tempo real, sobre a intensidade do trânsito em um determinado trajeto, podendo alterar o percurso que planejamos, e, ao mesmo tempo, socializar outros dados sobre o trânsito em aplicativos destinados para esse fim – a exemplo do *Wase*³⁵. Essas e outras dinâmicas nos permitem escolher rotas alternativas sugeridas por

³⁵ Aplicação de navegação GPS totalmente móvel que, em sua dinâmica de funcionamento, mistura uma rede social e geolocalização – permite ao interagente, em tempo real, ter uma visão geral do tráfego de veículos

diferentes pessoas que integram essa rede, aumentando a potencialidade do deslocamento físico, e criando, assim, “novas dinâmicas de movimento no espaço físico ao redor de uma atividade social.” (LEMOS, 2010, p. 161).

O que percebemos é que, com o avanço das tecnologias digitais móveis em rede, a câmera do celular não se limita mais, simplesmente, à função de tirar fotos, tornando-se, além disso, um dispositivo de publicação instantânea. Fotos e vídeos são compartilhados, nos diversos ambientes *online*, o tempo todo. Assim, nessa dimensão da mobilidade, os lugares e os objetos passam a estar interligados com os dispositivos informacionais, resultando em uma relação estreita entre informação digital, localização e dispositivos digitais móveis. A essa intersecção entre o espaço físico e o eletrônico, Lemos (2010) chama de territórios informacionais.

Por territórios informacionais compreendemos área de controle do fluxo informacional digital em uma zona de intersecção entre ciberespaço e espaço urbano. O acesso e o controle informacional realizam-se a partir de dispositivos móveis e redes sem fio. O território informacional não é o ciberespaço, mas o espaço movente, híbrido, formado pela relação entre o espaço eletrônico e o espaço físico. (LEMOS, 2007a, p. 14)

Não podemos deixar de considerar a importância da rede móvel para construção desses territórios informacionais, pois, enquanto na internet fixa os servidores e roteadores representavam e representam os nós fixos da rede digital, e as dinâmicas favorecidas eram através de equipamentos estáticos – nas quais os interagentes precisavam estar parados para “entrar” na internet –, com a rede móvel esse cenário é alterado. Portanto, precisamos considerar que de posse de tecnologias móveis, em uma rede móvel, os celulares se tornam tais nós, carregados por interagentes que se deslocam por espaços físicos (SOUZA E SILVA, 2006). Com as interfaces móveis ampliou-se a possibilidade de, ao mesmo tempo que nos movemos por espaços físicos, podermos estar conectados, “carregando” o espaço digital conosco. Dessa forma, nesse movimento, “[...] não apenas os nós da rede se tornam móveis, mas também os caminhos através dos quais os nós se movem são de suma importância para reconfiguração da rede.” (SOUZA E SILVA, 2006, p. 39). Notamos que esses territórios informacionais se transformam em interfaces móveis quando a mobilidade se torna integrante do processo.

como um todo – com informações do tipo: congestionamentos, caminhões quebrados, acidentes, etc. É reconhecido como uma comunidade de interagentes para “combater o tráfego”, e funciona de forma colaborativa e dinâmica.

Assim, a ligação entre os territórios informacionais, as interfaces móveis e os lugares, em grande medida, é proporcionada, também, pela difusão das mídias locativas nos cotidianos. Lemos (2009a) define as mídias locativas como “dispositivos, sensores e redes digitais sem fios e seus respectivos bancos de dados ‘atentos’ a lugares e contextos. [...] elas reagem informacionalmente aos mesmos, sendo eles compostos por pessoas, objetos e/ou informação, fixos ou em movimento.” (p. 91). Para o autor, a característica fundamental das mídias locativas é que elas aliam, paradoxalmente, localização e mobilidade. Santaella (2008) contribui com essa caracterização ao definir que mídias locativas são baseadas em “tecnologias sem fio, tecnologias de vigilância, de rastreamento e de posicionamento que permitem que a informação seja ligada a espaços geográficos.” (p. 22).

Na mobilidade informacional, as mídias locativas permitem a emissão de informação digital a partir de lugares/objetos. Essa informação é processada por dispositivos móveis como GPS, telefones celulares, *palms* e *laptops* conectados em rede *Wi-Fi* ou *Wi-Max*, 3G, 4G *bluetooth*, ou etiquetas de identificação por rádio frequência. Para Lemos (2008), essas mídias agregam conteúdos digitais a uma localidade, servindo para funções de monitoramento, vigilância, geoprocessamento, localização, anotações urbanas ou jogos. Nesse sentido, os lugares passam a dialogar com os dispositivos, enviando, coletando e processando informações, a partir da relação estreita entre os conteúdos digitais, localização e as tecnologias digitais móveis. Ou seja, o que se percebe é que, cada vez mais, essas tecnologias que possuem a dinâmica da mobilidade, sensíveis aos locais, podem conectar-se à internet, possibilitando que as informações sejam armazenadas e recuperadas a partir de bases de dados remotos.

Vale destacar que, no contexto analógico, também podemos encontrar as mídias locativas, a exemplo das placas que contêm a localização de um hotel, pizzaria, loja de departamento, pois nelas encontramos informações agregadas a uma localidade. Entretanto, “essa informação é estática, não sensível, limitando-se a dizer o que é aquele lugar” (LEMOS, 2008, p. 208). Com isso, a diferença é que ela não processa informações, não informa quando foi vista, nem por quem, nem para que uso.

Para compreensão das mídias locativas no território informacional, Lemos (2008) classifica quatro funções dessas mídias, a saber: realidade móvel aumentada; mapeamento e monitoramento; *geotags*; e anotações urbanas. A realidade aumentada nasce de um conjunto de dispositivos e serviços cuja ênfase está na relação híbrida, local e informacional e permite

a sobreposição de informação/objetos virtuais em um ambiente real (LEMOS, 2013). Ela é herdeira do desenvolvimento de simuladores e de realidade virtual, mas o que a diferencia é que, “enquanto essa última compõe uma interação computacional em que os sujeitos ‘entram’ no mundo simulado, a realidade aumentada faz com que a informação entre no ‘mundo real’.” (p. 87).

Para o autor (2008), com as mídias locativas, emerge a realidade móvel aumentada que permite que as informações sobre uma determinada localidade sejam visualizadas em um dispositivo móvel, “ampliando” a informação, isto é, a realidade informacional do sujeito que interage com uma mídia desse tipo. Assim, a realidade móvel aumentada proporciona uma nova interface homem – informação – mundo. Cordeiro (2014) nos apresenta alguns exemplos desse contexto, ao citar que a realidade aumentada já está sendo usada em alguns tipos de intervenções médicas e em publicações de impressos, como livros de literaturas, panfletos, propaganda de imóveis, automóveis e jogos. Além desses, também temos visto essa realidade em museus, praças, locais históricos, em que são agregadas informações a um monumento, um objeto, um local, e com um aplicativo de leitura de código 2D ou 3D, ao apontar a câmera do celular, o interagente pode ter acesso a informações textuais ou visuais sobre os mesmos na tela.

A segunda função definida por Lemos (2008) para as mídias locativas é aquela aplicada às formas de mapeamento e de monitoramento do movimento no espaço urbano através dos dispositivos móveis. Nessa função, que envolve, especialmente, tecnologias de GPS, os percursos dos interagentes são mapeados, de forma a mostrar e registrar, a partir dessa experiência, as vivências específicas que cada um cria ao realizar seus deslocamentos, assim como os fluxos e os usos dos dispositivos móveis nessa locomoção. Já na terceira função das mídias locativas encontramos nas *geotags* a possibilidade de agregar informação digital em mapas que podem ser acessadas por diferentes pessoas por meio de seus dispositivos móveis, formando, assim, um amplo mapa coletivo produzido por interagentes nos seus cotidianos. Essas informações podem ser textuais ou imagéticas (a exemplo do que encontramos hoje no *Google Maps* e a sua função *Street View*³⁶). Lemos (2008) cita alguns projetos que, a partir das *geotags*, trazem informações sobre vagas em estacionamentos ou ainda localização de eventos que acontecem pela cidade, assim como cafés ou curiosidades de um determinado local. O

³⁶ Permite a todos uma exploração do mundo por imagens tridimensionais panorâmicas. Com isso, além da visão aérea, possibilita que o interagente possa explorar, por meio de imagens, as ruas, avenidas, praças, bairros como se fosse um pedestre. Isto é uma possibilidade de trazer informações textuais e imagéticas.

importante a se destacar das *geotags* é que, além de agregar informações aos lugares, também podem ser atualizadas em tempo real.

Por fim, a quarta função das mídias locativas – as anotações urbanas – se caracteriza por possibilitar formas de apropriação do espaço urbano a partir de escritas eletrônicas. Cordeiro (2014) esclarece que, nessa função, os interagentes se apropriam do ambiente e, a partir de escritas com os dispositivos móveis, indexam mensagens através de etiquetas RFID³⁷ e rede *bluetooth*. Esses registros podem ser em formato de texto, áudio ou vídeo. André Lemos (2008) apresenta alguns exemplos de projetos, tais como *Yellow Arrow* e *Undersound*, em que, no primeiro, através dos aparelhos celulares, os interagentes sinalizam com setas amarelas em espaços públicos da cidade, contando suas experiências pessoais; no segundo, alia música, compartilhamento e mobilidade no metrô de Londres, possibilitando que os interagentes façam *upload* de músicas para o sistema e possam baixar músicas deixadas por outros usuários no metrô, com identificação das estações.

Essas quatro funções das mídias locativas mostram como elas podem fomentar processos de criação, ao mesmo tempo que evidenciam que a interação das pessoas com seus dispositivos móveis intensificam a convergência entre os espaços fluxos e o espaço físico. Esses processos também proporcionam espaços fecundos para produções singulares, através dos quais os interagentes expressam seus pensamentos, recordam de momentos, narram acontecimentos. Ao tomar como pano de fundo esses processos, passamos a relacionar a discussão com a terceira dimensão da mobilidade apresentada por Lemos (2009c), que é a do pensamento, entendendo que esta sempre esteve presente em nossas práticas cotidianas, entretanto, passa a ser “dinamizada e ganha o potencial da conexão, das redes e do movimento físico por diversos espaços.” (CORDEIRO, 2014, p. 149).

Para compreender essa dimensão da mobilidade, Lemos (2009c) apresenta duas noções: a extensibilidade e a acessibilidade. O autor sinaliza que essas duas noções são complementares, pois enquanto a primeira refere-se ao poder e à habilidade de se mover, a acessibilidade indica as possibilidades de alcançar determinados pontos nos deslocamentos – sejam eles físicos, informacionais ou cognitivos. Aliadas a essas noções, mais dois fatores são agregados para a dimensão da mobilidade do pensamento: a velocidade e a aceleração. Para o

³⁷ Identificação por Rádio frequência ou RFID – método de identificação automática através de sinais de rádio, que recupera e armazena dados remotamente, através de dispositivo denominado etiquetas RFID (WIKIPÉDIA, 2017).

autor, a extensibilidade e a acessibilidade variam de pessoas e/ou grupos e seu valor está associado à possibilidade de ser veloz e de acelerar.

No nosso modo de pensar, a imediatividade e instantaneidade são fatores que influenciam diretamente as três dimensões da mobilidade. Precisamos considerar que, no contexto atual, com a presença marcante das tecnologias digitais móveis em rede, temos a possibilidade de ultrapassar os espaços territoriais, criando novos ambientes, nos quais é possível viver e conviver a partir das experiências cotidianas marcadas pela velocidade com que as informações nos chegam. Assim, compreendemos que a mobilidade do pensamento entrelaça questões pessoais, sociais e culturais, pois no movimento em busca de novos espaços e informações, os pensamentos e conhecimentos são produzidos, veloz e constantemente.

Nesse sentido, a nosso compreender, as mobilidades física e informacional proporcionam o acesso a diferentes informações, diversificados pontos de vistas, e isso provoca nosso pensamento. Em razão disso, precisamos estabelecer relações entre esse volume de informação o tempo todo. Além disso, Lemos (2005), apoiado em John Urry (2000), esclarece que todas essas dinâmicas vividas na sociedade exigem um pensamento em movimento, complexo, fluido e desterritorializado. Nesse sentido, a qualquer momento, a premissa de pensamento e de reflexão pode ser ativada por meio desse intenso fluxo de comunicação, de processamento de informações, de produção e organização de conteúdos e das formas como são disponibilizados.

Definidas essas três dimensões da mobilidade, não podemos deixar de sinalizar que, na atual cultura da mobilidade, a potência dessas dimensões não acontece de forma igualitária para todos, mas, ao contrário, varia a depender de cada pessoa ou grupo social. A partir desse contexto, Lemos (2009c) nos convida a pensarmos naqueles sujeitos que se deslocam em transporte público e/ou privados, nos que possuem acesso à internet de qualidade por banda larga e aqueles que têm um acesso limitado, nos que podem viajar pelo mundo e nos que nunca saem dos seus lugares de nascimento. Todas essas situações nos levam à compreensão de que, nessa cultura, parece existir uma “correlação e ampliação dos poderes, já que quanto maior a potência de mobilidade informacional-virtual, maior é a mobilidade física e o acesso a objetos e tecnologias” (p. 29).

Com isso, as desigualdades sociais e econômicas influenciam a potência dessa mobilidade, pois não podemos deixar de reconhecer que aqueles que podem se movimentar mais facilmente pelo ciberespaço são também os que têm maior autonomia para os

deslocamentos físicos e vice-versa. Daí que Lemos (2009c) chama a atenção para o fato de que a cultura da mobilidade não é neutra, nem natural. Isto nos leva a refletir que, em muitos contextos, existem diferentes graus de mobilidade que expressam diferentes poderes contemporâneos – tipos de acesso aos dispositivos, redes, espaços físicos, espaços culturais, etc.

Diante desse cenário, é importante considerar, sobretudo, o aspecto da conectividade. Reconhecemos que, com as tecnologias digitais móveis, as relações entre pessoas, informações e espaços físicos passaram a estar conectadas de uma forma inédita. Da mesma forma, entendemos que uma das características da sociedade contemporânea é a presença da rede, e que, no contexto atual da mobilidade, ela tem potencializado “[...] as formas de publicação, compartilhamento e organização das informações, além de ampliar os espaços para a interação entre os participantes do processo.” (PRIMO, 2007, p. 01).

Daí que, na mobilidade, a questão da conectividade vem crescendo em complexidade, na medida em que esta se configura como uma demanda cultural e social. O que temos presenciado é a necessidade, cada vez maior, de conexão generalizada envolvendo os interagentes em uma mobilidade plena, em que se busca o fortalecimento do contato “direto homens e homens, homens e máquina, mas também máquinas e máquinas, que passam a trocar informação de forma autônoma e independente.” (SANTOS, 2011, p. 81) Por isso, é preciso considerar que, para a velocidade e aceleração nas trocas de informações, torna-se imprescindível a conectividade de qualidade.

E quando nos referimos a essa qualidade de conexão, entendemos que esta somente acontece quando encontramos a possibilidade de acessar “tráfego de informações contínuo, ininterrupto e com capacidade suficiente para as aplicações de dados, voz e vídeo mais comuns ou socialmente relevantes” (BRASIL, 2010, p. 18), de modo que seja possível “interagir, comunicar, produzir e remixar de forma descentralizada.” (BONILLA; PRETTO, 2015, p. 160). Assim, reconhecemos que as questões relacionadas à conectividade também influenciam de forma direta na questão da mobilidade na cultura digital, uma vez que é cada vez mais notório um aumento de conexões via dispositivos móveis, o que tem proporcionado diferentes oportunidades e desafios nos hábitos sociais e culturais, além de uma crescente demanda de movimento no espaço físico, sem perda de conexão.

Diante desse contexto, é perceptível que a adequada conexão à internet torna-se condição indispensável para que se alcance a mobilidade plena. Em um país como o Brasil, o que temos

observado é que, nos últimos anos, as políticas públicas de Banda Larga implementadas – ou minimamente pensadas –, não partiram do pressuposto que o acesso à conectividade demanda “ações mais amplas, concretas e mais corajosas” (PRETTO; ASSIS, 2008, p. 81). Na verdade, foram adotadas ações pouco articuladas que até trouxeram relativos avanços na disponibilização de serviços, entretanto pouco avançaram para a oferta da qualidade da conexão. Assim, se constituíram como políticas inexistentes ou frágeis – com um serviço precário por parte das operadoras –, em que a banda de conexão que compramos efetivamente dificilmente é oferecida integralmente pela prestadora de serviço.

Concordamos com Bonilla e Pretto (2015), ao afirmarem que a questão da conectividade ainda não foi tomada como direito básico de cada cidadão, e as políticas públicas para tal não levam em consideração as demandas da sociedade contemporânea. Ou seja, em contexto de tecnologias móveis, com milhares de celulares conectados e com a banda que de fato é oferecida, torna-se quase impossível termos tráfegos de informações de forma igualitária. Com isso, cada vez mais, ficam evidentes os graus de mobilidade que passam a ser expressos nos diferentes poderes (tipos de acesso às tecnologias, redes, espaços físicos, culturais, etc.) e controle no acesso à informação. Além disso, não podemos deixar de considerar que tais práticas criam espaços de interação que se cruzam com as dinâmicas nos diferentes lugares que interagimos no nosso cotidiano. Souza e Silva (2004; 2006) e Santaella (2007) denominam esses espaços de híbridos e intersticiais respectivamente.

4.2.2 Os espaços híbridos ou intersticiais

Para compreendermos como o espaço passa a ser reconfigurado a partir dos usos dos dispositivos móveis conectados em rede, primeiramente, precisamos dialogar com algumas ideias para a apreensão desse termo, de modo que possamos ter uma melhor clareza da relação entre os espaços híbridos e as dinâmicas que estes estabelecem. Inicialmente, consideramos que, com as dimensões da mobilidade articuladas à expansão do ciberespaço, a noção de espaço passou, constantemente, a ser vista e revista. Aliado a isso, as diferenças espaciais e temporais entre distintos tipos de atividades sociais também estão se alterando. As relações tornaram-se fluidas e os acontecimentos simultâneos, com possibilidades de constituição de lugares múltiplos.

Nesse contexto, assumimos então, “em lugar de uma perspectiva linear de tempo, uma perspectiva complexa, onde a relação, a influência das diferentes temporalidades provoca transformações nas demais e nos diferentes espaços sociais” (BONILLA, 2002, p. 58). Dessa forma, com a difusão dos dispositivos digitais – computadores, telefones celular, *laptop*, *notebook*, *tablets* –, e junto à ampliação da internet, várias tarefas são realizadas em “nenhum lugar” específico e em ritmos variados, pois tudo flui, está em movimento, em devir.

Articulado a isso, com a cultura digital, o conceito de espaço tem se tornando cada vez mais corrente, especialmente, a partir da difusão dos dispositivos móveis, cuja “descrição de usos, comportamentos que acionam, dos efeitos psicossociais que provocam, vê-se acompanhar por termos como ‘nomadismo’, ‘ubiquidade’, ‘bordas e espaço fluidos’, ‘território’, ‘desterritorialização’, ‘rizoma’, ‘lugar’, ‘não-lugar’.” (SANTAELLA, 2007, p. 156). Ou seja, todos os termos pertencentes ao campo semântico de espaço.

Compreendemos que o espaço é uma dimensão importante para as relações humanas, que abriga em si dinâmicas sociais, políticas, econômicas e culturais. Paz (2014) nos auxilia nessa reflexão, ao trazer que a noção de espaço é “fundamental para as nossas relações sociais; ações realizadas no espaço, individualmente ou coletivamente, fazem dele uma importante dimensão das atividades sociais.” (p. 26). Concordamos com Rocha (2012), ao afirmar que estamos no espaço de diferentes formas, estabelecendo diversificadas relações, onde não podemos separar espaço e lugar de um contexto de experiência, pois, independente das interfaces com as quais interagimos, estamos experimentando os espaços “das ruas, dos museus, dos teatros, da natureza, de nossa casa, do trabalho, atribuindo-lhes nossos significados, nos conduzindo a um espaço de percepção, dentro de um contexto histórico e social.” (p. 41).

Nesse sentido, entendemos, em consonância com Milton Santos (2006), que o espaço é formado “por um conjunto indissociável, solitário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá” (p. 63). Para o autor, se pensarmos historicamente a relação do homem com o espaço, veremos que transitamos por “uma natureza selvagem, formada por objetos naturais, que ao longo da história foram sendo substituídos por objetos fabricados, objetos técnicos, mecanizados e, depois cibernéticos” (SANTOS, 2006, p. 51). Assim, o autor trata o espaço enquanto dinâmica, em que os objetos estão imbricados com as ações dos sujeitos. Da mesma forma, a interação com os objetos provoca os sistemas de ações e interfere na relação

com os sujeitos e sua subjetividade. O espaço, portanto, segue esta dinâmica de interações, pois “não basta definir os objetos em sistema. Temos de definir qual o sistema de práticas que sobre ele se exerce. Há uma interferência contínua entre os dois.” (SANTOS, 2006, p. 61).

Nessa relação social, os objetos ganham contornos de usos diversificados, os espaços também são vividos de formas distintas, sendo um lugar transformado por aqueles que o habitam. Disso, podemos pensar nos usos atribuídos aos dispositivos móveis, em especial ao telefone celular, que foi idealizado com o objetivo de realizar ligações e, hoje, funciona como um computador na palma das mãos, por meio do qual é possível fotografar, filmar, jogar, ouvir músicas, se comunicar, fazer transações financeiras e se informar em tempo real, adquirindo outro sentido ao que originalmente lhe foi definido. Ou seja, ao ganhar funções diversificadas, o telefone celular recebe outra dimensão que não somente um “objeto da oralidade” entre duas pessoas. Na verdade, a partir do exemplo trazido por esse dispositivo móvel, podemos dizer que o espaço em que vivemos, da forma como nos aparece a partir de nossas experiências vividas em contextos socioculturais, se constitui como “um espaço ativo constantemente recriado pelas atividades humanas.” (SANTAELLA, 2007, p. 168).

Esses movimentos experimentados, constituídos em relação a certos fins são denominados por Augé (2010) de *mobilidade sobremoderna*. Para o autor, essa mobilidade, além de se expressar nos movimentos da população (migração, turismo, profissional), também acontece “na comunicação geral instantânea e na circulação de produtos, imagens e das informações.” (p. 15). Na *mobilidade sobremoderna*, a noção de fronteiras aparece ganhando outros contornos, com novas barreiras se erguendo, “seja entre países ricos e pobres, seja no interior dos países subdesenvolvidos ou de países emergentes, entre os setores ricos, figurando na rede da globalização tecnológica, econômica e outras.” (AUGÉ, 2010, p. 21).

Ainda nessa discussão, apresentada por Augé, ao pensarmos nos espaços híbridos e no mundo “sobremoderno” com a presença das tecnologias da informação e comunicação, é cada dia mais forte a representação da globalidade sem fronteiras, que, de alguma forma, permite a circulação sem limitação de imagens, mensagens e de informações. Com isso, o autor nos chama a atenção para repensar a noção de fronteiras e tentar compreender as dinâmicas que afetam o contexto contemporâneo. Em consonância com essas ideias, Lemos (2010) indica que, com a atual fase da mobilidade e das redes sem fios, estamos imersos em uma nova relação com o espaço. Para o autor, vivemos um contexto que nos causa a sensação de “perdas

de fronteiras, de desterritorializações, mas também de novas territorializações” (p. 157). Ou seja, trata-se de perceber formas de compreensões sobre a noção de fronteiras.

Com o avanço das tecnologias digitais na sociedade e com a intensa presença do ciberespaço, as fronteiras se tornam menos nítidas, pois, a partir do ciberespaço, vimos surgir um novo ambiente de comunicação que, gradualmente, se articulou a outros espaços sociais, tais como os digitais ou os físicos. Ainda temos que considerar que, por muito tempo, o acesso a esses contextos através do computador pessoal de mesa e uma conexão a cabo não permitia aos interagentes a mobilidade física ao navegar por espaços digitais. Daí, passou-se a notar que a experiência de estar *online* geralmente era “solitária”. Entretanto, com os dispositivos móveis, essas experiências ganham outras dimensões, principalmente porque tais dispositivos criaram uma relação mais dinâmica com a internet, incluindo práticas cotidianas que associam os espaços físicos e digitais, proporcionando outros espaços sociais. Com isso surge um novo conceito, ao qual Souza e Silva (2006) denomina de “espaços híbridos”.

Para Souza e Silva (2006), os espaços híbridos são definidos pela mistura ou desaparecimentos das bordas entre espaços físicos e digitais. Eles são percebidos como espaços nômades, “criados pela constante movimentação dos usuários que carregam aparelhos portáteis de comunicação continuamente conectados à internet e a outros usuários.” (p. 24).

Contribuindo com essa discussão, Santaella (2008), ao fazer referência sobre os espaços híbridos, faz uso da palavra “intersticiais”. A autora faz a opção por usar essa terminologia, por considerar que os contextos diferentes em que o termo “híbrido” vem sendo empregado são muitos e diversos, o que, de acordo com ela, “colabora para aumentar a incerteza sobre seus sentidos e aplicações.” (SANTAELLA, 2007, 219). Mas o que percebemos é que ao elaborar um novo conceito para designar sobre os espaços intersticiais, a autora não se afasta muito do que já vinha sendo discutido a respeito dos espaços híbridos. Ela coloca que os espaços intersticiais se constituem a partir das “bordas entre os espaços físicos e digitais, compondo espaços conectados nos quais rompe a distinção tradicional entre espaços físicos, de um lado, e digitais de outro.”(p. 21).

As acepções sobre espaços híbridos e digitais apresentadas, respectivamente, por Souza e Silva (2006) e Santaella (2007, 2008), em alguns momentos são semelhantes, em outros se complementam. Tais definições se assemelham quando as duas autoras consideram que no espaço híbrido ou intersticial não existe a necessidade de “sair” do espaço físico para entrar em contato com os ambientes digitais. E ainda quando Santaella (2008) afirma que os espaços

intersticiais “combinam o físico e o digital num ambiente social criado pela mobilidade dos usuários conectados via aparelhos móveis de comunicação.” (p. 21). E se complementam quando esta mesma autora sinaliza que os espaços intersticiais têm a tendência de “dissolver as fronteiras rígidas entre o físico, de um lado, e o virtual, de outro, criando um espaço próprio que não pertence nem propriamente a um, nem ao outro.” (p. 21).

Nessa mesma linha de argumentação, que entende que os espaços físico e digital continuam existindo, Lemos (2004) apresenta um terceiro tipo de espaço, que denomina de “espaço fluxo” ou “espaços informacionais”. Para o autor, esse espaço é definido como uma organização material que permite práticas sociais simultâneas sem necessariamente haver uma continuidade territorial física. Já Castells (1999), considerando que as sociedades passaram e passam por transformações estruturais, e que atualmente surgem novas formas e processos espaciais, entende que esses espaços não podem ser definidos sem fazer referência às práticas sociais.

Para Castells (1999), a sociedade está construída em torno de alguns fluxos: de capital, de informação, de tecnologias, de imagens, de sons e símbolos. Assim, para o autor, os fluxos não representam apenas um elemento da organização social, e sim, “são a expressão dos processos que dominam nossa vida econômica, política e simbólica” (p. 436). Para ele, existe uma nova forma espacial característica das práticas sociais que influenciam a “sociedade em rede”.

Dessa forma, entendemos que o espaço de fluxos, como uma forma material de suportes dos processos e funções dominantes na sociedade informacional, pode segundo o autor, ser descrito (em vez de definido) pela combinação de, pelo menos, três camadas de suportes materiais. A primeira é constituída por circuitos de impulsos eletrônicos (microeletrônica, telecomunicações, processamento computacional, sistemas de transmissão, tendo como base as tecnologias da informação), que formam, em conjunto, a base material dos processos que são estrategicamente cruciais na rede da sociedade. Nesta primeira camada, podemos dizer que a articulação espacial que ocorre em nossa “sociedade em rede” de interações, é possibilitada pelos equipamentos de tecnologia da informação. Nela, a rede de comunicação se configura como fundamental, em que “os lugares não desaparecem, mas sua lógica e seu significado são absorvidos na rede” (CASTELLS, 1999, p. 437).

A segunda camada do espaço de fluxos é configurada por seus nós (centros de importantes funções estratégicas) e centros de comunicações. Para Castells (1999, p. 437), o

espaço de fluxos está localizado em uma rede eletrônica, mas esta rede conecta lugares específicos com características sociais, culturais, físicas e funcionais bem definidas. Nesses nós estão localizadas as funções estrategicamente importantes que constroem uma série de atividades e organizações locais em torno de funções chaves da rede. Isto é, as funções preenchidas por cada rede definem as características dos lugares que se tornam nós privilegiados. Castells explica que, em alguns casos, os locais mais improváveis se tornam nós centrais por causa da especificidade que reúne uma rede em torno de uma localidade específica. Por exemplo, um determinado lugar, por ser referência de pesquisas pode atrair pesquisadores, de todo mundo, transformando-o em um nó de rede sobre um conhecimento singular.

Já a terceira camada refere-se à organização espacial das elites gerenciais dominantes (e não das classes), que exercem as funções direcionais em torno das quais esse espaço é articulado. O autor parte da ideia de que “as sociedades são organizadas de maneira assimétrica em torno de interesses dominantes específicos a cada estrutura social” (p. 440). Ou seja, o espaço de fluxos não é a única lógica espacial de nossa sociedade. É contudo, uma lógica dominante, porque está relacionada aos “interesses/funções dominantes em nossa sociedade” (p. 440). Entretanto, para o autor, essa dominação é estabelecida, concebida, decidida e implementada por atores sociais. Dessa forma, os nós dos espaços de fluxos incluem espaços residenciais e de lazer, com outros espaços, que nos proporcionam “fácil acesso aos complexos de arte, cultura e entretenimento” (p. 441).

Partindo dessa discussão apresentada por Castells (1999), consideramos que existe uma relação direta entre os espaços de fluxos e os espaços híbridos ou intersticiais discutidos por Souza e Silva (2006) e Santaella (2007, 2008). Para caracterizar esses espaços, nos apoiamos nas ideias de Souza e Silva (2006), ao deixar claro que o espaço híbrido não foi criado apenas pela presença da tecnologia em si, mas, sobretudo, este se configura como um espaço conceitual gerado na fusão das bordas entre os espaços físicos e digitais, especialmente, devido ao uso das tecnologias móveis em interfaces sociais. Com isso, à medida que foram sendo atribuídas múltiplas possibilidades à comunicação móvel, esses hibridismos não ficaram restritos apenas aos espaços e equipamentos, mas também aos usos que são realizados desses recursos. Portanto, podemos dizer que os espaços híbridos são, acima de tudo, “espaços sociais conectados que são definidos pelo uso de interfaces portáteis como os nós da rede” (SANTAELLA, 2008, p. 22).

Considerando as ideias trazidos por esses autores, notamos que ruas, monumentos, praças passam a ser interfaceados pelo espaço de fluxo por meio dos diversos dispositivos de conexão às informações digitais. Essas condições, fortalecidas com a emergência das tecnologias móveis, tornam-se, gradualmente, mais efervescentes à mediada que encontramos a “possibilidade de conexão constante ao se mover pela cidade, transformando a nossa experiência de espaço, pois insere contextos remotos dentro de contextos presentes” (SOUZA E SILVA, 2006, p. 24). Isto é, essa conexão permite que, enquanto as pessoas se movimentem pelo espaço – urbano ou rural –, a depender das condições de acesso à rede, aconteça a conexão local, incluindo tanto interações sociais quanto conexões ao espaço informacional.

Nesse processo, por meio dos nossos dispositivos móveis, estamos promovendo a comunicação remota e multipessoal, transmitindo informações, ao mesmo tempo em que nos movemos. Assim, uma das características desse espaço híbrido, permeado a partir da relação de espaço físico com o digital, é a presença marcante da comunicação *always on*. Essa comunicação favorece a amplificação das possibilidades de comunicação em tempo real, “[...] unindo todas as linguagens midiáticas e estando disponível independente da posição geográfica.” (PELLANDA, 2009, p. 95). A ideia forte aqui é a possibilidade de estarmos trocando informações de forma permanente e onipresente. A onipresença se dá pela possibilidade de estarmos conectados a vários espaços simultaneamente, com o mínimo de deslocamento físico. É o que muitos autores chamam de “ubiquidade” (DIAS, 2010; LEMOS, 2005; PELLANDA, 2009).

Lemos (2005) nos auxilia no entendimento sobre a ubiquidade ao sinalizar que esta se refere à possibilidade de estar em vários lugares ao mesmo tempo. Ou seja, a ubiquidade resulta da integração dos sistemas e informações que esses processam. Já Santaella (2007, p. 222) afirma que vivemos uma época da computação pervasiva, que se espalha por todos os lugares, integrada ao ambiente e aos objetos cotidianos, de modo a capacitar as pessoas a interagir com os dispositivos de processamento de informação de forma natural, casual e ajustado a quaisquer locais e contextos.

Nesse sentido, Pellanda (2009) esclarece que “onde se está fisicamente não é mais o ponto central, e sim qual o tipo de informação precisa-se trocar em um dado instante” (p. 92). Para o autor, a questão de estar o tempo todo conectado pela comunicação *always on* e estar em todo lugar pode ser explicada, em parte, pelo desejo do ser humano de estar conectado aos demais espaços sociais. O autor ainda acrescenta que, nos dias atuais, não estar conectado

pode significar estar excluído, fora do círculo de conversa, de um modo ou de um estilo de vida.

Com essa discussão, podemos fazer uma relação com o período em que os telefones não identificavam qual a origem da ligação. Nessa época, a curiosidade para saber quem queria falar fazia com que interrompêssemos o que estávamos fazendo para atender a ligação. Hoje, por buscarmos essa comunicação permanente, com os celulares identificando quem está do outro lado da ligação ou da mensagem, a curiosidade é saber o que a pessoa quer falar. Paramos o que estamos fazendo – aulas, consultas médicas, reuniões, momento de lazer – para conhecer a informação que está chegando. Evidencia-se, assim, além da curiosidade humana, que também não existem lugares em que não haja comunicação, e que a distância entre o público e o privado não é mais medida pelo tempo ou espaço (PELANDA, 2006).

Nessa dinâmica social, a relação entre espaços públicos e privados é alterada. A barreira entre esses espaços passa a ser outra linha que se torna menos nítida nessa realidade. Santaella (2007) explica que com as tecnologias móveis o privado começa a invadir o público, borrando, então, as fronteiras. O que observamos é que com essas tecnologias – em especial, nos dias de hoje, com os *smartphones* e as diversas possibilidades de conexão (*Wi-Fi*, 3G, 4G) – ampliou-se a capacidade de incluir o acesso à internet no seio do espaço público. Com isso, os limites que eram bem demarcados entre o público e o privado desvanecem, suas bordas ficam porosas, permeáveis, e “a vida urbana parece mais volátil e rápida, mais incerta e mais fragmentada que em qualquer outro tempo.” (LEMOS, 2004, p. 140).

O que percebemos é que se o espaço privado está sendo permeado pelo crescimento da conectividade em diversos lugares, o inverso também acontece: com as tecnologias digitais móveis, a vida privada adentra o espaço público. Há pouco tempo, quando víamos alguém andando pelas ruas, falando consigo mesma, gesticulando e olhando para lugar nenhum, a princípio ficávamos sem saber o que estava acontecendo, até que nos dávamos conta de que a pessoa estava em uma conversa por telefone.

Hoje, essas atitudes já fazem parte do nosso cotidiano. Santaella (2007) diz que, nos dias atuais, as pessoas atendem suas chamadas em lugares públicos, estabelecendo, assim, uma “coreografia da comunicação móvel” (p. 247). Já Cordeiro (2014) exemplifica que, ao estarmos nos espaços públicos, podemos estar conectados, verificar a posição geográfica de amigos, acompanhar o filho na escola, conversar com pessoas que estão em lugares distantes e, ao chegar em casa continuamos conectados, tendo acesso ao que acontece no mundo, nos

espaços públicos. Observamos que com a comunicação móvel, sem fio, potencializou-se o espaço de interação híbrida entre os espaços físicos e digitais, permitindo assim, “novas formas de interação e sociabilidade, passando a constituir espaços nômades, interconectando lugares descontínuos.” (CORDEIRO, 2014, p. 162).

A nosso entender, os usos que fazemos dos dispositivos móveis, constituindo os espaços híbridos/intersticiais ou espaços fluxos, fazem emergir outras formas de pensar, de se relacionar, de conviver e fazer coisas diferentes, ou, até mesmo, fazer as mesmas coisas que já fazíamos antes, mas com outras possibilidades de interação, sociabilidade, convivência, de produção do conhecimento, lazer, arte, cultura, etc. Esses usos introduzem “um novo sistema simbólico para ser processado, (re)organizam a visão de mundo de seus usuários [interagentes], impondo outros modos de viver, pensar e agir, modificam hábitos cotidianos, valores e crenças” (BONILLA, 2005, p. 32). Dessa forma, configuram-se em elementos estruturantes das relações sociais.

Nesse sentido, nos apoiamos em Souza e Silva (2006) ao trazer três perspectivas para caracterizar os espaços híbridos: espaços conectados, espaços móveis e espaços sociais. Para tanto, primeiramente, a autora associa os espaços conectados a partir da fusão das bordas entre os espaços físicos e digitais. Por estarmos conectados com nossos dispositivos móveis, não mais percebemos espaços físicos e digitais como desconexos, assim como não temos mais a sensação de “entrar” na internet ou de estar imerso no espaço digital, como ocorria, geralmente, quando precisávamos sentar em frente a uma tela de computador e fazer uma conexão. Dentro desse contexto, é preciso ressaltar que não estamos eliminando totalmente essa segunda possibilidade, mas entendemos que, nos espaços conectados a partir dos dispositivos móveis, as bordas existentes entre os espaços físicos e digitais, aparentemente claras com a internet fixa, se tornaram difusas e não mais completamente distinguíveis (SOUZA E SILVA, 2006). Daí que os espaços híbridos, eminentemente são criados pela “conexão de mobilidade, e materializados por redes sociais desenvolvidas simultaneamente em espaços físicos e digitais.” (p. 32).

Nessa materialização, emergem os espaços móveis, que são definidos por redes sociais e pela transformação de interfaces estáticas e móveis. Reconhecemos que essa mudança define o modo como nos conectamos à internet, e, conseqüentemente, a nossa percepção de espaços digitais. Souza e Silva (2006) esclarece que as interfaces estáticas incluem monitores, computadores de mesa, capacetes de realidade virtual, ou seja, todo tipo de interface que,

embora possibilite a conexão com os espaços digitais, não permite um amplo movimento em espaços físicos enquanto conectado. Já a relação entre as interfaces móveis e os espaços híbridos passa a ser uma via de mão dupla: por um lado, redefine-se o conceito de espaço digital, posto que este se fundiu com o espaço físico. Por outro lado, as tecnologias móveis influenciam na percepção de espaços físicos.

E, por fim, Souza e Silva (2006) nos propõe pensar os espaços híbridos como espaços sociais, analisando o deslocamento de espaços comunicacionais do ciberespaço para os espaços híbridos. Para a autora, os espaços sociais “não são algo material, mas sim uma série de relações sociais tanto entre objetos quanto entre objetos e pessoas” (p. 43). Assim, a partir do momento que as tecnologias digitais móveis se tornaram interfaces para a conexão com a internet, as comunidades “virtuais” são potencialmente trazidas para dentro dos espaços públicos. Diferente dos espaços sociais públicos tradicionais – tais como bares, praças e parques –, as comunidades são configuradas em espaços híbridos, pois seus interagentes estão constantemente se movimentando pelo espaço físico, enquanto conectado em tempo real a outros interagentes via tecnologia digital.

A ideia é a de que, como toda mudança de interface, aqui existe também a transformação, não somente nas relações sociais, mas, igualmente, dos espaços nos quais está embutida, com isso a noção de espaços híbridos nos leva à redefinição de espaços físicos e digitais. Contudo, precisamos reforçar que os dispositivos móveis criaram uma relação mais dinâmica na nossa forma de comunicar e de interconectar pessoas, espaços e tecnologias em diversos lugares remotos, e, então, a ideia de espaços digitais com a possibilidade de estarmos desconectados dos espaços físicos não mais se aplica.

Diante dos elementos trazidos aqui, entendemos que são múltiplos os processos que se articulam com a discussão da mobilidade. Uma vez que esses processos vão se modificando, cruzando, muitas vezes com aspectos de interseções entre eles, podemos dizer que, com as tecnologias digitais móveis, em cada época, os aspectos da mobilidade se entrelaçam, interconectam, tonam-se mais ampliados, na medida em que os interagentes fazem uso dos seus dispositivos, estando em movimento e comunicação, conectados às redes digitais e a outros interagentes. Nessa relação, se faz urgente pensarmos como esses movimentos integram-se ao brincar das crianças, uma vez que os espaços de convivência e interação passam a ser outros. Esses novos espaços articulados com as brincadeiras em tempos de

tecnologias digitais móveis e, conseqüentemente, da cultura digital, são aspectos que nos levam a abordar, no próximo capítulo, sobre a criança e o brincar na contemporaneidade.

CAPÍTULO V



Fonte: Imagem capturada pela pesquisadora da série Patrulha Canina

O BRINCAR NA CONTEMPORANEIDADE

A essência do brincar não é um “fazer como se”, mas um “fazer sempre de novo”, transformação da experiência mais comovente em hábito (BENJAMIN, 2009, p. 102).

Esconde-esconde, gato-mia, amarelinha, pega-pega bruxinha³⁸, pula-corda, mãe-filho (a), super-heróis... jogos diversos (*Minecraft*, *Subway Surfers*, *Sonic*, Super-Heróis, Moranguinho, *Bloc Craft*), acesso a vídeos e a variados personagens integram as referências culturais infantis (canal no *YouTube* da Bela Bagunça, do Paulinho e Toquinho, Planeta Gêmeas, Escola de Super-Heróis, Zack e Quack, Vingadores, Bob Esponja, Heróis em geral). Todas essas experiências remetem à infância, algumas delas a nossa própria infância, e também nos levam a refletir sobre o brincar na contemporaneidade.

A criança, por se situar em um contexto histórico e cultural estruturado a partir de valores, significados, práticas lúdicas, artefatos e produtos culturais – criados para serem consumidos por esse público, de forma direta ou indireta –, incorpora a experiência social e cultural do brincar por meio das interações e relações que estabelece com os outros: adultos e crianças, crianças e crianças ou, ainda, idosos e crianças. Entendemos que essa experiência não é simplesmente reproduzida, e sim recriada a partir do que a criança traz de novo, considerando a sua capacidade de criar, imaginar, reinventar e produzir cultura. É, portanto, a partir das reflexões teóricas sobre o brincar, bem como das vivências experienciadas durante a pesquisa de campo que, neste capítulo, tomaremos como base a discussão sobre a experiência do brincar na contemporaneidade, considerando que este ato transpassa diferentes tempos e lugares em que passado e presente, analógico e digital são marcados, ao mesmo tempo, pela continuidade e pela mudança.

5.1 O BRINCAR E A BRINCADEIRA: ALGUMAS NOÇÕES CONCEITUAIS

³⁸ Essa é a forma como as crianças denominam essa brincadeira. Nela o grupo escolhe quem vai ser a bruxa, quando essa pessoa pegar alguém, deve falar uma das seguintes palavras: pedra, árvore ou ponte. A criança que foi pega fica na posição do objeto escolhido pela bruxa até que outro participante o salve.

Entre as pessoas interessadas em estudar a infância (DORNELLES, 2011; MONTEIRO; COLL DELGADO, 2014; SOARES, 2014), poucas colocam em dúvida a fascinação do brincar (CONCEIÇÃO; MACEDO, 2018; KISHIMOTO, 2014; MENEZES, 2013). Quer seja o brincar que movimenta o corpo – com brigas e perseguições de faz de contas – ou o que envolve dramatização que reproduz o mundo adulto, quer seja aquele que se realiza com os jogos digitais, possibilitando ao brincante, entre muitas ações, uma imersão plena na dinâmica do jogo, o certo é que o brincar lembra o universo infantil livre de preocupações. O brincar, nas mais diversas sociedades e culturas, notoriamente, é reconhecido como parte essencial e intrínseca da infância. Ao ocupar um lugar de destaque no mundo infantil, “constitui-se como a atividade do repertório comportamental humano que melhor ilustra e caracteriza essa etapa do desenvolvimento” (SEIXAS; BECKER; BICHARA, 2012, p. 542).

Ainda assim, do mesmo modo que a noção e a representação da infância foram sendo alteradas historicamente, o brincar, enquanto fenômeno social e cultural, também passou e continua passando por modificações conceituais ao longo da história. Para Santos, Ribeiro e Varandas (2014), o conceito e a importância do brincar são discutidos por diversos teóricos de acordo com as suas indagações e interpretações, associadas às perspectivas filosóficas e às características do contexto social, histórico e cultural que, de certa forma, sustentam suas ideias, concepções e pontos de vista. Dessa forma, entendemos que a relação da criança com o mundo é mediada, e o brincar possui diferentes significações e construções que sofreram e sofrem variações com o passar do tempo.

O que observamos é que sempre existiram diversas formas e maneiras de brincar. Ao longo do tempo, o modo de brincar, seus espaços e tempos foram se transformando. Brougère (1998) afirma que as noções do brincar são construções que estão atreladas às representações de criança de cada época. Nessa mesma linha de argumentação, compreendemos que é peculiar ao ser humano brincar e, nos diferentes contextos sociais e históricos, é notório a existência do mesmo no comportamento infantil. O que se percebe é que, para demonstrar o modo de viver da criança, o brincar tornou-se foco de interesse de inúmeros pesquisadores e estudiosos (BECKER, 2013; BICHARA *et al.*, 2009; PONTES; MAGALHÃES, 2003; SMITH, 2006) que, direta ou indiretamente, buscam “a compreensão da organização do mundo lúdico em suas inter-relações” (SEIXAS; BECKER; BICHARA, 2012, p. 542).

Atualmente, o debate sobre o brincar tem se apresentado sob vários aspectos, de modo a nos levar à compreensão do mundo da criança em si. Nessa perspectiva, o brincar passa a ser

discutido como uma atividade complexa, multifacetada e de múltiplas definições (SMITH, 2006), que pode se caracterizar pelas diversas funções que desempenha: desenvolvimento dos padrões motores, aquisição da linguagem e funções socializadoras, como as relações de hierarquias, dominância e a possibilidade de negociação e resolução de conflitos (BICHARA et al., 2009). Pode, também, se distinguir das demais atividades pelas inter-relações com o contexto cultural (PONTES; MAGALHÃES, 2003) ou, ainda, pelos aspectos de reprodução interpretativa na construção da cultura infantil através da brincadeira (CORSARO, 2011).

Essas novas abordagens nos proporcionam olhar os estudos sobre o brincar em outra perspectiva, superando a ideia tradicional da infância como etapa de preparação para o mundo adulto, apresentando ênfase nas características estruturais e nos modos próprios da relação da criança com a brincadeira e o brinquedo. Ou, ainda, afastando-se de uma concepção que, por muito tempo, vem sendo adotada: aquela que trata o brincar como atividade oposta ao trabalho, sendo, por isso, considerada menos importante, pois, por não se vincular ao mundo dito “produtivo”, não apresenta resultados imediatos. Dessa forma, ainda hoje observamos que, no ambiente familiar, muitas vezes o momento do brincar e das brincadeiras está cada vez mais limitado, já que temos visto muitas famílias fragmentando, reduzindo ou até mesmo substituindo tal momento, ocupando as crianças com diversas outras atividades, como cursos de dança, natação, piano, inglês, etc.

Do mesmo jeito, também na esfera escolar nota-se essa mesma tendência. Segundo Borba (2007), essa concepção do brincar que opõe brincadeira e trabalho, de certa forma, influenciou bastante a diminuição do espaço e tempo dessa prática à medida que as crianças avançavam/avançam no seu ciclo escolar. Seu lugar e seu tempo, na escola, na maioria das vezes, estavam/estão restritos à “hora do recreio” ou à “hora do intervalo”. Tal visão vem persistindo por um longo período, e, ainda hoje, na instituição escolar, resiste a percepção do brincar como contrário aos trabalhos e exercícios escolares, com o objetivo de recreação ou como “instrumento de apoio ao adulto quando este deseja ensinar, tornando a lição mais divertida para as crianças” (MONTEIRO, 2014, p. 12). O fato é que essas abordagens, no âmbito escolar, reduziram a função do brincar a proporcionar, às crianças, relaxamento e reposição de energias para as atividades mais “produtivas”, que possibilitavam outras aprendizagens, e que, de certa forma, institucionalizam a infância. Ainda que essas ideias sejam recorrentes e, muitas vezes, predominantes, e que o brincar seja uma forma de a criança sentir prazer ao mesmo tempo que proporciona aprendizagens, Monteiro (2014) nos alerta

para a possibilidade de não serem estas as preocupações da própria criança no momento em que brinca.

Nessa direção, Vygotsky (2008) sinaliza para o fato de que, ao brincar, as crianças o

Pesquisadora: Você está assistindo o mesmo desenho que assistimos na sua casa outro dia Elsa?
Elsa: É o da Super-girls.
Pesquisadora: O que é que tem de interessante que você gosta tanto?
Elsa: É porque é legal!
Pesquisadora: Só por que é legal?
Tiana: Tia! A gente não aprende nada, mas a gente ri! Ri de um jeito !
Pesquisadora: Ah! Não aprende nada, mas se diverte, né?
Tiana: Isso! E por isso que é bom!
(Elsa, 5 anos; Tiana, 11 anos)

fazem sem ter consciência dos motivos da atividade da brincadeira e, para o autor, é isso que proporciona distinguir o brincar de outros tipos de atividades. De fato, elas não estão preocupadas com o que estão aprendendo: querem mesmo é brincar, se divertir, relaxar, isto é, aproveitar o ato do brincar em toda a sua potência.

Nesse sentido, concordamos com Kishimoto (2010), ao afirmar que o brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; “dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário” (p. 01). Dessa forma, não podemos deixar de considerar também que brincar é uma atividade séria, “rica em conteúdos a serem aprendidos e a criança pode, sim, buscar nela tal aprendizagem, mas, ainda que o faça, o perigo está em nós, adultos, inferirmos nossos próprios significados a uma experiência em que apenas a criança está submersa.” (MONTEIRO, 2014, p. 13).

Pensando a partir de diversas perspectivas, não negamos que, nós, pesquisadores que abordamos esse tema, conseguimos identificar elementos do brincar quando o vemos em ação. Entretanto, ainda encontramos dificuldades em obter suas definições operacionais, pois tal atividade, enquanto prática social e cultural, apresenta tamanha complexidade que consideramos que uma única significação torna-se insuficiente para alcançarmos tal intento. Entendemos que qualquer definição que seja apresentada como universalmente aplicável, permitindo diferenciar tudo que é brincar do que não é, provavelmente, está destinada ao fracasso.

Se pensarmos nas experiências vividas durante a infância, perceberemos o brincar em diferentes etapas da vida da criança: o bebê experimentando o mundo a sua volta, “brinca”, exercitando as suas possibilidades sensoriais: com o seu corpo, quando rola, engatinha, tira e põe objetos uns dentro dos outros, alterna movimentos opostos, como os de abaixar e levantar, puxar e empurrar, abrir e fechar, esconder e achar. Essas ações dão condições a “[...] passagem da vida ainda muito próxima dos instintos, alicerçada nos reflexos, ao lento, gradual

e batalhoso ingresso no universo humano propriamente dito, o simbólico.” (OLIVEIRA, 2012, p. 16). Quando começa a desenvolver a fase da utilização das primeiras palavras, de acordo com Tassinari (2004), “sob a influência da linguagem e da socialização, surge aí, o pensamento propriamente dito ou representativo, o que permitirá à criança adquirir noções diferentes do seu eu e entrar no sistema amplo e complexo do pensamento coletivo.” (p. 27).

Com isso, o que observamos é que a criança brinca com a linguagem, usa a linguagem; brinca com os gestos, usa o gesto, e assim, mesmo ainda pequena, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra, em seus acenos e sinais, em um olhar, em uma palavra, como é capaz de compreender o mundo (KISHIMOTO, 2010). Nesse sentido, compreendemos que o brincar é, assim, um espaço no qual se pode observar a coordenação das experiências prévias das crianças e aquilo que outras vivências sugerem ou provocam no momento presente.

Aqui podemos afirmar que, entre outras coisas de que a criança gosta, está o brincar, que é um direito seu. Além disso, entendemos que o brincar implica também “diferentes dimensões biológicas, psíquicas, simbólica, social, cultural e histórica” (SANTOS; RIBEIRO; VARANDAS, 2014, p. 104). Isto é, todas as dimensões do brincar estão inerentemente interligadas. Daí, concordamos com Becker (2013), ao afirmar que o brincar é uma experiência social adaptada e, mesmo que em diferentes culturas encontremos as suas particularidades, a simples presença desta experiência em todas elas torna inquestionável o seu caráter universal.

Enquanto experiência social, consideramos que o brincar pode se constituir como um processo que, ao fazer parte da vida do sujeito “na organização e desenvolvimento de suas atividades e de suas relações sociais, contribui para criar ordem social no dia-a-dia” (FERREIRA, 2002). Em consonância com essa discussão, Brougère (2014) relaciona o brincar como “uma atividade dotada de uma significação social” (p. 20). Nessa linha de argumentação, Ferreira (2004) reconceitualiza o brincar como ação social, considerando que:

[...] ao subvencionar o brincar de faz de conta como um ato do mundo e a participação das crianças como um estatuto de estar neste mundo – ambas reveladoras das suas interpretações acerca da realidade e das suas formas de, partilhando a sua visão do mundo, criarem realidades alternativas às dos adultos –, assume que o brincar não está separado do mundo real. (FERREIRA, 2004, p. 84)

Dessa forma, ao afirmar que o brincar não está separado do mundo real, a autora sinaliza que, nesta perspectiva, o brincar é um meio pelo qual as crianças podem agir no mundo, não

somente para se preparar para ele, mas, sobretudo, “usando-o como um recurso comunicativo, para participarem da vida cotidiana pelas versões da realidade que são construídas na interação social, dando significado às ações” (FERREIRA, 2002, p. 198). Assim, como parte integrante da vida social, para esta autora, o brincar se configura em um “[...] processo interpretativo com uma textura complexa, em que criar realidade requer negociação do significado, conduzidas pelo corpo e pela linguagem” (p. 198).

Entendemos que, durante o brincar, a criança aprende, antes de tudo, a fazê-lo vivenciando um universo simbólico integrado ao seu cotidiano e produzindo a sua própria experiência do brincar, à medida que ressignifica os elementos da vida social os quais observa e dos quais se apropria. Dessa forma, essa prática se constitui como a principal atividade para ela e torna-se importante porque dá a criança

o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, de expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os movimentos, de solucionar problemas e criar. (KISHIMOTO, 2010, p. 01)

Dessa forma, a ação do brincar está diretamente relacionada com a possibilidade das crianças “conhecer a si, o outro e o mundo de um jeito que lhes é próprio” (SANTOS; RIBEIRO; VARANDAS, 2014, p. 111). Nesse sentido, o brincar reflete um meio pelo qual a criança elabora, ordena, desordena, constrói e reconstrói o mundo que a cerca, cria e recria a realidade. Enfim, o brincar tem um papel imprescindível na sua vida.

Compreendemos que o brincar e a brincadeira estão diretamente relacionados, pois os dois termos são frequentemente utilizados pelo senso comum para fazer referência a uma atividade voluntária, livre, que acontece em determinado momento e lugar e que tem um fim em si mesmo (SANTOS; RIBEIRO; VARANDAS, 2014). Sendo assim, são os brincantes que decidem se querem entrar e quando querem sair da brincadeira. Contudo, no nosso entendimento, o brincar se configura como algo mais amplo que incorpora as diversas brincadeiras. Por isso adotamos, neste estudo, o brincar como atos em que a criança pode conhecer o mundo e expressar pensamentos e ações, portanto, se constituindo como uma atividade dinâmica. Já a brincadeira é vista, aqui, como a ação que a criança desenvolve ao mergulhar na atividade lúdica, ou seja, a brincadeira seria o “lúdico” em ação (KISHIMOTO, 2010). Além disso, esta também se configura como um espaço de apropriação e reelaboração da cultura, pois é através dela que “a criança estará se apropriando dos elementos da cultura, tendo a oportunidade de reelaborá-la (ARAÚJO, 2008, p. 03).

Para essa reflexão, considerando outras vertentes, buscamos também relacionar nossa discussão com os estudos da Psicologia, especialmente, aqueles baseados na visão histórica e social dos processos do desenvolvimento infantil. De acordo com Vygotsky (1994), um dos principais responsáveis por essa abordagem, a brincadeira se configura como uma atividade humana criadora, na qual a imaginação, a fantasia e a realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir e estabelecer relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. Vygotsky advoga a favor da ideia de que o desenvolvimento social da criança é resultado de suas ações coletivas e que essas ações ocorrem e estão localizadas na sociedade. Portanto, para o autor, as transformações da sociedade, notadamente, aquelas relacionadas às demandas sociais dos sujeitos, exigem mudanças nas estratégias para lidar com as suas exigências. Segundo ele, tais artifícios deveriam ser sempre construídos no coletivo, isto é, sempre envolvendo interação com outras pessoas.

Essas estratégias coletivas, na visão de Vygotsky, são percebidas como ações práticas que proporcionam o desenvolvimento social. Tal concepção se aproxima da ideia de que “as interações e atividades práticas da criança com outras pessoas levam à aquisição de novas competências e conhecimentos, que são vistos como a transformação das habilidades e dos conhecimentos anteriores” (CORSARO, 2011, p. 26). Em certo sentido, Vygotsky (1994) compreende que se, de um lado, a criança de fato produz e representa o mundo por meio das situações criadas nas ações de brincadeiras, por outro, tal reprodução não acontece passivamente, mas sim mediante um processo ativo de reinterpretção do mundo, que abre lugar à invenção e à produção de novos significados, saberes e práticas.

Dessa forma, ao observar e brincar com as crianças durante a pesquisa de campo, pudemos perceber que parte de suas experiências revelam-se nas ações e significados que elas constroem nas suas brincadeiras. Isso porque os contextos que se constituem por meio das brincadeiras – as tradicionais e aquelas outras que acontecem a partir da interação com as tecnologias móveis –, na maioria das vezes, referenciam em práticas que as crianças conhecem e vivenciam no seu cotidiano. Com base em suas experiências, as crianças buscam reelaborar e reinterpretar situações de sua vida cotidiana, assim como trazem as referências de seus contextos socioculturais, combinando e criando outras

Steve: Depois podemos fazer essa casa de Elsa! O que vocês acham?
Pesquisadora: Como assim?
Steve: Poderíamos tentar fazer essa casa – com a sala, a cozinha, a escada, os quartos – parecido com a casa de Elsa!
Pesquisadora: Bacana! E pode?
Mulher-Gato: Pode!
Elsa: Pode!

(Elsa, 5 anos)

realidades, a exemplo, quando elas buscavam reproduzir a construção da casa de uma das

Pesquisadora: E é bom ser vilão? Não é melhor ser o Batman?
Capitão América: Não! Ser Batman é muito chato!
Pesquisadora: Por quê?
Capitão América: Eu acho!
Pesquisadora: Eu achava que você gostava de ser o Batman!
Capitão América: É porque vários dias eu queria ser vilão e não conseguia!
Pesquisadora: Vários dias você queria ser o vilão?
Capitão América: Eu quero! Eu me rendo!
Pesquisadora: Você se rende!!! – risos...
(Capitão América, 4 anos)

crianças brincantes participantes da pesquisa, por meio do *game Minecraft*³⁹, ou, ainda, quando elas reproduziam as brincadeiras nos ambientes digitais, com seus bonecos(as) que estão presentes no contexto analógico. Nessas experiências, presenciamos muitos episódios em que as crianças também realizam alternância de papéis, especialmente, ao se colocar no lugar do personagem do jogo, brincando de ser o

“outro”. Assim elas estabeleciam relações com esses outros e, muitas vezes, tomavam consciência de si e do contexto em que estavam interagindo, ao tempo que estabeleciam outras lógicas e fronteiras de significação do estar dentro e fora do jogo/brincadeira.

Nesse sentido, concordamos com Borba (2007), ao afirmar que o brincar envolve, portanto, “complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação, entre a realidade e a fantasia” (p. 36). Nessa relação que abrange os processos vivenciados pela criança por meio das atividades do seu cotidiano, ocorre o que Vygotsky (1994) chama de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), descrita como,

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução dos problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (p. 112).

Com isso Vygotsky fundamenta a noção de que o aprendizado deve condizer com o estado do desenvolvimento da criança. Entretanto, ao mesmo tempo, mostra que é necessário considerar duas questões fundamentais: a primeira delas, é o modo como a própria brincadeira surge ao longo desse desenvolvimento, o aparecimento da brincadeira, sua gênese; a segunda questão diz respeito ao papel que essa atividade desempenha no desenvolvimento, vale dizer, o que significa a brincadeira como uma forma de desenvolvimento da criança. (VYGOTSKY, 2008). Para este autor, a diferença “entre o nível das tarefas realizáveis com auxílio do adulto e o nível de tarefas que podem desenvolver-se como uma atividade independente, define a área de desenvolvimento potencial da criança.” (VYGOTSKY, 2008, p. 112).

39 O *game Minecraft* foi criado pelo suíço Markus “Notch” Persson, em 2009. É um jogo basicamente feito de blocos, tendo as paisagens e a maioria de seus objetos compostos por eles, e permitindo que estes sejam removidos e recolocados em outros lugares para criar construções, empilhando-os. Parecido com o Lego, resumidamente, o jogo é feito de blocos cúbicos que podem ser colocados em diversos lugares para construir estruturas.

Sendo assim, de acordo a concepção do autor, a relação entre a brincadeira e desenvolvimento deve ser comparada com o vínculo entre a instrução e este último. Já Kishimoto (2010) chama a atenção para o fato de que a criança “não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos” (p. 01). Essas interações foi algo que evidenciamos em nosso diálogo com as crianças, sobretudo, porque em alguns momentos elas indicavam que aprenderam a explorar os jogos e a brincar sozinhas, mas, em outros, essa aprendizagem acontecia pela contato com outras crianças. Da mesma forma, elas também descobrem, em interação com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Assim como acontece na observação de outras crianças e/ou adultos, se apropriam de novas brincadeiras e suas regras.

Mulher-Gato: Eu aprendi com Hulk!
 Pesquisadora: Com Hulk? O mais novo foi quem te ensinou a mexer no Minecraft?
 Mulher-Gato: Foi!
 Pesquisadora: Quem joga a mais tempo o Minecraft: você ou Hulk?
 Hulk: Eu!!
 Mulher-Gato: Ele!
 (Hulk, 4 anos; Mulher-Gato, 6 anos)

Pai: Ele sempre jogou sozinho!
 Quer dizer! Ele ficava vendo a mãe fazer as coisas, né? A mãe deixa mais ele jogar no celular...
 Pesquisadora: Hummm...
 Pesquisadora: Você aprendeu sozinho?
 Capitão América: Aham!
 Pesquisadora: Você é muito esperto!
 Pai: A televisão... A mãe ensinou uma vez ele já sabe mexer tudo!
 (Capitão América, 4 anos)

Pesquisadora: Então me conte uma coisa: Se você brinca sozinho, como foi que você aprendeu a jogar?
 Capitão América: O jogo às vezes me ensina!
 Pesquisadora: Hummm! Mesmo não tendo ninguém para te ensinar você aprende com as instruções do jogo! Será que eu aprendo também?
 Capitão América: Se você prestar atenção, aprende!
 Pesquisadora: Hahaha! Ah! Eu preciso prestar atenção!
 (Capitão América, 4 anos)

O que observamos é que, por trás da brincadeira, estão as alterações das necessidades e de caráter mais geral da consciência. Para Vygotsky (2008), “a brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente” (p. 35). Com isso, entendemos que esse desenvolvimento imediato pode nos revelar o que a criança tem a possibilidade de desenvolver, e não o que, obrigatoriamente, ela vai desenvolver. Isto é, essa relação tem a ver com a descoberta das funções psíquicas que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de amadurecimento. São as práticas ou as ações que a criança consegue fazer, porém que precisam da mediação ou ajuda de outra pessoa, mais experiente, sendo que esse outro pode ser uma outra criança, um adulto ou até mesmo um idoso. Dessa forma, entendemos que esse outro são os “pares” com os quais elas interagem.

Outro elemento que identificamos é que o conceito de ZDP se assemelha muito do significado de reprodução interpretativa abordada por Corsaro (2011) – conceito que discutimos no capítulo III –, o qual concebe a brincadeira como uma maneira importante de a criança se aproximar das rotinas culturais, se apropriando criativamente das informações do mundo adulto para lidar com as suas próprias e exclusivas preocupações. Porém esse autor

destaca que essa “reprodução” não é uma simples imitação daquilo que as crianças assistem, mas que elas sempre ressignificam as culturas dos adultos, interpretando-as e vivenciando-as à sua maneira, entre pares, sobretudo, quando brincam.

Também Corsaro (2011), ao tratar da reprodução interpretativa, busca superar as teorias do desenvolvimento que, anteriormente, adotavam uma visão linear do processo de desenvolvimento. Essa visão, de certa forma, supõe que a criança deva passar por um período preparatório da infância, antes de poder evoluir para “um adulto socialmente competente” (p. 36). Em outra perspectiva, este autor, com a reprodução interpretativa, encara a integração da criança em suas culturas como reprodutiva, em vez de linear.

Com isso, para Corsaro, “as crianças não se limitam a imitar ou internalizar o mundo em torno delas” (p. 36). Na verdade, se esforçam para interpretar e dar sentido a sua cultura e a participarem dela. E, na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, elas passam a produzir coletivamente seu próprio mundo e as culturas de pares. Entendemos que as reflexões de Corsaro (2011) e Vygotsky (1994) se aproximam, especialmente, quando ambos buscam relacionar as atividades práticas desenvolvidas pelas crianças, a partir de estratégias que se desenvolvem de forma coletiva – isto é, na interação com outras pessoas.

Além disso, Vygotsky (1994) destaca, nas brincadeiras, outro elemento ao qual atribui papel fundamental: a imaginação. Na sua análise, essa função psíquica é evidenciada a partir das brincadeiras de faz de conta, e se configura como uma atividade de grande importância para o desenvolvimento infantil. Para Borba (2007), a imaginação, combinada com uma ação performativa construída por gestos, movimentos, vozes, formas de dizer, roupas, cenários, etc., estabelece o plano do brincar, do fazer de conta, da criação de uma realidade.

Em Santos, Ribeiro e Varandas (2014), encontramos que, na brincadeira de faz de conta, a criança “atua e representa papéis que ainda não tem condições de assumir de forma concreta” (p. 105). No nosso entendimento, a criança tem a liberdade para criar e recriar o modo de agir em suas brincadeiras, adaptando-as de acordo com sua imaginação. Se considerarmos que essa atuação ou esse caráter imaginativo da criança carrega elementos da cultura partilhada pela sociedade, podemos então dizer que, na brincadeira, a criança tem a possibilidade de experienciar elementos desta cultura, tendo a oportunidade de reelaborá-los (MUNARIN, 2007). Assim, Wiggers, Siqueira e Passos (2014) assinalam que “a interação da criança com o mundo é mediada e o jogo simbólico pode possuir diferentes construções de significados, que vão sofrer variações a depender do contexto histórico e cultural.” (p. 02).

Já em Vygotsky (2008), encontramos uma associação do campo da imaginação das crianças com as necessidades e desejos não-realizáveis imediatamente. Assim, para o autor, a brincadeira pode ser entendida “como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis.” (p. 25). O autor destaca, ainda, que a essência da brincadeira é a realização de desejos, mas não de desejos isolados, e sim de afetos generalizados. Um exemplo apresentado por ele é que a criança, quando brinca de dirigir, não tem condições, na vida real, de realizar essa atividade; entretanto, na brincadeira, pode realizar a ação via a imaginação e gestos que imitam a situação real, e, então, realizar seus desejos. Nas brincadeiras desenvolvidas na atualidade, a exemplo, os jogos que promovem a simulação ou a realidade aumentada, podemos dizer que a imaginação é potencializada e, muitas vezes, colocada em prática, ao proporcionar à criança uma imersão plena no contexto da brincadeira e, de fato, realizar a função de dirigir. É dessa forma que, na brincadeira, a criança pode criar uma situação imaginária. A partir dessa criação, Vygotsky (1994) defende que emerge um novo plano de ação, expressão, comunicação, assim como novos significados são elaborados, novos papéis e ações sociais sobre o mundo são desenhados, surgem novas regras e são instituídas inéditas relações entre os objetos e os sujeitos, e desses entre si.

Pesquisadora: Aquela setinha serve para quê?
Capitão América: Para dar ré no carro!
Pesquisadora: Ah, é? Poxa! Quando você crescer já vai saber dirigir tudo! Já sabe dirigir nos joguinhos: carro, moto, barco, helicóptero!
Capitão América: Vou mesmo!
(Capitão América, 4 anos)



Assim, cabos de vassouras tornam-se cavalos ou, como presenciamos na pesquisa de campo, algumas peças do brinquedo Lego se transformam, pela imaginação da criança brincante, em um carro. E, dessa maneira, ela criou, ainda que no campo imaginário, um carro com diferentes funções, podendo, trazer aspectos das vivências com as brincadeiras realizadas no contexto do digital integrando-as ao não-digital. Isto é, mesmo brincando com o Lego, a criança não deixa de trazer para as suas criações os dispositivos digitais, a exemplo, quando em uma das nossas brincadeiras, Capitão América construiu um carro com peças do Lego, mas em sua narrativa e no campo imaginativo, naquele carro existia uma prancha que se movimentava a partir do controle que estava na mão do boneco e este era um *tablet* (Figura 5). Ou ainda um carro que

na sua imaginação não precisaria, necessariamente, ter rodas, o que importava é que aquele elemento se transformasse, ainda que pelo campo simbólico, em um carro.

Capitão América: Eu fiz um carro legal!
Pesquisadora: Foi mesmo? É daqueles que não parece ser um carro, mas na sua imaginação é um carro diferente?
Capitão América: É!
Pesquisadora: Hummmm! Que bacana Capitão América!
Capitão América: Olha aqui! Ele está mexendo no tablet dele!
Pesquisadora: Ah! Ele está mexendo no tablet?
Capitão América: É de controlar esse negocinho aqui!
Pesquisadora: Que massa que ele está aqui mexendo no tablet!
Capitão América: Ele está controlando a prancha dele...
Capitão América: A prancha do carro!
Pesquisadora: Que bacana! O carro é guiado pelo tablet, é?
Capitão América: É!
Pesquisadora: E como funciona para o carro sair do lugar?
Capitão América: Oxi! Tem que usar a imaginação!
 (Capitão América, 4 anos)

Pesquisadora: Ah! É um carro-casa? E cadê as rodas do carro?
Capitão América: Não tem rodas!
Avó: Ele usa a imaginação, não é?
Capitão América: Ehhhhh
 (Capitão América, 4 anos)

Tanto na situação em que o cabo de vassoura se transforma em “cavalos”, citada por Vygotsky, ou, conforme presenciamos durante o encontro na pesquisa de campo, naquela em que o carro do Lego foi controlado por uma prancha por meio de uma peça que a criança definiu ser um *tablet*, o que se percebe é que as crianças se deslocam para outros tempos e lugares. Assim, nessas e em outras brincadeiras, podemos ver a imaginação das crianças emergir: pedaços de panos viram capas e vestimentas de princesas e super-heróis; com uma câmera filmadora e uma escova de cabelo, elas reproduzem a função de repórter; algumas peças do Lego podem ser um carro, ainda que sem rodas; crianças podem representar o papel de pais, professores, monstros, vilões, Super-heróis, etc. Em outras palavras, podemos afirmar que, na brincadeira, a criança explora o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para, então, “compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens” (KISHIMOTO, 2010).

Para Benjamin (2009, p. 92), ao imaginar, as crianças estão, na verdade, interpretando a seu modo a sensibilidade infantil. Este autor também chama atenção que, hoje, na relação da imaginação com a brincadeira, talvez, se possa esperar uma superação efetiva do equívoco básico que “acreditava ser a brincadeira da criança determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo, quando, na verdade, dá-se o contrário” (2009, p. 93). A criança, de acordo com Benjamin (2009), quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer se esconder e torna-se bandido ou guarda.

Entendemos que gestos, narrativas, cenários criados e articulados com os artefatos que as crianças exploram – sejam esses digitais ou não-digitais – configuram a dimensão imaginária, revelando-se em um complexo processo criador envolvido na brincadeira. E o campo da

imaginação faz com que o brincar se destaque pela mobilização dos significados e, assim, a sua importância se relaciona com as culturas infantis, que colocam a brincadeira como espaço para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. Concordamos com Borba (2007), ao afirmar que se aprende a brincar, desde cedo, “nas relações que os sujeitos estabelecem com os outros e com a cultura.” (p. 36). Já Brougère (2010) assevera que a brincadeira se torna um espaço de apropriação da cultura, de exercício da decisão e da invenção. Mas, para que isso ocorra, ele ressalta que é necessário levar em conta “o ritmo da criança, seu aspecto aleatório, e incerto” (p. 110).

Nessa linha de argumentação, Brougère (2010) afirma que, desde o seu nascimento, a criança está inserida em um contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão. Para o autor, “a brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura” (p. 104). E ainda complementa, tomando como referência Bateson (1977, apud BROUGÈRE, 2010), para dizer que a brincadeira só é possível “se o seres que a ela se dedicam forem capazes de um certo grau de metacomunicação, ou seja, se forem capazes de trocar sinais que veiculem a mensagem, isto é uma brincadeira” (p. 105).

Brougère acrescenta, ainda, que a brincadeira, entre outras coisas, é um “meio de a criança viver a cultura que a cerca, tal como ela é verdadeiramente, e não como ela deveria ser” (BROUGÈRE, 2010, p. 62). Entendemos que essa discussão se aproxima da reflexão de Vygotsky, quando este afirma que, na brincadeira, “a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que ela é na realidade” (1994, p. 134). Isto porque, na visão deste último pesquisador, a brincadeira cria a Zona de Desenvolvimento Proximal, permitindo que as práticas da criança ultrapassem o desenvolvimento já alcançado – desenvolvimento real –, impulsionando-a a conquistar novas possibilidades de compreensão e de atuação sobre o mundo.

Por sua vez, Borba (2007) faz a associação com essa discussão de Vygotsky e acrescenta que a brincadeira também se constitui como um espaço de “mentirinha”, no qual os sujeitos têm o controle da situação. É justamente essa atitude não-literal que permite que a brincadeira seja desprovida de consequências – presentes, talvez, nas mesmas ações, se praticadas na realidade imediata –, abrindo, assim, “janelas para a incoerência, para a ultrapassagem dos limites, para as transgressões, e sobretudo, para novas experiências” (p. 37). Se analisarmos esse fragmento destacado no quadro, que corresponde a um tipo de brincadeira em que a

*Elsa: Você tem que comer pessoas e peixes, se não comer o peixe fica pequeno e aí você perde!
 Pesquisadora: Ah! Vamos ver se eu consigo!
 Pesquisadora: Meu Deus! O tubarão morde as pessoas, sai sangue e ainda sai da água para atacar quem está na areia!!
 Elsa: Mas é de mentira, tia!*

(Elsa, 5 anos)

criança explora um determinado jogo, quando na interação com os dispositivos móveis, perceberemos que, nesse espaço de “mentirinha”, a criança controla esse universo simbólico e o espaço interativo em que novos significados são partilhados. Dito de outra forma, a apropriação desses espaços em que se desenvolve a brincadeira é condição para a construção das situações imaginárias, bem como para a organização e o controle da brincadeira pelas crianças (BORBA, 2007).

Podemos afirmar, em concordância com Carvalho e Pontes (2003), que a brincadeira se constitui como rituais que se transmitem, repetidos e recriados, em ambientes socioculturais distintos. Ou seja, é interagindo com os outros, observando-os e participando da brincadeira que nos apropriamos tanto dos processos básicos constitutivos dessa ação – que é o brincar – como dos seus modos particulares (BORBA, 2007), assim como das rotinas, regras e universos simbólicos que caracterizam e especificam os grupos sociais aos quais nos inserimos. Podemos dizer que é brincando que “a criança tem a possibilidade de ser e de ser com os outros no mundo” (SANTOS; RIBEIRO; VARANDAS, 2014, p. 111). Logo, o brincar se constitui como uma necessidade do ser humano e uma ação fundante. Enfim, entendemos que o brincar e a brincadeira possibilitam às crianças conhecer a si, o outro e o mundo de uma forma que lhes é próprio.

5.1.1 O Brinquedo

Até aqui, neste capítulo, trouxemos algumas noções conceituais sobre o brincar e a brincadeira. Porém outro aspecto que não pode estar fora desse debate, sobretudo, quando estamos falando do brincar e das culturas infantis, é o brinquedo. Este se constitui como elemento carregado de traços culturais específicos destinados às crianças e tem colaborado para caracterizar os atos de brincadeiras, assim como tem se configurado como um produto da sociedade, articulado com a representação cultural da criança.

Na atualidade, se pensarmos na grande quantidade de brinquedos que são lançados, anualmente, no mercado, podemos intuir que esse ramo tem se tornado, cada vez mais, interessante para os investidores. Exemplo disso é que, na contramão da crise econômica vivenciada no Brasil, especialmente, nos últimos anos – momento em que o país entrou em

recessão em meados de 2014, com queda da produção industrial, dos salários reais e do PIB –, ainda assim, de acordo com a Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos (ABRINQ), nos últimos oito anos, a indústria nacional de brinquedos tem crescido em um ritmo constante. De acordo com a matéria divulgada pela Revista Exame, desde 2009, com a grande produção nacional, o faturamento do setor só teve aumento, e, no ano de 2017, esse crescimento chegou à margem de 10%. A renda total da indústria do setor de brinquedos foi de R\$ 6 milhões, sendo que apenas a produção nacional rendeu R\$ 3,4 milhões. (EXAME, 2017).

Aliado a esse cenário, com objetos/brinquedos sendo lançados concomitantemente a filmes, programas de TV e canais do *YouTube*⁴⁰, é possível perceber uma extensa e intrincada rede de ligação entre esses produtos culturais. Podemos citar, como ilustração dessa rede, os personagens dos Super-heróis, atualmente referência para crianças do mundo inteiro. Parte das brincadeiras que a criança realiza com esses personagens, geralmente, relaciona-se aos filmes aguardados todos os anos, aos jogos digitais, às revistas em quadrinhos, aos canais do

Elsa: Olha Tia, esse daqui do desenho é legal! Vamos jogar o jogo da Marsha e o Urso! Instala ai!
Elsa: Olha Tia! Aqui também tem da Mulher-Maravilha!
Pesquisadora: Você gosta desses Super-heróis também?
Elsa: Hum rum! Amo!
Pesquisadora: Sério? E qual é desses Super-heróis que você mais gosta?
Elsa: Mulher-Maravilha!
Pesquisadora: Só ela?
Elsa: Eu gosto do filme, do desenho, de tudo!
Pesquisadora: E tem desenho também é?
Elsa: É! Tem aqui no lugar que vejo filmes e desenhos?
Pesquisadora: No YouTube?
Elsa: É! O nome do desenho é Super-Girls
(Elsa, 5 anos)

YouTube com dicas dos jogos, de curiosidades, e, sobretudo, aos brinquedos, sejam eles analógicos ou digitais. É a partir desses exemplo que concordamos com Brougère (2004), ao afirmar que o brinquedo contribui – ao lado de outros suportes com os quais a criança está constantemente cercada – para a representação cultural da criança.

Quando, porém, estamos falando de brinquedo, a pergunta que fazemos é: como caracterizá-lo? O que podemos chamar de brinquedo? Será que, no contexto atual, os dispositivos móveis, tais como *smartphone* e *tablet*, poderiam ser identificados como brinquedos? Sabemos que os brinquedos muitas vezes dão vida às brincadeiras e são tão velhos quanto o é a espécie humana. Entretanto, a relação mais direta, tanto nos dias atuais quanto em tempos passados – e que se fortalece a cada geração –, é criança e brinquedo. Esses dois sempre andaram juntos, e é essa relação de cumplicidade afetiva que fortalece, cada vez mais, a compreensão que os pequenos fazem do mundo. Para Brougère (2004), a infância é

⁴⁰ Atualmente já não há somente programas infantis na TV aberta ou fechada, mas, é cada vez mais frequente a presença de uma quantidade infinita de diversões animadas para as crianças em plataformas digitais voltadas para o compartilhamento de vídeos, tais como o YouTube.

um momento de “apropriação de imagens e de representações diversas que transitam por diferentes canais. As suas fontes são múltiplas. E o brinquedo, é, com sua especificidade, uma dessas fontes” (p. 69).

Como um conjunto de significados e usos, isto é, como objeto social, Brougère (2004) atribui três dimensões para a função do brinquedo: a de objeto, a simbólica e a funcional. Discorrendo sobre a primeira delas, o autor explica que o brinquedo é um objeto que, por sua vez, introduz a criança em uma sociedade em que o contato com outros muitos e distintos objetos é inerente ao seu cotidiano. É através do brinquedo que a criança constrói as diferentes relações possíveis (de posse e abandono, de perda, de cuidado, etc.) com um objeto – e essa experiência, ao final, vem a constituir, igualmente, as futuras e diversas interações que ela realizará com os outros itens do seu dia-a-dia.

Na segunda dimensão, Brougère (2004) trata o brinquedo como símbolo, sendo esta a própria função do objeto. Pelo fato de possuir materialidade, o brinquedo estimula a brincadeira ao abrir possibilidade de ação, em coerência com a representação. Como exemplo, podemos pensar em uma boneca bebê que, pelo fato de representar uma criança pequena, pede carinho, pede para ser vestida, enfim, todos os atos ligados aos cuidados de um bebê. Com isso, o brinquedo, de forma direta, estimula uma representação que convida a essa atividade. Assim, de acordo com o autor, o panorama sociocultural em que vive a criança torna a ação da representação legítima, significativa, e não diretamente a função do próprio brinquedo, já que, por ser marcado pelo “[...] domínio do valor simbólico, esta dimensão se torna a função principal.” (p. 72).

Nessa dimensão de pensar o brinquedo como símbolo, Becker (2017) discute sobre o grupo de brinquedo e a brincadeira como lugar simbólico. Esse lugar é reconhecido pelo seu caráter dinâmico e fluido e é determinado a partir dos acordos e negociações constantes entre os brincantes e destes com o ambiente. Portanto, para a autora, se fosse possível pensar em uma referência localizável, o núcleo do lugar simbólico – lugar da brincadeira em essência – está no grupo de brinquedo. Becker complementa que pensar no grupo de brinquedo como lócus do lugar simbólico implica em

ampliar o olhar sobre a importância das redes compartilhadas de significado estabelecidas a partir das interações entre as crianças enquanto brincam, bem como sobre a riqueza na constituição de cultura de pares a partir dos processos de reprodução interpretativa dos aspectos da cultura mais ampla e sua transformação em elemento lúdico (BECKER, 2017, p. 57).

Se olharmos para o contexto das crianças brincantes participantes da pesquisa, veremos, nesse grupo de brinquedo, a presença dos ambientes que elas tomam como espaço para

*Capitão América: Vou pegar esses outros aqui...
 Capitão América: Socorro! Estou morrendo!
 Pesquisadora: Oh! E a polícia morre?
 Capitão América: Morre quando o bandido atira!
 Pesquisadora: Não estou entendendo nada!
 Capitão América: Aqui tem três bandidos!
 Pesquisadora: Pegou o que agora?
 Capitão América: Um bandido!
 Pesquisadora: Outro bandido?
 Capitão América: É! Esse jogo está cheio de bandidos!
 Capitão América: Eita! O barquinho do policial afundou!
 Pesquisadora: Afundou?
 Capitão América: É! Eu estou morto!*

(Capitão América, 4 anos)

realizar as suas brincadeiras, tais como os jogos digitais. Na contemporaneidade, é por meio desses ambientes que os brincantes adentram a narrativa do jogo, ora se apropriando da sua dinâmica, ora se identificando como pertencente àquele cenário. Esse lugar simbólico está presente tanto nos objetos com os quais eles interagem – e aqui podemos sinalizar os brinquedos não digitais – quanto nos jogos que possibilitam às crianças outras narrativas da

brincadeira, ou seja, os objetos ditos brinquedos digitais.

Além dessa característica, o que observamos é que estes espaços se transformam em uma rede compartilhada de significado. É nesse sentido que aqui tomamos os dispositivos móveis, tais como *smartphone* e *tablet*: como brinquedos digitais, por considerarmos que o brinquedo se mostra como um objeto cultural carregado de significado. E enquanto objeto cultural, a sua função ao articular-se com a brincadeira é, primeiramente, o divertimento. Para Brougère (2004), essa é a razão pela qual o brinquedo é um objeto tão fecundo, pois “para cumprir a sua função, ele deve significar alguma coisa que será retomada e interpretada por aquele que, em potencial, irá brincar.” (p. 72)

É, portanto, nesse lugar simbólico ou no reconhecimento do brinquedo enquanto símbolo que vemos, durante a brincadeira, que a criança exerce seu papel de agente social apto à participação e à transformação de sua própria cultura. Este lugar simbólico que se consolida no grupo de brinquedo é, em essência, “um lugar de negociação, de construção de estratégias, de enfrentamento, de expressão e de voz” (BECKER, 2017, p. 58). Nas brincadeiras desenvolvidas com os dispositivos móveis, e também, aquelas outras em que brincamos junto com as crianças, tais como jogos de quebra-cabeça, de Dama ou Ludo, vimos presente esse lugar de enfrentamentos e de conflitos, a exemplo desse episódio

*Cat Noir: Mulher-Gato! Por que você fez isso?
 Mulher-Gato: Porque eu quis!
 Steve: Poxa, Mulher-Gato! Nós estamos aqui conversando o que vamos construir, aí você chega e destrói as coisas sem avisar!
 Mulher-Gato: Eu faço sim! Eu não vou mais jogar mais Minecraft no celular da tia e acabou! Vocês não têm mais como jogar!
 Pesquisadora: Por que Mulher-Gato?
 Mulher-Gato: Eu estou falando que é para fazer outra casa e eles não querem! Só que esse é o MEUUU mundo! Então, só entra quem eu quero! E tem que fazer o que eu quero!
 Cat Noir, 7 anos; Mulher-Gato, 6 anos; Steve, 7 anos)*

destacado no quadro, em que uma das crianças brincantes, enfaticamente desconsiderava as negociações, impondo as suas vontades aos demais brincantes. Com isso, o que se percebe é que nas diferentes formas de brincadeiras, e naquelas que se desenvolvem em tempos de tecnologias móveis, um dos elementos que vemos aflorar é a possibilidade do brincante construir seus significados, adentrando no “interior” do jogo e, através do grupo de brinquedos ou do grupo de jogos digitais, demarcar o seu papel de agente social, que ora vai acontecer de forma pacífica e em outras por meio de tensões.

A fim de refletir acerca da terceira dimensão do brinquedo – a funcional –, Brougère (2004) apresenta este objeto como um fomentador de condutas mais ou menos abertas e com estrutura de comportamentos socialmente significativos, na medida em que seu uso leva a criança a adotar ações sensório-motoras, simbólicas ou baseadas em um sistema de regras. Para o autor, o brinquedo tanto fornece um estímulo para a ação (um jogo de carro, por exemplo, propõe uma ação motora – a de dirigir) quanto um universo simbólico que constrói o cenário da ilusão. Portanto, entendemos que essa dimensão funcional está diretamente ligada à simbólica, pois “o brinquedo pode aparecer como um desencadeador tanto no nível do agir quanto no do sonhar” (p. 69). É nessa direção que compreendemos que o brinquedo não propõe à criança uma cópia da realidade, um acesso ao mundo adulto, e sim um suporte de práticas lúdicas.

Nesse sentido, Brougère (2004) defende que o mais importante de tudo “é a função expressiva do objeto, tão importante que faz desaparecer qualquer outra função: o objeto deve significar, traduzir, um universo real ou imaginário que será a origem da brincadeira” (p. 70). Assim, o brinquedo aparece como um elemento carregado de significados culturais múltiplos e complexos, que permite alimentar a atividade cheia de sentido que é a brincadeira. Dessa maneira, o brinquedo se configura como um objeto que traz essa superposição do valor simbólico e o funcional. Por isso que, para esclarecer e estabelecer a articulação entre brinquedo e brincadeira, Kishimoto (1994) afirma que este, “enquanto objeto, é sempre suporte da brincadeira. É o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil” (p. 111).

Para a autora, o brinquedo representa certas realidades e coloca a criança na presença de reproduções de “tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los.” (KISHIMOTO, 1994, p. 109). Já Brougère (2010) complementa,

reconhecendo que o brinquedo é, assim, um fornecedor de representações manipuláveis, de imagens com volume: está aí, sem dúvida, a grande originalidade e especificidade do brinquedo.

Quer seja como objeto, quer através das dimensões simbólica e funcional, o brinquedo tem lugar cativo junto à criança brincante e estabelece uma ponte importante entre ela e o mundo que vai sendo descoberto também ao brincar. É nesse sentido que Carvalho e Pontes (2003) afirmam que o “grupo de brinquedo é uma microssociedade em que se constituem redes de relações, em que papéis são atribuídos dinamicamente no desenrolar das interações, em que conhecimentos, regras e procedimentos são continuamente trocados, reformados e repassados” (p. 16).

Para além desses conceitos, não podemos deixar de sinalizar que, em um mundo globalizado, as produções culturais experimentadas pelas crianças têm provocado novas formas de conceber as relações entre as produções e os usos que elas fazem dos brinquedos, que estão associados ao contexto cultural específico. Ainda assim é preciso reforçar que, no nosso entendimento, a criança não brinca somente a partir dos brinquedos industrializados, porém é difícil, na atualidade, escapar deles. Portanto, mais do que fazer a crítica, é importante entender como se configuram e quais usos as crianças têm feito dos ditos “brinquedos”. Da mesma forma, é preciso sinalizar que nem todo contato com o brinquedo transforma-se em brincadeira, e, também, nem toda brincadeira vai depender de produtos da indústria dos brinquedos. Para Araújo (2008), quem brinca é capaz de improvisar elementos de seu ambiente, buscando novas significações. A autora complementa que “brincar com um brinquedo requer inseri-lo num universo específico. Ele sozinho não pode efetivamente impor-se na brincadeira sem que essa decisão não parta de quem brinca” (p. 05).

Entendemos, além disso, que o brinquedo, cujo espaço é cativo junto da criança, se constitui como uma ponte importante entre ela e a sociedade. Dessa forma, destacamos que o lugar que o brinquedo ocupa em determinado contexto social depende das ações e sentidos que a criança atribui a ele. Diante disso, compreendemos que os brinquedos estão relacionados às transformações do mundo e, portanto, têm forte influência na construção da infância, que é vivida diferentemente conforme a época, a cultura e a classe social. Como, baseados na discussão da Sociologia da Infância, neste estudo, defendemos que a criança atua de forma inovadora e criativa na construção do seu ser social e cultural – e, portanto, é capaz de interpretar e dar sentido específico às imagens, mensagens e normas da sociedade –,

avaliamos que o brinquedo não pode ser considerado como toda a experiência infantil, mas se constitui sim, entre outros, como mais um recurso usado na brincadeira infantil, dentro de um cenário complexo e multiforme das diversas experiências vividas na infância.

Outro autor que contribui para a discussão do brinquedo enquanto elemento cultural é Walter Benjamin. Em seu livro “Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação” (2009), o autor apresenta os processos de memória dos brinquedos e do brincar e aponta, em sua análise histórica, para a crescente massificação da evolução industrial, que inscreve o brinquedo em uma dimensão homogeneizante. Ao analisar os brinquedos, o filósofo e também sociólogo pontua que, através deles, podemos compreender como os adultos se colocam em relação ao mundo das crianças.

Para Benjamin, através do brincar, as crianças “usam” os brinquedos representando traços da cultura na qual estão inseridas. Diferentemente de Brougère (2004, 2010) que, apresentando exemplos de brinquedos industrializados, trouxe uma análise acerca do seu funcionamento simbólico e funcional, Benjamin (2009) refletiu sobre os brinquedos e os livros infantis, registrando a história e as configurações destes ao longo do desenvolvimento industrial e pós-industrial. O autor aborda sobre as transformações do brinquedo a partir da industrialização, destacando que esse processo marcou o distanciamento entre as crianças e os pais, uma vez que, antes, produziam-no juntos. Os brinquedos não foram invenções de fabricantes especializados, e sim nasceram nas oficinas de entalhadores de madeiras. No decorrer do século XVIII, afluíram as fabricações especializadas nas indústrias. A partir da segunda metade do século XIX, os brinquedos foram tornando-se maiores, perdendo aos poucos o elemento discreto, minúsculo, sonhador. (BENJAMIN, 2009, p. 91).

Benjamin (2009) também esclarece que quanto mais a industrialização avança, mais o brinquedo vai se impondo, se subtraindo do controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, mas também aos pais. Assim, outros adultos foram ditando – a seu modo – os brinquedos a elas, distanciando-as da riqueza de materiais que eram utilizados em um tempo onde o processo de produção ligava pais e filhos. Ademais, o autor chama a atenção para o fato de que a fabricação de brinquedo é condicionada pela cultura econômica e, muito em especial, pela cultura técnica das coletividades. Ao mesmo tempo, destaca que, até hoje, ele tem sido considerado como “criação para a criança, quando não como criação de criança” (p. 100). O filósofo e sociólogo também diz sobre a contextualização da criança, de seus brinquedos e de suas brincadeiras na realidade em que vivem:

[...] as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a quem pertencem. Da mesma forma, os seus brinquedos não dão testemunhos de uma vida autônoma e segregada, mas são um mudo diálogo de sinais entre a criança e o povo. (BENJAMIN, 2009, p. 94).

Diante do exposto, o que podemos notar é que tanto Brougère quanto Benjamin discutem questões relacionadas ao brinquedo e ao brincar enquanto processos/produtos contextualizados e historicamente construídos. Entretanto, Brougère (2004, 2010) traz outros elementos que se aproximam do nosso estudo e que estão presentes em nossa sociedade. Elementos estes que nos fazem entender que não temos como voltar a outras épocas, que nesta relação do brincar e da brincadeira, cada vez mais, se faz presente a globalização, a mídia, o consumo, a supervalorização do brinquedo. E também deixa demarcado que, hoje, é muito difícil definir o perímetro contemporâneo do que pode ser transformado em brinquedo.

Em concordância com Brougère, entendemos que precisamos considerar a diversidade constantemente ampliada pelas novidades, pelos novos mundos imaginários, pela presença da cultura digital, que faz com que as crianças reconheçam, por exemplo, *smartphone* e *tablet*, como brinquedos ou elementos que constituem as suas culturas infantis.

Pesquisadora: E aí? Esses dias que você não sabe onde está seu celular, você não está brincando com ele? Ou está brincando com o de outra pessoa?

Elsa: Mas todo dia eu acho meu celular!

Pesquisadora: E cadê ele?

Elsa: Essa semana eu não sei!

Pesquisadora: Você não tem nem ideia onde foi que largou?

Elsa: Não!

(Elsa, 5 anos)

Elsa: Tia! Hoje eu vou brincar com o celular da mamãe!

Pesquisadora: Olha! Pegou o seu mamãe!

Mãe: É porque o dela sumiu novamente!

Pesquisadora: De novo? Eu não acredito nisso!

(Elsa, 5 anos)

Capitão América: Que foi? Você não gostou do meu brinquedo?

Pesquisadora: E isso é brinquedo?

Não é um tablet?

Capitão América: É um tablet, mas é nele que eu brinco! E eu tenho vários brinquedos nele!

Pesquisadora: Ah! Os jogos são seus brinquedos?

Capitão América: São sim!

(Capitão América, 4 anos)

Sabemos que os dispositivos móveis não foram projetados para se constituírem como brinquedos, mas os usos e as apropriações deles pelas crianças os transformaram ou os ressignificaram como tal. E essa ressignificação acontece, principalmente porque, para elas, os seus brinquedos e as suas brincadeiras estão nos dispositivos móveis. Isso fica evidenciado quando Capitão América reconhece que no seu *tablet* ele tem a possibilidade de encontrar vários brinquedos. Ou ainda quando em muitos dos nossos encontros, Elsa (5 anos) não sabia em qual lugar tinha guardado o seu *smartphone* e, então, recorria ao celular da mãe ou compartilhava com outras crianças o dispositivo móvel da pesquisadora. Essas atitudes, nos revelam que de forma semelhante como tratam os outros brinquedos – às vezes esquecendo-os, colocando-os de canto, perdendo-os e encontrando-os –, o fazem com o dispositivo móvel.

Tomando como base esses relatos, compreendemos que os objetos que as crianças usam para brincar influencia e estrutura as culturas infantis, tanto no nível das condutas lúdicas quanto no dos elementos/conteúdos simbólicos. A brincadeira da criança está, em parte, relacionada aos objetos que ela dispõe – sejam eles analógicos ou digitais. Portanto, é através daquilo que ela convencionou ser “brinquedo” que vê a sua brincadeira ser repleta de conteúdos, de novas representações. E é daí que a criança vai manipular o brinquedo, tomando-o como um elemento carregado de significados culturais e apropriando-se dele a seu modo.

Assim, entendemos que na relação brincar e brinquedo emergem estruturas complexas, constituídas de brincadeiras conhecidas e disponíveis. Os espaços onde se desenvolvem as atividades de brincadeiras, no nosso entendimento, são de grande relevância no contexto social, pois é por meio deles que a cultura tanto influencia quanto é profundamente influenciada por essas atividades. Dessa forma, compreendemos que o brincar se relaciona com a cultura e este é criativamente ressignificado pelos brincantes nas suas variadas vertentes, a fim de atender seus interesses e desejos. Ou seja, emergem, nesse contexto, práticas culturais ou atividades – denominadas cultura lúdica (BROUGÈRE, 2010, 2014) ou cultura da brincadeira (BECKER, 2017; PONTES; MAGALHÃES, 2003) por alguns autores – que permitem à criança produzir e ser produzida pela cultura.

5.2 O BRINCAR COMO UM ELEMENTO DA CULTURA LÚDICA INFANTIL

Ao falarmos de brincar, brincadeira e brinquedo, entendemos que estes são elementos que abrem espaços e possibilidades para que a criança extrapole as fronteiras da vida cotidiana e construa conhecimentos, valores, novas formas de conceber e lidar com o mundo ao seu redor e para que possa, também, se relacionar com a cultura. A criança vivencia a dinâmica cultural a partir de suas relações sociais, estabelecidas desde o início da vida com seus pares – família, primos, coleguinhas. Dessa forma, ao mesmo tempo que ela cede às determinações sociais, também age sobre elas.

Benjamin (2009) afirma que a criança, além de ter história própria, é também produtora de cultura. Nessa mesma linha de raciocínio, Zandoná Jr (2012) entende que o desenvolvimento da criança surge quando ela interioriza o mundo social por meio do maior produto da cultura infantil, o lúdico, que, sem sombra de dúvidas, ocorre durante a infância,

embora esteja longe de ser exclusivo nesse período. Benjamin (2009), por sua vez, mostra que o lúdico propicia o diálogo da criança com o mundo e a sociedade. Favorecida por um mundo simbólico, a criança tem a oportunidade de, ao mesmo tempo, recriar a realidade adulta e alterar sua organização social por meio dos elementos culturais com os quais interage. É por meio do brincar, brinquedos e brincadeiras que o lúdico marca a entrada da criança na dinâmica social, levando-a a compreender e reproduzir, de forma interpretativa, a sociedade. Isso é possível porque brincar, brinquedo e brincadeiras potencializam o lugar simbólico, permeado por diferentes agentes coletivos de reprodução e transformação da cultura.

Sabemos que o lúdico não está exclusivamente no brincar, mas este favorece e/ou influencia a realização de suas atividades. Para discutir sobre a abrangência deste lugar simbólico em que se desenvolvem as atividades lúdicas, alguns autores, tais como Becker (2017), Bichara *et al.* (2009), Friedmann (1992), vão falar de “zona lúdica”, onde o brincar se constitui pelos seguintes elementos: o espaço físico, com suas dimensões e conteúdos; o espaço temporal, como o tempo dedicado à brincadeira; o sujeito brincante e suas experiências, seus recursos, suas motivações e as pressões e condições sociais que o cercam (BICHARA *et al.*, 2009). Entre as diversas variáveis que influenciam a brincadeira e compõem a “zona lúdica”, Becker (2017) destaca os aspectos culturais, como, por exemplo, o acesso à televisão (e tipos de programas de televisão disponíveis) e outras mídias; disponibilidade de diferentes tipos de brinquedos; as atitudes e valores dos pais e outros adultos próximos em relação ao brincar; a presença ou ausência de irmãos e amigos com quem a criança brinca. Além disso, é preciso considerar a importância das “representações sociais coletivas que dizem respeito, não só a brincadeira e às formas de brincar, mas à própria visão e expectativa que se tem da criança na sociedade” (p. 55-56).

Com base nessas variáveis, podemos dizer que, ao se configurar tanto como prática ou como produto cultural, o brincar potencializa o protagonismo das crianças como agentes de reinterpretação e transmissão dos elementos culturais por meio dos seus comportamentos lúdicos. É nesse sentido que Zandoná Jr (2012) sinaliza que o lúdico “reproduz a realidade ao seu modo, assim, a criança, ao agir ludicamente, atua no mundo simbólico, mas se relaciona com o real⁴¹” (p. 76). Com isso, entendemos que, ao agir ludicamente, a criança não se limita a reproduzir os comportamentos, valores e sentidos do mundo adulto, mas é capaz de,

41 Embora o autor faça a separação entre o mundo simbólico e o mundo dito “real”, entendemos que estes estão correlacionados. Isto é, o mundo ou o contexto que a criança atua é aquele que ela vivencia socioculturalmente, portanto, é aquele em que ela está inserida na sociedade, onde o simbólico e social estão interligados.

também, produzir suas relações sociais ao tempo que vive em sociedade. Dessa forma, podemos dizer que a atividade lúdica infantil pode promover e fortalecer “as relações sociais e o protagonismo das crianças no tocante à co-construção da cultura a qual pertencem” (BECKER, 2017, p. 61).

Quando a criança brinca com outros parceiros, podemos considerar que esses sujeitos com os quais ela interage são “agentes igualmente ativos e os comportamentos resultantes são produtos das interações de múltiplas motivações, podendo estar em ação, para cada brincadeira, necessidades e desejos diferentes” (BICHARA *et al.*, 2009, p. 21), assim como fatores socioculturais diversos. Conforme discutimos no capítulo 2, não podemos deixar de sinalizar que, com base nas reflexões da Sociologia da Infância, a criança, neste estudo, é vista como ator/autor social ativo, e a sua capacidade de construção e participação em sociedade está diretamente ligada à sua atuação junto com seus pares (ALMEIDA *et al.*, 2015; CORSARO, 2011; SARMENTO, 2001, 2004). Dessa forma, as suas atividades lúdicas devem ser consideradas como práticas de interferência e transformação cultural, de modo a garantir que a sua voz seja/esteja ativa, potencializando a importância das crianças como seres políticos e sociais.

É nesse sentido que a dimensão do jogo e da brincadeira é explorada por Brougère (2010) para explicar o termo de sua autoria – a chamada cultura lúdica. Crítico da psicologização contemporânea do brincar, o autor indica a vida social e cultural e a cultura como diretrizes de todo jogo e brincadeira, dando ênfase, também, à significação social que carregam. Brougère (2014) considera que a cultura é produzida pelos sujeitos que dela participam e, compreende que a cultura lúdica se configura na relação entre a cultura mais ampla e os modos singulares em que os costumes lúdicos são apreendidos e redefinidos. Daí, ao falar desta cultura, ele não se limita apenas a considerar os aspectos da brincadeira em si, leva em conta, da mesma forma, os fatores externos que a influenciam, tais como “atitudes e capacidades, cultura e meio social” (p. 54), além do seu valor simbólico e representacional. Além disso, a associa às tradições e às brincadeiras mais contemporâneas. Para o autor,

a cultura lúdica está impregnada de tradições diversas: nela encontramos brincadeiras tradicionais no sentido estrito, porém talvez mais estruturas de brincadeiras reativadas, elementos, temas, conteúdos ligados à programação infantil ou à imitação dos colegas ou dos mais velhos. Novos conteúdos, em particular os originados pela televisão, primeira provedora do imaginário, vêm se inserir em estruturas anteriores disponíveis e dominadas pelas crianças. (BROUGÈRE, 2010, p. 62)

Considerando tais características da cultura lúdica, Brougère também articula a compreensão sobre essa cultura com o jogo ou a brincadeira, afirmando que ambos se caracterizam muito mais pelo modo como se joga ou brinca que pela busca dos aspectos que definem uma ou outra designação. Ele ressalta que cada cultura constrói seu universo simbólico capaz de circunscrever e delimitar o que se define como jogo ou brincadeira. Nesse sentido, concordamos com Salgado (2005), ao afirmar que o brincar não é neutro, pois sempre carrega valores e concepções hegemônicas em uma determinada época e cultura. Para a autora, são os próprios atores sociais que, por estarem imersos em uma determinada atividade e terem se apropriado de suas significações sociais, vão interpretar e definir essa mesma atividade como jogo ou brincadeira.

Para ingressar no mundo do jogo, Brougère (2004) diz que é necessário aprender não apenas as suas regras, mas também seus significados e práticas sociais. Estes elementos, porém, não estão restritos ao contexto do jogo, pois podem ser transferidos para outras atividades do cotidiano. Para o autor, o jogo abarca duas dimensões: a cultura mais ampla, o universo simbólico que o mantém e o refaz, e a cultura específica, composta por regras e valores que lhes darão significação própria.

É tomando como exemplo o jogo e a brincadeira que Brougère (2014) afirma que a cultura lúdica é um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível. E complementa, sinalizando que esta cultura é composta por certo número de esquemas que permitem iniciar a brincadeira, já que o brincar trata de produzir uma realidade diferente da vida cotidiana. Considerando esse aspecto, o brincar é como um jogo, pois ambas as atividades precisam da aquisição de um vocabulário próprio para virem a ser praticadas. Por isso é que reforçamos que, quando se brinca, se aprende, antes de tudo, a brincar e a controlar um universo simbólico particular. O autor explica que esses esquemas de brincadeiras são regras vagas, de estruturas gerais e imprecisas, que permitem organizar o que podemos chamar de jogo ou ficção.

Assim, entendemos que, na cultura lúdica, o brincar e a brincadeira se constituem enquanto produção e produto da cultura, assim como uma das tantas atividades atribuídas de significação social. Entretanto, é preciso sinalizar que esta cultura se modifica segundo numerosos critérios. Brougère (2014) chama atenção que tal diversificação acontece, em primeiro lugar, na cultura em que está inserida a criança e sua cultura lúdica. Para ele, não

podemos dizer que essas culturas são uniformes em todos os lugares, pois elas não são idênticas, por exemplo, no Japão e no Brasil. E, ainda dentro de um mesmo país, veremos variações culturais: entre as regiões, por exemplo, as vivências lúdicas das crianças do Nordeste não são iguais as daquelas experienciadas pelas crianças do Sul. Elas também se diversificam conforme “o meio social, a cidade, e mais ainda o sexo e idade das crianças” (p. 25). Mas, para o autor, a cultura lúdica dispõe de certa autonomia, de um ritmo próprio que só pode ser entendido em interdependência com a cultura global de uma sociedade específica.

Pesquisadora: E você joga os mesmos jogos que ele joga?
Jasmine: Às vezes ele joga os meus.. Às vezes eu jogo os dele... É só de vez em quando! É porque tem uns jogos que ele mais gosta, mas o jogo que nós dois mais gostamos é o Minecrafat!
Pesquisadora: Então os dois gostam do Minecraft! Ahhh! Esse jogo daí eu conheço!
(Jasmine, 9 anos)

É evidente que não se pode ter as mesmas vivências culturais lúdicas entre crianças de quatro e de nove anos. Da mesma forma, existem brincadeiras que compõem a cultura lúdica que se diferenciam quando praticadas por meninos e meninas. Brougère (2014) reforça essa argumentação ao afirmar que

“a cultura lúdica dos meninos e meninas é ainda hoje marcada por grandes diferenças, embora possam ter alguns elementos comuns.” (BROUGÈRE, 2014, p. 25). Com base nas nossas vivências com as crianças, pudemos analisar que embora possa existir essa diferença sinalizada pelo autor – entre a cultura lúdica dos meninos e das meninas –, no contexto

Pesquisadora: E você e Hulk gostam dos mesmos jogos ou tem jogos diferentes que ele gosta?
Jasmine: Não! Olhe! Alguns jogos dele eu jogo, mas a maioria não! É porque são jogos de menino!
Pesquisadora: E qual é o estilo dos jogos dele: é de carro, de luta...?
Jasmine: Não! É de Ninja go!
(Hulk, 4 anos e Jasmine, 9 anos)

contemporâneo, as experiências que são proporcionadas pela cultura digital deixa mais

Tiana: Assiste sim! Assiste tudo! Não tem desenho de menino e de menina, não!
Pesquisadora: E os desenhos das princesas?
Tiana: Sim, mas tem meninos que assistem! A história sendo legal eles assistem! Claro que eles preferem desenhos de Super-heróis, mas também tem super-heróinas para meninas!
Pesquisadora: Entendi! Então cada um assiste o que é de seu interesse!
Tiana: É isso! Tem desenhos para meninos que eu não gosto, mas Elsa gosta! E esse do Bob Esponja é para todo mundo!
(Elsa, 5 anos; Tiana, 11 anos)

demarcado que as ações e significações que as crianças constroem ao interagir com os dispositivos móveis dependem do desejo daquilo que elas querem explorar, e, não necessariamente, se aquele conteúdo (jogo, brinquedo, vídeo, site) foi produzido para um determinado gênero. A exemplo disso, podemos citar a justificativa de Jasmine quando afirma que, às vezes, ela

brinca com os jogos do irmão e, da mesma forma, ele também explora os jogos dela. Ou ainda quando, no seu *tablet*, presenciamos Elsa assistindo e explorando o desenho do Bob Esponja⁴² e, por entendermos que aquele personagem estaria ligado ao universo dos meninos,

⁴² Personagem infantil que se caracteriza por ser uma esponja-do-mar e que mora com seu caracol de estimação na fictícia cidade subaquática de *Bikini Bottom* (Fenda do Biquíni), no fundo do oceano. Bob trabalha no Siri Cascudo e, nas horas vagas, vive arrumando confusões com seu melhor amigo, a estrela-do-mar Patrick.

questionamos: “*Você gosta desse personagem? Esse personagem é destinado para menino ou menina?*”. E de forma enfática ela responde: “*É para menina também!*”. E ainda Tiana complementa: “[...] *a história sendo legal eles assistem! Claro que eles preferem desenhos de Super-heróis, mas também tem super-heroínas para meninas!*”.

Com isso, podemos inferir que essa cultura vem modificando e transformando as suas especificidades, de acordo com as características das experiências lúdicas vividas em cada época. Além desse elemento, hoje, podemos dizer que, com os suportes que a criança dispõe, tais como os dispositivos móveis, evidenciam-se interações sociais que, em muitos momentos, são distintas de outros objetos portadores de ações e de significações. Uma dessas experiências é a multiplicação dos “aplicativos” destinados às crianças que se constituem como brinquedos nas interações do universo infantil. Podemos evocar alguns exemplos, como a exploração do *Minecraft* nas ações e brincadeiras das crianças interlocutoras da pesquisa, uma vez que este jogo possibilita que elas estejam em interação social com seus grupos de pares, ligados a um universo imaginário, de forma a reproduzir as vivências do contexto presencial, criando seu “mundo” dentro do contexto digital – como as suas casas, condomínios, parques, etc – desenvolvendo táticas para que juntos possam pensar na elaboração dos ambientes que compõem o jogo.

Sabemos que esse tipo de *game* não é algo novo, entretanto, na cultura lúdica, com a presença das tecnologias digitais, temos visto as ações e significações sendo enriquecidas por experiências como esta, que se configura por uma outra estrutura lúdica. Com isso queremos dizer que as interações acontecem, sobretudo, quando as crianças internalizam e atribuem significados ao que é compartilhado ou experienciado com seus pares, e, dessa forma, os signos culturais ou os elementos simbólicos culturais vão se ampliando, de modo que todo esse movimento, nos mostra que os dispositivos móveis têm favorecido à criança ressignificar e trazer novas formas de brincar para compor a cultura lúdica.

Articulado a esse contexto, torna-se necessário considerar, de acordo com Monteiro e Delgado (2014), que a cultura lúdica compõe-se como um recorte das culturas infantis. Mesmo que o foco da nossa pesquisa seja o brincar, não podemos deixar de sinalizar que, no nosso entendimento, a cultura lúdica não é a única maneira de a criança manifestar as culturas infantis. Primeiro, porque compreendemos que o brincar está presente em muitos dos contextos da criança por uma construção histórica. Em segundo lugar, porque, mesmo na contemporaneidade, as crianças não brincam apenas (SARMENTO, 2004, p. 6), na medida

em que estão submetidas, também, às inúmeras atividades opostas às brincadeiras – e aqui referenciamos as rotinas carregadas de compromissos, como cursos de língua estrangeira, balé, natação, por exemplo, até as rotinas de trabalho pesado, lado a lado com os adultos.

Apesar de tais complexidades das infâncias, sobretudo, na contemporaneidade, nos parece nítido poder dizer que o brincar se constitui como uma das maneiras de a criança adquirir e produzir a cultura lúdica. Isto é, é no “conjunto de sua experiência lúdica, começando pelas primeiras brincadeiras, que se constitui a cultura lúdica” (BROUGÈRE, 2014, p. 26). Essas experiências são adquiridas e/ou compartilhadas pela criança com seus pares, pela observação de outras crianças, pela manipulação cada vez maior de objetos. Daí a importância de situá-la dentro da cultura infantil, “no interior de um conjunto de significações produzidas para e pela criança” (BROUGÈRE, 2014, p. 29), pois, como qualquer cultura, a produção da cultura lúdica evidencia-se pelos sujeitos que dela participam. Ela não está isolada da cultura geral, e sim sofre influências do ambiente e das condições materiais com os quais as crianças estão interagindo.

Articulado a isso, o que notamos é que o entrelaçamento, maior cada dia, entre a cultura digital, o brincar e a brincadeira – vivido pelas crianças no mundo contemporâneo –, tende a intensificar ou ampliar os dispositivos simbólicos que compõem a cultura lúdica. Se pensarmos na coletânea de imagens que são produzidas socialmente, encontraremos aquelas que, no contexto atual, são veiculadas por vários ambientes digitais – e aqui podemos citar *Facebook, Instagran, WhatsApp, YouTube*, entre outros. Esses ambientes, ao serem associados com/nos jogos digitais, têm se apresentado como um dos suportes simbólicos para as brincadeiras das crianças na atualidade, e, conseqüentemente, para uma transformação na forma como percebemos essa cultura lúdica. Brougère (2010) estabeleceu essa relação considerando a influência da televisão, mas, no cenário atual, entendemos que esse processo se estende para além da tela da TV e chega nas telas dos dispositivos digitais móveis, ampliando, assim, as referências simbólicas que atravessam a cultura lúdica infantil.

Para o autor, a simples apresentação das imagens na TV ou o fato de que estas agradam as crianças não é garantia de que tais contextos sejam produtores de brincadeiras ou façam parte da cultura lúdica. Em concordância com Brougère, entendemos que, para que isso ocorra, é preciso que os contextos em que as crianças estão inseridas – proveniente da televisão ou dos ambientes digitais –, se integrem aos elementos simbólicos culturais infantis e à lógica que pauta a cultura lúdica. Com base nas experiências vividas junto com as crianças, em nossos

Pesquisadora: E como foi que vocês definiram que o roteiro para esse vídeo seria essa brincadeira?
Jasmine: É porque a gente busca fazer a partir dos vídeos do YouTube que estavam mais rolando... Tipo: se eles fazem um vídeo que teve muita visualização, aí a gente pega aquela ideia do vídeo e procurar fazer igual!
(Jasmine, 9 anos)

encontros semanais, podemos dizer que o brincar e incorporar por meios das suas reproduções interpretativas as imagens televisivas, assim como as imagens dos jogos digitais – dos canais do *YouTube*, dos ambientes de redes sociais –, não significa, para a criança, copiar fielmente o que vê, mas sim buscar compor, combinar, relacionar essas imagens com o conjunto de representações que já constituem o universo simbólico de sua cultura lúdica.

Essas vivências das crianças brincantes da pesquisa – aquelas que introduzem no brincar com as tecnologias digitais os conteúdos que acompanham nos canais do *YouTube* – as suas brincadeiras, se assemelham ao movimento que Brougère (2010) analisou ao relacionar televisão e brincadeira, afirmando que neste movimento podemos encontrar ações recíprocas. Se, por um lado, as imagens produzidas nos canais do *YouTube* alimentam a brincadeira ao lhe oferecer novas significações, por outro, a brincadeira abre possibilidades para que a criança se aproprie do conteúdo apresentado pelo *youtuber*, e se distancie deste ao inventar e criar cenas, personagens, produtos a partir das imagens com as quais se confronta. Para Salgado (2005), são os “modos como as crianças traduzem, interpretam e integram essas referências aos significados e práticas sociais que circulam no universo de sua cultura lúdica, que compõem, nesse movimento, novas formas de brincar” (p. 136-137). É pensando

Pesquisadora: Olha, Tiana! Está ensinando fazer!
Tiana: Ah! Vou pegar o caderno para anotar para eu fazer em casa!
Elsa: Tiana, você vai ter que usar o negócio de fazer barba do papai! E são dois?
Tiana: Calma Elsa! Desse jeito nós não vamos saber fazer!
Pesquisadora: Assim não saberemos quais são os ingredientes!
Elsa: É cola que ela colocou! Depois um negocinho vermelho, mistura e coloca spray de barba...
Tiana: Elsa já sabe como é que faz!
(Elsa, 5 anos; Tiana, 11 anos)

nessas novas formas do brincar e da brincadeira e, com base nas nossas vivências em campo junto com as crianças, bem como, na interlocução com alguns autores (BECKER, 2013, 2017; BROUGÈRE, 1998, 2010, 2014; SALGADO, 2005), que buscamos trazer para esta discussão a presença dessa cultura lúdica, quando esta passa a ser evidenciada, também, a partir das vivências com os dispositivos digitais móveis.

5.2.1 A cultura lúdica contemporânea: a criança e as tecnologias digitais móveis

A discussão apresentada para compreendermos o brincar enquanto um elemento da cultura lúdica nos leva, também, a buscar entender como este termo é definido e como esta

cultura se torna presente frente as práticas lúdicas que envolvem o brincar com as tecnologias digitais móveis. Para tanto, tomamos o conceito de cultura lúdica apresentado por Brougère (2010, 2014), que abrange um conjunto de costumes lúdicos, regras, significações e brincadeiras – individuais, coletivas e geracionais – conhecidos e disponíveis, que se integra ao contexto social em que se realiza. Já para Salgado (2005), a cultura lúdica não se encontra fechada em si mesma, ao contrário, abre-se para o mundo social e cultural e lhe fornece suportes simbólicos e significados que renovam a sua presença. Entendemos que, longe de ser um bloco monolítico, esta cultura compõe práticas sociais e significados vivos, em constantes processos de diversificação e mudanças (BROUGÈRE, 2010).

Ao adotarmos esses conceitos de cultura lúdica de Salgado e de Brougère e vinculá-los à discussão sobre o brincar em tempos de tecnologias digitais móveis, veremos que a relação das crianças com os dispositivos móveis exige um olhar cuidadoso acerca das bases culturais sobre as quais se desenvolvem suas práticas sociais e lúdicas. Entendemos que a cultura lúdica está articulada às culturas mais amplas no cenário infantil, como é o caso das culturas infantis, e, no nosso modo de pensar, esta não se apresenta da mesma forma em todos os contextos em que o brincar e a brincadeira são possíveis. No ambiente familiar – em sua casa, entre as pessoas próximas do convívio social da criança (tios, avôs, padrinhos, primos, vizinhos) – ou na escola, a criança interage com diferentes objetos e apropria-se de aspectos diversos dessa cultura lúdica, compondo modos distintos de brincar em função dos contextos onde este se realiza.

Dessa forma, em concordância com Brougère (2010), aprendemos que a cultura lúdica é diversificada, estratificada e compartimentada quando conectada com o contexto contemporâneo. Diferenças de gêneros, de idades, de gerações, de classes sociais, de regiões, de nações, que são vivenciadas na vida social, penetram na cultura lúdica, ganhando outros contornos. As experiências lúdicas que a criança abarca, a partir de suas interações sociais, da observação de outras crianças e da manipulação de objetos, constituem elementos que fortalecem e modificam essa cultura em diferentes épocas e contextos.

Salgado (2005) fala que a cultura lúdica não está limitada apenas às infâncias. Para a autora, existe também a cultura lúdica adulta, que abarca as significações, representações e conhecimentos produzidos pelos adultos sobre as crianças e se relaciona diretamente com a cultura lúdica infantil. Livros, programas de TV, filmes, peças teatrais, brinquedos e toda a gama de produtos culturais destinados para as crianças, de certa maneira, traduzem a forma

como os adultos as interpretam em tempos e em contextos sociais específicos. Salgado chama atenção para o fato de que a cultura lúdica carrega, também, as marcas das concepções adultas e os modos como as crianças assimilam estas marcas.

Entendemos que, em torno das crianças e das infâncias que vivem hoje, uma parte dos adultos cria as mais diversas percepções e expectativas, as quais, com maior ou menor visibilidade, estão presentes nos argumentos que encontramos em espaços públicos e midiáticos – sob perspectiva alarmista, em forma de pânico, ou otimista, de narrativas emancipatórias. A partir dessas percepções, encontramos discursos prescritivos que tomam como base um conjunto de saberes sobre a criança. Tais saberes especializados fundamentam procedimentos normativos que exercem, cotidianamente, poderosa influência nos cuidados familiares e nas práticas das instituições e organizações que se dedicam aos trabalhos com crianças, tais como creches, escolas de educação infantil, entre outras. Baseados no conjunto de saberes, ora especializados ora cristalizados, os discursos adultos ressaltam os perigos potenciais do uso lúdico das tecnologias digitais móveis, sobretudo, dos *smartphones* e *tablets*, para o desenvolvimento saudável das crianças, sem, no entanto, “compreender o fenômeno da cultura lúdica nascida do contato crescente das crianças com as tecnologias, a partir de uma perspectiva mais ampla” (BECKER, 2017, p. 14), e desconsiderando, acima de tudo, as experiências vividas pelas crianças.

O que observamos é que, cada dia mais, se multiplicam as controvérsias publicadas nos meios de comunicação sobre o uso lúdico e apropriação das tecnologias digitais, sobretudo, pelas crianças que estão na idade de zero a três anos. Uma dessas publicações que chama a nossa atenção é o “Manual de Orientação”, produzido em 2016, pela Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), na medida em que, mesmo sem informar as fontes, indica que estudos científicos comprovam que a tecnologia “pode causar prejuízo e danos à saúde, e o uso precoce e de longa duração de jogos *online*, redes sociais e diversos aplicativos com filmes e vídeos na internet” (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2016, p. 02) pode causar dificuldades de socialização e conexão com outras pessoas e dificuldades escolares. O manual destaca também que a dependência ou o uso problemático e interativo das mídias causa problemas mentais, aumento de ansiedade, violência, *cyberbullying*, transtorno de sono e alimentação, entre outros problemas.

Embora as orientações apontem, primeiramente, para a questão do uso “em longa duração” das tecnologias digitais e, depois, afirmem que esses uso duradouro “causa

problemas mentais”, a nossa percepção é que esses argumentos – ao serem difundidos, como destacado no parágrafo anterior, sem apresentar as fontes dos estudos científicos, ao sonegar o tempo de realização dos estudos, o grupo de crianças investigadas, entre outros aspectos – provocam uma situação de pânico entre pais, professores e responsáveis pela criança. Além disso, é preciso sinalizar que essas mesmas preocupações apareceram também nos primórdios da televisão. Conforme sinaliza Buckingham (2007), muitas das preocupações regularmente ensaiadas em relação à televisão parecem ter sido transferidas para as tecnologias digitais. Como no advento da TV, hoje, também, a Sociedade Brasileira de Pediatria sugere que tecnologias têm contribuído para isolar as crianças do convívio familiar ou dos amigos e empobrecer os laços sociais e emocionais. E ainda acrescenta riscos novos relacionados, agora, à presença da criança no ciberespaço: assédio, violência, contatos impróprios com outras pessoas. Denunciam também que, quando em uso excessivo, que este provoca uma limitação do movimento do corpo, consequência das atividades sedentárias, rotineiras e monótonas provocadas por essas tecnologias.

Não podemos deixar de ponderar uma variável nesses discursos que é a questão do “uso excessivo” ou de “longa duração”, pois entendemos que qualquer elemento apresentado à criança com a perspectiva do excesso de uso não será benéfico. Diante desses argumentos, não fechamos os olhos para o lugar em que algumas crianças se colocam – que é de submissão ao objeto “digital”, não conseguindo se “desligar”, estando muitas vezes diante de situações de dependência da tecnologia.

Daí é que defendemos que a mediação adulta torna-se um fator importante nessa relação de uso e apropriação, pois as tecnologias, sobretudo as digitais móveis, não entram de forma neutra no cotidiano das crianças: os contextos sociais moldam a sua apropriação. O que observamos é que, por meio das famílias, essas tecnologias têm chegado ao convívio das crianças. O fato de estarem vivenciando seus pais, avós, tios, primos interagindo com as tecnologias nas palmas de suas mãos, bem como a existência do aspecto da mobilidade e conectividade, encorajam as crianças a tornarem-se exploradores intensivos.

Em outras palavras, percebemos que, para o cenário das infâncias de algumas crianças, especialmente, aquelas cujas famílias lhes proporcionam a vivência na cultura digital, é assegurado o contato material com as tecnologias de forma plena. Entretanto, não podemos deixar de sinalizar que este processo não acontece da mesma maneira para todas as crianças. As desigualdades sociais, com efeitos no ingresso à cultura digital, implicam e reproduzem-se

em desigualdades entre as crianças no acesso às fontes das configurações contemporâneas das culturas infantis. Mas, apesar das desigualdades, para aqueles que têm a possibilidade de vivência plena da cultura digital, é importante as suas famílias não apenas lhes proporcionar a aquisição material, mas, sobretudo, mediar e acompanhar os usos feitos por seus pequenos.

Entendemos que, nessa relação entre proibir e liberar, a resposta imediata da proibição ou da liberação não é a solução, por isso optamos pelo caminho da mediação. Autores como Buckingham (2007) ressaltam a importância da intermediação do adulto – e não a proibição unilateral – nos usos e apropriações das tecnologias por parte das crianças. Para Becker (2017, p. 222), o importante nesse processo é que os adultos tenham interesse em conhecer as ambiências digitais e os usos criativos que as crianças realizam em seu cotidiano lúdico, com abertura para considerar as vozes e os discursos das crianças sobre os fenômenos que lhes dizem respeito diretamente. A autora alerta, também, para o fato de que a falta de mediação e acompanhamento das famílias quanto aos usos e apropriações das tecnologias por parte das crianças pode deixá-las “altamente vulneráveis para lidar com aspectos da cultura digital para os quais não possuem repertório.” (BECKER, 2017, p. 223). Na mesma linha de argumentação, Fortuna (2014) afirma que, para além da simples autorização ou negação do uso das tecnologias, cabe ao adulto ser parceiro das descobertas infantis nesse ambiente virtual, ajudando a criança a compreender esses espaços, bem como a elaborar novos conhecimentos e experiências com e sobre eles.

Além desses aspectos, outro discurso que merece atenção é aquele que traz o mito do isolamento como uma das justificativas para que se evite que a criança, sobretudo, as mais pequenas, tenham acesso aos dispositivos móveis. Questionamos esse posicionamento, pois entendemos que interagir com essas tecnologias, quase sempre, é participar e ativar uma rede coletiva e próxima de pares. Sarmiento (2011) assinala que, com a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), a interação das crianças, constitutivas das “culturas de pares”, é redimensionada no quadro da virtualização – parcial – das relações. O autor complementa afirmando que se verifica uma ampliação em que é “potencialmente muito mais vasto o universo de pares que se pode lograr, estabelecer na rede” (p. 596). O que se verifica é uma continuidade e atualização das relações efetivamente estabelecidas no contato face a face com colegas, vizinhos, amigos ou mesmo com outras crianças familiares.

Na nossa pesquisa, ao falarmos da comunicação realizada pelas crianças, percebemos que, na maioria das vezes, elas indicavam que se comunicavam com aqueles que lhes eram mais próximos. Ou seja, elas não se isolam completamente, mas apontam que estão se comunicando, principalmente, com as pessoas com as quais se encontram e interagem nas suas vivências presenciais: o círculo de amigos do condomínio, da escola e os familiares (primos, avós, padrinhos).

Pesquisadora: Você fala com quem no WhatsApp?
Elsa: Com meus amigos!
Pesquisadora: Seus amigos têm WhatsApp?
Elsa: Não!
Pesquisadora: E quem é que tem?
Elsa: Eu converso com a minha família!
Pesquisadora: Mas se você ainda não sabe escrever as letrinhas como é que você faz para usar o Whastapp com a sua família?
Elsa: Em vez de escrever eu falo apertando no microfonezinho! Acho que no seu tem também!
Pesquisadora: Depois eu quero que você me mostre que microfonezinho é esse, porque eu só converso escrevendo!

(Elsa, 5 anos)

Embora nos surpreendamos por serem crianças pequenas, especialmente aqueles que

Elsa: Ela mandou um monte de olhos!
Pesquisadora: Ela está dizendo que está de olho em você!
Elsa: risos... Ela está de olho em mim?
Pesquisadora: É!
Elsa: Ela mandou dizendo que está de olho em mim?
Pesquisadora: É! Esses emojis com esses olhinhos significam isso!
Elsa: Tiana! Tia Pesquisadora colocou vários olhos!
Tiana: Deixa eu ver!
Tiana: Cada figurinha dessa significa uma coisa. Aqui, olhe! Ela mandou uma te mandando parabéns e umas florzinhas!
Tiana: Ela está te dando parabéns porque você escreveu seu nome!

(Elsa, 5 anos; Tiana, 11 anos)

estão na idade de quatro e cinco anos – que ainda não dominam o código da leitura e da escrita –, ainda assim, o que percebemos é que eles criam as suas estratégias para se comunicar, usam todos os tipos de sinais gráficos (imagens, *emotions* e marcas similares), além da comunicação por voz substituindo a mensagem escrita. Essas práticas sociais e comunicacionais repercutem nas culturas lúdicas e infantis, transformando-as e adaptando-as. Para Sarmiento (2011),

essa transformação “origina um novo léxico, induz à comunicação iconográfica, reorganiza a sintaxe, contempla uma nova pragmática” (p. 597).

Emergem nessa transformação um novo “vocabulário” e o uso de ícones e imagens. Já para as crianças que têm um domínio da leitura e da escrita, surgem também “as implicações diferenciadas do uso das maiúsculas e minúsculas, as pontuações e suas ausências, tudo isso está bem identificado e é frequentemente levado mesmo à caricatura” (SARMENTO, 2011, p. 597).

Além desses aspectos, notamos que, a partir dessas experiências lúdicas, a linguagem se expande, sobreposta nas múltiplas conexões simultâneas que a interação na rede potencializa. As crianças, por meio das suas experiências lúdicas em rede, têm exercido também a comunicação síncrona, configurando “um texto multidimensional que objectiva formas e temporalidade e de pensamento, distintas, fragmentárias e ‘espessas’.” (SARMENTO, 2011, p. 597).

Todas essas formas de comunicação nos mostram que os usos lúdicos das crianças com as tecnologias provocam um movimento em que elas estão em rede, e não isoladas, conforme enfatizam os discursos pessimistas. E essas redes se fortalecem com seus grupos de pares, pois estão ampliando as comunicações que já exercem, prioritariamente, com aquelas pessoas pertencentes ao seu

Ela tem um celular com chip para uso do WhatsApp, embora faça pouco uso. Mas só tem na agenda meus irmãos, a avó materna e uma prima minha que mora no interior e tem uma menininha que ela ama. Se comunica também através de ligação telefônica, mas é muito raro.
(Mãe de Elsa, 5 anos - questionário)

entorno físico. Mas, ainda assim, não podemos fechar os olhos para o fato de que a falta de acompanhamento por meio das famílias, assim como a ausência de outras vivências lúdicas proporcionadas às crianças, oferecendo-lhes, apenas, a opção da interação com as tecnologias, sem a devida mediação da quantidade de tempo que a criança passa imersa nos ambientes digitais, podem, sim, provocar o isolamento. Por isso, reforçamos sempre que a criança, sozinha, não tem maturidade ou “responsabilidade” para discernir todas as dinâmicas proporcionadas pela cultura digital. Nessa relação criança-tecnologia a mediação da família pode se apresentar como uma variável diferenciadora.

Usa o Whatsapp para gravar áudios para os avós, padrinhos, primos ou para mandar fotos e vídeos das peraltices.
(Mãe do Capitão América, 4 anos - questionário)

Outro elemento que podemos destacar nas práticas lúdicas vivenciadas pelas crianças é que, quando questionamos sobre as suas rotinas, percebemos que elas buscam interagir, todo tempo, com seus pares, sejam nos momentos das brincadeiras digitais ou nas brincadeiras tradicionais. Corsaro (2011) esclarece que é por meio da “produção e participação coletivas nas rotinas que as crianças tornam-se membros tanto de suas culturas de pares quanto do mundo adulto onde estão situadas.” (p. 128). Em suas rotinas elas incluem, como atividade primordial, o brincar. Porém não é um brincar isolado em seus quartos, concentradas apenas na tela dos *smartphone*, *tablet* ou computador.

Além desses elementos, ao pensarmos na cultura lúdica contemporânea e nos discursos apresentados pelos adultos, outro motivo de ansiedade está relacionado à quantidade de tempo que as crianças passam interagindo com essas tecnologias. De um modo geral, o que percebemos é que esses discursos evidenciam uma oposição nas rotinas lúdicas das crianças, o que se denominou por “mundo digital” e “mundo analógico”, como se a expansão do primeiro diminuísse as virtualidades do último. Dentro dessa lógica linear e dualista, os espaços presenciais e os espaços sociotécnicos das ambiências digitais são vistos como duas realidades materialmente opostas, em que se atua em um ou em outro contexto.

Pesquisadora: Poxa, sabe o que eu estou percebendo?
Capitão América: Não!
Pesquisadora: Que você brinca com o Batman aqui montando o Lego!
Capitão América: É!
Pesquisadora: E brinca com o Batman no jogo no tablet e no celular!
Capitão América: É! E tem os bonecos também!
Pesquisadora: Isso! E ainda tem os bonecos! E será que tem mais alguma outra coisa para você brincar?
Capitão América: Tem os desenhos e os filmes!
Pesquisadora: Pois é! E tem mais isso! Não tem como você não gostar dos super-heróis!
(Capitão América, 4 anos)

Ou ainda, podemos afirmar que esse tipo de argumentação sustenta a ideia de que o contexto digital e não digital seriam domínios diferentes, desligados ou separados um do outro por uma fronteira rígida. No entanto, apesar de encontrarmos muito forte esse discurso da existência de campos opostos, a partir do diálogo com as crianças, percebemos que, para elas, essas fronteiras são inexistentes, visto que elas têm encontrado os seus personagens preferidos tanto nos ambientes digitais

quanto nos brinquedos analógicos.

Reconhecemos que a princípio existem diferenças nesses dois contextos quanto às formas de brincadeiras, entretanto, devido as crianças interagirem com os seus referenciais culturais em ambos os contextos, essas fronteiras passam a ser difusas e o digital e o analógico passam a estar justapostos, integrando um todo. Na nossa compreensão, no contexto contemporâneo, para as culturas infantis, torna-se complicado separar e delimitar que as crianças brincam com um determinado personagem somente no campo digital ou no campo analógico, pois ao integrar tudo nos seus referenciais culturais, esses dois campos passam a emaranhar o simbólico por meio dos processos de criação, de significação, da fantasia e do lúdico.

Desta forma, sustentamos que na cultura lúdica infantil o virtual não é simplesmente oposto ou está em concorrência com o presencial, mas, para além disso, as práticas realizadas nas esferas presencial e não presencial são combinadas e integradas em arranjos construídos pelas crianças. E esses arranjos não são blocos separados, e, sim, estão “conjugados pela agência da criança em múltiplas plataformas ou atividades paralelas” (ALMEIDA *et al.*, 2015, p. 170-171).

Nas rodas de brincadeiras que participamos junto com as crianças, percebemos que a presença dos *smartphone* e *tablet* nas suas práticas lúdicas, assim como dos outros artefatos tecnológicos, tais como *notebook* e a *Smart TV*, não pareceu estar ligada, necessariamente, a uma hierarquia entre as brincadeiras com os artefatos tecnológicos ou as brincadeiras tradicionais (ex: bonecos de Super-heróis, Lego, quebra-cabeça, patinete...), nem, tampouco, à preferência, exclusiva, pelas tecnologias móveis em detrimento dos demais conteúdos lúdicos. Nas rotinas da cultura lúdica contemporânea, pudemos observar que as crianças, contrariando alguns argumentos, não abandonam seus brinquedos e brincadeiras tradicionais,

substituindo-os por aqueles que se convencionou chamar de “brincadeiras digitais”, tal como é denunciado por grande parte dos discursos da sociedade adulta.

Ao contrário dessa ideia de substituição, ao brincar com as crianças, nossos achados nos mostram que elas apresentam grande habilidade em transitar pelos dois espaços – os inicialmente definidos como digital e os espaços físicos –, mas em uma dinâmica que, às vezes, leva o brincar digital para os ambientes analógicos ou vice-versa. As suas narrativas indicam que as tecnologias são mais um recurso e brinquedo utilizado em suas rotinas lúdicas, mas não necessariamente ocupam um lugar de preferência. O que define qual artefato ou qual brincadeira será realizada está muito ligado aos interesses dos grupos de pares, de acordo com a proposta de brincadeiras que são apresentadas.

Ou, ainda, como as experiências do digital estão presentes nos diversos ambientes lúdicos que eles exploram, o que se percebe é que a compreensão da experiência lúdica – e, provavelmente, por extensão, de qualquer outra experiência que envolva a relação entre o analógico e o digital – tenderá, cada dia mais, a fazer parte de um mesmo campo, pois, para as crianças, essas fronteiras não estão demarcadas. Apoiadas na narrativa de Elsa, e com base nas experiências lúdicas vividas pelas crianças com as tecnologias digitais, sobretudo, na cultura infantil, percebemos que a separação entre o analógico

e o digital é inexistente, pois segundo seu entendimento, “os personagens brincam das coisas que ela brinca”, e portanto, o virtual/digital e o analógico/físico se entrelaçam, isto é, um integra o outro. Dessa forma, podemos afirmar que a cisão dessas experiências, que persistem nos discursos dos adultos, os quais insistem em argumentar, com base na velha dicotomia que divide as dimensões digitais e não digitais, não é evidenciada pelas crianças.

Pesquisadora: Olha! Ela tem um tablet, você viu Elsa?
Elsa: Ela tem tablet, tem conta no YouTube, tem celular!
Pesquisadora: Sério?
Elsa: Mas tia, em todos esses desenhos ou a maioria deles, os personagens têm celular, tablet e tudo isso!
Pesquisadora: Hummm! Deve ser por isso que vocês também querem ter seus próprios celulares, né?
Elsa: É porque elas brincam das coisas que a gente brinca!
Pesquisadora: Esse desenho...Elas aprendem a ser super-heroínas?
Elsa: Sim! Aqui é a escola de Super-heróis! É igual a uma escola!
Pesquisadora: hummm

(Elsa, 5 anos)

Pesquisadora: Você brinca com os jogos todos os dias?
Mulher-Gato: Brinco!
Pesquisadora: Em quais horários você brinca com o tablet?
Mulher-Gato: Eu vou para escola, quando eu chego, eu descanso, faço o dever, depois eu vou para os jogos até alguém me chamar!
Pesquisadora: Chamar para ir para onde?
Mulher-Gato: Para brincar na rua! Quando alguém vem me chamar, eu paro de jogar e vou brincar!

(Mulher-Gato, 6 anos)

De acordo com Becker (2017), tais perspectivas que aparecem nos argumentos dos adultos sobre as vivências infantis pautadas nas velhas dicotomias são construídas com forte influência do discurso midiático e são mantidas a partir de um olhar negativista sobre as

brincadeiras livres com tecnologias, que separa e contrapõe as experiências digitais e analógicas, com uma especial prioridade pela defesa das brincadeiras ditas “livres”, como experiências reais ou mais verdadeiras. Tais discursos midiáticos e, por vezes, acadêmicos, carregam muito a concepção de resgate das brincadeiras “milenaes”, tais como aquelas que nós adultos brincamos na nossa infância: pula-corda, bolinha de gude, pega-pega, entre outras.

Por um lado, entendemos, em concordância com Fortuna (2014), que não se trata, contudo, de agir na perspectiva do “resgate” ou mera preservação do direito de brincar e das próprias brincadeiras, enrijecendo uma manifestação cultural que é dinâmica por excelência. A autora esclarece que se uma brincadeira desaparece ou é substituída, devemos nos questionar sobre quais são as condições atuais para experimentá-las. Por outro, as experiências que vivemos junto com as crianças, os espaços proporcionados pelas famílias para favorecer o brincar (sejam estes espaços com brinquedos não digitais ou espaços com tecnologias digitais) nos fornecem indícios de que a relevância dos espaços físicos e das características das ambiências digitais envolvidas nas atividades lúdicas não tenderá a desaparecer nem a perder importância em detrimento das experiências híbridas. Para Becker (2017), este novo olhar não representa uma aniquilação destas variáveis, mas uma forma potencialmente mais complexa de incorporá-las nas experiências infantis, forma esta que coloca em questão, cada vez mais, as premissas essencialmente dualistas e contraditórias.

O que entendemos é que, no contexto das culturas lúdicas contemporâneas, as crianças precisam tanto das experiências que acontecem nos ambientes digitais quanto dos brinquedos e espaços criados para as práticas lúdicas presenciais. Portanto, não se trata de oferecer uma experiência ou outra, e sim que, a depender dos seus interesses, elas possam ter as duas possibilidades – o digital e o analógico. Além disso, compreendemos que a marca mais evidente da experiência lúdica das crianças é pautada na continuidade e nos processos de junção virtual/físico dos elementos que compõem suas brincadeiras.

Não podemos negar que, por estarem vivenciando com os adultos, com os quais interagem explorando cada dia mais os dispositivos móveis – as crianças, desde muito cedo, se acostumam a usar tais dispositivos, inclusive, para muitas, o *smartphone* e o *tablet* representam mais um brinquedo. Para favorecer as suas práticas lúdicas, elas procuram informações sobre o jogo preferido, seguem canais de outras crianças “famosas” no *YouTube*, alargam os laços afetivos com familiares e amigos que, devido à distância, às vezes, não

podem estar juntos todos os dias. Ou seja, as práticas lúdicas com as tecnologias, por vezes, diminuem distâncias e alteram a relação com o espaço e tempo. Portanto, quando refletimos sobre as práticas lúdicas das crianças com as tecnologias digitais móveis, percebemos que a discussão que separa digital e analógico não faz mais sentido, uma vez que o movimento que

Figura 6 – Canto do brincar de Elsa



Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora

acontece nesses dois contextos compõe a realidade. Assim, no nosso entendimento, as experiências lúdicas vividas pelas crianças, compõe o real, em um movimento marcado entre virtual/digital e o presencial/analógico.

Entretanto, não podemos deixar de sinalizar, mais uma vez, o importante papel da mediação adulta nessa relação criança-tecnologia e brincar. Da mesma forma que algumas famílias proporcionam às crianças a vivência plena na cultura digital, de modo que elas possam explorar as suas atividades lúdicas no digital, também, essas mesmas famílias, necessitam oferecer outros “menus” de possibilidades

para que as suas experiências lúdicas não se limitem apenas ao contexto digital. Como exemplo podemos citar os “cantos” de brincar (Figura 6 e Figura 7), que são proporcionadas pelas famílias pesquisadas às suas crianças, assim como os momentos que elas vivenciam juntos, para o além do brincar com os ambientes digitais.

Figura 7 – Canto do brincar de Capitão América



Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora

Além dos pais, as crianças também apontam que entram em contato com outros contextos lúdicos, indicando que não estão isoladas nas vivências possibilitadas pelo digital, ou seja, pode-se afirmar que elas estão imersas em uma configuração macro, plural e imprevisível. Com isso, sua identidade e subjetividade vão sendo construídas não em relação a um lugar único e unidimensional, mas sim através de dinâmicas migratórias do dentro e fora, do virtual e do analógico ou em redor de espaços múltiplos e coexistentes. No nosso entendimento, a mobilidade espacial, as dinâmicas possibilitadas pelo uso das tecnologias com uma articulação do espaço presencial e digital é uma das características mais marcantes dessa cultura lúdica contemporânea.

Pesquisadora: O que é isso? Uma patinete? De quem é?
Elsa: É minha!
Pesquisadora: Você brinca com essa patinete em qual lugar?
Elsa: Lá fora com minhas amigas!
Pesquisadora: E você brinca lá fora com elas em qual horas?
Elsa: Mais tarde, depois que faz a tarefa, quando já está de noite!
Pesquisadora: E você brinca todos os dias?
Elsa: É! Se minha mãe deixar sair, nós brincamos todos os dias!
Pesquisadora: Hummmm...

(Elsa, 5 anos)

Capitão América: Olha! Mamãe trouxe um jogo para gente montar!
Pesquisadora: Foi mesmo! Me mostre aí!
Capitão América: Esse jogo de montar que vem com o hidrocor! E esse veio com esse cachorro que a gente pode riscar e pintar!
Pesquisadora: Nossa! Esse cachorro lindo!!!
Capitão América: Ela trouxe essas coisas da viagem!
Pesquisadora: E quem foi que pintou esse cachorro?
Capitão América: Foi eu!
Pesquisadora: Que masssaaa!

(Capitão América, 4 anos)

Com base nessas narrativas e diante de tudo que expomos neste tópico, a nossa compreensão é que o que garante a vivência e a propagação da cultura lúdica é o próprio ato do brincar. Ele requer, por sua vez, diferentes formas de interatividade, implica liberdade para escolhas. Assim sendo, “[...] só se pode denominar brincadeira a ação livre, realizada em uma situação atual à qual a pessoa adere espontaneamente” (FORTUNA, 2014, s/p). Sem isso, as práticas lúdicas não podem ser realizadas, atualizadas, inventadas, nem difundidas – sejam elas tradicionais, sejam elas digitais. Dada a importância dessas práticas lúdicas que nosso trabalho dedicou uma atenção especial aos tipos de brincadeiras desenvolvidas pelas crianças, como veremos a seguir.

5.2.2 As práticas lúdicas com o digital: ressignificação do brincar

Para além das práticas lúdicas que as crianças comumente assumem com as brincadeiras, sejam as tradicionais ou aquelas que acontecem nos ambientes virtuais, tais como os jogos digitais propriamente ditos, os encontros realizados com as crianças revelaram particularidades interessantes em relação a outras vivências lúdicas, especialmente, àquelas em que elas integram o digital nas suas brincadeiras. Essas práticas a princípio nos mostram que, muito mais do que opor as brincadeiras tradicionais àquela possibilitadas pelas tecnologias digitais, o que importa é “olhar para o brincar da criança como o modo pelo qual ela experimenta a cultura do seu tempo” (SALGADO, 2005, p. 137).

E, assim, brincando com o *smartphone* e *tablet*, assistindo aos canais dos *youtubers* mirins e seus desenhos animados preferidos, criando histórias, as crianças participantes da pesquisa nos sinalizam outras características do brincar que, de modo indireto, se aproximam muito da pesquisa desenvolvida por Santaella (2004), que traz uma discussão sobre o perfil cognitivo do leitor ou interagente da hipermídia. Ao relacionarmos as análises de Santaella

com as nossas vivências em campo junto com as crianças, foi possível mapear alguns elementos que, de certa forma, nos ajudaram a nos aproximarmos das respostas ao objetivo dessa pesquisa que buscou compreender, a partir do ato de brincar, como a interação de crianças (na faixa etária de quatro e cinco anos) com as tecnologias móveis – *smartphone* e *tablet* – contribuem para estruturar os processos de produção das culturas infantis contemporâneas.

Em sua análise, Santaella (2004) apresenta o perfil cognitivo dos sujeitos que desenvolvem uma nova forma de leitura e, inclusive, de organização do pensamento. E, por meio de uma abordagem histórica da evolução da nossa sociedade e, conseqüentemente, da leitura, a autora caracteriza três tipos de leitores: o contemplativo/meditativo; movente/fragmentado e o imersivo/virtual. O primeiro é leitor do livro impresso e da imagem fixa, que constrói uma relação íntima com o livro a partir da leitura silenciosa. É o leitor contemplativo/meditativo, que se distingue por ter a leitura de numerosos textos e livros como hábito – e, por isso mesmo, busca realizá-la de forma individualizada, sendo a biblioteca seu lugar de recolha.

[...] esse tipo de leitor é aquele que tem diante de si objetos e signos duráveis, imóveis, localizáveis, manuseáveis: livros, pinturas, gravuras, mapas, partituras. [...] Esse leitor não sofre, não é acossado pelas urgências do tempo. Um leitor que contempla e medita. Entre os sentidos, a visão reina soberana, complementada pelo sentido interior da imaginação (SANTAELLA, 2004, p. 24).

O segundo tipo é o leitor movente, aquele que nasceu com “o advento do jornal e das multidões nos centros urbanos habitados de signos” (SANTAELLA, 2004, p. 29). Um leitor de fragmentos, de tiras de jornais e fatias de realidade. Isto é, este sujeito procura as informações que necessita, com memórias curtas e rápidas, pois seu mundo é o das novidades, de muitas linguagens e do excesso de informações. Estas particularidades o fazem ser um leitor tão acelerado quanto o seu entorno. Santaella (2004) o identifica como o leitor das imagens da TV, de propagandas em *outdoors* que surgem no seu caminho, de histórias que passam na tela do cinema, ou seja, é um tipo de sujeito que já transita entre diferentes imagens.

O terceiro e último tipo de leitor, de acordo com Santaella, é o imersivo/virtual, e este surge com os espaços virtuais. Ele tem diante de si a tela sobre a qual o texto eletrônico é lido, apresenta uma leitura livre, caracterizada pela liberdade de escolha entre nexos, e tem iniciativas de buscas de direções e rotas (SANTAELLA, 2004). Diante dos atributos do leitor

imersivo apresentado por Santaella (2004), é que buscamos relacioná-los a algumas variações das práticas lúdicas das crianças, quando em interação com os dispositivos móveis, pois encontramos semelhanças entre as descobertas da autora e as experiências das crianças brincantes nas telas do *smartphone* e *tablet*. Percebíamos que essas crianças, assim como o leitor imersivo, interagem com os dispositivos móveis tendo a sua frente uma imensidão de informações e, de forma indireta, se transformavam em coautor no processo de leitura, por meio de um *click* ou do toque na tela.

As brincadeiras apresentavam características do leitor imersivo, com a ação dos signos que implicava “mais do que a simples capacidade do usuário [das crianças] para acioná-los, e, mais do que isso, pressupõe um entendimento *in totum*” (SANTAELLA, 2004, p. 101). Além disso, consideramos que, para as crianças, os jogos, as programações disponíveis nos canais de vídeos e os próprios aplicativos inclusos nos dispositivos móveis se apresentavam como interfaces intuitivas, atrativas e de fácil manejo, que também lhes proporcionavam a leitura iconográfica (variável que discutiremos nos próximos capítulos), e com um sistema de exploração e uso apoiado na ação de “tocar” ou “clique” e entrar; enfim, interfaces coerentes com a metáfora da “exploração amigável”.

Dessa forma, entendemos que ser um leitor imersivo exige algumas habilidades e

Pesquisadora: Eu queria saber se você consegue jogar e assistir televisão?
Capitão América: Não!
Pesquisadora: Mas por que de vez em quando você olha para a televisão?
Capitão América: Porque sim!
Pesquisadora: E você está entendendo o que está passando lá?
Capitão América: Sim!
(Capitão América, 4 anos)

competências. Além do mais, de acordo com Avila (2014), há nesse processo transformações sensoriais, perceptivas, comportamentais e cognitivas no intercâmbio dele com as “hipermídias”. O que notamos é que a interação da criança com os dispositivos móveis, a exploração dos aplicativos, exige dela novas formas de olhar, ler, aprender, como também necessita de domínio – ainda que superficialmente – para as escolhas dos

caminhos a percorrer. Devido ao potencial do digital e das diversas opções oferecidas à criança para o brincar no ambiente virtual, facilmente, ela se “perde” e se “encontra” nos labirintos dos aplicativos. Portanto, entre as características do perfil do leitor imersivo, aquela que mais se aproxima das particularidades das crianças brincantes é a questão da agilidade dos movimentos multidirecionais, na movimentação multiativa da manipulação na tela. Tanto o leitor imersivo quanto a criança brincante lê, escuta, olha – tudo ao mesmo tempo, saltando de

Elsa: Coloca aí o vídeo da Super-Girls!
Pesquisadora: Mas você não está jogando? Como é que você vai jogar e assistir a Super-girls?
Elsa: Eu jogo no meu celular e assisto a Super-Girls no seu, igual como eu faço na televisão!
Pesquisadora: Ah, tá bom!
(Elsa, 5 anos)

um ponto ao outro da informação, formando combinatórias instáveis (SANTAELLA, 2004, p. 182).

É a partir dos atributos do leitor imersivo que buscamos associar as práticas lúdicas das crianças quando em interação com os dispositivos móveis, considerando que elas estão desenvolvendo um brincar imersivo. Com isso, podemos dizer que este é um brincante em constante formação, uma vez que se relaciona com milhares de novas informações disponíveis. E podemos complementar que concordamos com Santaella ao afirmar que essas interações provocam mudanças cognitivas emergentes que anunciam um “[...] novo tipo de sensibilidade perceptiva sinestésica e uma dinâmica mental distribuída” (SANTAELLA, 2004, p. 184). Nessa mesma linha de argumentação, Fortuna (2014) apresenta algumas vantagens que emergem na era digital, quando relacionadas aos comportamentos, especialmente, os das crianças. Entre essas vantagens, a autora aponta para o aumento das oportunidades de ampliação das funções cognitivas humanas – memória, imaginação, percepção, raciocínio –, que são estimuladas pelos diferentes sentidos postos em jogo na exploração das tecnologias, tais como tato, visão, audição e sinestesia.

Daí entendemos que as vivências e as brincadeiras com os dispositivos móveis, já colocadas em curso, deverão sedimentar-se cada vez mais. Associados a esses atributos, notamos também que os processos vividos pelo leitor imersivo funcionam como rotas mentais e, por trás da “aparente” imobilidade corporal dos interagentes, “há uma exuberância de estímulos sensoriais e instantâneas reações perceptivas em sincronia com operações mentais” (SANTAELLA, 2004, p. 132). Assim, ao explorar sobre os processos cognitivos e aprofundar os traços dos níveis do leitor imersivo, Santaella (2004) baseia-se em três tipos de operações fundamentais das rotas mentais que, de certa forma, são as bússolas de orientação para essa “nova” modalidade de leitura: abdução, indutiva e dedutiva, respectivamente, relacionadas aos internautas denominados: o errante, o detetive e o previdente.

O errante é aquele que pratica a errância como procedimento exploratório em território desconhecido; o detetive é aquele que é orientado pelas inferências indutivas, que estabelece um hábito, ou seja, internaliza um procedimento de navegação; o previdente, por ser hábil no desenvolvimento das inferências dedutivas, é aquele que, tendo já passado pelo processo de aprendizagem, adquiriu certa familiaridade com os ambientes informacionais que explora seguindo a lógica da previsibilidade. Apoiada nessas reflexões e tendo como referência as práticas lúdicas com as brincadeiras desenvolvidas junto com as crianças,

relacionando-as com as características do brincar imersivo, é que a discussão foi ampliada, incorporando, além dos traços do brincar imersivo, também o “errante/abduativo” e o “detetive/indutivo”.

Para a primeira experiência do brincar, semelhante ao internauta errante/abduativo, que é

Pesquisadora: Hum... Acho que esse é jogo! O que você acha? Instala esse?
Capitão América: Instala! Se não prestar a gente apaga!
Pesquisadora: E você já jogou esse?
Capitão América: Não!
Pesquisadora: Ah, tá! Você nunca jogou e como é que eu vou aprender?
Capitão América: Oxe! É só a gente explorar!

(Capitão América, 4 anos)

aquele que “navega utilizando o ponteiro magnético do seu instinto para adivinhar” (SANTAELLA, 2004, p. 178), da mesma forma, a criança explora aleatoriamente o campo das possibilidades abertas pela trama que é oferecida no digital, com o “desprendimento que é típico daqueles que não temem o risco de errar” (p. 178). Portanto, ao brincar com os *games* nos

dispositivos móveis, primeiro, percebíamos que as crianças participantes da pesquisa queriam instalar ou baixar todos os jogos que eram disponibilizados na loja virtual do *Google Play*⁴³. Em seguida, ainda que não conhecessem ou dominassem o que estava por vir, prevalecia o instinto de “adivinhação” para continuar na brincadeira, em uma perspectiva de “sempre” explorar e aprender novas possibilidades. Em outras palavras, podemos dizer que, ao se depararem com o “jogo” novo, elas o experienciam como um processo gradativo, substituindo as surpresas e dúvidas pelo entendimento ou, ainda, pelo discernimento ainda vago, mas com a certeza de determinados percursos de exploração.

Entendemos que o brincar errante resulta da ausência de um rumo pré-determinado, o que significa que o brincante não traz consigo o suporte da memória, e sim explora “como quem percorre territórios ainda desconhecidos, e por isso mesmo, surpreendente” (SANTAELLA, 2004, p. 178). Nessa ausência de rumo ou, também, do que e como explorar, o que importa é ter a possibilidade de acessar “qualquer jogo”, “qualquer brincadeira”, por vezes, tentando adivinhar os percursos e, mesmo

Pesquisadora: Você sabe jogar qualquer Sonic?
Capitão América: Eu acho que sei! Mas qualquer coisa eu jogo para aprender!
Pesquisadora: Ah, entendi! Você joga mesmo sem conhecer e daí aprende, é isso?
Capitão América: É!
(Capitão América, 4 anos)

que não de forma intencional, aprender com a dinâmica do ambiente onde o brincar está sendo possibilitado.

A criança não se intimida por não conhecer ou dominar completamente as práticas lúdicas que são possibilitadas por meio do *smartphone* e *tablet*: ela é, de fato, motivada pelo prazer das descobertas, pois sem começo, meio e fim claramente definidos, a exploração do

43 É um serviço de distribuição digital de aplicativos, jogos, músicas, vídeos e livros, desenvolvido e operado pela *Google*. Na prática, é a loja oficial de aplicativos para o sistema operacional Android. O conteúdo pode ser baixado diretamente em um dispositivo com o sistema operacional Android ou em um computador pessoal. (WIKIPÉDIA, 2018)

dispositivo torna-se uma aventura. Portanto, nessa experiência do brincar errante/abdução, “as escolhas são guiadas pela lógica do plausível, de cujo jogo a desorientação faz parte” (SANTAELLA, 2004, p. 103). Por isso mesmo a sua exploração se configura como uma corda bamba, equilibrando-se entre “a desorientação mais turva e a iluminação mais cintilante” (p. 103).

O que observamos é que as rotas das crianças brincantes participantes da pesquisa ou a forma como criam as suas estratégias para brincar e explorar o jogo estão associadas a maneira de ver, de sentir, de reagir própria de cada criança. Mesmo que depois ela venha socializar com outras do seu grupo de pares, em um primeiro momento, as explorações que acontecem no brincar errante se constituem de forma dispersiva e desorientada. Essa dispersão e desorientação estão presentes tanto na forma como brincam com os dispositivos móveis quanto nas escolhas das atividades que são realizadas na sua rotina familiar.

Isso fica mais evidente quando percebemos que, entre as crianças pequenas, por exemplo, a concentração nas atividades que estão desenvolvendo não acontece por um longo período. Essa mesma dispersão é transferida para as brincadeiras, como uma característica própria de sua idade. Isto é, a instantaneidade que é própria da criança nessa faixa etária se faz muito presente, de forma que migram de uma atividade a outra como algo muito natural, não se limitando a apenas um tipo de brincadeira, e sim articulando diversas práticas lúdicas.

Elsa neste dia fez de tudo um pouco – ela não queria e não ficou somente nos jogos. Por um tempo, ficou me mostrando as brincadeiras – fazer estrela – uma atividade que movimenta o corpo e que tinha aprendido com uma amiguinha de condomínio. Ela brinca com os jogos, com a televisão ligada, e acompanhando a programação que estava sendo transmitida, depois ela pegou a tarefa da escola para fazer (passamos um bom tempo ajudando-a a realizar essa tarefa), e, antes de concluir, já foi para outro brinquedo – dessa vez pegou a patinete e ficou andando pela sala.

(Diário de campo, 06 de junho de 2017)

Pesquisadora: Deixa eu ver se acho algum jogo com o Woody! Porque aqui não consegui encontrar!

Pesquisadora: Deixa eu colocar aqui jogos!

Capitão América: Não! Tem que colocar jogos do Woody!

Capitão América: Depois coloca do Mickey! E depois outro do Homem-Aranha!

Pesquisadora: Vamos um por vez, certo?

(Capitão América, 4 anos)

Ao mesmo tempo, embora as explorações das crianças nos ambientes digitais apresentem-se, em muitos momentos, de maneira dispersiva, com a intenção de ter acesso a todo tipo de jogos simultaneamente, quando estão brincando, levam aquela brincadeira a sério, e se concentram na dinâmica do jogo para poder apreender e se apropriar dos mesmos. Como um dos brincantes participante da pesquisa afirmou, “é prestando atenção que se aprende a jogar” (Capitão América, 4 anos). Além dessa característica, notamos que, por meio das diversas

Pesquisadora: E aqui é o volante para você controlar o carro, né?

Capitão América: Isso! E aqui você aperta para correr atrás do vilão

Pesquisadora: Mas, você não tinha me ensinado que tinha que apertar aí!

Capitão América: Eu ensinei sim, mas você não prestou atenção!

(Capitão América, 4 anos)

atividades em que se envolve, a criança busca fazer disso um prazer que é próprio, visto que é a brincadeira em si mesma que lhe proporciona a diversão.

Portanto, as adivinhações, as diversões, as dispersões funcionam como encorajamento para as explorações subsequentes. Alimentada pela confiança que vai adquirindo durante as brincadeiras, no brincar errante, a criança, gradativamente, incorpora as características que são próprias de um segundo nível do leitor imersivo, que são as inferências ou operações indutivas do internauta detetive. Para caracterizar o brincar detetive/indutivo, nos fundamentamos na discussão apresentada por Lévy (1998), Peirce (1999) e Santaella (2004). Peirce apresenta a indução a partir do raciocínio e a classificou em vários tipos, entre esses, destacamos a experiência. O autor trata sobre o raciocínio indutivo, tomando com base o curso das investigações experimentais, em que é possível “deduzir predições de fenômenos e observar esses fenômenos de perto” (PEIRCE, 1999, p. 219). Por sua vez, entre os procedimentos para construção de modelos mentais, Lévy (1998) considera que, na indução, é possível elaborar “ícones mentais: adotando ou recombinao representações fornecidas pela cultura ou mesmo recorrendo a uma imaginação radical” (p. 123). Já Santaella (2004) aborda sobre a indução enquanto operações que se relacionam com a formação de hábitos, incluindo hábitos motores. Para a autora, por indução, um hábito se estabelece, e “[...] certas sensações, todas envolvendo uma idéia geral, são seguidas, cada qual, pela mesma reação; e uma associação estabelece, por meio do qual aquela idéia geral será seguida uniformemente por aquela reação.” (PEIRCE, 1931 apud SANTAELLA, 2004, p. 108). De acordo com ela, esse processo ocorre quando o internauta internaliza um procedimento de navegação, passando a repeti-lo como ação de um hábito.

Como exemplo da sua ideia de que a indução está relacionada ao hábito, Santaella indica que, em um programa de busca, um internauta digita a palavra relativa ao assunto que está buscando, mas encontra um número muito grande de entradas. Segue indicações de que deve filtrar a informação, obtendo como resposta o assunto mais especificado. Daí, passa a repetir esse procedimento até que ele se incorpore como um hábito. Ou seja, o que se percebe é que a navegação na rede exige um trabalho de detetive, em que, a partir da experiência, o internauta “segue pistas, escolhendo entre as alternativas aquelas que lhes parece mais provável” (SANTAELLA, 2004, p. 110).

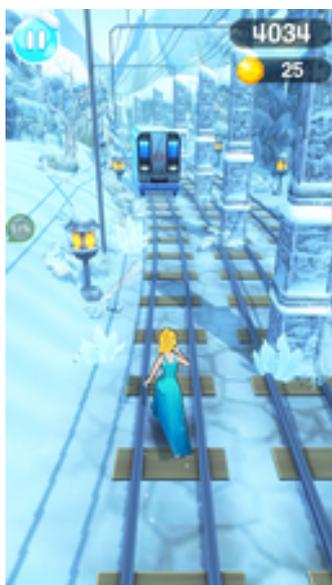
Portanto, navegar como detetive significa aprender com a experiência, o que, de certa forma, transforma a dificuldade em estratégia e adaptação. São justamente as inferências

*Pesquisadora: Pega as moedinhas Capitão América! Esse não tem as setinhas explicando como jogar, e aí? Como é que você consegue jogar?
Capitão América: É porque os jogos são quase iguais, então eu faço o que eu aprendi nos outros jogos.
(Capitão América, 4 anos)*

indutivas do internauta detetive que associamos ao “brincar indutivo”. Nele, a criança pequena, ao brincar com os dispositivos móveis, na vastidão de ícones e nas inúmeras possibilidades disponíveis em rede, apesar de não dominar a leitura e a escrita, filtra as informações por meio de uma leitura iconográfica, tendo como referência os personagens que compõem os elementos simbólicos da infância. Como vimos, a criança aprende com a experiência, interiorizando as regras de navegação e transformando esses percursos em hábitos e em redes de significações. Além disso, quando decide ou escolhe o jogo que deseja explorar ou brincar, a partir daquela experiência, se apropria das orientações que são oferecidas pelo jogo ao brincante, interiorizando os percursos/comandos e fazendo com que “as habilidades adquiridas num espaço possam ser transferidas para outro” (LÉVY, 1998, p. 88).

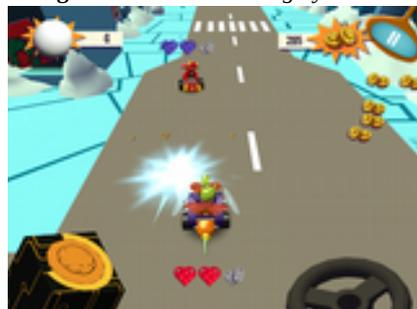
Por exemplo, ao instalar um novo jogo no *smartphone* ou *tablet*, nas primeiras ações, o próprio jogo traz orientações ao brincante, como uma setinha ou uma mãozinha instruindo quais comandos a criança deve utilizar. Os jogos que brincamos juntos, com os dois grupos de crianças, em sua maioria, eram jogos de corrida (Figura 8, Figura 9 e Figura 10) – em que o personagem infantil teria que seguir um caminho capturando moedas e prêmios, sendo guiado pelo jogador a partir do toque na tela (direita, esquerda, cima, baixo). O que observamos nessas brincadeiras foi que a criança brincante internaliza os comandos de um jogo e, conseqüentemente, ao se deparar com interfaces semelhantes, embora haja mudança dos personagens, busca seguir as mesmas orientações em outro jogos. Isto é, eles desenvolvem hábitos de navegação ao brincar, identificando como proceder nos diferentes jogos.

Figura 8 – Princesa do gelo do metrô



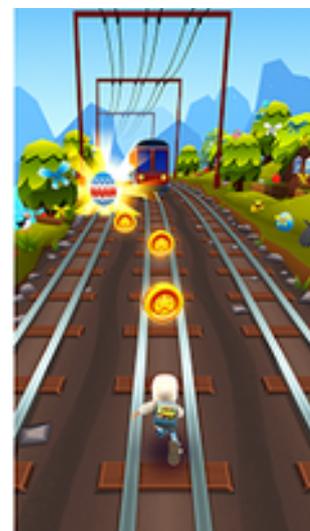
Fonte: Imagem disponível em Google Play

Figura 9 – LEGO DC Mighty Micros



Fonte: Imagem disponível em Google Play

Figura 10 – Subway Surfers



Fonte: Imagem disponível em Google Play

Da mesma forma, os brincantes desenvolvem práticas para explorar o próprio dispositivo.

Pesquisadora: Como é mesmo que faz para instalar o Toy Story?
 Capitão América: Você que sabe!
 Pesquisadora: Ah! Eu me esqueci de como faz!
 Capitão América: Tem que procurar lá nos jogos!
 Pesquisadora: Como é mesmo?
 Jota(J), ó (O)...
 Capitão América: Gê (G), ó (O), e ésse (S) !
 Pesquisadora: Pronto! Agora deixa eu escrever aqui: Toy...
 Capitão América: Story!

(Capitão América, 4 anos)

Isto é, eles fazem “experimentações tendo em vista a coerência organizativa de sua busca” (SANTAELLA, 2004, p. 111). Nessas experimentações, por ter internalizado os caminhos de navegação, a sua postura é de buscar fazer associações ou reações correspondentes. Assim, percebíamos que a criança não só buscava memorizar os procedimentos nos jogos, como semelhantemente, de forma natural, fazia para encontrar os ambientes que teriam acesso aos demais jogos, e, com isso,

mantinha a sua diversão, sem, necessariamente, carecer da mediação de outra pessoa. Diante das brincadeiras vividas junto com as crianças, nesse processo do brincar, por muitas vezes, perguntávamos como se fazia para instalar um determinado jogo. O Capitão América – criança de 4 anos – já tinha memorizado quais as letras que precisava utilizar no ambiente de busca para ter acesso aos jogos. De forma semelhante, Elsa, de 5 anos, indica o aplicativo do Google Play, mas a sua estratégia é utilizar o sistema de voz para buscar a brincadeira que deseja. Assim indica: “Você clica aqui [me mostrou o Play Store] e depois aqui você segura no microfonezinho e espera aparecer as letrinhas [as letrinhas é a frase que indica “fale algo”].” (ELSA, 5 anos).

Nesse sentido, percebemos que o processo de entendimento consiste no reconhecimento imediato da situação que as crianças brincantes têm diante de si, e o processo de busca passa a ser substituído pela execução do procedimento associado com a situação que encontram nas suas brincadeiras. Essas vivências também são socializadas

Mãe de Elsa: Vamos ver se conseguimos instalar outro! Eu disse: procure aí para eu ver se você sabe procurar! Vamos digitar: jogos! Ela vem: 'Não, mamãe! Espera!' Pegou o celular, ativou o microfone da pesquisa! Hahaha! Clicou lá e falou: 'jogos de carros'... E a pesquisa foi e procurou, e eu não sabia como fazia isso. Hahaha! Aprendi com ela...

(Depoimento via WhatsApp)

pela família, especialmente, quando a Mãe de Elsa entra em contato com a pesquisadora por mensagem instantânea via *WhatsApp*, relatando a experiência vivida junto com a criança.

Diante desses achados, o que percebemos é que o brincar indutivo agrega características do internauta detetive e do previdente, que é aquele que adquiriu familiaridade com os ambientes informacionais, se movimentando neles, seguindo a lógica da previsibilidade. E, portanto, por ter internalizado “os esquemas gerais que são subjacentes aos processos de navegação, adquiriu habilidade de ligar os procedimentos particulares aos esquemas gerais internalizados” (SANTAELLA, 2004, p. 179).

Para finalizar, podemos dizer que, embora haja distinção dos tipos de leitores pelas classificações abordadas por Santaella, percebemos que um perfil de leitor não substitui o outro, pois todos esses tipos coexistem na nossa sociedade contemporânea, e, em muitos momentos, mesclamos estas diferentes formas de leituras no nosso cotidiano. Da mesma maneira, entendemos que uma prática lúdica ou as brincadeiras com os ambientes digitais não substituem as brincadeiras tradicionais, e sim que essas experiências estão correlacionadas no contexto da cultura lúdica. Defendemos que, independente do meio onde a criança desenvolve a brincadeira – digital ou não digital –, o que garante a propagação dessa cultura é o próprio ato de brincar. Assim, aplicar uma dicotomia à experiência da criança nos atos de brincar é forçado e apaga um dos elementos contemporâneos da infância que é a forma intensa, permanente e fluida em que as brincadeiras coexistem, formando arranjos complexos e híbridos.

CAPÍTULO VI



Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora

BRINCADEIRAS DIGITAIS: DIFERENTES MANEIRAS DE CRIAR E CONSUMIR

Adultos e crianças não consomem apenas mercadorias, mas imagens e valores que transformam em signos que ditam como ser e existir (JOBIM E SOUZA, 2016).

As crianças, no contexto atual, sabem dos últimos lançamentos de brinquedos, das inovações tecnológicas, de filmes que passarão no cinema, dos produtos colocados à venda (de alimentos a vestuários). Desde muito pequenas elas são capazes de almejar e escolher aquilo que lhes é oferecido, como brinquedos, livros, filmes, e hoje ampliam essas escolhas por meio dos diversos jogos digitais disponíveis nas lojas de aplicativos dos sistemas operacionais disponíveis nos *smartphones* e *tablets*. Bauman (2008b) sinaliza que vivemos a sociedade de consumidores e, para ele, nessa sociedade as crianças relacionam-se com o mundo do comércio desde muito cedo, estando diante de uma experiência que se inicia na infância e perdura por toda a vida.

Na sociedade de consumidores, o consumo é o centro organizador da ordem social, política, econômica e cultural do presente, e todos nós somos “educados” para e por ele. (COSTA, 2009b). Nascemos dentro dessa dinâmica e crescemos segundo seus padrões e suas normas. Nesse sentido, as crianças têm se apresentado como “potenciais” de consumidores globais, embora não tenham dinheiro para realizar a maior parte dos seus desejos (MOMO, 2007). Reconhecemos não ser mais possível segregá-las desta realidade: mesmo que não tenham renda para se inserir, elas são, cada vez mais, abordadas enquanto consumidores autônomos, encorajadas a tomar suas próprias decisões a respeito do que vão comprar, assistir e ler (BUCKINGHAM, 2007).

Ainda, é oportuno observar nesse debate que, se por um lado os produtos destinados às crianças são acessados nos diversos dispositivos aos quais elas têm acesso, por outro, esta mesma produção tem como foco principal os meninos e meninas que fazem parte das classes econômicas mais favorecidas e que, conseqüentemente, têm maior chance de adquirir o que está sendo oferecido. Desta forma, ao mesmo tempo em que vemos ampliar a possibilidade de

acesso aos diversos elementos simbólicos culturais infantis, também existe um lado perverso nesta relação, à medida que essa experiência tem se tornado, também, elemento de exclusão e discriminação.

Apesar disso, a indústria cultural e o consumo criam uma ambiência – que independe das classes econômicas –, em que se torna difícil a não participação das crianças. Para Solange Jobim e Souza (2016), o lugar que foi reservado para as crianças pelo mercado tem sua trajetória ligada aos reordenamentos na relação de produção, em que elas logo conquistaram o lugar de consumidoras. Esse lugar de consumidora também está atrelado ao fato de que a criança, na maioria das vezes, ainda não possui discernimento para lidar com a abordagem sedutora que o mercado publicitário utiliza, portanto, passa a ser mais suscetível a suas abordagens.

Daí, tanto o mercado quanto o campo publicitário perceberam o enorme poder coercitivo da criança no âmbito da família. Nesse sentido, o público infantil tornou-se fundamental para mediar a relação dos adultos com o consumo, em um cenário em que as propagandas se apropriaram do protagonismo infantil para seduzir e influenciar os pais ou adultos responsáveis no momento da escolha dos objetos a consumir. (JOBIM E SOUZA, 2016, p. 205).

A imagem da criança também é um elemento que passou a fazer parte da lógica da sedução que “transforma valores sociais em bens de consumo” (JOBIM E SOUZA, 2016, p. 205). Articula-se a este movimento a presença das mídias e, posteriormente, das tecnologias da informação e comunicação, o que, de certa forma, também amplia as instâncias formativas em um contexto em que cada vez mais a educação acontece em uma série de áreas sociais. Com isso, entendemos que na conjuntura contemporânea, as crianças, especialmente aquelas que estão inseridas nessa realidade passam a estar também cercadas por pedagogias culturais.

Esta expressão é conceituada por Steinberg e Kincheloe (2001) e Nunes (2010), como artefatos que situam a educação em variados aspectos, incluindo a educação escolar, mas de forma alguma se limitando a ela. Para os autores, nas pedagogias culturais o poder é organizado, produzido e difundido. Isto é, essas pedagogias abrangem qualquer instituição ou dispositivo cultural que, tal como a escola, esteja envolvido – em conexão com relações de poder – no processo de socialização de atitudes e valores. Costa (2009c) defende que embora este seja um conceito tautológico, uma vez que todas as pedagogias são indiscutivelmente culturais, o termo tem sido usado para diferenciar das pedagogias praticadas pela escola.

Assim, compreendemos que além das instituições escolares, a biblioteca, a TV, o cinema, os jornais, as revistas, os brinquedos, as propagandas, os jogos digitais, os livros, e hoje os conteúdos explorados pelos dispositivos digitais móveis, são exemplos nos quais é possível perceber a presença e atuação dessas pedagogias culturais. Momo (2014) afirma que com as pedagogias culturais as crianças aprendem a ser sujeitos segundo gênero, raça, classe social, idade, entre outros aspectos. A autora complementa sinalizando que nelas, as pedagogias culturais, “muitas crianças interagem com as múltiplas linguagens, com as diversas formas de representação, com a multiplicidade de imagens e narrativas que estão no mundo” (p. 13).

Aliado a isso, ao olharmos para o universo infantil, veremos que este é representado de diferentes formas na contemporaneidade. Schmidt (2010) afirma que o mundo cor de rosa das histórias infantis está simultaneamente sendo povoado por representações de crianças que nos questionam permanentemente, provocando diferentes reações. Para a autora, é preciso estarmos atentos às pedagogias culturais praticadas pelas mídias que atingem indistintamente adultos e crianças. Já Roveri e Santos (2016) alertam que o poder presente nas pedagogias culturais, sobretudo aquelas direcionadas para o público infantil, muitas vezes está camuflado sob a aura da fantasia e do divertimento.

Compreendemos que, embora exista um poder organizado, produzido e difundido, é por meio dessas pedagogias e pelo acesso a uma variedade de possibilidades tecnológicas que, hoje, muitas crianças aprendem as primeiras palavras, ouvem as primeiras músicas, desenvolvem sensibilidade, a estética e os gostos pessoais, e, sobretudo, são estimuladas ao consumo. Guatarri (1985) destaca que cada vez mais cedo as crianças estão sendo capacitadas para serem aptas a interpretar estes códigos de poder. Para ele, as crianças não aprendem somente a falar a língua materna, aprendem também os códigos da circulação na rua, certo tipo de relações complexas com as máquinas, com a eletricidade, etc., e estes diferentes códigos devem integrar-se aos códigos sociais do poder (GUATARRI, 1985, p. 52).

Articulado a isso, não podemos deixar de considerar que, na configuração do mundo contemporâneo, também estamos cercados por um vertiginoso volume de informações, de efemeridade de bens materiais e culturais, da globalização de mercadorias e de imagens que passam por nós – crianças e adultos. Tudo isso, associado à constante obsolescência, e levando em conta que sempre existe algo novo que está em evidência, não é incomum ouvirmos a expressão “eu tenho”, e esse “ter” tem sido uma das formas de legitimar o

pertencimento aos grupos sociais, fortalecendo ainda mais a dinâmica instituída pela sociedade de consumidores.

Nessa dinâmica impera a lógica do excesso, da descartabilidade e da estimulação contínua ao consumo. E, neste cenário, crianças, jovens e adultos buscam por uma identidade que, na atual sociedade, está em crise de valores, e que parece que só encontrarão por meio de aquisição de objetos. Concordamos com Horlle e Schmidt (2017) ao afirmarem que “o valor que o indivíduo possui na sociedade está diretamente relacionado ao objeto de desejo adquirido momentaneamente, até a criação de um novo produto” (p. 170), assim, o que se adquire hoje, amanhã é descartado. Nesse movimento, mais do que consumir produtos e conteúdos, está embutido o consumo de valores, de postura de vida, de maneiras de ser e estar em sociedade.

Assim, ao tempo que vivemos em um contexto que se apresenta pela velocidade desenfreada para a “descartabilidade” e a “substituição”, sintonizada com a cultura globalizada do consumo, também estão insinuadas certas intencionalidades que se articulam com essas perspectivas que não estão fundamentadas, tão somente, nos bens que serão conquistados ou consumidos, mas, sobretudo, na construção da identidade do sujeito consumidor. É pensando nestes aspectos e com base nos diálogos com as crianças durante as rodas de brincadeiras na pesquisa de campo que, neste capítulo, tomaremos a reflexão sobre o consumo, pois entendemos que nas brincadeiras, nos jogos e nas experiências lúdicas diversas, as crianças estão consumindo artefatos, informações, imagens, textos e, ao mesmo tempo, combinando esses elementos e compondo novos modos de ser e estar em sociedade.

6.1 A SOCIEDADE DO CONSUMO: algumas interlocuções

Nos dias atuais, seja pela televisão, computador, celular, jornal ou rádio, a todo momento temos sido seduzidos ao consumo. Ao nos deslocarmos de casa para o trabalho, à escola, à faculdade ou a qualquer outro lugar, somos abordados por um número cada vez maior de convocação midiática que estimula ao consumo. Complementa esta abordagem a interatividade e as diferentes propagandas que nos chegam, associados às constantes conexões das redes sociais, nos diversos formatos com os quais somos interpelados e que têm transformado o convite para o consumo como algo naturalizado. O consumo é um dos complexos temas que circunda a sociedade contemporânea, e, no contexto atual, a

mediatização da cultura e a colonização da vida pelo consumo são preceitos partilhados por inúmeros analistas da cultura contemporânea.

Assim como outros segmentos da sociedade, as formas de consumir foram se modificando com o tempo. Pessoas de diferentes épocas consomem e entendem o consumo de formas distintas, e, com o passar dos anos, nos deparamos com um cenário em que a intensa necessidade e frequência de consumir se faz cada vez mais presente. Em consonância com as ideias de Bauman (2008b), entendemos que mais do que admitir que vivemos em uma sociedade de consumo, não podemos negar que o consumo se tornou eixo das sociedades atuais, diferentemente da antecessora, que se caracterizava pela produção. Para o autor, a sociedade que moldava seus membros como produtores foi substituída por esta que os molda como consumidores.

No livro *A vida para o consumo*, Bauman (2008b) estabelece uma distinção entre “consumismo” e “consumo”. De acordo com o autor o consumismo “é um tipo de arranjo social resultante da reciclagem de vontades, desejos e anseios humanos rotineiros, permanentes e, por assim dizer, ‘neutros quanto ao regime’, transformando-os *na principal força propulsora e operativa da sociedade*” (p. 41, grifo do autor). Já o consumo trata-se de “uma característica e uma ocupação dos seres humanos como indivíduos” (BAUMAN, 2008b, p. 41). Com base na discussão do autor, entendemos ser o consumismo um atributo da sociedade, e este se configurou quando o consumo assumiu o papel-chave que na sociedade de produtores é exercido pelo trabalho.

Complementando esta conceitualização, Costa (2009b) explica que o consumismo é “um traço definidor da conduta alimentada pela cultura consumista na sociedade de consumidores” (p. 35), enquanto que o consumo “é o centro organizador da ordem social, política, econômica e cultural do presente, e todos nós somos ‘educados’ para e por ele” (p. 35, grifo do autor). Nessa sociedade somos constantemente ensinados ou até mesmo seduzidos, segundo os moldes do exercício e do exemplo, a transformar nossas ações dentro das táticas que fomentam a realização dos seus preceitos. Daí concordamos com Bauman (2008b), ao afirmar que para uma sociedade adquirir o atributo do consumismo, é necessário que a capacidade individual do querer, desejar e almejar seja tal como a capacidade de trabalho da sociedade de produtores.

Assim como Bauman (2008b), outros autores, tais como Baudrillard (1995) e Lipovetsky (2007), afirmam que a sociedade pós-moderna⁴⁴ é uma sociedade de consumo. Nela o sujeito é visto como consumidor em consequência da automação do sistema de produção. Para esses autores, nossa sociedade cria espaços para os consumidores, tornando o exercício do consumo algo que molda as relações dos indivíduos. O sociólogo e filósofo francês Jean Baudrillard (1995) destaca que o consumo é um eterno e insaciável círculo vicioso. O que entendemos é que somos permanentemente pressionados a querer mais, ser mais, experimentar mais, e este movimento, de certa forma, fortalece esse círculo.

Segundo o autor, já não consumimos apenas bens materiais, mas sobretudo signos. Na sua concepção, o signo e a mercadoria juntaram-se para produzir o que é chamado de “mercadoria-signo”. Isto é, uma vasta gama de associações imaginárias e simbólicas passa a emergir para que a mercadoria se torne atraente. A discussão central do autor é marcada pela questão de que os sujeitos consomem os significados e a posição social conferida por determinado objeto. Consomem os objetos como signos socialmente significantes e, acima de tudo, consomem a noção da relação entre o ter e o poder ter (BAUDRILLARD, 1995).

Ao corroborar com Baudrillard, a pesquisadora Jobim e Souza (2016) ressalta que para o mercado o que importa é o valor agregado ao produto, não mais o produto em si. Para ela, no consumo imperam as conotações e os objetos assumem o valor de signo. Com isso, não consumimos somente os objetos, mas os signos que eles expressam, em uma vertente em que os “objetos funcionam como elementos de prestígio e diferença social” (p. 205).

Neste sentido, os sujeitos mostram-se mais interessados no significado que determinado produto possa ter do que na sua funcionalidade. Disso, Baudrillard destaca que a nossa sociedade vive em função dos objetos, diferentemente das sociedades anteriores, nas quais os objetos sobreviviam às gerações humanas. Ele afirma que hoje

[...] existimos segundo o ritmo [do objeto] e em conformidade com a sua sucessão permanente. Actualmente somos nós que os vemos nascer, produzir-se e morrer, ao passo que em todas as outras civilizações anteriores eram os objetos, instrumentos ou monumentos perenes, que sobreviviam às gerações humanas (BAUDRILLARD, 1995, p. 15).

44 Sabemos que a discussão sobre o termo “pós-moderno” é polêmica e problematizada por diversos autores que se ocupam em descrever a contemporaneidade, sobretudo, porque esse prefixo “pós” remete a uma ruptura com a modernidade. Entendemos que embora um dos méritos da pós-modernidade é destacar uma mudança de direção, que ocorre em profundidade no modo de funcionamento social e cultural das sociedades democráticas, a discussão da modernidade, em vários campos do conhecimento, não desapareceu. Entretanto, os autores que discutem sobre o consumo, têm feito a relação deste tema considerando a sociedade pós-moderna.

Um ponto que nos chamou atenção na discussão de Baudrillard (1995) é a crítica que o autor faz ao analisar a estrutura do consumo. Para ele, o sistema favorece uma eliminação das diferenças, pois, de certa forma, elas são “padronizadas”. No seu entendimento, consumo e cotidiano estão interligados e as aspirações das pessoas são criadas a partir de um imaginário consumista. Baudrillard (1995) destaca que a sociedade chegou ao ponto de possibilitar que o consumo invadisse toda a vida dos sujeitos, já que “todas as atividades se encadeiam do mesmo modo combinatório, em que o canal das satisfações se encontra previamente traçado, hora a hora, em que o ‘envolvimento’ é total, inteiramente climatizado, organizado, culturalizado” (p. 19, grifo do autor).

Para o autor, a lógica social do consumo se constrói também na linguagem, uma vez que a apropriação dos bens e de signos diferenciados, a circulação, a compra e a venda compõem o nosso código e é por meio dele que a sociedade se comunica. Assim, ele entende a estrutura do consumo como “uma língua em relação à qual as necessidades e os prazeres não passam de efeitos de palavras” (BAUDRILLARD, 1995, p. 80). Essa estrutura é caracterizada pelo progresso da abundância e da disposição de bens, assim como do aumento da produção coletiva e individual.

Por trás da construção dessa linguagem que seduz para o consumo, na qual a sociedade se move e se comunica, também existe a intencionalidade do mercado em moldar a construção da identidade do sujeito consumidor. Daí notamos que o que se produz hoje não é em função do respectivo valor de uso, mas, sim, em favor do seu pouco tempo de usabilidade (BAUDRILLARD, 1995). Como exemplo, podemos citar o movimento que é feito para compra de aparelhos de TV em períodos que antecedem a Copa do Mundo de futebol. No ano de 2018, por ter ocorrido o mundial pós Copa do Mundo do Brasil, a todo tempo fomos instigados a trocar nossos aparelhos de TV, e em uma dessas abordagens circulou a propaganda perguntando se o “brasileiro iria assistir a Copa na mesma televisão que assistiu o 7 a 1” – lembrando que no último campeonato, em 2014, a seleção brasileira de futebol foi desclassificada ao perder por um placar de 7 a 1 para a seleção alemã.

Com esta abordagem que se fundamenta na sociedade do consumo, ficamos nos questionando: qual o problema em assistir à Copa na mesma televisão de quatro anos atrás? Este simples exemplo nos mostra o quanto somos estimulados à antecipação do descarte e o quanto a conduta do descarte está sendo valorizada, contribuindo para a constituição de novos modos de ser e de viver.

Não se pode negar que, conforme sinaliza Bauman (2008b, p. 44), diferentemente do que se vivia na “sociedade sólida-moderna” de produtores – uma sociedade que apostava na prudência e na circunspeção a longo tempo, na durabilidade e na segurança, e, sobretudo, na segurança durável de longo prazo –, hoje as necessidades exigem constantes inovações, que por sua vez almejam novos desejos. O autor entende que os cidadãos buscam a vida “*agorista*” em que o desejo de adquirir é urgente, e ressalta que “o motivo mais premente que torna a pressa de fato imperativa é a necessidade de descartar e substituir” (BAUMAN, 2008b, p. 45). E tudo isso, no nosso entender, tem contribuído para que se fortaleça uma perspectiva comportamental e de valores que é produzida pautada nessa lógica da vida agorista.

Para atender essas necessidades, o advento do consumismo marca também a era da “obsolescência embutida” dos bens oferecidos no mercado e assinala um aumento espetacular na indústria da remoção do lixo. Assim, na vida “líquida moderna”, muito mais do que adquirir é saber livrar-se das coisas; uma forma de viver em que a “[...] ênfase recai em esquecer, apagar, desistir, substituir” (BAUMAN, 2007, p. 9). Dai, “[...] para que as expectativas se mantenham vivas e novas esperanças preencham de pronto o vácuo deixado pela esperança já desacreditada, o caminho da loja à lata de lixo tem sido encurtado e, a passagem, mais suave” (BAUMAN, 2008b, p. 65).

Contribuindo com essa reflexão, Lipovetsky (2009) argumenta que a democratização do mundo material aponta para o desprendimento dos sujeitos em relação aos objetos, e a facilidade com que se troca objetos revela que as novidades são cada vez mais bem aceitas, à medida que o efêmero se propaga no cotidiano das pessoas. Para o autor, a institucionalização do efêmero diversifica o leque dos objetos e dos serviços, e a “escolha individual obriga o indivíduo a informar-se, a escolher as novidades, a firmar preferências subjetivas” (LIPOVETSKY, 2009, p. 175); com isso os sujeitos se tornam um centro decisório permanente.

Desta forma, para o filósofo não se pode falar de alienação em um contexto em que os sujeitos em vez de serem desapossados pelos objetos se desapossam deles. O que se percebe é que no contexto atual o objeto/mercadoria é aquele ao qual não nos apegamos mais, pois como a cada momento temos novos lançamentos e possibilidades de escolhas, os gostos passam a ser flutuantes e efêmeros e a troca ou a substituição acontece com maior facilidade. Assim, embora não percebamos, essa lógica do desapego está articulada ao círculo vicioso

alimentado pelo mercado para atender à sua necessidade de venda de mercadorias, mas que, ao mesmo tempo, reforça uma nova condição de modos de ser e viver dos sujeitos, que está fundamentada em uma ideia de que não precisamos mais estar apegados aos nossos bens.

Ainda sob a ótica do advento do consumismo que está vinculado à lógica da efemeridade e da substituição, Garcia Canclini (1995) explica que as transformações constantes nas tecnologias de produção, no design dos objetos, nas comunicações entre sociedades geram mais expectativas e ampliam os desejos de se consumir novos produtos. Como consequência, a insatisfação pelo que não se pode consumir fica mais evidente e a descartabilidade ou a substituição das mercadorias é cada vez maior.

Garcia Canclini discorre sobre o descontentamento da sociedade contemporânea em meio às tantas novidades e a rapidez com que os produtos ficam desatualizados. Para ele, “[...] alguns autores pós-modernos se concentram nos setores em que o problema não é tanto a falta, mas o fato de o que possuem tornar-se a cada instante obsoleto ou fugaz.” (GARCIA CANCLINI, 1995, p. 17, tradução nossa). Pensando nesse movimento de valorização do novo e da incessante substituição dos produtos que se desatualizam rapidamente, devido à durabilidade curta demais, o autor argumenta que vivemos a “cultura do efêmero”.

Corroborando com essa discussão, Bauman (1999) destaca que a instabilidade dos desejos e a insaciabilidade das necessidades emergem, fundamentalmente, na sociedade do consumo. Para o autor, é na produção do efêmero e do precário que se faz a busca pela atenção pública, procurando despertar o desejo dos possíveis consumidores e afastando seus competidores, nos colocando em uma situação de que nada dura e não deve durar.

Bauman (1999) esclarece que sempre houve o consumo, pois em toda a história da humanidade as atividades de consumo ofereceram matéria-prima, contribuindo com as diversas formas de vida e padrões de relações inter-humanas, graças à inventividade cultural e à imaginação (BAUMAN, 2008b, p. 38). Porém, agora a norma social “precisa engajar seus membros pela condição de consumidores” (p. 88), os quais cada vez mais são seduzidos com atrações que prometem a satisfação, devido às diferentes opções, passando a ideia de que estão de posse do direito de escolha. Neste sentido, a única opção proibida é a de não escolher. Independentemente do contexto ou do período vivido, podemos considerar ser o consumo, nas atividades cotidianas, necessário à sobrevivência, sendo este aparentemente algo trivial e até mesmo uma condição, tornando-se em muitas situações como algo rotineiro, sem muito planejamento antecipado e nem reconsiderações (BAUMAN, 2008b).

Enquanto Bauman (1999, 2008b) aborda sobre a sociedade do consumo, Lipovetsky (2007) rotula a sociedade atual como a do “hiperconsumo”. Ao falar desse contexto, o autor explana que vivemos uma nova cultura de consumo, com “profundas alterações nos modos de estimulação da demanda, nas fórmulas de vida, nos comportamentos e nos imaginários de consumo” (p. 25). Para ele, a indústria e os serviços empregam lógicas de opção, estratégias de personalização dos produtos e dos preços, a grande distribuição empenha-se em políticas de diferenciação e segmentação, tudo isso amplia a “mercantilização dos modos de vida, alimenta um pouco mais o frenesi das necessidades, avança o grau na lógica do ‘sempre mais, sempre novo’ ”(LIPOVETSKY, 2007, p. 25, grifo do autor). É neste cenário, que valoriza a promoção de um modelo consumista, emocional e individualista, que se destaca a sociedade do hiperconsumo, a qual está fundamentada em uma perspectiva social, de valores, ideias, modos de ser e de se comportar dos sujeitos que dela participam.

Nesta sociedade, as maneiras de consumir são particulares, de acordo com as classes de idade, e não há mais nenhuma categoria de idade que não participe plenamente da ordem do consumo, inclusive as crianças. Bauman (2008b) também considera que tão logo as crianças aprendem a ler, ou talvez antes, a “dependência das compras se estabelece”, e complementa afirmando que na sociedade de consumidores “todo mundo precisa ser, deve ser e tem que ser um consumidor por vocação” (p. 73). Essa postura podemos notar, especialmente, quando Tiana, criança de 11 anos, nos chama para mostrar a sua lista de compras em um aplicativo que funciona como um *shopping* virtual, no qual está presente a comercialização de produtos pela internet. Diante desse exemplo e da discussão de Bauman, entendemos que esta sociedade de consumidores ou de hiperconsumidores não reconhece diferença de idade ou gênero, e tampouco faz distinção de classe (BAUMAN, 2008b, p. 73).

*Tiana: Tia! Venha ver aqui
minha lista de desejos do
AllExpress...
Pesquisadora: Quem vai
pagar?
Tiana: Eu! Com o dinheiro que
minha avó me deu!
Pesquisadora: Ahhhhh!
(Tiana, 11 anos)*

aprendem a ler, ou talvez antes, a “dependência das compras se estabelece”, e complementa afirmando que na sociedade de consumidores “todo mundo precisa ser, deve ser e tem que ser um consumidor por vocação” (p. 73). Essa postura podemos notar, especialmente, quando Tiana, criança de 11 anos, nos chama para

Complementando essa reflexão, Garcia Canclini (1995) chama atenção que é preciso considerar que, ao consumir, também se pensa, e se escolhe e reelabora o sentido social. Daí, este autor, ao construir sua argumentação sobre o consumo, busca explorar o tema a partir de uma concepção sociocultural. O pesquisador questiona o ato do consumo buscando o seu significado e investiga as possíveis razões para que os produtores e consumidores façam o consumo se expandir e renovar continuamente. Ele busca entender o seu significado e o define como um

[...] conjunto de processos socioculturais em que se realizam a apropriação e os usos dos produtos. Esta caracterização ajuda a enxergar os atos pelos quais consumimos como algo mais do que simples exercícios de gostos, caprichos e compras irrefletidas, segundo os julgamentos moralistas, ou atitudes individuais. (GARCIA CANCLINI, 1995, p. 42-43, tradução nossa).

Nos aproximamos da argumentação deste autor, pois, assim como ele, entendemos que consumir é mais do que adquirir ou comprar. É uma maneira de ser em que se é possível “participar em um cenário de disputa por aquilo que a sociedade produz e pelo modo de usá-lo” (GARCIA CANCLINI, 1995, p. 44), nos locais onde os produtores das grandes corporações não só seduzem os possíveis consumidores, como também se justificam racionalmente. Assim, o autor declara que é no consumo que se constrói parte da integração e da comunicação dentro de uma sociedade. O consumo é um processo em que os desejos se transformam em demandas e os atos são socialmente regulados por meio dos significados culturais.

Garcia Canclini (1995) ressalta que o desejo do novo depende da cultura coletiva à qual pertencemos, e para sustentar sua discussão toma como base os aspectos políticos da cidadania, tentando compreender como as mudanças na maneira de consumir influenciam as formas de sermos cidadãos. Ao associar os dois conceitos – consumidor e cidadão –, o ato de consumir também é uma forma de produzir sentido. Na visão do autor, consumir e ser cidadão tornam-se possíveis a partir da desconstrução do consumo como comportamento movido por condições externas, em que os sujeitos agem sem estarem conscientes de tais mecanismos, e da cidadania como conceito restrito à questão política.

Salgado (2005) sinaliza que é cada vez mais difícil pensar nas práticas do consumo e da cidadania como pertencentes a esferas distintas. Daí, concordamos com Garcia Canclini (1995, p. 27), ao reforçar que devemos nos perguntar se ao consumir estamos fazendo algo que sustenta, nutre e, até certo ponto, constitui um novo modo de sermos cidadãos. Diante do exposto até aqui, entendemos que a discussão do consumo na sociedade contemporânea nos leva a pensar também sobre a construção da identidade, uma vez que o desejável tem sobressaído ao necessário, mostrando que esta identidade está sendo produzida, também, por maneiras de ser e de viver nesta sociedade.

6.1.2 Na relação com o consumo, a constituição das identidades

Na visão de Barbosa e Campbell (2006), o consumo pautado na vertente sociocultural se configura como um processo social ambíguo, sendo entendido tanto como “uso e manipulação e/ou como experiência” quanto como “exaustão, esgotamento, realização” (p. 21), seja na dimensão física ou na emocional. Para estes autores, os “significados positivos e negativos do consumo se entrelaçam em nossa forma cotidiana de falar sobre como nos apropriamos, utilizamos e usufruímos do universo a nossa volta” (BARBOSA; CAMPBELL, 2006, p. 21). Nesta direção, cultura e consumo estão inseparáveis, pois ninguém come, veste, dorme, bebe e compra de forma genérica e abstrata, ou seja, todas as nossas atividades, corriqueiras ou não, ocorrem dentro de uma negociação cultural que lhes atribui um sentido. Dado a isso concordamos com Garcia Canclini (1995) ao argumentar que “consumo serve para pensar” (p. 75), especialmente porque o autor considera ser este um espaço de ressignificação e trocas de sentidos, em que surge, na reelaboração constante da identidade pelo e no consumo, um lugar de conflitos e negociações de práticas culturais.

Ao contrário do que afirma o senso comum, quando associa o ato de consumir aos gastos desnecessários e compulsões impensadas, para Garcia Canclini (1995) consumir vai além dos gostos individuais e das necessidades, e sim que quando o sujeito manifesta o desejo de possuir o “novo”, não o faz como algo irracional ou independente da cultura coletiva a qual pertence. E ainda complementa afirmando que o exercício de consumir inclui o sujeito a um cenário de disputas por aquilo que é produzido pela sociedade e pelo seu modo de uso. O autor lembra que quando selecionamos e nos apropriamos de bens “definimos o que consideramos publicamente valioso, bem como os modos de nos integrarmos e nos distinguirmos na sociedade” (GARCIA CANCLINI, 2010, p. 35).

É oportuno observar que ao consumir também “tecemos vínculos com o grupo social ao qual pertencemos ou almejamos pertencer, criando, assim, nossa identidade” (SANTOS, 2012, p. 29). Atualmente, a influência do consumo em nossa vida é tão evidente que, por vezes, passamos a questionar o quanto a identidade contemporânea está relacionada àquilo que se possui e que se deseja possuir. Da mesma forma, também não atentamos para o fato de que o discurso do consumo não está concentrado apenas nas questões relacionadas à aquisição de bens, mas, junto a isso, estão implícitos nossos modos de comportamento, gostos, escolhas, assim como modos de ser e de viver no mundo.

Podemos dizer, com base nessas discussões que, nos dias atuais, existe cada vez mais a preponderância dos processos de consumo influenciando os sujeitos, de forma direta e

indireta, a identificar-se com coisas e objetos que os levam a se diferenciar dos demais, como também a hierarquizar grupos sociais. Baudrillard (1995) nos ajuda nesta discussão ao esclarecer que não é o consumo que se organiza em torno das diferenças individuais, mas, sobretudo, estas, ao assumir a forma de personalização, se organizam em torno de modelos comunicados pelo sistema de consumo. Para o autor, existe a lógica da diferenciação social, e depois, a manifestação organizada das diferenças individuais. É neste sentido que Campos e Jobim e Souza (2003) afirmam que o processo de construção de identidade na cultura do consumo se configura como “cambiante, fluido, fragmentado e parcial” (p. 15).

Esta associação entre consumo e identidade, por vezes, nos provoca a sensação de ser este um efeito da globalização atuando sobre os sujeitos, a subjetividade, o modo de ser e ver o mundo. Nesta dinâmica, de acordo com Koslowski (2009, p. 44), com muita rapidez parece que tudo pode mudar e outras formas de consumir podem ser instadas, pois o que importa é estar na moda e não ficar para trás. Embora essa relação do consumo produza significados, provavelmente estes também são provisórios, uma vez que “os artefatos do consumo são cada vez mais fugazes, deslizantes e desaparecem com uma velocidade surpreendente” (MOMO, 2007, p. 74).

Pensando na perspectiva da velocidade, Bauman (2001) argumenta que quando a vida se organiza em torno do consumo, ela é orientada pela sedução, por desejos crescentes e voláteis. Dessa forma, as identidades constituídas nesta volatilidade e instabilidade jamais estarão completas, o que, de certa forma, mantém o desejo como algo propulsor. Colaborando com esta reflexão, Garcia Canclini (1995) explica que as identidades, ao se definirem por meio do consumo, podem ser instáveis na proporção em que cresce a variedade e possibilidade de produtos.

Esta dinâmica se diferencia em relação ao que acontecia em outras épocas, em que “as identidades se definiam por essências a-históricas” (GARCIA CANCLINI, 1995, p. 14, tradução nossa). Já no contexto atual, para o autor, elas se configuram no consumo e dependem daquilo que se possui ou que se pode chegar a possuir. Na sociedade do consumo, dia após dia surgem novos produtos, objetos, discursos, personagens, heróis, imagens por intermédio dos quais os sujeitos – e aqui incluímos as nossas crianças – estão se vendo e se refazendo. Isto é, o consumo está de tal forma incrustado nas sociedades contemporâneas, que sua repercussão na vida das crianças é algo que se evidencia cada vez mais.

Nesse sentido, os “bens de consumo passam a ser aspectos indispensáveis para a constituição identitária”. (SALGADO, 2005, p. 196).

Mas, além disso, é preciso pontuar que essa dinâmica, que tem sido conduzida pelo mercado, está carregada de intencionalidades, uma vez que para se manter vivo na sociedade de consumidores, este mesmo mercado desenvolve ações que influenciam nos comportamentos e desejos dos sujeitos. Exemplos disso foram percebidos entre as crianças brincantes da pesquisa, especialmente quando, Capitão América, de forma despreziosa indica

Pesquisadora: Mas quando você vai numa loja de brinquedo, qual brinquedo você mais gosta?
Capitão América: O brinquedo que eu mais, mais, maissss queria!
Pesquisadora: E qual é esse brinquedo?
Capitão América: É o Batman com a armadura dele!
Pesquisadora: E tem Batmam com armadura, é?
Capitão América: É! Com um robôzão!
Pesquisadora: Tem isso, é?
Capitão América: Tem! Eu vi na loja de brinquedos, mas é muito caro!
Pesquisadora: Ah! Esse boneco é muito caro?
Capitão América: É! Muito, muito, muuuuuitttoooooo caro!
(Capitão América, 4 anos)

o desejo de possuir um determinado brinquedo, mas, ao mesmo tempo, reconhecia a sua impossibilidade devido o custo ser elevado.

A ação do mercado, neste caso, é mostrar que o brinquedo existe, trazer um novo elemento que o diferencia dos demais – aqui essa diferença está no Batman com armadura – e seduzir para que se possa adquiri-lo. Nessa dinâmica de sedução, os ícones que são produzidos pelo mercado, e em especial pela cultural infantil, têm carregado desejos nos quais estão embutidos valores que serão consumidos e que “certamente subjetivam as crianças a um determinado modo de ser e viver” (DORNELLES, 2011, p. 100).

Para compreender tal dinâmica, Salgado argumenta que uma das marcas da cultura contemporânea é o consumo como modo de ser e agir no mundo. Para a autora, os objetos, alvos de nossos desejos, há muito já não falam mais de si próprios, de suas utilidades e benefícios práticos, e sim do que podem oferecer em termos de signos identitários. E complementa afirmando que “ao consumir objetos, estamos compondo nossas identidades, alimentando fantasias e desejos e despertando novas cobiças” (SALGADO, 2005, p. 214).

Nesta linha de argumentação, Costa (2009a, p. 47) nos orienta que, nas sociedades vigentes, o consumo assume não só a função de suprir necessidades, mas, também, entre outras, a de identificador social. Ela explica que os diversos artefatos – mochila, jogo eletrônico e digital, telefone móvel, roupas, etc. – que são intensamente desejados, especialmente pelas crianças e jovens, não têm somente o valor intrínseco; seu valor mercantil advém das interações socioculturais em que estão implicados. Essas interações sociais foram percebidas em vários momentos nas brincadeiras com as crianças, dentre elas podemos destacar quando Hulk (brincante de 4 anos) informa para a sua mãe que para brincar na casa

Pesquisadora: Ele disse que o celular era dele. Eu disse: Sim! Você tem dois, o seu que é seu e de sua mãe; e o seu que é seu e de seu pai!

Mãe de Hulk: Hahaha... Ele chegou em casa dizendo que para brincar com Elsa tinha que ter um celular ou um tablet!

Pesquisadora: Eu não disse isso, viu? Ele que convencionou a isso!

Mãe de Hulk: Ele está vendo todo mundo com celular, deve ter associado!

Pesquisadora: Pois é!

(Mãe de Hulk, 4 anos)

de Elsa teria que portar um celular ou um *tablet*. Isto é, para essa criança o fato de participar de uma dinâmica onde a maioria estava brincando com os seus dispositivos, imediatamente associou a posse do equipamento com as interações sociais às quais desejava estar integrado.

Desse modo, para além da aquisição dos diversos artefatos, conforme é sinalizado por Costa (2009a), no nosso modo de

pensar, essas interações sociais, movidas pelo consumo, têm diretamente influenciado as crianças na construção de modos de vida frente aos inúmeros desejos e, assim, interfere na constituição de suas identidades. No nosso modo de analisar, o valor não está somente no objeto em si, mas nos significados que concentram e distribuem a quem o possui. É assim que, ao refletir sobre a relação entre consumo e identidade, entendemos que o consumo aparece como um modo de pertencimento e inserção na cultura contemporânea.

Para Pereira (2003), mais do que uma atitude, o consumo representa a própria cultura. Salgado (2015, p. 376), por sua vez, esclarece que sendo desenhadas muito mais pelo mercado do que pelos referenciais simbólicos de uma comunidade local, as identidades expandem-se e assumem contornos que se delineiam nas fronteiras entre o global e o local. Nesta linha de pensamento, Garcia Canclini (1995) afirma que “[...] sentimos que pertencemos, que fazemos parte de redes sociais, nesta época globalizada, ou seja, ocupando-nos do consumo” (p. 18, tradução nossa). A partir desta discussão inferimos que é na esfera do consumo que os conflitos, sobretudo os sociais, assumem novas facetas.

E a criança não está fora deste mundo onde as coisas se comunicam com desejos e fantasias, despertando outras cobiças, cada vez mais novas, em que aparecem os signos de identidade (SALGADO, 2005). É nesse sentido que Campbell (2006), ao relacionar consumo e identidade, afirma que as nossas reações aos objetos dizem muito de nós, e não os objetos em si, portanto, segundo o sociólogo, o ato de consumir auxilia a um autoconhecimento. Ele sugere que “[...] o verdadeiro local onde reside a nossa identidade deve ser encontrado em nossas reações aos produtos e não nos produtos em si” (CAMPBELL, 2006, p. 52-53).

O fato é que queremos adquirir objetos e sensações, mas qual o valor que estamos construindo com essas aquisições? O que percebemos é que o desejo do novo não se esgota, é perene, e assim, continuamos desejando. Nesta pesquisa, tal fato fica evidente quando Elsa e Tiana, mesmo já possuindo seus respectivos dispositivos móveis (os *smartphones*) em

funcionamento, relatam o desejo de adquirir um novo. É possível notar que, na constituição deste sujeito consumidor, não basta apenas que o dispositivo ou qualquer outro objeto funcione, seja durável e esteja em perfeita operatividade, mas, além disso, de acordo com Soares (2014), as crianças correm contra o tempo para dar conta de acompanhar ou estar integradas a uma dinâmica cujo tempo de permanência dos objetos é fugaz, e onde a necessidade de mudança é um desafio permanente. Desta maneira, pelo viés do consumo, praticam o desapego desde muito cedo e passam a reproduzir comportamentos sociais em que o valor do consumo passa a estar associado como sua forma de estar em sociedade.

Elsa: Sabe o que eu vou comprar?
Pesquisadora: Não!
Elsa: Eu vou juntar muito, muito, muito mais dinheiro – porque eu já juntei um pouco! Vou juntar mais ainda para comprar outro celular!
Pesquisadora: Outro?
Mãe: Qual o celular que você vai comprar Elsa?
Elsa: Aquele, rosa seis!
Pesquisadora: O que é rosa seis, minha gente?
Mãe: Qual é? Como é o nome do celular?
Elsa: Seis S plus!
Pesquisadora: Você também quer esse é Tiana?
Tiana: Querer, todo mundo quer!
(Elsa, 5 anos; Tiana, 11 anos)

Nestes comportamentos sociais, atentamos para o fato de que os significados e os

Pesquisadora: Tiana! Deixa-me ver o que você está fazendo...
Tiana: Dez curiosidades de “It: A coisa”...
Pesquisadora: Oxente! Não era os vídeos mais vistos no YouTube?
Tiana: Ah tia, já foi! Não dura trinta minutos na mesma coisa...
(Tiana, 11 anos)

artefatos que a cultura do consumo coloca em circulação alteram-se a todo tempo, o que faz com que as crianças também mudem e queiram coisas novas a cada instante. Daí elas modificam o jeito de falar, os personagens com os quais interagem, os assuntos que abordam, os desejos que

expressam, os interesses que os movem, as brincadeiras que realizam, os artefatos que portam. No entanto, não podemos deixar de analisar que o que faz com que essas crianças desejem descartar ou substituir rapidamente os objetos não está associado apenas ao seu valor de uso, mas também, e diríamos, principalmente, ao esgotamento do seu valor social e cultural. E o cultural se faz forte quando, na nossa sociedade, as pessoas de todos os estratos sociais estão sendo capturadas por práticas culturais que influenciam sermos vistos, primariamente, como sujeitos consumidores, e não como produtores.

Além disso, ainda que não seja pelo campo da aquisição do objeto, outra vertente que observamos é que a construção identitária também está relacionada com o que Salgado (2016) e Sarlo (1997) chamam de “coleccionador às avessas”, que é aquele sujeito que coleciona mais atos e experiências do que objetos propriamente ditos. Bauman (1999), nesta mesma linha de pensamento, utiliza a expressão “acumuladores” de sensações, para referir-se àqueles sujeitos em que a avidez de adquirir vai além do desejo de possuir no sentido material, mas implica, sobretudo, a “excitação de uma sensação nova, ainda não experimentada” (p. 78).

Neste sentido, quando pensamos na cultura infantil do nosso tempo, as crianças têm

Capitão América: Eu vou ficar rico de tanto jogo!
Pesquisadora: E dá para ficar rico tendo vários jogos?
Capitão América: Dáaaaa!
Pesquisadora: Sério?
Capitão América: Você tem um monte de jogos, aí você fica rico de jogos!
Pesquisadora: Hummmm! Fica rico de jogos! Entendi!
(Capitão América, 4 anos)

encontrado na cultura digital a possibilidade de explorar uma vasta gama de experiências lúdicas. Em nossa pesquisa este elemento ficou caracterizado quando eles sinalizam o desejo de acumular e “*ser rico de jogos*”, conforme enfatizou Capitão América em um dos nossos encontros. Ou como sinaliza Jasmine em relação a atitude de Hulk, seu irmão mais novo,

que passou o dia instalando jogos até que chegou a acumular a quantidade de 84 jogos no *tablet*. Sabemos que reunir uma grande quantidade de jogos no dispositivo móvel implica também em capacidade de armazenamento. Para este aspecto, vale destacar que quando essas crianças estão em interação com um brinquedo analógico, este não exige atualização, podendo ser um bem durável. Porém, quando estão brincando no contexto das tecnologias digitais, devido às características advindas do digital, precisamos considerar o processo atual de transformação tecnológica que se expande exponencialmente, em que cada dia surgem novas interfaces a partir de uma linguagem que é “gerada, armazenada, recuperada, processada e transmitida” (CASTELLS, 2008, p. 68).

Jasmine: Um dia ele abaixou tanto jogo no tablet que chegou uma hora que não dava para jogar mais!
Pesquisadora: Hahaha!
Jasmine: Ele “abaixou” 84 jogos! Passou o dia fazendo isso!
(Jasmine, 9 anos)

Com o surgimento dessas interfaces, torna-se necessário atentar para o fato da pluralidade das linguagens que integram esse processo de produção e do modo como provocam uma renovação, cada vez mais, de forma acelerada. Assim, com o digital, vemos, em pouco tempo, a nossa disposição, novas atualizações de *software* e de interface. Santaella (2013, p. 144) esclarece que essas atualizações também são definidas pela mudança do ser humano ao interagir com a máquina: assim foi com os *desktops*, depois com os *notebooks*, e hoje tem sido com os celulares multitoques. Diante disso, percebemos que os equipamentos passam a ser projetados para não serem duráveis, exigindo que sejam substituídos em um curto tempo de uso, de modo que se possa acompanhar as mudanças e os avanços tecnológicos.

O que analisamos nesta dinâmica é que a perspectiva do consumo passa a ser induzida pelas demandas dos sujeitos, pois além do ritmo acelerado do desenvolvimento da tecnologia, as novas interfaces com as quais estamos interagindo também demandam máquinas cada vez mais potentes. Essa realidade pôde ser observada nas interações junto com as crianças, quando elas sinalizavam que precisavam desinstalar alguns jogos para que outros pudessem

Pesquisadora: Mas esse demora muito de carregar.

Elsa: Também pode ser porque o celular está cheio de coisas!

Pesquisadora: Ah! Se tiver muita coisa armazenada demora de carregar?

Elsa: É! Por isso que tem que ficar tirando os jogos!

(Elsa, 5 anos)

ser carregados de forma mais rápida. Ou ainda, quando percebem que algumas atividades lúdicas demandam maior capacidade de memória e processamento e, caso a tecnologia não seja a mais atualizada, a todo instante a brincadeira precisará ser interrompida.

Frente a essa situação, assinalamos que cada vez mais essas crianças estão requerendo atualização dos dispositivos, uma vez que os novos *softwares*, jogos e interfaces estão exigindo máquinas com maior capacidade de processamento. No nosso modo de pensar, esse movimento também passa a ser apropriado pelo mercado, sobretudo, pela indústria cultural infantil, uma vez que surgem, a cada dia, conteúdos cada vez mais sofisticados que demandam máquinas mais potentes. Tudo isso leva ao círculo vicioso, fortalecido pelo consumo em que o *software* demanda do *hardware* e o *hardware* possibilita cada vez mais o uso de *softwares* robustos.

Mulher-Gato: Ah! Esse celular não serve! Travou de novo!

Ariel: Ah Mulher-Gato! Travou aqui! Vai fazendo qualquer coisa...

Mulher-Gato: Eu estou fazendo qualquer coisa!

Mulher-Gato: Travou!

Pesquisadora: De novo? Então vai ter que desinstalar algum jogo dele!

Pesquisadora: Elsa! Vamos ter que desinstalar alguma coisa aqui!

Elsa: Pode desinstalar!

Pesquisadora: Espera porque está tudo travado!

Elsa: Desinstala o jogo novo!

Elsa: Tem que apertar, aqui, olha!

Pesquisadora: Vixe! Travou tudo!

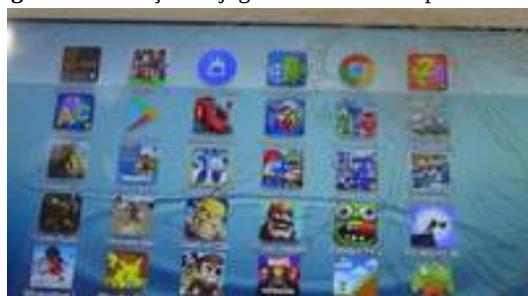
(Mulher-Gato, 6 anos; Ariel, 9 anos, Elsa, 5 anos)

Embora para alguns esses avanços tecnológicos possam até não ser tão necessários, é notável que diante das atividades lúdicas que são exploradas pelas crianças na cultura infantil, tais tecnologias precisam acompanhar as suas necessidades, especialmente no sentido de lhes favorecer acumular as diversas possibilidades de brincadeiras no dispositivo. Ao estarem interagindo nestes ambientes é inevitável que elas demandem pela substituição constante. E todo esse processo, de certa forma, gera um círculo consumista, que está presente na sociedade do consumo e na sociedade tecnológica, já que não podemos negar o fato de que o próprio desenvolvimento da tecnologia, se por um lado atende a demanda social, por outro, também, sobrevive por intensificar o consumo de equipamentos e *softwares*.

Ainda convém sinalizar que nas demandas advindas do processo de produção dos conteúdos que integram as culturas infantis, as crianças passam também a desenvolver comportamentos que são conduzidos por essa dinâmica. Daí percebemos que, à medida que passam a acumular cada vez mais jogos e aplicativos nos seus dispositivos, emerge nesse processo o comportamento de colecionador. Entretanto, no digital, diferente do colecionador tradicional, para quem “os objetos colecionados valem por sua história ou raridade e pelo papel que cumprem no interior da coleção” (SALGADO, 2015, p. 380), este novo

colecionador se distingue mais por acumular experiências e práticas lúdicas do que pelos objetos que coleciona. O que importa para ele é ter acesso à maior quantidade possível de práticas lúdicas (Figura 11), que podem ser exploradas suficientemente ou não, mas que serão descartadas ou substituídas à medida que novos jogos sejam desenvolvidos e descobertos.

Figura11 – Coleção de jogos no *tablet* de Capitão América



Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora

Em outras palavras, podemos dizer que o digital, potencialmente, pode ampliar os elementos simbólicos das culturas infantis, visto que quanto mais jogos a criança tiver condições de acesso, mais ela buscará explorar suas diversas possibilidades. Vale destacar que quando a criança se depara com a variedade de jogos e artefatos lúdicos, ao brincar, ela também vivencia “uma coleção de instantes experimentados com intensidades variadas” (BAUMAN, 2008b, p. 46). Isto é, vive as experiências com a intensidade total de momentos específicos, momentos do tempo presente.

E na configuração desta identidade não importa a quantidade de práticas lúdicas que

Pesquisadora: Vai procurar outro jogo?
 Elsa: É! Quero ver outro!
 Pesquisadora: Quando você cansa do jogo você vai procurar outro é?
 Elsa: É! Quando começa a ficar chato eu vou para outro já que temos tanto, não é?
 (Elsa, 5 anos)

foram acessadas, e sim a intensidade – ainda que aconteça em curto tempo – com que foram exploradas. A exemplo, podemos observar a narrativa de Elsa, que sinaliza que quando a brincadeira começa a ficar “chata”, por ter a sua disposição uma infinidade de possibilidades, ela busca outras mais atrativas.

Apesar delas migrarem rapidamente de um jogo para o outro, o que importa é ter a possibilidade de descobrir algo novo para ser explorado, e, por isso, essa intensidade se configura não pela durabilidade, mas sim, pela rapidez. Essa dinâmica é analisada por Sommer e Schmidt (2010), como a do esquecimento constante ou o não apego. Assim sendo, podemos pensar que o que está disponível é para ser consumido e descartado, nada deve permanecer, apenas o desejo pelo novo, pois “a vida de consumo não pode ser outra coisa senão uma vida de aprendizado rápido, mas também precisa ser uma vida de esquecimento veloz” (BAUMAN, 2008, p. 124).

É neste contexto que é possível acumular várias experiências lúdicas, evidenciando-se o desejo de ficar “rico de jogos”, pois o que importa, como argumenta Bauman (2001), é a velocidade e não a duração. Nesta dinâmica, notamos que a todo momento um novo jogo,

aplicativo ou personagem surge e, muitas vezes, as crianças que consomem os elementos deste universo, ainda que não tenham explorado suficientemente e descoberto completamente as potencialidades das últimas novidades – uma vez que o que importa para elas é a velocidade – já buscam outras para explorar. Nessa exploração ou descobertas, o que para muitos pode ser interpretado como algo sem profundidade, para eles, o que importa é acumular essas experiências. É neste sentido, conforme discutimos no capítulo anterior sobre o brincar imersivo, que entendemos que essas crianças estão aprendendo cada vez mais por esses aspectos do consumo que levam ao acúmulo e à velocidade, “[...] saltando de um ponto a outro da informação, formando combinatórias instáveis” (SANTAELLA, 2004, p. 182).

Além deste aspecto, outro que merece destaque é que, para as crianças, o “ter” passa a ser

Pesquisadora: Mas, porque você pediu muito, muito, muito?
Tiana: Porque eu queria usar, porque eu via todas as minhas amigas tendo um celular e eu não tinha!
Pesquisadora: Mas era só você que não tinha?
Tiana: Era!
Pesquisadora: Eram todas as suas amigas daqui o condomínio ou as amigas da escola?
Tiana: Era todo mundo! Todos eles já possuíam um celular e eu queria o meu também!

(Tiana, 11 anos)

algo predominante, pois transforma bens materiais em bens simbólicos, moldando suas identidades, em sintonia com os interesses dos seus pares, pois isso favorece a entrada a determinados grupos sociais. A exemplo, é quando Tiana relata que para se inserir no grupo de amigas da escola e do condomínio necessitava ter o seu próprio celular. Neste sentido, Costa (2009a, p. 47) reforça que o processo de adquirir os objetos passa pelo crivo de sua importância e seu significado social para o grupo ao qual o sujeito pertence. Ao tomarmos como ilustração a narrativa de Tiana, às vezes vemos as crianças buscando incansavelmente adquirir uma “gama infundável de significados distribuídos pelos inúmeros produtos que circulam nas teias do consumo” (COSTA, 2009, p. 48), e fazem isso para se sentirem parte do(s) grupo(s) com o(s) qual(is) se identificam.

Nesta direção, Dornelles (2011) analisa que a “pertença de cada criança em diferentes grupos, ou num grupo específico, induz suas ações e seus comportamentos, inclusive os de consumo” (p. 96). Para a autora, a identificação da criança com os grupos aos quais pertence acontece por meio de uma política de inclusão. Porém, não podemos deixar de sinalizar que tal política também produz os excluídos, que são aqueles que por diversas razões estão ou ficarão de fora desses grupos. Além disso, outro elemento que evidencia essa exclusão é que o discurso do consumo propagado pelo mercado, ao mesmo tempo em que vende a ideia de liberdade e ampla possibilidade de escolha, acaba, por outro lado, selecionando “[...] aqueles que estarão em condições de, no seu interior, fazer suas escolhas. Todavia, como precisa ser

universal, ele enuncia seu discurso como se todos, nele, fossem iguais” (SARLO, 1997, p. 41). Ou seja, o mercado, ao mesmo tempo em que promete o ideal de igualdade e liberdade, também escolhe quem fará parte do seletivo grupo que pode consumir, provocando a exclusão dos demais.

Ainda assim, o uso do objeto específico – seja um brinquedo, um jogo, uma roupa ou até mesmo o dispositivo digital móvel – provoca a sensação da inclusão, criando assim o “circulo vicioso” de consumo contante. Nesta linha de pensamento, que articula a questão do pertencimento e a construção da identidade, Horlle e Schmidt (2017, p. 170) consideram que a criança, ainda em fase de formação, cresce conectada aos meios de comunicação e, portanto, está sendo marcada pela cultura do consumo, e questionam essa ideia de que para pertencer a um grupo é preciso possuir determinado objeto.

Mesmo que o argumento de pertencimento aos grupos específicos não esteja atrelado à posse do objeto, não desconsideramos que o não consumir determinado produto cultural, em algumas situações, significa estar fora de um contexto social, de modo que a criança fica impossibilitada de tecer comentários sobre a dinâmica que está sendo desenvolvida em função daquele elemento que está integrado à cultura infantil. De certa maneira, entendemos que as formas como as crianças se organizam e se articulam aos seus grupos de pares são, também, “norteadas por rotinas que sistematizam interações que lhes são específicas, destinadas à consolidação de grupos delimitados por regras, hierarquias e estatutos que, ao legitimarem saberes e competências, estruturam a ordem social” (SALGADO, 2015, p. 374).

São essas interações específicas que conferem o poder e adesão ao grupo, pois ao estar fora desta rotina a criança se percebe excluída, tal como nos sinalizou Mulher-Gato ao afirmar que começou a “seguir” uma *youtuber* devido às influências das colegas do condomínio.

Pesquisadora: Hum! Me conte porque você começou a gostar dela!

Mulher-Gato: Por causa das meninas do condomínio que comentavam sobre ela! Daí, eu fui assistir e comecei a gostar dela também!

Tiana: Na verdade ela começou a ficar famosa porque no Carrocel era a Maria Joaquina!

Pesquisadora: E aí todas vocês assistiam o Carrocel, é isso?

Tiana: Eu não era muito fã dessas novelas: Chiquititas, Carrocel,... Mas minhas amigas todas assistiam, e aí depois que ela lançou essa música ficou super-famosa!

Pesquisadora: Então suas amigas também assistiram e comentavam contigo?

Tiana: É! Elas falavam, mas eu não gostava muito!

Pesquisadora: Você também Elsa?

Elsa: Eu comecei assistir porque eu via, às vezes, Tiana assistindo!

(Mulher-Gato, 6 anos; Tiana, 11 anos; Elsa, 5 anos)

Nessa mesma linha de pensamento, Tiana também indica que não gostava muito de determinadas novelas, mas, ainda assim, passou a acompanhar os capítulos devido às

cobranças das colegas. Ela sinaliza que ouvir as amigas que integram o seu convívio social comentando sobre um *youtuber* específico, de certa forma, incentivou-a a conhecê-lo, pois ao não fazer isso estaria impossibilitada de integrar-se ao grupo, já que os demais integrantes questionam quando alguém não está por dentro de determinados assuntos. Estes exemplos nos levam a analisar que as interações sociais e a constituição das identidades no âmbito da relação com o consumo nas culturas infantis expressam uma “ordem social instituinte, reconhecida e partilhada pelos diferentes membros do grupo” (SALGADO, 2015, p. 375).

Daí, concordamos com Gomes (2015), ao sinalizar que as tecnologias e o consumo servem como suporte para dar sentido às brincadeiras, aos bate-papos e aos encontros. E acrescenta que estar atualizado sobre o que circula na televisão e na internet e ter conhecimento sobre jogos e filmes, “aproxima as crianças, cria laços de afinidade, facilita a relação entre elas, pois ao interagirem, descobrem gostos e interesses similares e, concomitantemente, constroem seus modos de pensar, ser, sentir e estar no mundo” (p. 135). É por meio da participação nessas interações que podemos observar que emerge uma diversidade de papéis e posições sociais, flexíveis e instáveis, que permeiam a constituição identitária daqueles que a integram, constituindo-se, assim, como um movimento que ora restringe e ora potencializa as suas ações.

Pesquisadora: E como foi que você descobriu esses vídeos?
Tiana: Uma hora na sua vida você vai chegar nesses vídeos!
Pesquisadora: Hahaha... Ninguém te indicou?
Tiana: Tia! Ele é muito, muito famoso! Todos na escola falam dele!
Pesquisadora: Ah! Então você ouviu falar!
Tiana: Tia! É porque ele é muito famoso, entenda?
Pesquisadora: Sim! Eu quero entender!
Tiana: E todos os lugares que você vai, no Instagram, no Facebook você acha! Você ouve as pessoas comentando e, aí você fica curiosa para assistir também!
Pesquisadora: Ah! Então você ouve ou vê as pessoas que conhece, que está no seu ciclo de amizade, as suas amigas...
Tiana: Todo mundo!
Pesquisadora: Sim! As suas amigas comentaram e você foi buscar também!
*Tiana: Sim! **Minhas amigas falavam quando eu não assistia!** A TV tem programas que ele já apareceu...*
(Tiana, 11 anos)

Da mesma forma, outro aspecto que podemos observar é que o consumo de tais produtos – imagens, símbolos, condutas, objetos, personagens, etc. – detentores de grande visibilidade, oferece a essas crianças “um sentimento de pertencer que o converte em membro de uma comunidade de significados partilhados” (MOMO, 2007, p. 227). Ademais, também percebemos que a aproximação das informações veiculadas por esses grupos têm atuado como “demarcadora de posições e lugares estratégicos dentro dos grupos de crianças” (SALGADO, 2015, p. 381), uma vez que não conhecer significa não ter condições de emitir

opinião. Mas aqui destacamos que, buscando escapar de uma generalização apressada, entendemos que esta dinâmica não ocorre com todas as crianças indistintamente, pois poderemos encontrar aquelas nas quais a influência dos grupos sociais não lhes faça nenhum sentido. Isto é, aquelas que, de acordo com Salgado (2015), a partir dos espaços de conflitos e disputas, também estruturam as relações de pertença, e se constituem nos grupos de “ímpares”, ocupando um lugar social específico.

Outro importante elemento a ser analisado é o fato de apesar de parecer que este movimento já está instituído, a constituição das identidades na pós-modernidade são mutáveis, híbridas e desarticuladas de um vínculo local (BAUMAN, 2001). Da mesma forma, são transformadas em tarefa individual por meio de um processo de construção contínua. É nesta perspectiva que Bauman aborda sobre a noção de “identidades”, sustentando a ideia de que o pertencimento e as identidades não são sólidos, assim como não são garantidos por toda a vida, sendo, portanto, “negociáveis e revogáveis e que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, [...] e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o pertencimento quanto para a identidade” (BAUMAN, 2005, p. 17). Já Momo (2007) afirma que o consumo pode ser pensado também como forma de produção de significados e identidades. Para a pesquisadora, quando consumimos, selecionamos e combinamos significados, possibilitando que identidades e códigos sejam produzidos. Desta forma, pode-se dizer que, ao consumir produtos e estilos de vida, consumimos determinadas identidades.

Portanto, a partir desta discussão compreendemos que consumimos mais do que produtos e, no que se refere à infância, muitas das vezes o que é consumido é o ícone ou o que aquele produto representa. Desta forma, o consumo pode ser entendido não apenas como o de bens materiais, mas também como o de significados que promovem desejos e processos de identificação. É a partir dessa discussão que buscamos compreender ou trazer para este estudo o lugar do consumo nas culturas infantis.

6.2 O LUGAR DO CONSUMO NAS CULTURAS INFANTIS

Um dos objetivos deste estudo está relacionado com a compreensão dos saberes, fazeres e experiências que emergem a partir da interação das crianças com as tecnologias digitais móveis nos espaços-tempos do brincar. As vivências das crianças na cultura digital nos

mostraram que na esfera do consumo se faz muito presente essa cultura, uma vez que tudo ou quase tudo está disponível para ser acessado, consumido, explorado. Nesse sentido, dois aspectos merecem destaque: o primeiro é que, se por um lado a criança é vista como um ser em formação, por outro, na sua inserção neste mundo consumista, ela tem sido compreendida como um ser pleno para exercer o papel de consumidor. A justificativa disso é que o mercado – indústria cultural – “não somente soube atrair o olhar da criança, como passou a dirigir-se a ela, não mais aos pais” (JOBIM E SOUZA, 2016, p. 208). Já o segundo aspecto é que ao considerarmos a faixa etária das crianças com a qual estamos dialogando – quatro e cinco anos –, notamos que os conteúdos que elas exploram oferecem-lhes elementos culturais e simbólicos que, uma vez consumidos, integram ativamente os processos de produção das culturais infantis.

Sabemos e temos visto vários debates que reforçam que as crianças na contemporaneidade não conheceram o mundo de outra maneira – elas nasceram imersas a uma sociedade que tem presente o celular, o computador, o *tablet*, além disso, a sua programação infantil saiu da televisão aberta para a TV fechada e, hoje, está muito presente também nos ambientes *online*. Como afirma Marisa Costa (2006), a criança tem vivido em espaços plurifacetados e marcados pelas características do tempo em que vivemos, no qual a cultura do consumo molda o campo social, construindo desde muito cedo experiências que vão se consolidando em atitudes centradas no consumo.

A exploração desses espaços plurifacetados, especialmente a partir dos diversos dispositivos móveis, com a vivência plena na cultura digital, tem exigido novas competências cognitivas, para as quais as crianças apresentam, em alguns casos, estar mais habilitadas do que os adultos. Isto é, enquanto que para um adulto as explorações desses espaços se apresentam, muitas das vezes, como uma readequação de seus modos de viver e de pensar, para as crianças, eles se apresentam como “constituintes quase que imediatos de sua vida psíquica e [elas, as crianças, os] tomam como uma forma de brinquedo a ser explorado de maneira lúdica” (PEREIRA, 2003, p. 55). No entanto, não podemos afirmar que este movimento seja algo inato, mas sim, que está vinculado às condições sociais e culturais de cada família.

A partir desses elementos, para compreensão do lugar do consumo nas culturas infantis, inicialmente nos apoiamos em Lipovetsky (2007), que apresenta a divisão da evolução histórica do consumo infantil em três fases. Para o autor, a primeira fase teve início nos anos

de 1920, e nela as decisões do consumo eram essencialmente feitas pelos pais, tendo como reflexo a cultura tradicional, em que os filhos estavam sob a autoridade paterna, lhes devendo obediência incondicional. Na segunda fase, ocorrida entre 1950 e 1960, a publicidade e os produtos culturais passaram a ser destinados às crianças e adolescentes, uma vez que estes começaram a ser vistos como potenciais consumidores. Para Tomaz (2017), após a II Guerra, com a busca de novos mercados consumidores, a indústria cultural ampliou a oferta para este público. De acordo com esta autora, assim como as mulheres no século XIX foram convocadas ao consumo para sua família, um século depois, as ações de *marketing* se voltaram para as crianças, percebendo-as como vozes ativas nas decisões das compras da família. Já na Fase III, que se iniciou nos anos de 1970 e segue até os dias de hoje, as crianças passaram a ser vistas como uma influência cada vez mais relevante nas compras dos seus pais, como consequência da forma de relacionamento entre eles que ficou mais próxima (LIPOVETSKY, 2007).

Diante deste histórico, nesta sociedade atual, caracterizada como do consumo, a criança, tanto no plano da esfera econômica quanto no mais restrito da vida familiar e escolar, não é mais colocada como “completamente” dependente do adulto. Ela tem ocupado o lugar de consumidora ativa, lugar atribuído pelo mercado, o que marca também a história das relações entre adulto e criança. Tomaz (2017) destaca que tão logo a compreensão da criança como ator/autor social avançava, as instituições modernas como a escola, eram instadas a articular a ideia de proteção da criança com a de sua participação. E assim, não somente a escola, mas a família e o Estado passaram também a criar lugares de falas e de participação das crianças. Foi, porém, no consumo que elas foram “interpeladas como um sujeito gradativamente automatizado” (p. 200), em que ao mesmo tempo que eram impedidas de produzir riquezas, também estavam liberadas para consumir, e assim passaram a ser “[...] convocadas às mais distintas práticas de consumo, por meio dos quais encontram novos processos de significação” (TOMAZ, 2017, p. 200).

Se considerarmos a cultura material da infância, com a mídia massiva, em especial a televisão, veremos que ocorreu uma contribuição significativa dessas mídias para organizar esse lugar do consumo nas culturas infantis. Nos finais dos anos 1980 e início de 1990, a explosão dos programas infantis televisivos, apesar de atribuir o protagonismo às apresentadoras, reconheceu a criança em seu papel de consumidor, de audiência e acima de tudo de interlocutor. Para Dornelles (2011), nessa década, o mercado de bens culturais para os

sujeitos infantis tornou-se um fenômeno, visto que, a partir desse período, a criança se tornou visível e passou a ser percebida como cliente/consumidor pela televisão, internet e agências de *marketing*.

Se inicialmente essa criança era olhada como o “filho do cliente” ao qual eram destinados principalmente bens materiais e culturais oferecidos a ela, sem considerar o seu ponto de vista, aos poucos, ela foi sendo elevada ao *status* de cliente, isto é, aquele que compra, gasta, consome e, sobretudo, tem sido, cada vez mais, muito exigente. Frente a isso, notamos que essa criança, desde muito cedo, “está sendo capturada pelas regulações do poder” (KOSLOWSKI, 2009, p. 77) e, também, está alterando seu lugar social – saindo da condição de inapta, incompleta, para o de consumidora, transformando sua forma de inserir-se no mundo.

Pereira (2003) destaca que a criança passou a ser tão exigente que o mercado se moldou a ela, buscando formar, desde cedo, o sujeito consumidor fiel: com isso começamos a ver os carrinhos de supermercados em tamanhos pequenos; grandes lojas de brinquedos dedicados somente a atender aos seus desejos de consumo; o surgimento de novos personagens, que integram as culturas infantis, migrando dos filmes para as prateleiras das lojas; os espaços destinados para festas infantis, etc. Na realidade, o que observamos foi que as experiências de consumo foram sendo oferecidas como “terra prometida, um lugar a que todos têm direito e onde se é diferente, sendo igual” (KOSLOWSKI, 2009, p. 74).

Entretanto, é importante ressaltar mais uma vez que a influência da mídia para o consumo não ocorre de maneira uniforme, isto é, nem todas as crianças são alcançadas da mesma forma e com a mesma intensidade, mas “de uma forma ou de outra, esta cultura chega a todas elas” (COSTA, 2006, p. 193.). No cenário atual, a interferência da mídia com o apelo ao consumo não está sendo abordada somente pela TV, rádio, imprensa, publicidade, cinema, música e internet, e sim está presente nos outdoors, celulares, DVD, jogos eletrônicos e digitais, fotografias, entre outros espaços. Então nos questionamos: como reagir a estes infinitos apelos?

Koslowski (2009) destaca que na cultura infantil a veiculação da imagem por todos esses espaços tende ao consumismo, pois “seduz supondo a manipulação de objetos que são vistos como signos” (p. 75). Na nossa concepção, convivemos em uma sociedade na qual está presente a proliferação abundante de imagens e mensagens visuais, e nela encontramos, a todo instante, produtos à venda, expostos ao desejo que nasce no olhar, em que tudo ou quase tudo

tem se transformado em mercadoria. A criança, ao ser proferida e educada pelo mundo das imagens, experimenta

[...] a seriação, o choque, a descontinuidade, a simultaneidade, a virtualidade, a hiper-realidade, etc., elementos paradigmáticos da cultura desencadeados pela fotografia e pelo cinema, mas cujas mudanças talvez só se façam perceber com as tecnologias eletrônicas e digitais, seja na televisão ou no ciberespaço (PEREIRA, 2003, p. 55).

Com isso, ao observarmos mais de perto a produção infantil que integra as suas culturas, outras nuances surgem: de um lado, teremos cada vez mais presente um volume nunca antes visto de imagens de crianças e da infância, circulando nos diversos espaços – novelas, filmes, programas populares, redes sociais, etc. –, e, do outro, está o esforço crescente em desenvolver teorias que sejam capazes de ajudar na compreensão deste fenômeno (CORRÊA, 2016; DORNELLES, 2011; PEREIRA, 2003; SALGADO, 2005; SAMPAIO, 2000, 2007; TOMAZ, 2017). Essas investigações, de maneira geral, reconhecem que: na condição de consumidoras as crianças também se tornaram interlocutoras; que vivemos a cultura em que cada vez mais a imagem amplia paulatinamente a presença e participação das crianças, sobretudo daquelas que ainda não estão inseridas plenamente na cultura letrada; e, por fim, que o acesso às tecnologias digitais e às diversas mídias não determina, mas alarga as

*Tiana: Tia! A Poly não foi sempre assim, não! Ela era diferente.
Pesquisadora: Ela era como?
Tiana: Ela era magrinha, não tinha esse cabeção todo!
Pesquisadora: E ela está gorda aí?
Tiana: Não! É porque eles se baseiam no desenho quando vão fazer a bonequinha. E a bonequinha era igual ao desenho antigo!
Pesquisadora: E esse desenho é novo?
Tiana: É! Eu tinha o DVD do filme, do antigo!
Pesquisadora: Ah tinha esse desenho em DVD?*

(Tiana, 11 anos)

possibilidades de as crianças produzirem histórias, novas brincadeiras, vídeos, apresentações, etc. (TOMAZ, 2017).

Além disso, nas culturas infantis sempre houve a interferência da mídia para o apelo ao consumo, sobretudo, dos elementos que compõem essa cultura, até porque, como sinalizamos no capítulo anterior, se pensarmos na grande quantidade de brinquedos que são lançados, anualmente, no mercado, veremos o quanto cada vez mais esse campo é interessante para os investidores. Mas se antes essa discussão girava em torno da TV, hoje temos muito forte a presença do consumo nos ambientes digitais, nos quais encontramos inúmeros sites, aplicativos, canais de *youtubers*⁴⁵ destinados às crianças. As brincadeiras e os

45 De acordo com Tomaz (2017, p. 2), no Brasil, a partir de 2013 esse termo passou a ficar mais comum em sites especializados, fazendo referência àqueles que mantinham canal na plataforma de vídeo *YouTube* e atingiam certa popularidade. Esta designação se tornou necessária para definir não quem produzia ou postava vídeos no *YouTube*, mas aqueles que, nesta condição, começaram a ganhar notabilidade na plataforma, por meio de números de inscritos, visualizações e rendimentos provenientes na monetização de seus canais.

brinquedos surgem nesses espaços como temáticas mais utilizadas para atrair outras crianças e formar novas redes sociais.

Nessas redes, os meninos e meninas organizam novas paisagens com as apropriações que fazem dos ambientes digitais, exercem tanto a função de “consumidores de vídeos *online*” quanto de experienciadores de “jogos e aplicativos”. Esses novos espaços abrem uma infinidade de possibilidades que eram impensáveis até pouco tempo e que agora são extremamente promissoras, tanto para a experimentação quanto para a socialização de experiências. É diante dessa ampliação que vimos surgir ambientes construídos pelas crianças para falar com outras da mesma idade ou de idade diferenciada. Estas crianças, do ponto de vista da produção de material, exercem dois papéis distintos: são ativas, pois estão publicando conteúdos e seguindo as contribuições de outras que estão presentes nesta dinâmica; e/ou são passivas, pois se limitam a seguir e consumir conteúdos que são de seu interesse e que integram os elementos simbólicos cultural infantil.

Um desses ambientes que foi apropriado por crianças nos últimos anos e que tem sido incorporado nas culturas infantis é o *site* de vídeos *online* – *YouTube*⁴⁶. O que se observa é que este espaço cada dia mais tem sido ocupado por crianças⁴⁷, e diferentemente do que acontecia na TV – em que um adulto protagonista influenciava na construção identitária das crianças –, neste, a presença desses adultos estão em um plano secundário de visibilidade e eles estão sujeitos às demandas dos pequenos *youtubers*. O que destacamos é que, ainda que em algumas famílias encontremos a mediação e a determinação do tempo permitido para que a criança possa navegar na internet – que teoricamente acontece nas horas livres – e que essas crianças dependam dos pais ou de algum outro responsável para criar uma conta nessa plataforma, comprar equipamentos ou editar vídeos, elas não dependem deles para explorar o ambiente.

E por terem acesso a este universo que cada dia mais tem sido ocupado por crianças, é que percebemos entre os meninos e as meninas interlocutoras neste estudo o interesse pela produção de outras crianças, que integram os elementos simbólicos das culturas infantis. As pesquisas de Luciana Corrêa (2016) e Renata Tomaz (2017) trazem informações que nos

46 O *YouTube* foi criado em fevereiro de 2005. Foi comprado pela *Google* em outubro de 2006, por US\$ 1,65 bilhão. De acordo com Silva (2015) são carregados cerca 4 bilhões de vídeos por dia. E em um mês, são enviados para o site mais vídeos que os produzidos pelas três principais emissoras de TV dos Estados Unidos juntas em 60 anos (p. 194).

47 Ainda que o *YouTube* seja um site destinado para maiores de 18 anos, crianças circulam e ocupam esses ambientes. Da mesma forma como ocorre com outras redes sociais, elas criam seu próprio canal e passam a produzir conteúdos diariamente com materiais audiovisuais nos quais são protagonistas.

mostram como as crianças têm se apropriado desses espaços. A exemplo, no mapeamento realizado por Corrêa (2016, p. 50) para a Escola Superior de Propaganda e *Marketing* (ESPM Media Lab), foi revelado que no Brasil, até o ano de 2016, dos 100 canais mais visualizados no *YouTube*, 48 ofereciam conteúdos para crianças de zero a 12 anos.

Nesse mapeamento, a pesquisadora mostrou como estavam divididos os 230 canais brasileiros direcionados ao público infantil: *youtubers* mirins (61), *games* (58), programação infantil como desenhos e novelas (35), desenhos e musicais infantis não disponíveis na TV (35), *unboxing*⁴⁸(26), canais de *youtubers* adolescentes (14) e educativo (1). E ainda destaca que na categoria *youtuber* mirim houve um crescimento de 1,5 bilhão para mais de 8 bilhões de visualizações em um ano. Frente a esses números, compreendemos que o consumo, pelas crianças, dos conteúdos que são produzidos e disponibilizados no *YouTube* não só cresce a cada dia, como também cresce mais do que o consumo dos conteúdos veiculados pela TV (TOMAZ, 2017). Além disso, torna-se mais visível que esses conteúdos têm configurado os elementos simbólicos infantis na atualidade, compondo ou ressignificando os traços das culturas infantis.

Para Tomaz (2017), dentre os fatores que ajudam a explicar a presença das crianças nesses *sites* de redes sociais, estão a possibilidade de compartilhar vídeos por elas próprias, de aprender novos recursos, de estar em contato com o círculo de pares e, principalmente, de acompanhar o sucesso dos *youtubers*. Considerando que os pequenos têm assistido canais tais como: Bel para meninas, Paulinho e Toquinho, Planeta Gêmeas, dentre outros⁴⁹, em que crianças se tornaram influenciadores digitais – isto é, desenvolvedores de "conteúdos" para a internet que têm um público massivo de seguidores, que acompanham cada uma de suas postagens e eventualmente compartilham com outras pessoas –, notamos que, a cada dia, as produções que são elaboradas nesses canais têm atraído sujeitos de todas as faixas etárias, e em especial os pequenos de quatro e cinco anos.

Com isso, esses canais formam grandes redes, a partir das quais as outras crianças “fãs” se conectam por meio de práticas de consumo e de pertencimento. Socializando os elementos simbólicos da infância – tais como vestuários, livros, produções artísticas, personagens e

48 Esses canais são voltados para exibir produtos enviados por fabricantes e fornecedores ou comprados por familiares, com o objetivo de demonstrar suas características e/ou possíveis usabilidade.

49 Os canais dos *youtubers* mirins explorados pelas crianças interlocutoras na pesquisa, em sua maioria apresentam vídeos relacionados ao cotidiano desses pequenos “famosos” com gravações de suas brincadeiras; fazem resenhas de brinquedos; criam histórias com suas bonecas (novelinhas); encenam seus próprios roteiros; exibem jogos com as famílias. Também mostram parte de sua rotina escolar, e de que maneira comemoram as datas festivas como aniversário, Páscoa, Dia das Crianças e o Natal.

brinquedos – e auxiliados por seus responsáveis, os *youtubers* mirins gravam e disponibilizam, em seus canais, vídeos em que “performatizam as brincadeiras e a vida autenticamente comum de crianças, de modo a atrair seguidores que constituem uma grande rede social em torno delas” (TOMAZ, 2017, p. 198).

Essas produções são marcadas, especialmente, pelo fato de que as outras crianças que os seguem se identificam com a narrativa que está sendo socializada, que na maioria das vezes estão relacionadas a situações corriqueiras. Títulos como “brincando no parquinho infantil e lojas de brinquedos”, “Paulinho abre ovos surpresas”, “Desafio do *Slime* de 3 cores” são exemplos de produções do *youtuber* mirim Paulinho⁵⁰, que é seguido por Capitão América. Muitos dos seus vídeos são realizados em parceria com seu irmão mais novo e com a participação oculta do seu pai. Desta maneira, com o discurso que estão revelando segredos de suas vidas, seus hábitos e comportamentos, assim como os produtos e brinquedos que exploram, essas crianças têm compartilhado seu modo de ser: ensinam normas de jogos, de

Pesquisadora: Olha Capitão América! O que é isso que ele está mostrando?
Capitão América: É a cabeça do boneco!
Pesquisadora: Olha! Ele vai montar tudo isso aqui?
Capitão América: Vai!
Pesquisadora: Ele chama vocês de galerinha?
Capitão América: É sim! Ele chama assim todo o dia!
Pesquisadora: Ele não te chama de Capitão América, não?
Capitão América: Porque ele fica aí dentro, e não dá para dizer meu nome!
Pesquisadora: Ele fica dentro de onde?
Capitão América: Ele fica aí dentro do computador!
(Capitão América, 4 anos)

vida e etc. Da mesma forma, conforme sinalizamos no tópico anterior, tudo isso tem produzido modos e comportamentos que estão sendo consumidos por outras crianças e, também, interferido na constituição de suas identidades.

Esse movimento transforma-se também em formas de se aproximar do “outro”, com argumentos e modos de se expressar que tornam esse outro alguém muito familiar, tal como um “novo amigo”, de modo que a criança seguidora se identifique com o conteúdo produzido e socializado no canal. A exemplo, podemos citar o modo como o “Paulinho” se dirige às crianças sempre pelo termo “oi galerinha”. Essas crianças, ao compartilharem seus momentos de brincadeiras e convidarem aqueles que estão do outro lado da tela para integrarem esse universo, estão formando um novo tipo e vínculo afetivo, que nesses ambientes *online* são traduzidos por algoritmos que quantificam

⁵⁰ Com quase quatro milhões de inscritos no canal, e mais de dois trilhões de visualizações, esse é um canal de dois *youtubers* mirins que têm atraído cada vez mais crianças. Os vídeos do *youtuber* Paulinho começaram a ser disponibilizado pelo pai no ano de 2005, quando ele tinha cinco anos, a princípio gravando vídeos dos brinquedos que ganhava. Em 2018, seu canal tem mais de dois milhões de seguidores. Esse menino integra os elementos simbólicos cultural de Capitão América, sendo um dos canais que ele mais assiste e se identifica. Isso ficou evidenciado quando ele sinaliza que Paulinho é seu “amigo” e que ele frequentemente conversa com o *youtuber*. Mais detalhes do canal está disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UczmfQwPcjXGOvTLnGJQFUvA/videos>. Acesso em: 22 ago. 2018.

visualizações, *likes* (ou *deslikes*), comentários, compartilhamentos, e, sobretudo, novos seguidores.

Não podemos deixar de sinalizar que os *likes* e comentários se constituem como uma maneira de se perceber a valorização que é dada pelas demais crianças para aquele respectivo canal. A visualização é importante, mas somente ela não garante continuidade da produção, daí a importância dos *likes* e comentários, que se configuram como fundamentais para a continuidade das produções direcionadas aos elementos simbólicos da cultura infantil.

Para Tomaz (2017), os *likes* e comentários são utilizados como critérios de valorização dos canais que se vinculam ao número de inscritos nos mesmos. Os comentários funcionam, nesse contexto, não somente como um canal de comunicação, mas, sobretudo, como uma forma de se obter um retorno imediato de outras crianças, até mesmo para reformular o que está sendo produzido e socializado. É a partir dessas dinâmicas que percebemos que as crianças, em interação com essas produções, constituem-se tanto consumidoras quanto produtoras dessa cultura, não deixando de ser também participativas, desenvolvendo, nesse sentido, um papel ativo, tanto na cultura digital como nas culturas infantis.

Da mesma forma, esses movimentos estão transformando as formas de ser e estar no mundo, que a cada dia são mais “compatíveis” com esses universos em que crianças pequenas têm tomado como referências o que outras crianças pequenas mostram que poderão ser, não no futuro, mas no presente. E com isso, as figuras infantis célebres desses *sites* têm contribuído para que as práticas lúdicas de crianças, restritas à vida privada, ganhem lugar nas mídias sociais, fazendo com que aquilo que tem importância para elas tenha tanto espaço quanto aquilo que é importante para os adultos. É desta forma que elas dão indícios de que a exploração e a vivência nessa rede social estão se transformando, ao mesmo tempo, como um lugar de consumo nas culturas infantis e de fala de crianças para crianças e, portanto, de observação das possibilidades do brincar das infâncias na contemporaneidade.

Se olharmos para as infâncias do final do século passado, veremos que as crianças famosas foram produzidas pela TV. Contudo, recentemente, a constante presença de meninos e meninas nas redes sociais ampliou a possibilidade de uma criança comum se transformar em uma celebridade. A diferença agora é que este processo não está atrelado apenas a um suposto “talento” ou uma habilidade específica desses sujeitos, mas sim, e sobretudo, à sua disposição de “[...] constituir-se como uma marca pessoal, estando inserido em uma estrutura familiar e industrial que se vincula à atividade de audiência” (TOMAZ, 2017, p. 198).

Com isso queremos dizer que essas crianças ditas “famosas” não conquistam seus seguidores por desenvolver uma performance interpretando um outro personagem ou ainda desenvolvendo a profissão de atriz, ator, cantor, etc. Ao contrário disso, elas apenas, ou somente, são crianças e, em suas atuações, invertem a lógica da mídia de massa que buscava “audiência” com o discurso de que estava entrando nas casas das pessoas. O que elas têm feito é convidar seus seguidores para estarem consigo em sua casa, especialmente porque os *youtubers* mirins gravam vídeos mostrando seu quarto de brinquedos, a cozinha de suas casas, e todos os outros espaços do seu dia a dia com diferentes brincadeiras que desenvolvem.

Diferente da comunicação massificada, em que a mensagem é de um para muitos, na qual o polo produtor está concentrado na emissora de TV ou rádio, na gravadora, no grande estúdio de cinema ou na empresa de publicidade, nestes casos, para as produções dessas crianças, esse polo se desloca para o cotidiano e o interior de suas casas. Com isso notamos um movimento que altera os fatores de centralização, sincronização e padronização característicos do meios de massa, promovendo, assim, maior diversidade e liberdade de escolhas (SANTAELLA, 2013, p. 135). Essa dinâmica tem possibilitado que qualquer pessoa que disponha de um dispositivo móvel com câmera passe a ter o potencial de polo produtor. Ainda assim, ressaltamos que nem todos que possuem esses dispositivos são produtores de conteúdos, contudo, o simples fato de ter acesso já é em si uma mudança importante para a constituição da “cultura de compartilhamento e participação” (JENKINS, 2009).

Nesta cultura da participação, algumas crianças, por meio da internet, saíram do lugar de receptoras e espectadoras de conteúdos, passando a assumir a condição de sujeitos ativos, como produtores de material audiovisual. Essa produção tem integrado os elementos simbólicos da infância, não porque essas crianças têm uma existência pública ou porque tenham realizado algo relevante, mas sim porque estão produzindo imagens de si mesmas.

Tal produção está articulada aos vertiginosos processos de globalização que têm se desenvolvido em uma sociedade altamente midiaticizada e fascinada pela visibilidade. Com isso, percebemos um deslocamento da “subjetividade interiorizada em direção às novas formas de autoconstrução” (SIBILIA, 2008, p. 23). No livro *O show do eu*, Sibilial indica como o “eu” tem se mostrado como um protagonista acessível a toda e qualquer pessoa, explicando que o melhor papel no contemporâneo é o si mesmo. Entretanto, é preciso sinalizar que outras crianças brincam diante da câmera dos *smartphones* ou produzem vídeos

do seu cotidiano, contudo, a visibilidade relacionada à produção de uma celebridade não está dada a todas elas.

É importante perceber que essa visibilidade é uma construção midiática regida pela cultura da imagem, todavia, esses processos vividos não podem ser pensados sem a compreensão de que para algumas crianças, apesar de aderirem à dinâmica de criarem seus próprios canais de vídeos *online*, não necessariamente serão célebres como aquelas que seguem como fãs. Nessa discussão, é possível afirmar que o fenômeno dos *youtubers* mirins, que destaca algumas crianças que se tonaram nacionalmente e internacionalmente conhecidas por meio de seus canais na plataforma do YouTube, acontece devido o próprio campo midiático validar as suas práticas e lhes conferir notoriedade. Porém, essa mesma notoriedade não é algo acessível e não está dado a todas as crianças que desejem visibilizar suas brincadeiras nessa mesma plataforma.

A exemplo, podemos citar que muitas crianças estão criando seus canais no *YouTube* e socializando suas práticas lúdicas, mas, por não terem ampla visibilidade, não são notadas como as demais. Nesse ponto, é preciso destacar que essa notoriedade é traduzida pela grande rede de conexões que essas crianças conseguem estabelecer, cujo destaque não está no conteúdo que elas estão socializando, e sim no volume de *likes* e visualizações que estão produzindo. São essas visualizações que impulsionam o campo midiático a validar as suas práticas, especialmente, quando vemos constantemente esses *youtubers* sendo entrevistadas em programas de auditório, ocupando páginas completas de grandes jornais de circulação, participando de programas de rádio, e isso, não está dado para todas.

Além disso, outro aspecto a destacar é que essas experiências lúdicas também vêm oferecendo um tipo de consumo que torna o relacionamento entre celebridade e fã mais próximo do que a televisão já havia permitido. Assim, é oportuno observar que na integração desta forma de entretenimento às culturas infantis, também, de maneira indireta, se faz muito presente a lógica do consumo, que está disfarçada por meio do discurso do divertimento, brincadeiras e conversas. É nessa perspectiva que, do outro lado da tela, encontramos o “consumidor-fã” – ator/autor social produzido nas interações dos sites de redes sociais (CASTRO, 2012) – que está vinculado às articulações entre os processos comunicacionais, as abordagens de consumo e a lógica do entretenimento. Diante disso, a nosso ver, além de consumir produtos, marcas ou serviços, essas crianças estão aderindo às experiências, visões

de mundo e valores que frequentemente são oferecidas em meio aos fluxos comunicacionais da cultura digital.

E, por meio do discurso do divertimento, brincadeiras e conversas, a indústria cultural

Capitão América: Olha, olha! Agora Paulinho está brincando com um jato!
Pesquisadora: Outro brinquedo?
Capitão América: É!
Mãe: Ele tem vários! Os vídeos só têm isso!
Capitão América: Vai ter o dia que Paulinho não vai brincar com Lego, vai brincar com outra coisa!
Pesquisadora: Um dia você poderia perguntar para Paulinho: Que dia você vai começar a doar esses brinquedos?
Capitão América: Ele não pode doar, não!
Mãe: Por que não?
Pesquisadora: Pois é! Por que não? Ele tem tantos!
Capitão América: Mas esses são os preferidos dele!

(Capitão América, 4 anos)

infantil tem se apropriado desses espaços a fim de incentivar o consumo dos seus produtos, que passa a estar direcionado às brincadeiras que as crianças têm explorado. Esse direcionamento acontece, por exemplo, quando diversas empresas, aproveitando-se da visibilidade que está acontecendo em um determinado canal de vídeo *online*, se aproximam da criança *youtuber* e, a partir da prática *unboxing* – vídeos disponíveis no *YouTube* que consistem em abrir presentes e brinquedos – passam a

enviar produtos a estes influenciadores digitais para que eles desembrulhem, apresentem, testem e divulguem em suas redes sociais.

De acordo com Gerasimczuk e Karageorgiadis (2016), essas crianças são vistas como verdadeiros promotores de vendas que influenciam outras por meio da publicidade disfarçada de programação. Ao publicar este tipo de conteúdos em seus canais, essas crianças acabam desenvolvendo uma relação muito mais íntima com as marcas, e, de certa forma, transferem este imaginário para outras crianças que assistem a esses vídeos. Não podemos desconsiderar que a divulgação do produto ou do brinquedo acaba sendo feita “por um amigo” e não mais pela mediação publicitária, apesar destas continuarem a existir na programação televisiva e nas outras mídias.

Dentro dessa ótica, é possível afirmar que a indústria cultural, ao mesmo tempo que marca o lugar do consumo na cultura infantil, também conduz os estilos das brincadeiras, o valor que é dado para as atividades lúdicas que as crianças buscam desenvolver, assim como os tipos de materiais que elas têm demandado para

realizar seus atos de brincar. A exemplo, notamos que os vídeos do *youtuber* mirim “Paulinho”, que é seguido por Capitão América, em muitos episódios se resumem em mostrar para seus fãs os diversos jogos do Lego, com os quais ele brinca. Embora seja uma prática

Pesquisadora: Esse Paulinho está abrindo outra caixa de brinquedo? Só esse tempo que fiquei aqui, já vi uns três ou quatro vídeos dele abrindo brinquedos novos!

Capitão América: Claro! É para ele abrir...

Pesquisadora: Venha cá! Esse Paulinho não vai para a escola?

Capitão América: Vai! Mas o pai dele não filma ele indo para a escola!

Pesquisadora: Mas ele passa o dia abrindo esses brinquedos!

Capitão América: Mas ele vai para a escola! Mas ninguém vê!

Pesquisadora: Hummmm

Capitão América: Também outros Legos que ele terminou no outro dia!

Pesquisadora: Ah! Ele começa em um dia e termina no outro?

Capitão América: É!

(Capitão América, 4 anos)

lúdica natural para qualquer criança, o que se percebe é que, ao divulgarem atividades e acontecimentos do seu dia a dia, esses vídeos ao mesmo tempo que se configuram na categoria entretenimento, também têm direcionado para que diversas outras crianças requeiram esses brinquedos que estão sendo apresentados.

Daí, concordamos com Brum e Schmidt (2017), ao sinalizarem que precisamos problematizar tal entretenimento, uma vez que ele vem “associado à exposição de um grande número de produtos e marcas, introduzidas dentro do roteiro do vídeo como algo que faz parte do acontecimento” (p. 9). Da mesma forma, ao abordar sobre a ampliação do mercado destinado à infância, Pereira *et al.* (2005) sinalizam que todo este processo acarreta novos modos de ser e de viver a infância, em que o desejar, possuir, relacionar-se com dinheiro, gastar e saborear o poder passa a ser também peça fundamental das estratégias de *marketing* (CAPARELLI, 1997 apud PEREIRA *et al.*, 2005, p. 107).

Desse modo, ao relacionarmos as culturas infantis com as modificações que ocorreram nas últimas décadas, sobretudo com o advento da cultura digital, compreendemos que elas já não são somente produzidas e propagadas de criança para criança a partir de suas interações com seus pares, conforme afirma Corsaro (2011). Mas, para além disso, temos visto essas culturas sendo influenciadas por adultos em grandes corporações, cujas estratégias estão no princípio de lazer e de divertimento. Momo (2007) afirma que essas corporações, conjugadas com a mídia, tanto mercantilizam as culturas infantis quanto as instituem.

Dito de outra forma, podemos afirmar que essas corporações estão produzindo a cultura que promove práticas, modos de ser e de agir, visando, entre outras coisas, à formação de consumidores infantis. A exemplo, podemos citar os personagens infantis – sobretudo entre as crianças pequenas na faixa etária de quatro e cinco anos –, que são consumidos por esse

Pesquisadora: Ah! Achei, é aqui! Olha!
Tem a turma da Galinha Pintadinha!
Capitão América: E tem a Ladybug!
Pesquisadora: Você também gosta dessa Ladybug?
Capitão América: Claro!
Pesquisadora: E porque você gosta dela?
Capitão América: Ela luta com Cat Noir.
(Capitão América, 4 anos)

público por meio de vídeos, jogos, brinquedos, roupas e tantos outros objetos. Elas estão cercadas por uma amplitude de conteúdos e materiais, que de certa forma faz com que cada personagem tenha uma gama de produtos lançados no mercado, seduzindo a criança a explorar cada um deles.

Presenciamos essa situação quando em interação com Elsa, Capitão América e as demais crianças, a cada encontro tínhamos uma nova lista de personagens com os quais eles se identificavam e traziam para interagir em suas brincadeiras. Dado a isso, percebemos que não teríamos condições de conhecer completamente todos os conteúdos que eles se interessam, pois, a cada semana, novos personagens surgiam e eram integrados a sua lista de interesse. Tomando como referência essa dinâmica, analisamos, portanto, que o lugar do consumo na cultura infantil é apropriado pelas crianças, e é visto pelo mercado como algo altamente lucrativo.

Elsa: Ladybug!
Elsa: Poly Pocket!
Pesquisadora: E a Planeta Gêmeas?
Elsa: Poly Pocket, as meninas gêmeas... Detetive do Prédio Azul...
Pesquisadora: O D.P.A! Acabou?
Elsa: Não!
Pesquisadora: Porque cada vez que eu venho aqui eu descubro um personagem novo! Essa Poly Pocket eu só descobri por causa desse presente!
Elsa: Bel para meninas!
Pesquisadora: Bel para meninas não está proibido?
Elsa: Não está mais!
Pesquisadora: Não está mais?
Elsa: Pronto! Já acabou a lista!
Pesquisadora: Acabou por hoje, né?
 (Elsa, 5 anos)

Por outro lado, não podemos deixar de sinalizar que por meio dos elementos simbólicos da cultura infantil, ao mesmo tempo em que as crianças consomem, também estão mobilizando desejos, estimulando a imaginação, criando necessidades, padrões de exigências, significados, práticas lúdicas que são compartilhadas entre elas. E quando pensamos nas brincadeiras em tempos de tecnologias digitais móveis, vemos que para manter a ligação entre práticas lúdicas e as diversas mídias, a indústria cultural infantil tem dirigido suas propagandas para além da TV, invadindo os espaços que são ocupados pelas crianças nessas outras plataformas.

6.2.1 Nas culturas infantis a presença da publicidade/propaganda

Na atualidade, a comunicação dirigida às crianças está nas casas, nas ruas e nos espaços de convivência em grupo. Está nos mais variados canais: na programação televisiva, nos trailers de filmes nos cinemas, nos aplicativos instalados nos *smartphones* e nos *tablets*, nos jogos digitais, nos parques, nas lojas e nos supermercados, nas embalagens e nos brinquedos. Vinculam-se a esse cenário as mensagens publicitárias que são quase onipresentes e ganham contornos cada vez mais diversos. Com isso, temos vivenciado uma ampliação da sedução por meio da propaganda⁵¹. Nestes apelos, o mercado tem buscado se “aperfeiçoar na técnica de

⁵¹ Aqui neste trabalho estamos considerando publicidade, propaganda e comercial como conceitos semelhantes, no sentido em que estes termos, em última instância, constituem-se como “signos ideológicos numa sociedade, cada vez mais, seduzida pela estética da mercadoria” (PEREIRA, 2003, p. 189).

paralisar o olhar infantil” (PEREIRA, 2003, p. 55), associando-se, muitas vezes, ao discurso do divertimento.

Horlle (2015), ao refletir sobre a presença da publicidade para o público infantil, argumenta que a cultura do consumo instaurada nos jovens e adultos está cada vez mais presente entre as crianças, em um contexto no qual a mensagem passou a ser direta para elas. O que se vê, segundo Buckingham (2007), é que nas duas últimas décadas houve uma busca incessante do capitalismo por novos mercados, passando a concentrar-se intensamente nos pequenos. Para este autor, assim como os adolescentes foram “descobertos” como um grupo consumidor, agora são as crianças que se tornaram um dos focos mais procurados pela publicidade segmentada. E ainda destaca que a redução dos tamanhos das famílias, a frequência do divórcio e das famílias monoparentais e o aumento geral de renda – embora desigualmente distribuída –, combinado com a valorização simbólica da infância, têm garantido que as vozes das crianças sejam ouvidas, especialmente, nas decisões de compras domésticas (BUCKINGHAM, 2007, p. 202).

O mercado cultural tem reconhecido que as crianças podem até não concentrar renda própria para o consumo – embora em diversas famílias elas recebam mesadas ou alguma contribuição financeira por parte dos pais e dos outros membros –, mas elas exercem um “poder de apelo” que influencia nas decisões dos produtos que as famílias adquirirão. Essas propagandas também têm atuado de forma a definir os estilos de vida que podem se materializar “num conjunto de modos e de disposições, gostos culturais, práticas de vestir, calçar,

jogar, adquirir brinquedos, assistir filmes, usar roupas da moda, ler, etc. Ou até mesmo de

[Estava passando na TV a propagando do tênis com rodinha e então comentei:]

Pesquisadora: Olha! A moda agora são esses tênis, né?

Tiana: É sim, agora todas querem ter um desse!

Pesquisadora: Também tem aquele outro com um pisca-pisca no solado! Você tem coragem Tiana de andar com um tênis desse brilhando?

Elsa: Eu tenho!

Tiana: Eu? Me vestir de árvore de natal? Nem pensar!

Tiana: Tia! Os pais precisam comprar isso para não perder as crianças nos lugares que tem muita gente! Só que agora todo mundo tem, então, eles se perdem de qualquer jeito!

Pesquisadora: Hahaha...

(Tiana, 11 anos; Elsa, 5 anos)

Pai: Ele juntava para comprar brinquedo! Tem um bocado de brinquedo que ele comprou com o dinheiro que ele juntava!

Pesquisadora: Sério, Capitão América?

Pai: Esses daqui só tinha moedas de um real e de cinquenta centavos, ele só colocava esses dois tipos de moedas. Uma vez encheu esse niqueiro!

Pesquisadora: E quais brinquedos você comprou? Você lembra?

Capitão América: Não lembro...

Pesquisadora: E agora está juntando novamente, é?

Capitão América: É!

(Capitão América, 4 anos)

práticas de lazer que demarcam os modos de viver dos diferentes grupos” (DORNELLES, 2011, p. 98). Assim, as crianças têm se configurado como sujeitos ativos, que se preocupam com o *look* da moda, os *games* da última geração, os brinquedos e jogos eletrônicos que são sensação entre os seus pares, e também criticam o que está sendo produzido e oferecido para elas na esfera do consumo.

Além disso, nas culturas infantis, a interferência das abordagens de publicidade suscita outras questões para serem analisadas, como, por exemplo, entender como estas intervenções alteram as dinâmicas dessas culturas. Um dos aspectos que se faz presente nesta discussão é o fato de que a experiência do consumo no universo infantil tem provocado algumas reflexões que, de certa forma, colocam as crianças em um lugar de vulnerabilidade e reforçam o argumento de que elas precisam ser protegidas. Essas discussões transitam entre aqueles (HENRIQUES, 2010; SAMPAIO, 2000) que defendem a regulação da publicidade infantil, pois entendem que as crianças são alvo crescente do mercado publicitário, que dissemina um sistema materialista de valores, e aqueles outros (BUCKINGHAM, 2007; DORNELLES, 2011; OROFINO 2011), que tratam deste tema com mais cautela, ao considerar que a proibição pode estar vinculada à censura, sendo necessária a promoção de diálogos com a indústria midiática no sentido de que a construção de “linguagens transformadoras e construção de narrativas seria a forma mais sensata de se chegar a um consenso” (OROFINO, 2011, p. 17).

De forma direta, argumentações desta natureza nos ajudam a pensar sobre a relação das culturas infantis e a influência da publicidade, pois se olharmos para o contexto brasileiro ao longo das últimas décadas, perceberemos que a criança esteve exposta majoritariamente a uma programação televisiva que estava preocupada em conquistar maiores índices de audiência para vender mais espaços publicitários. Henriques (2010) sinaliza que a televisão aberta nacional não era e não é segmentada; ao contrário, fala com todos os públicos a qualquer horário.

Hoje, praticamente, não existe programação dirigida exclusivamente ao público infantil

Pesquisadora: Vocês assistem também o desenho dessa Poly Pocket?

Elsa: Sim!

Pesquisadora: E ele passa na TV aberta ou por assinatura?

Mulher-Gato: Não!

Pesquisadora: E onde passa para que vocês assistam?

Mulher-Gato: Passava no SBT!

Tiana: Agora só no YouTube

Pesquisadora: Ahhhh

Tiana: Quando eu era pequena, assim do tamanho delas, passava na TV!

(Elsa, 5 anos; Tiana; 11 anos)

na televisão aberta. As grandes atrações da TV aberta nacional são as novelas, telejornais, programas esportivos e de auditórios. Enquanto isso, vimos a televisão fechada, por assinatura, ainda que incipiente, alcançando parte da população, notadamente das classes socioeconômicas mais favorecidas. Este modelo de serviço, assim como em diversos países, possui uma programação direcionada, em que cada canal se destina a um conteúdo específico, que dialoga

diretamente com um público segmentado, havendo, inclusive, diversos canais relacionados ao universo infantil. E, no Brasil, ele é financiado não somente pelos seus assinantes, mas

sobretudo por exibir muita publicidade. Henriques (2010, p. 73) ainda complementa afirmando que no caso dos canais voltados ao público infantil, ou seja, menores de 12 anos, acabam se valendo ainda de verbas advindas do licenciamento de produtos dos personagens das animações.

Com a ausência de programação voltada ao público infantil na televisão aberta, o que ocorreu foi uma migração desses conteúdos para outros espaços, de modo que as crianças vão à busca das programações que atendem às suas necessidades. Além disso, no contexto atual, com as *Smart TV*, as crianças têm encontrado, além dos canais segmentados por meio da programação fechada, também os aplicativos que podem ser instalados nesses aparelhos e, com o acesso direto à internet, podem selecionar e organizar os conteúdos dos seus interesses.

Para além disso, ainda que encontremos, no Brasil, desde o ano de 2014⁵² a publicidade direcionada à criança considerada como abusiva, com regulamentação restringindo a sua ação, independente dos suportes, mídias ou meio utilizados (CONANDA, 2014), o que se pode

Pesquisadora: Olha! Enquanto estamos assistindo aparece propaganda dos outros canais!
Tiana: Mas tia, essas propagandas que aparecem aí também aparecem na TV!
Pesquisadora: Como assim?
Tiana: Nos programas infantis aparecem propaganda para os canais no YouTube!
Pesquisadora: Ah, é? Mas eu nunca vi isso nos desenhos que assisto com meu sobrinho!
Tiana: Assim! Se aquele artista tiver um canal no YouTube ele participa dos programas de TV e faz propaganda para acessar o seu canal, entendeu?
Pesquisadora: Ah! Para não ficar somente no horário da TV! Hum! Acho que já vi isso no Patati-Patata!
Tiana: E assim eles têm mais gente visualizando os canais!

(Tiana, 11 anos)

notar é que na contramão dessa resolução, cada vez mais encontramos presentes os anúncios direcionados ao público infantil em diferentes ambientes. Ainda que essas instituições busquem proteger as crianças das influências e do poder de persuasão do mercado, mesmo assim, como elemento da cultura, estas publicidades têm adentrado os ambientes explorados por elas, de modo que tal movimento tornou-se algo naturalizado pelas crianças.

Pudemos observar isso quando Tiana nos afirma que as propagandas que aparecem nos canais do *YouTube* também aparecem na TV. Ou seja, para ela, essas mensagens estão tão presentes que já não questiona ou reclama de encontrá-las nos ambientes em que está interagindo. Diante desse relato, podemos inferir que essas abordagens aproveitam-se do fato

Pesquisadora: Caillou, Peppa, aquele do Sonic é um desenho animado?
Capitão América: Hum rum!
Pesquisadora: Menino! Tem muitos desenhos nessa sua programação, viu?
Pesquisadora: Desses desenhos que tem aqui, qual é o que você mais gosta? [Não me respondeu! Estava concentrado no jogo]
Pesquisadora: Eu posso colocar esse do Patrulha Canina?
Capitão América: Pode!
Pesquisadora: Você não me disse qual é que você mais gosta, né? Mas tudo bem!
(Capitão América, 4 anos)

52 No ano de 2014, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, aprovou a Resolução 163, que estabelece como abusiva a publicidade direcionada à criança, independentemente do suporte, mídia ou meio utilizado.

das crianças estarem circulando nos ambientes digitais, e diferente da TV, passam a dispersar as suas mensagens.

Nesse debate, é oportuno observar que o mercado publicitário infantil, ao tempo que está mediando histórias, imagens e objetos com atuação global, influenciando os valores, padrões e modelos de comportamentos das crianças, também tem se aproveitado de algumas brechas dessas resoluções – especialmente em relação ao contexto digital – para burlar as regulamentações vigentes e se fazer presente, apropriando-se da dispersão entre os diversos ambientes que a criança circula. Não podemos desconsiderar o fato de que, de acordo com Associação Brasileira de Agências Publicitárias, o Brasil é o terceiro país que mais investe em publicidade no mundo (HENRIQUES, 2010). Linn (2016) informa que o gasto no segmento publicitário infantil no mundo é de 11 bilhões de dólares, o que reforça o interesse cada vez maior nesse segmento, que cresce a cada ano.

No Brasil, o aquecimento do debate sobre a proibição de publicidade dirigida à criança esteve mais presente, especialmente após os dois projetos de leis: o PL nº 5921/2001 que pede a proibição da veiculação de todo tipo de publicidade endereçada ao público infantil, aprovado em primeira instância em 2008, mas que desde 2016 está em tramitação para apreciação do plenário e com pedido de vistas em outras comissões; e o PLS nº 150/2009, que é mais específico e prevê restrições à publicidade de alimentos e bebidas, e que, embora apresentasse decisão terminativa na comissão de assuntos sociais, datada de 2013, em 2014 arquivado devido o fim da legislatura do parlamentar que o propôs.

Ainda que esses projetos de leis encontrem-se em processo de análise ou arquivados, o nosso questionamento não está somente direcionado aos projetos em si, pois entendemos que é preciso reprimir essa atuação incisiva do mercado publicitário. Contudo, sentimos falta de um debate mais amplo que traga a participação das crianças para os temas que lhes dizem respeito. Em outras palavras, entendemos que é preciso existir mecanismos que regulem a atuação do mercado publicitário, porque ele não pode ter tamanha força de inserção para influenciar as nossas crianças, entretanto, não podemos desconsiderar que as crianças participam coletivamente da sociedade e dela são sujeitos ativos, portanto devem participar do debate.

Como elas estão em constante interação entre si, com os adultos, com as instituições, e estão buscando formas de participações no mundo social, defendemos que elas têm o direito de participar dos temas que são de seus interesses e que esses projetos de leis não podem ser

tramitados à revelia da participação da criança na estruturação da regulamentação. Concordamos com Isabel Orofino (2011), ao sinalizar que a restrição ao acesso das crianças às influências comerciais, sobretudo por meio das propagandas é enxergá-las como incapazes, ignorantes e irracionais. Para a autora,

Hoje a criança está imersa, inserida por completo nessa nova cultura, não há como colocá-la 'em quarentena', isolada do contexto cultural mais amplo. A publicidade mobiliza e viabiliza o capitalismo em todo o planeta, e a criança já está imersa nas múltiplas formas de publicidade até não poder mais, assim como todo e qualquer outro ser humano (OROFINO, 2011, p. 18).

Neste sentido, por entendermos que a infância é socialmente construída, argumentamos que por elas, as crianças, estarem vivenciando experiências na cultura digital, torna-se necessária a sua participação e envolvimento no debate sobre as questões que estão presentes na sociedade contemporânea, tal como a presença da propaganda e do consumo. Ao pensar sobre a presença da publicidade nas culturas infantis, não estamos tratando da cultura infantil completamente nova e distinta, mas de experiências que, em parte, reproduzem determinadas concepções de infância e, em outra, as questionam. Daí, buscamos trazer para nossas análises a forma como encontramos essas propagandas presentes nas práticas lúdicas infantis, de modo a compreender como essas práticas com as tecnologias digitais móveis estruturam os processos de produção das culturas infantis contemporâneas.

6.2.2 A presença da propaganda nas atividades lúdicas das crianças brincantes: os jogos digitais e os canais de vídeos *online*

As atividades lúdicas praticadas pelas crianças brincantes interlocutoras neste estudo e os aspectos que se apresentam na relação delas com as tecnologias digitais têm nos mostrado que o panorama da influência das mídias é bem mais complexo. Nesse panorama, um dos aspectos que pudemos perceber é que a publicidade dirigida à criança alterou e vem alterando as diversas experiências vividas na infância, assim como vem penetrando nas escolas, nas famílias e até mesmo em suas brincadeiras. Vincula-se a isso, na atualidade, o crescimento do acesso infantil às tecnologias digitais móveis, uma vez que as estratégias publicitárias têm encontrado nessa interação espaço para divulgar suas mensagens através dos ambientes digitais, nos quais as crianças estão interagindo. Tudo isso, no nosso entender, contribui para tornar mais complexa a relação entre infância e publicidade.

Essas abordagens estão se apropriando das diferentes formas de acesso aos elementos

Elsa: Toda hora entra isso!
 Pesquisadora: Isso é o que?
 Elsa: Propaganda!
 Pesquisadora: De que?
 Elsa: De jogo!
 Elsa: Mas quando aparecer o zizinho aqui ou aqui, você aperta ou pode tirar...
 Pesquisadora: Ah, é? Eu ficava esperando carregar tudo!
 (Elsa, 5 anos)

simbólicos da cultura infantil, especialmente, adentrando nos espaços lúdicos que são de interesse das crianças. Embora elas estejam desenvolvendo táticas para interromper as mensagens que lhes são dirigidas nos ambientes que estão circulando, ainda assim, é visível que para se fazer “ouvir”, a indústria cultural vem adotando, nos últimos anos, uma série de estratégias que

mesclam comunicação de *marketing* com conteúdo de entretenimento (CRAVEIRO, 2016).

Nesta direção, Melo, Neves e Machado (2014) explicitam as novas abordagens direcionadas para as crianças, especificamente aquelas que utilizam os dispositivos móveis. A primeira está relacionada aos “meios de monetização”: nela os profissionais de *marketing* e desenvolvedores de aplicativos móveis têm implementado métodos para embutir nos aplicativos (gratuitos e pagos) mensagens comerciais da própria empresa, de patrocinadores e de terceiros. A segunda está associada à “permissão de usuários”, com a coleta de dados pessoais a partir de autorizações solicitadas pelos aplicativos aos usuários no momento da instalação. Já a terceira está relacionada à “intencionalidade educativa”, concernente aos aplicativos que trazem promessas educacionais com a proposta de seduzir os pais e responsáveis. Tais aplicativos se utilizam de conceitos e termos da Educação e da Psicologia para convencer os adultos que determinados conteúdos promovem mais do que apenas “diversão” para as suas crianças, ajudando em seu desenvolvimento motor, na aquisição da linguagem, na motricidade, no raciocínio lógico, entre outros (MELO; NEVES; MACHADO, 2014, p. 3-4).

Nesta pesquisa, fazemos um destaque à primeira abordagem, visto que durante as práticas lúdicas das crianças brincantes, os aplicativos que exploram, ao mesmo tempo que disponibilizam uma versão “gratuita”, também utilizam como estratégia limitar o acesso às atividades e conteúdos, de modo que eles sejam “desbloqueados” mediante a compra dos seus itens. A exemplo podemos citar o *PlayKids*⁵³ que é um aplicativo voltado especialmente para crianças de até cinco anos que traz uma variedade de programas infantis, como a *Turma da Mônica e Ursinhos Carinhosos*, jogos de memória e caça-palavras, vídeos ditos “educacionais” e outros conteúdos lúdicos. Existem duas versões disponíveis desse aplicativo: a versão gratuita, que conta com jogos, livros e um vídeo livre de cada desenho, e a versão

53 Mais informações sobre esse aplicativo disponível em: <https://blog.vindi.com.br/playkids-o-app-por-assinatura-infantil-mais-rentavel-do-mundo/>. Acesso em: 03 out. 2018.

Pesquisadora: E como é que faz para desbloquear os outros bolos?

Tiana: Tem que pagar!

Pesquisadora: Ah é pago? Se eu fizer vários bolos não libera os cadeados?

Tiana: Não! É que outros tipos de bolos são pagos!

Pesquisadora: Ah é?

*Tiana: **Todo jogo é assim! Eles liberam alguma parte e outra parte tem que pagar!***

Quer dizer: todo jogo agora é assim, né?

Pesquisadora: E se você não quiser pagar, fica jogando só aquela opção livre?

Tiana: Esses joguinhos todos de crianças têm coisas que tem que pagar!

Pesquisadora: Eu achava que se você ficasse jogando e ganhando moedinhas, você conseguiria liberar o que está bloqueado!

(Tiana, 11 anos)

paga, que traz o conteúdo completo, além de permitir o *download* dos vídeos para assistir quando estiver *offline* – mas dentro do aplicativo.

De semelhante modo, também encontramos essas práticas nos jogos, tal como é citado por Tiana, ao mostrar que tanto no jogo “*Confeitaria da Moranguinho*⁵⁴” quanto em muitos outros, usam dessa abordagem, na medida em que “*liberam alguma parte e outra parte tem que pagar!*”. Além desses, em outros aplicativos,

inclusive, existe um

redirecionamento das crianças para compra automática de produtos mediante a integração destes com os serviços de pagamento disponibilizados pelas lojas de aplicativos. Como estávamos interagindo com crianças pequenas, e algumas delas ainda não dominam a cultura letrada, vimos em determinadas situações os pais orientando sobre a existência dessas mensagens, tal como foi explicitado pela mãe de Capitão América.

Pesquisadora: E no celular não pode instalar tudo?

Capitão América: Pode! Mas tem coisas que não pode porque aparece os números!

Mãe: É porque ele quer instalar jogo pago, e eu já expliquei que quando aparecer no botão verde os números, não pode instalar né, Capitão América? Como eu tenho cartão de crédito cadastrado no celular, outro dia estava na fatura alguns jogos do Google Play. Fiquei me perguntando: mas eu não instalei nada pago! Quando fui ver quais eram os jogos, foi ele quem instalou. Então, mamãe sempre fica de olho e explica que aqueles com o número não pode!

(Capitão América, 4 anos)

Para a criança, este novo que está sendo oferecido vai instigá-lo à exploração, já para os pais, essa estratégia precisa ser “vigiada” e “mediada”. Ademais, para os adultos responsáveis ou para aquelas crianças que dominam a leitura e a escrita, é possível identificar em alguns desses jogos a informação de que o aplicativo pode ser livre para jogar, mas que possui conteúdo adicional disponível via compras no aplicativo. Da mesma forma, sinalizam que contém anúncios de outros aplicativos que foram publicados pelo desenvolvedor, bem como de mensagens de propaganda dos parceiros e de outras empresas.

Jasmine: Esse aqui são vários em um, mas esse a minha mãe tem que pagar!

Pesquisadora: Ah! Tem que pagar?

Jasmine: Sim! Para poder jogar cada fase tem que pagar!

Jasmine: Eu só tenho esse dois, mas minha mãe disse que vai pagar!

(Jasmine, 9 anos)

As crianças, por influenciar as compras das famílias, identificam quais jogos precisam efetuar pagamentos e, em algumas situações, convencem os pais para que realizem a compra e liberem o acesso completo do jogo. Desse modo, mais do que vigiar ou proibir o acesso a esses conteúdos, está a

54 É um jogo no estilo de simulador no qual possibilita a criança produzir uma série de sobremesas com a ajuda do personagem Moranguinho. A criança pode realizar a execução das receitas passo a passo até que a produção esteja completa. Ver mais informações sobre o jogo em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.budgestudios.StrawberryShortcakeBakeShare>. Acesso em: 24 jun. 2018.

função educativa da mediação e do diálogo, no sentido de mostrar para as crianças, desde a tenra idade, as implicações que estão por trás dessas mensagens publicitárias. Nessa função educativa, que é de atribuição do adulto, não estamos privando as crianças dessa realidade, mas sim, estaremos orientando-as para lidar com essas estratégias, uma vez que, aprovemos ou não, elas fazem parte da sociedade do consumo.

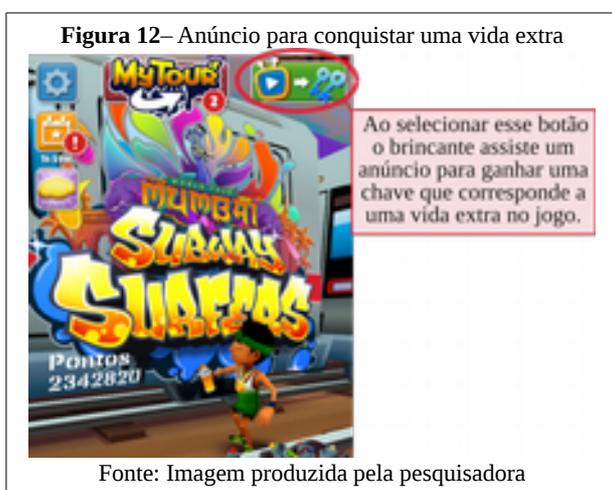
Assim sendo, ao refletimos sobre o brincar em tempos de tecnologias móveis, precisamos pensar que as crianças estão cercadas por essas experiências comunicacionais e que a indústria cultural, para mantê-las consumindo seus produtos, não está com estratégias voltadas apenas para propaganda televisiva, mas também nos jogos digitais, nos canais do *YouTube*, nas comunidades virtuais, isto é, nos espaços interativos por onde as crianças estão circulando. Dessa forma, essas mensagens e estratégias publicitárias provocam um círculo de consumo, pois a gratuidade ou o livre acesso para jogar, no nosso entender, é para que a criança conheça uma parte do que potencialmente ela pode explorar, mas para ter acesso ao conteúdo completo é necessário efetuar a compra dos produtos oferecidos ou fazer assinaturas.

Essas assinaturas dão acesso a diversos aplicativos e jogos que estão ligados diretamente a produtos licenciados, formando, assim, o que chamamos de “estratégia integrada” do conteúdo informacional com o entretenimento. Neste tipo de abordagem, o jogo é desenvolvido especificamente “para uma marca ou um produto, com o objetivo de criar uma experiência lúdica com o consumidor” (CRAVEIRO, 2016, p. 26). Ademais, notamos que essas abordagens, ao se vincularem à cultura material da infância, nas experiências e práticas lúdicas das crianças quando em interação com jogos, vídeos, TV, etc., transformam as dinâmicas experienciadas nas culturas infantis em um bem de consumo.

Com isso, o fenômeno da convergência das mídias é cada vez mais apropriado pelo *marketing*, que vem ampliando suas diversas abordagens, de modo que, hoje, todos os ambientes podem ser considerados propícios para a propaganda. Daí, atentamos para a discussão de Jenkins (2009), que sinaliza que a convergência representa uma transformação cultural, e nela os consumidores são incentivados a procurar mais informações e estabelecer conexões em meio a conteúdos dispersos, entretanto, nessas conexões a indústria cultural também está presente, sobretudo, nos ambientes que são explorados pelas crianças e, assim, tem divulgado seus produtos e conteúdos.

Nessa dinâmica, precisamos pensar que a contínua comercialização nesses espaços também alarga o fosso nas culturas infantis entre aqueles que podem ter acesso pleno às potencialidades advindas do digital e aqueles que não terão como explorar essas experiências em sua amplitude, pois as condições socioeconômicas das famílias vão limitar que a apropriação aconteça de forma homogênea e uniforme. Isto é, as práticas lúdicas serão moldadas por uma “diversidade digital” (ALMEIDA *et al.*, 2015).

Esses aspectos se tornaram visíveis quando em interação com as crianças percebíamos outras situações em que, ao explorar um aplicativo no dispositivo móvel, encontramos muito



presente as inúmeras mensagens e propagandas. Essas mensagens surgem durante as partidas nos jogos, especialmente quando precisam mudar de uma fase para outra, uma vez que, geralmente, aparecem anúncios indicando para selecionar determinado “botão” (Figura 12) ou link para continuar jogando. Então, para conquistar uma vida extra, mudar de fase, duplicar a premiação recebida, entre outras

ações, as crianças brincantes são “obrigadas” a assistir pequenos vídeos, que na maioria das vezes divulgam outros jogos para serem baixados e consumidos.

Para essas crianças, as inúmeras alternativas de jogos as estimulam ao desejo de experimentar todos os que lhes são apresentados. Entretanto, não podemos deixar de sinalizar que neste tipo de abordagem publicitária – diferente daquelas que são transmitidas na TV, nas quais a criança demanda dos pais para que adquiram o produto que está sendo oferecido –, devido as crianças já estarem com o acesso ao dispositivo móvel, elas podem explorar o conteúdo ou o produto, sem que necessariamente tenham que disponibilizar recursos financeiros para a aquisição.

Pesquisadora: O que você está fazendo, Elsa? Está instalando outro jogo?
Elsa: Não! É propaganda!
Pesquisadora: Ah! E tem propaganda no jogo também?
Elsa: Tem! Várias! É isso é chato!
(Elsa, 5 anos)

Assim, podemos analisar que esta forma de estratégia integrada às práticas lúdicas, ainda que se apresente por meio de mensagens curtas – já que a sua maioria não ultrapassa 20 segundos de duração – está cada vez mais presente nas dinâmicas que integram as culturas infantis. As crianças, por sua vez, ao mesmo tempo em que avaliam as propagandas como

Pesquisadora: Poxa! Toda hora entra essas propagandas quando estamos jogando!
Capitão América: Isso é muito chato!
Atrapalha a gente jogar!
Pesquisadora: Será que não tem como tirar?
Capitão América: Não!
Pesquisadora: No seu celular também aparece essas propagandas?
Capitão América: Aparece!
Capitão América: Chatice mesmo! Eu quero jogaaarr! Pare de colocar isso no meio do jogo!
Capitão América: Toda hora que entra essas propagandas, e daí a gente perde!
(Capitão América, 4 anos)

“chatas”, também são instigadas a explorar este novo conteúdo que está sendo divulgado, sem necessariamente esgotar a apreciação do jogo ou conteúdo com o qual estava brincando. Com isso, a experimentação desses ambientes pelas crianças não está mais atrelada ao esgotamento das possibilidades e à apropriação ampliada de um determinado jogo ou brinquedo, mas vincula-se à necessidade de vivenciar as diversas experiências que lhes são oferecidas.

Esta mesma apropriação superficial também está presente entre as brincadeiras com os brinquedos analógicos, uma vez que para uma parcela significativa de crianças – especialmente das classes média e alta – é difícil contabilizar a quantidade de brinquedos que adquiriram em poucos anos de vida. Muitas das vezes, eles próprios, ao listar os inúmeros brinquedos que possuem, deixam evidenciado que esta coleção jamais será completa, pois

Pesquisadora: Venha cá! Desses bonecos Super-heróis que você possui, qual é o que você não tem?
Capitão América: O Gavião Arqueiro!
Pesquisadora: Ah, você não tem esse Gavião Arqueiro?
Capitão América: Não! Ele é muito difícil de encontrar para comprar!
Pesquisadora: E todos os outros você já tem? Vamos ver: você tem o Batman, Hulk...
Capitão América: Superman...
Pesquisadora: Tem o Flash, tem Capitão-América,
Capitão América: Tenho o Coringa!
Pesquisadora: Isso!
Capitão América: O Thor!
Pesquisadora: Você tem o Thor?
Capitão América: Tenho! Olha ele ali!
Pesquisadora: Ah, esse é o Thor?
Capitão América: É!
Pesquisadora: Esse roxo é quem?
Capitão América: O Coringa!
Pesquisadora: É mesmo...
Pesquisadora: Esse daqui não é Super-herói!
Capitão América: Esse é do Transformers! Mas esses são poucos, tem muito mais e que eu ainda não tenho!
(Capitão América, 4 anos)

sempre surgem outros novos personagens da coleção (Figura 13), que desejam adquirir.

Figura 13 – Coleção de bonecos de Capitão América



Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora

Também não é raro nos depararmos com crianças que logo deixam de brincar com o brinquedo que tanto desejavam, e, muitas vezes, os pais ficam bravos quando percebem que seus filhos colocaram de lado o objeto que tanto lhes pediam, atribuindo a atitude a um suposto caráter consumista da criança. Contudo, entendemos que essas crianças, ao mesmo tempo em que podem estar no contexto de consumo, paralelamente estão vivenciando a “cultura do efêmero” (BAUMAN, 2008b), mantendo vínculos superficiais com imagens e simulacros, e tudo isso diz respeito, também, à aceleração.

Disso, podemos dizer que em virtude da aceleração e das inúmeras possibilidades acessíveis, tanto no brincar no contexto analógico quanto no digital, as crianças estão vivenciando sensações e experiências de vertigem e incompletude. Nesse contexto, não podemos deixar de considerar que, na atualidade, articula-se a essa realidade o desenvolvimento tecnológico, que foi se transformando, de forma acelerada. Na medida que passamos a interagir com essas tecnologias também fomos alterando nossos hábitos de consumir, de brincar e de viver em sociedade.

No nosso entender, mais do que falar em efêmero, entendemos que estamos vivendo a “cultura de aceleração”. Essa cultura se constitui com as transformações e as novidades que surgem, num ritmo cada vez mais alucinante e em curto espaço de tempo. Essa dinâmica foi se transformando em novos hábitos, e hoje, de forma direta tem influenciado a forma como interagimos em sociedade. Daí é que temos visto que, entre as crianças, as suas experiências lúdicas também têm sido transformadas, visto que a aceleração e o excesso de produtos e conteúdos que lhes são apresentados, causam a sensação de que elas nunca estão suficientemente satisfeitas, de modo que parece que as suas atividades lúdicas são exploradas na superficialidade e de modo que consigam acompanhar a dinâmica da aceleração.

Assim, a vertigem e a incompletude está associada à dinâmica do efêmero e da substituição, em que as explorações desses personagens e objetos acontecem em um ritmo tal que em pouco tempo são descartados em razão de outros que surgem, sem que necessariamente se complete todas as potencialidades anteriores. Embora essas atividades lúdicas produzam significados, provavelmente estes também são provisórios, uma vez que esses diversos artefatos que são apresentados, muitas das vezes, são consumidos em dinâmicas cada vez mais fugazes, deslizantes, e são substituídos com uma velocidade surpreendente.

Esta é uma característica em que a perspectiva do consumo molda ou reconfigura as culturas infantis, pois entendemos que para as crianças e a sua relação com essas culturas, o que prevalece na aquisição desses ícones infantis, tais como os bonecos dos Super-heróis, são os elementos da provisoriedade, instantaneidade e efemeridade. Essas crianças, por meio desses ícones e de outros significados que constituem a sua infância, também acabam imprimindo ao seu modo de viver um caráter provisório, fugaz, instantâneo e efêmero. (MOMO, 2007).

Além dessas experiências, outro espaço explorado por crianças e em que notamos a forte

Jasmine: Tia! Eu também assisto Bela Bagunça, no YouTube Kids, você já ouviu falar?
Pesquisadora: Eu não!
Jasmine: O YouTube Kids é para criança!
Pesquisadora: É sério que tem isso? Isso só tem disponível para o IOS?
Tiana: Não! Tem para os dois, mas tem que baixar! Baixe para seu sobrinho!
Jasmine: Tem que baixar, mas é sem comprar!
Pesquisadora: Ah!!!
Jasmine: Olha aqui! Tem vários filmes e você pode pesquisar aqui, olha!
(Jasmine, 9 anos; Tiana, 11 anos)

presença da publicidade são os canais do *YouTube*. Nesse site, semelhantemente à mídia televisiva, nos últimos anos tem se produzido uma programação segmentada para as crianças, com uma versão infantil da plataforma, desenvolvida tanto para o sistema *Android* quanto para *IOS*, que é o *YouTube Kids*. Ao instalar o aplicativo nos seus dispositivos móveis, o responsável ou a criança que saiba ler, inicialmente escolhe o perfil: todas as crianças; criança

em idade pré-escolar; ou criança em idade escolar. O fato é que esse aplicativo se tornou um lugar de criança (TOMAZ, 2017), uma vez que elas lhe atribuem novo sentido quando acessam o site, inscrevem-se em canais, seguem seus ídolos – que na maioria das vezes são crianças da mesma faixa etária –, isto é, engajam-se nas ações promovidas por *youtubers*, inclusive assimilando as estratégias de publicidade.

Nesta dinâmica, destacamos que a criança tende a seguir a influência das abordagens publicitárias, mas também tende a ouvir outras crianças. Desse modo, podemos pensar que neste movimento ocorre um circuito (fechado), no qual tanto a influência das mensagens de marketing quanto das crianças contribuem para uma retroalimentação decorrente de um círculo vicioso para o consumo e virtuoso para as empresas. O que notamos é que as crianças, por diversos motivos, acessam os canais dos *youtubers* mirins e encontram neste lugar os personagens com as quais se identificam; de semelhante modo, as abordagens publicitárias percebem esses canais como lugares propícios para atrair a atenção do público infantil, tendo como seus “garotos (as) de propaganda” as próprias crianças que estão ocupando esses espaços. Assim, é possível analisar que, ao longo dos últimos anos, com a crescente popularidade dos *youtubers* mirins perante a sua audiência, e com a influência que exercem, por meio da construção de uma relação de proximidade e intimidade, este movimento termina atraindo, tanto a atenção do mercado, que tem visto esse espaço como facilitador do direcionamento de publicidade ao público infantil (GERASIMCZUK; KARAGEORGIADIS, 2017), quanto tem seduzido as crianças para consumir o que está sendo apresentado nesses canais.

Além disso, com as múltiplas formas de publicidade que surgem com os canais do *YouTube*, por meio dos *smartphones* e *tablets*, a programação infantil passa a ser acessível em

qualquer lugar e na palma de mão das crianças. Com isso, além de assistir aos conteúdos na hora que pretendem, elas também podem pesquisar por assuntos de seu interesse, ver os vídeos quantas vezes desejarem e ter mais opções de escolhas. Nesses canais, a criança não só “ganha uma visibilidade crescente, mas ao fazê-lo assume um lugar próprio de interlocução pública. Ela adquire o direito de ser ouvida publicamente, postula o reconhecimento do seu discurso e institui uma forma específica de participação” (SAMPAIO, 2000, p. 154).

Apesar de a mídia conceder cada vez mais visibilidade às crianças, é necessário admitir que espaços, tais como do *YouTube*, figuram como “[...] lugar de voz, sobretudo para criança consumidora, aquela que quer expressar seus desejos e vontades, que pode escolher” (TOMAZ, 2017, p. 21). Ainda que encontremos muito presentes as outras mídias – até porque não entendemos que uma mídia substitui a outra, e sim que com a convergência a criança estará na TV e no *YouTube* –, sabemos que a TV reservou pouco espaço para a criança, destinando, quando assim o faz, quadros, programas e campanhas solidárias. Enquanto isso, nos canais de vídeos *online* as crianças que queiram e precisem, por exemplo, estão encontrando espaço para expor suas ideias e necessidades. Contudo, mais uma vez não podemos deixar de pontuar que as suas falas, muitas das vezes, estão sendo apropriadas para interesses específicos e não para fazer conhecida a sua perspectiva e, para esse movimento é que precisamos ter um olhar mais cuidadoso.

Por outro lado, não podemos deixar de sinalizar que, por meio dessas apropriações, houve uma inegável contribuição da publicidade para “legitimação do discurso infantil nas esferas públicas midiáticas” (SAMPAIO, 2000, p. 239), embora ainda percebamos que a maior parte dos enunciados tem como produtores os adultos. Nesse movimento, compreendemos que, uma vez que as crianças estão sendo ouvidas, elas também têm se tornado produtos e produtoras das realidades que estão sendo construídas e socializadas.

É nesse contexto que temos visto surgir e integrar às culturas infantis as “minipersonalidades”, as “crianças interlocutoras”, as “crianças celebridades” (TOMAZ, 2017; SAMPAIO, 2000), que por meio do argumento de que estão produzindo vídeos e brincando, não só têm ganhado uma visibilidade crescente, mas ao fazê-lo têm assumido um lugar próprio de interlocutora na esfera pública. Com isso, elas têm adquirido o direito de serem ouvidas publicamente, postulam o reconhecimento do seu discurso e instituem uma forma específica de participação (SAMPAIO, 2000, p. 154). Em outras palavras, podemos dizer que, se por um lado ainda temos visto a associação da imagem da criança como

dependente, incompleta e da ausência de participação, por outro, vê-se aumentar as representações da infância por meio das crianças que estão inseridas, a exemplo, nas dinâmicas dos canais do *YouTube*.

Ainda é preciso considerar que esse fenômeno dos *youtubers* mirins, de certa forma, tem nos sinalizado que ele se constitui como mais uma dinâmica da convergência do que uma migração dos seus conteúdos da televisão para o *YouTube*, pois a presença dos pequenos nos ambientes *online* não significa que a imagem deles está ausente da televisão. Ao contrário, com essa interlocução na esfera pública, temos visto crianças sendo visibilizadas no *YouTube* e esta “fama” sendo propagada para além desses espaços, como exemplo: elas passam a frequentar programas de auditório, a fazer campanhas publicitárias que são exibidas na TV, a participar de programas televisivos infantis, etc. E tudo isso se deve ao lugar que elas ocupam nos seus respectivos canais no *YouTube*.

Convém ressaltar também que embora encontremos todo esse movimento, não podemos desconsiderar para o fato de que esses canais têm sido uma nova forma de gerar publicidade, uma vez que as novas estratégias de *marketing* não somente circulam nos meios convencionais como também têm encontrado, nos espaços ocupados por crianças, oportunidade de gerar a compra e a venda de seus produtos. Neste sentido, a indústria cultural tem encontrado no *YouTube* o meio de veiculação de suas mensagens, nas quais os *youtubers* mirins atuam como protagonistas dessas publicidades. Nesse movimento, é preciso considerar que as mídias digitais, particularmente o *YouTube*, atuam como

janelas para as crianças verem o mundo e para o mundo ver crianças. Esta exposição nas duas direções, gradativamente, permite que os diferentes setores e atores da sociedade formulem novos sentidos sobre a ação das crianças no mundo e sobre a própria infância: as comunidades infantis de fã, a infância empreendedora, as celebridades mirins, etc. (TOMAZ, 2017, p. 70).

Nesse sentido, mais do que consumidores, nesta relação, segundo Jenkins (2009), geram-se os “adoradores” de marcas, que para o autor se configura como uma nova estratégia de interação entre consumidor e marca, em que “produtores de mídias e anunciantes falam hoje de ‘capital emocional’, referindo-se à importância do envolvimento e da participação do público em conteúdos da mídia” (p. 235, grifo do autor). Não podemos esquecer que todo esse processo de interação entre a criança interagente e a criança *youtuber* acontece em um ambiente que é familiar para ambas. Foi nesse ambiente familiar que durante as nossas rodas de brincadeiras com as crianças, ao tempo que estávamos brincando, a TV estava conectada

nesses canais, e passávamos tardes assistindo esses conteúdos que, na maioria das vezes, evidenciam a divulgação de produtos e marcas.

Nesse sentido, as crianças *youtubers* também podem se vincular ao programa de parcerias, sendo criadores de conteúdo e ao mesmo tempo gerando receitas financeiras a partir de suas produções, de diversas maneiras, inclusive, com monetização do canal. Tomaz (2017) sinaliza que nessa dinâmica, quanto mais inscritos tiver no canal, mais benefícios⁵⁵ lhes serão oferecidos. Desta forma, além de divulgar produtos e brinquedos que integram os elementos simbólicos cultural infantil, elas também têm propagado a sua marca pessoal, fazendo com que se tornem “produtos de suas próprias feituas” (SMITH, 2014 apud TOMAZ, 2017, p. 166), isto é, uma mídia de si mesmos. Todo esse movimento, embora não seja objeto deste estudo, nos faz entender que por trás dessa “brincadeira” de fazer vídeos e compartilhar para outras crianças, além da questão forte da publicidade, também está presente a forma como as famílias têm se mantido por meio dos lucros que essas crianças têm gerado com os produtos que assinam (aplicativos, canecas, livros, etc.), com contratos publicitários, com shows que realizam ou dos quais participam e com cachês pela presença em eventos, entre outras possibilidades.

Frente tudo isso, percebemos que não é possível definir exatamente os efeitos dessa nova relação da publicidade com as crianças por meio desses diversos espaços – seja pelos jogos digitais ou pelos canais do *YouTube* –, pois elas vivem em diferentes realidades, entendem e interpretam fatos e contextos do mundo de forma distintas. Porém, não negamos que as crianças que estão envolvidas nessas circunstâncias compreendem e assimilam essas mensagens de acordo com seus contextos, seus interesses e sua realidade. Daí entendermos que a presença ativa da publicidade em nosso dia a dia e suas diferentes formas de abordagens vem interferindo para a reconfiguração das características das culturas infantis

Pesquisadora: Olha Tiana! Ela tem loja também!
Tiana: Oxi! Tem caneca com a cara dela, tem caneca de beijinho doce, tem blusa, boné...
Elsa: Tem blusa escrito beijinho doce...
Tiana: Tia! Tem tantas coisas...
Pesquisadora: O que é beijinho doce?
Tiana: É uma fala dela, que ela fala “beijinho doce!”
(Tiana, 11 anos; Elsa, 5 anos)

55 Há uma espécie de plano de carreira para ter acesso aos benefícios. O primeiro nível, para aqueles que têm até 1.000 inscritos, é o Grafite (“Gerencie seu canal com o Estúdio de Criação, Receba ajuda sempre que precisar, Aprenda na Escola de Criadores de Conteúdo”); o segundo é o Opala, para os que têm de 1.000 a 10 mil inscritos (“Participe de um *Creator Day* para conhecer e aprender com outros criadores de conteúdo, Participe de um evento ou workshop de um *YouTube Space* perto de você, Vá a reuniões locais e conheça criadores de conteúdo na sua região”); seguido de Bronze, de 10 mil a 100 mil inscritos (Participe do programa de consultoria de canal, Qualifique-se para o concurso do *YouTube NextUp*, Ganhe acesso à produção dos *YouTube Spaces*, Seja um Embaixador do YouTube”); e do Prata e superior, acima de 100 mil inscritos (“Resgate seu Botão *Play*, Conquiste seu lugar no *Creator Hall of Fame*, Acesse eventos exclusivos, Tenha seu próprio gerente de parceiros”). (TOMAZ, 2017).

contemporâneas, uma vez que, de forma direta, tem favorecido a formação de sujeitos consumidores.

Essa relação, ao se articular com os elementos da cultura digital, passa a integrar a construção e reconstrução da própria infância, uma vez que faz parte da cultura que as crianças vivenciam em seu tempo, que tem como base o uso e apropriação das tecnologias digitais. As vivências e experiências possibilitadas às crianças quando em interação com as tecnologias digitais, por sua vez, ajudam a criar novas situações sociais e culturais para esta mesma infância. Portanto, analisamos que no contexto do brincar, no qual a criança tem se inserido para explorar esses ambientes, as experiências de brincadeiras estão diretamente conectadas às questões da vida cotidiana, e uma delas é a relação com o consumo. Dessa forma, em concordância com Jobim e Souza e Salgado (2008), inferimos que nas brincadeiras, jogos e experiências lúdicas mais diversas, as crianças estão consumindo brinquedos, artefatos, informações, imagens, textos e, ao mesmo tempo, combinando estes elementos e compondo entre eles novas conexões, por meio das quais outros sentidos e conhecimentos são construídos e compartilhados.

CAPÍTULO VII



Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora

AS ATIVIDADES LÚDICAS INFANTIS NO BRINCAR COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS

Não quero de forma alguma dar a impressão de que tudo o que é feito com as redes digitais seja “bom”. Isso seria tão absurdo quanto supor que todos os filmes sejam excelentes. Peço apenas que permaneçamos abertos, benevolentes, receptivos em relação à novidade. Que tentemos compreendê-la, pois a verdadeira questão não é ser contra ou a favor, mas sim reconhecer as mudanças qualitativas. (LÉVY, 1999, p. 12).

Se pensarmos na dinâmica da brincadeira “amarelinha”, logo teremos em mente o quanto ela é simples: a criança tem que avançar por dez casas, saltando. Para progredir em cada uma delas, é preciso enfrentar um desafio: jogar uma pedra ou algum outro objeto, acertar a casa desejada, percorrer as demais saltando e, ao retornar, recuperar a sua pedra. Esse percurso pode se tornar mais ou menos difícil a depender da habilidade de cada um e do acordo das regras definido entre os brincantes – como pular sempre em um pé só, não pisar na linha, não saltar uma casa etc. Quando a criança conquista as dez casas, ela chega ao céu; porém, deve ter mais cuidado para a pedra não cair no inferno, pois se isso acontece deve voltar ao início da brincadeira e começar tudo de novo. Começar e recomeçar, às vezes, não é problema para ela, pois a reiteração está sempre presente em seus atos lúdicos. Iniciamos esse capítulo trazendo essa brincadeira, pois, ao mesmo tempo em que ela se constituiu como uma experiência que diverte crianças há muitas gerações, também nos ajuda a pensar sobre o nosso percurso investigativo.

Aqui, as categorias de análise são as casas que foram percorridas e conquistadas, cada uma com seus desafios. Algumas casas tiveram que ser eliminadas do jogo, outras mescladas; às vezes jogamos a pedra e ela caiu em casas erradas, mas assim como as crianças, tentamos outras vezes e o desafio continuou até compreendermos como iríamos organizar 600 páginas transcritas. Tentamos alterar a “regra” do jogo e buscamos trazer essas categorias ou os nossos achados desde o capítulo de metodologia, mas, com o objetivo de responder as questões de pesquisa, nesses dois últimos capítulos, trazemos detalhadamente como o brincar das crianças

pequenas com as tecnologias móveis contribuem para estruturar os processos de produção das culturas infantis contemporâneas.

Assim, mergulhamos nas narrativas das crianças, relacionamos suas falas com os atos de brincadeiras e revivemos os momentos de imersão na pesquisa de campo. Enfim, dialogamos com as informações produzidas em campo como um exercício de imaginação, conhecimento e interpretação, instigadas por uma vigilância epistemológica e pela rigorosidade afetiva, sensível e ética, diante de tudo que encontramos durante a pesquisa empírica.

Uma das inquietações que nos acompanhou durante todo esse percurso foi em relação à análise das informações produzidas junto com as crianças. A todo tempo nos questionávamos como faríamos para analisar compreensivamente essas informações, de modo que os princípios da ética da pesquisa *com* criança estivessem garantidos. Desse modo, buscamos selecionar as unidades de análises, olhando sempre para os objetivos da pesquisa, de modo que tanto os princípios éticos quanto a proposta desenhada fossem contemplados.

Das unidades de significação ou das categorias de análises que emergiram, para este capítulo, selecionamos aquelas que nos mostram como as crianças na faixa etária de quatro e cinco anos se inserem na cultura digital, explorando sobre o ambiente familiar e sobre as possibilidades de vivências com as tecnologias digitais móveis. Em seguida, abordamos sobre a interação das crianças com esses dispositivos, de modo a identificar os usos, preferências e brincadeiras com as tecnologias móveis (*smartphone* e *tablet*) no cotidiano infantil. E, por fim, articulamos essa reflexão com os saberes, fazeres e experiências que emergiram a partir da interação das crianças com essas tecnologias nos espaços-tempos de brincadeiras.

7.1 O AMBIENTE FAMILIAR E A INSERÇÃO DAS CRIANÇAS NA CULTURA DIGITAL: OS ESPAÇOS-TEMPOS DE BRINCADEIRA

As transformações ocorridas nos modos de vida da sociedade contemporânea têm caracterizado o cotidiano de adultos e crianças. Muitos são os marcos que vêm influenciando essas mudanças: a urbanização, a distância entre o domicílio e o local de trabalho, as desigualdades econômicas, a violência e a falta de segurança, as alterações na estrutura familiar, a qual agora é composta por grupos menores, mulheres com suas profissões, famílias monoparentais, relações geracionais mais democráticas, longas jornadas de trabalhos dos adultos, entre outros. Esses e outros aspectos vêm repercutindo na vida diária das crianças e

em suas relações, interferindo nos modos de socialização e na estruturação dos tempos sociais, como o da brincadeira, que, nos modos de vida na atualidade, incluem a utilização das tecnologias digitais.

Essas tecnologias vêm proporcionando-lhes momentos de diversão, com acesso aos diversos elementos simbólicos das culturas infantis, constituindo-se em um espaço em que elas podem investir ludicamente. De acordo com Alcântara e Osório (2014, p. 114), esse espaço tem se configurado “[...] por suas possibilidades, pois não é palpável, existente num local indefinido, que não é nem os computadores, nem a rede”. E, assim como aconteceu com a televisão, a inserção das crianças nesses espaços é resultado de rotinas sociais e estilos de vida que representam as práticas cotidianas delas e dos adultos que a cercam.

Nesse sentido, os elementos simbólicos com os quais elas estão interagindo vêm sendo permeados e, em alguma medida, definidos pela hibridização das culturas infantil e digital, especialmente, em decorrência das suas vivências, por exemplo, com vídeos, computador, telefone celular, *tablet*, internet e jogos digitais. Com isso, as crianças que têm familiaridades com as tecnologias ou que têm acesso com mais facilidade, vêm misturando os dispositivos digitais com bonecas(os), brinquedos e livros, percebendo rapidamente esses dispositivos como um brinquedo em potencial ou mais um espaço onde se brinca.

Tal inserção também está permeada pelo consumo (conforme discutimos no capítulo VI), e, aliadas a isso, surgem algumas situações em que os pais, por exemplo, proporcionam aos seus filhos o acesso aos diversos dispositivos tecnológicos também como uma forma de compensarem as horas a menos passadas com seus pequenos. De igual maneira, percebemos na relação da criança com as tecnologias uma certa relevância prestigiosa dada aos artefatos, o que, por vezes, coloca o acesso aos dispositivos tecnológicos como uma maneira de preencher a vida cotidiana devido à ocupação desses adultos.

Concordamos com Gomes (2015), ao sinalizar que as tecnologias digitais produzem e difundem para a infância uma série de produtos e discursos, mas não negamos o fato de que quem pode realmente adquiri-las e oferecê-las às crianças são os adultos, pois elas são dependentes economicamente deles. Entretanto, é preciso destacar que tal como os brinquedos, esses dispositivos digitais não representam o todo da experiência lúdica infantil, mas vêm ganhando maior ou menor importância como elementos de contextos complexos, nos quais, cada vez mais, têm potencializado às crianças vivenciarem experiências lúdicas diversas (ALCÂNTARA; OSÓRIO, 2014).

À vista disso, a partir do brincar das crianças com as tecnologias digitais móveis, percebemos que esses dispositivos passam a ser um dos elementos que compõe o universo lúdico infantil. E, como elemento lúdico, passou a conviver com as outras brincadeiras e brinquedos, sendo integrados às atividades lúdicas da mesma forma que um novo brinquedo, que, quando descoberto, “toma de assalto todos os sentidos da criança que brinca, mas à medida que vai sendo explorado vai encontrando o seu lugar entre os demais.” (ALCÂNTARA, 2017, p. 164).

Frente a isso, para falar sobre a inserção das crianças na cultura digital, primeiramente,

*Pesquisadora: Agora vamos conversar nós três! Me conte quais são as brincadeiras que você mais gosta de brincar com a mamãe?
Capitão América: De jogar no celular!
Pesquisadora: Qual é o jogo? Me diga aí, para brincar nós três!
Capitão América: Eu instalei um jogo novo!
Pesquisadora: Foi mesmo? E instalou onde: No seu tablet ou no celular do trabalho da mamãe?
Capitão América: No meu tablet! Espera que vou pegar!*

(Capitão América, 4 anos)

precisamos refletir sobre a infraestrutura presente no ambiente doméstico. Ocorre considerar a influência do ambiente privado/familiar na maneira como os seus membros têm acessado as tecnologias digitais, sobretudo, as móveis, pois, de forma direta, essa condição está atrelada a diversos fatores, dentre os quais podemos destacar o cultural e social.

Por conseguinte, no ambiente doméstico, e que integra parte da vida das crianças, podemos inferir que também intervêm as suas relações sociais com seus pares. As crianças valorizam entre elas os conteúdos que são acessados pelas tecnologias digitais móveis e enaltecem aqueles materiais, produções, conteúdos que, entre elas, estão na “moda”. Vivenciamos essa realidade quando, no período da pesquisa, a sensação era um brinquedo chamado “*Spinner*”⁵⁶. Em seus relatos salientavam o fato de já terem adquirido aquele determinado produto e, quando o perdiam ou ainda não o tinham conquistado, faziam questão de sinalizar para os seus pares que em breve adquiririam um novo.

*Jasmine: Tia, olha o meu Spinner! Cuidado para não cair porque ele é de LED! E só tem um LED piscando, pois já caiu duas vezes!
Pesquisadora: Essa luzinha pisca quando roda?
Jasmine: É! É assim olha!
Elsa: Mas tem outros que também piscam!
Pesquisadora: A febre agora é isso aí, né?
Tiana: Elsa lhe mostrou o dela?
Elsa: Não sei onde está!
Jasmine: Ela perdeu o dela!
Elsa: Vou pedir outro para Papai Noel! Vou pedir três para o Papai Noel...
Tiana: Eu já te mostrei o meu, Tia?
Pesquisadora: Não!
(Elsa, 5 anos; Tiana, 11 anos; Jasmine, 9 anos)*

Essa dinâmica da busca pelo produto da “moda” foi evidenciada no diálogo de Elsa com Jasmine, especialmente quando Elsa sinaliza que embora já tivesse ganho o seu *Spinner*, pelo fato de tê-lo perdido, pediria mais outros três ao Papai Noel. Ou seja, ela deixava evidenciado

⁵⁶ Trata-se de um brinquedo que a criança segura entre os dedos e fica girando entre dois a quatro minutos. Existem modelos básicos, de três pontas e designs com duas ou cinco pontas que as crianças classificam como “raros”. Pode ser considerado um passatempo que ajuda a manter as mãos ocupadas, sem fazer barulho e funciona como um objeto de distração.

para o seu grupo social que apesar de não ter o brinquedo para compartilhar com os demais naquele momento, já se considerava integrada ao grupo de crianças que possuíam o brinquedo da moda. Desse modo, tal como acontece com esse e os demais brinquedos que se transformam na sensação do momento, as explorações dos conteúdos que lhes interessam, em certa medida, também estão relacionadas às influências das relações sociais e à dependência das condições de infraestrutura que são proporcionadas pelo poder aquisitivo familiar.

Reconhecemos que essa é uma relação complexa, pois, se por um lado os conteúdos digitais se constituem como elementos simbólicos das culturas infantis e influenciam as discussões e as brincadeiras das crianças, por outro, não podemos deixar de sinalizar que o aspecto socioeconômico das famílias interfere e atua nas possibilidades de inserção das tecnologias no cenário da infância. Daí é que entendemos que “os sentidos produzidos pelas crianças estão extremamente vinculados à sociedade da qual participam” (GOMES, 2015, p. 136). Sendo assim, percebemos que os sentidos que são dados às ideias e às práticas com os artefatos tecnológicos são reconstruídos no cenário relacional e situacional entre os pares, mas reforçamos que eles também são potencializados por meio do viés familiar, econômico e cultural.

Pesquisadora: Outro? Quem te deu esse?
Hulk: É meu celular!
Elsa: Mentira! É o celular da mãe dele!
Hulk: Não! É o meu celular!
Pesquisadora: O que você disse para a sua mãe para trazer esse celular?
Hulk: Não! O celular é meu!
Pesquisadora: Eu sei! Mas você falou o que para ela?
Hulk: Que eu preciso do celular para brincar na casa de Elsa!
Pesquisadora: E ela falou o que?
Hulk: Pegue ali o “seu” celular!
Pesquisadora: Meu Deus! Sua mãe é muito boa!
Tiana: Hahaha! É mesmo!
Hulk: Eu tenho dois celulares...
(Hulk, 4 anos, Elsa, 5 anos, Tiana, 11 anos)

Frente a isso, notamos que nos ambientes domésticos pesquisados a quantidade de recursos tecnológicos e o acesso aberto à internet configuraram em uma paisagem tecnológica relativamente uniforme. Com a presença dos diversos dispositivos digitais em nossa sociedade, temos nos relacionado com dinâmicas cercadas de imagens, palavras e sons, com diferentes jogos de linguagens e multiplicação das mediações das telas e das interfaces que organizam modos de usos cada vez mais híbridos, plurais e hipermediáticos (BABO, 2017). Nesses diferentes modos de usos, temos percebido que inúmeras famílias – sejam aquelas com maior ou menor condições financeiras – estão interagindo na cultura digital. Com isso, essas dinâmicas têm alcançado aqueles sujeitos que estão ao seu redor, a exemplo, as crianças, que de forma direta passam a incorporar em suas práticas lúdicas a presença dos elementos dessa cultura.

Como ilustração podemos citar as dinâmicas que encontramos tanto na casa de Capitão América quanto de Elsa, quando tomam como referência para explorar os diversos

dispositivos móveis as vivências que são possibilitadas e experienciadas pelos adultos que estão ao seu redor. No caso de Capitão América essas referências estão constituídas na figura da mãe e da avó.

Pesquisadora: Mas a Vovó deixa você jogar?
Capitão América: Deixa!
Pesquisadora: E quando você está na casa dela, deixa você jogar muito?
Capitão América: Deixa! Ela às vezes me dá o celular dela!
(Capitão América, 4 anos)

Pesquisadora: Olha! Ali tem escrito “as principais escolhas para Capitão América”, quem foi que escolheu?
Capitão América: Foi a mamãe e eu!
Pai: Eu não entendo nada disso daí!
Pesquisadora: Hahaha...
(Pai de Capitão América; Capitão América, 4 anos)

Já com Elsa, as influências para a inserção na cultura digital estão relacionadas à irmã e à mãe.

Pesquisadora: Esse Minions de coração como foto de fundo não tinha no seu celular! Como foi que você fez isso?
Elsa: Não, eu pensei que você tinha falado de jogos!
Pesquisadora: Não foi você quem colocou essa imagem no plano de fundo do celular?
Elsa: Não fui eu quem colocou, foi minha mãe!
Pesquisadora: Ah! Foi sua mãe quem colocou?
Elsa: Foi! Para mim é muito difícil!
Pesquisadora: Ahhhh!
(Elsa, 5 anos)

Pesquisadora: Me diga outra coisa: e as suas amiguinhas da sua idade ou as que você mais brinca também têm celular?
Elsa: Humrum!
Pesquisadora: Você queria muito, muito, muito porque você via Tiana com o celular ou porque as amiguinhas também tinha celular?
Elsa: Porque eu via Tiana com celular, porque eu queria ter um também!
(Elsa, 5 anos)

É importante também perceber que os pequenos, em sua maioria, não são proprietários dos próprios dispositivos, mas se apropriam dos *smartphones* e *tablets* dos seus pais e/ou responsáveis, pois é por meio da aquisição que os adultos fazem das tecnologias que, de forma direta, as crianças pequenas se aproximam e se inserem na cultura digital. A exemplo, podemos citar que a maioria das crianças brincantes da pesquisa, que fazem uso do *tablet* para as suas práticas lúdicas, indicaram que começaram a explorar esse dispositivo a partir da aquisição da família, que *a priori* não foi adquirido com a intenção de ser destinado aos seus filhos. Diferente dessa intencionalidade, elas relatam que aos poucos foram se apropriando, até que os adultos cederam para os usos e explorações lúdicas.

Capitão América: No computador e no celular!
Pesquisadora: E de quem é o computador?
Capitão América: É meu!
Pesquisadora: Ah! É seu? E o tablet?
Capitão América: Meu também!
Pesquisadora: E o celular?
Capitão América: De mamãe! Do trabalho de mamãe!
Pesquisadora: Então, o computador e o tablet são seus, mas o celular é da mamãe!
Pesquisadora: E o computador não é de papai também não?
Capitão América: Não! É só meu!
(Capitão América, 4 anos)

Mãe: Você tomou! Se apropriou!
 Pesquisadora: Se apropriou?
 Mãe: Não foi? Disse que era seu e ficou!
 Pesquisadora: Ahhh!!! Outro dia eu perguntei: esse tablet foi você quem pediu para a mamãe? Ele me disse: Não! Ele está comigo desde a outra casa. Eu disse: Sim, desde a outra casa eu sei! Hahaha...
 Capitão América: Hehehe...
 Pesquisadora: Ai eu insisti: foi você quem pediu para a mamãe? Ele disse: Não! Eu disse: Bom! Se mamãe não te deu, Papai Noel não trouxe e ele está aqui, como foi isso?
 Mãe: Ele tomou!
 Capitão América: Não tomei nada!
 Mãe: Tomou sim! Quebrou a tela!
 Pesquisadora: Ahhhh!!!
 Mãe: Mas quando ele quebrou a tela ele já tinha tomado!
 (Mãe de Capitão América; Capitão América, 4 anos)

Jasmine: Foi assim: meu pai deu de presente de aniversário para minha mãe ...
 Tiana: Eu também! Eu dei de presente de dias das mães para minha mãe!
 Jasmine: Mas acabou que eu e Hulk ficávamos baixando várias coisas, minha mãe quase não usava porque a gente ficava jogando toda hora!
 Pesquisadora: Ah! Vocês pegavam para jogar?
 Jasmine: Isso! Como ela quase nunca usava ela acabou dando para gente!
 Pesquisadora: Hummm! Perdeu o presente dela!
 Jasmine: Quase isso! Hahaha!
 Tiana: Minha mãe perdeu o presente e perdeu o dinheiro, porque já gastou mais de quatrocentos reais só de conserto desse tablet!
 Tiana: Já quebrou quatro vezes em menos de três anos.
 (Jasmine, 9 anos; Tiana, 11 anos)

Além desse elemento, um outro que nos aponta indícios de como as crianças se inserem na cultura digital é o fato de que essas famílias, ao possibilitarem que seus filhos façam uso dos seus dispositivos móveis, favorecem que, com o passar do tempo, esses pequenos considerem o artefato como de sua propriedade. Analisamos que nós adultos, muitas vezes, temos a tendência de olhar para esse fenômeno de forma binária e excludente, no sentido de que os dispositivos deveriam pertencer a um ou a outro. Entretanto, para as crianças, esse pertencimento é de ambos, uma vez que elas relativizam a noção de propriedade dos equipamentos dentro das dinâmicas familiares.

Pesquisadora: Mas se você tem um tablet, porque você pega o celular dela para jogar?
 Anna: Ah! Porque tem jogos que eu gosto!
 Pesquisadora: E não dá para baixar os mesmos jogos no tablet?
 Anna: É porque eu “desabaxei” alguns, e aí eu preciso de internet!
 (Anna, 7 anos)

Pesquisadora: Mulher-Gato e você tem celular também?
 Mulher-Gato: Não! Eu uso o celular do meu pai e da minha mãe. Mas o meu pai deixa mais do que a minha mãe! O celular dele tem um monte de jogos que eu baixo.
 Mulher-Gato: Minha mãe disse que vai consertar meu tablet para eu não ficar pedindo o celular dela. Ela não deixa muito porque minha irmã pequena pegou e quebrou.
 (Mulher-Gato, 6 anos)

Pesquisadora: Você tem dois celulares? Um que é seu e da mamãe! E outro que é seu e do papai? São esses dois que você tem?
 Hulk: Hahaha! Isso!
 Pesquisadora: Ahhhhh! Entendi!
 Mamãe e papai são muito bons!
 (Hulk, 4 anos)

Nesse lugar, em que se constituíram como “proprietários” dos dispositivos, surgem importantes negociações intergeracionais em torno dos usos dos aparelhos e da flexibilidade das percepções do núcleo familiar em relação a seu pertencimento. Assim, as crianças, embora tenham se apropriado do tablet e informem que esses lhes pertencem, ao ter a possibilidade de dividir o uso dos demais recursos tecnológicos entre os membros familiares, passam a vivenciar as mesmas experiências culturais junto com os adultos que estão ao seu redor.

Elsa: Olha Tia! Minha mãe me deu o celular dela para eu jogar!
 Pesquisadora: De quem é esse celular grande e bonito?
 Elsa: Minha mãe quem me deu!
 Pesquisadora: O quêêê? Que upgrade de celular é esse?
 Elsa: É para eu jogar! É emprestado...
 Pesquisadora: É tem jogo instalado nesse celular?
 Elsa: Estou “abaixando”!
 (Elsa, 5 anos)

Mas, ainda assim, precisamos sinalizar que ao tornarem esse pertencimento flexível, os

Pesquisadora: Sim Anna! Você nem me contou a história do seu tablet! Foi você quem pediu para a sua mãe?
Anna: Não! Ela quem me deu de presente um tablet!
Pesquisadora: E você tinha quantos anos?
Jasmine: Mais ou menos uns três ou quatro!
Anna: O meu tablet rosa acho que foi com três anos!
Pesquisadora: Ah! Você teve um cor de rosa e depois teve outro?
Anna: Aham!
Anna: Mas o rosa quebrou!
Pesquisadora: Ah! E depois ela foi e comprou outro para você!
Anna: Foi!

(Anna, 7 anos; Jasmine, 9 anos)

usos intensos por parte de todos os membros da família, em alguns casos, asseguram, a partir de uma certa idade, a posse individual do dispositivo. Isso foi possível notar com Tiana e Elsa que possuem seus próprios *smartphones*, e com Anna, Capitão América, Jasmine, Hulk e Steve que possuem seus próprios *tablets*.

De forma semelhante, também percebemos que, em alguns casos, embora elas não sejam presenteadas com dispositivos novos, surgem referências daqueles aparelhos que foram passados de irmãos mais velhos para os mais novos, como foi o caso de Tiana, que relatou que, pelo fato de ter seu *smartphone*, ao ganhar um novo, transferiu o antigo para Elsa. A partir dessas inserções, aos poucos, essas crianças brincantes passaram a encontrar nesses dispositivos os “espaços para crianças”, dos quais elas se apropriam, investindo-os de significado e afeto (BECKER, 2013).

Pesquisadora: E você jogava onde? No seu celular ou no celular com Elsa?
Tiana: Jogava nesse celular aí!
Pesquisadora: Esse era seu? Esse era nosso?
Tiana: Sim!
Pesquisadora: Aí você ganhou outro e deu esse para ela? Ou foi ela quem pediu esse para ela?
Tiana: Ela pediu, não foi bebê?
Tiana: Ela estava pedindo um celular, muito um celular e aí Tiana deu, não foi?
Pesquisadora: Ela estava pedindo para quem?
Elsa: Ela deu de surpresa!
Tiana: Para papai e para mamãe!
Pesquisadora: Ahhh! Você estava pedindo muito um celular para papai e para mamãe, foi?
Elsa: Muiitooooo! Eu queria muiitooooo.

(Tiana, 11 anos; Elsa, 5 anos)

Reconhecemos que as famílias pesquisadas apresentam condições socioeconômicas favoráveis, o que garante a essas crianças brincantes uma interação intensa com as tecnologias digitais. Contudo, não podemos deixar de destacar que esse é um cenário diferenciado, visto que, para muitas crianças, sobretudo as brasileiras, ainda existe de forma marcada a desigualdade de condições de acesso. Isto é, não podemos perder de vista as diferenças sociais que se fazem presentes em nosso país, o que, de certa forma, influencia para que diversas crianças não tenham as mesmas condições de experiência.

Nesse sentido, por considerarmos que estamos falando de múltiplas infâncias, as quais comportam grandes diversidades de modos de vida, é que em nossa análise, a todo momento, estamos atentas à realidade pesquisada, evitando, dessa forma, estabelecer generalizações, pois acreditamos que os contextos sociais indicam práticas diferenciadas, inclusive, no que se refere à forma de brincar e de incorporar em suas brincadeiras os elementos culturais aos quais os pequenos têm acesso.

Assim sendo, para refletirmos sobre a questão da inserção das crianças na cultura digital, também é importante compreendermos em qual momento da vida elas começaram a interagir com as tecnologias digitais móveis. De acordo com a mãe de Capitão América, foi com “alguns meses de vida, acompanhando a mamãe mexendo nas teclas do computador, passando os dedinhos na tela do *smartphone* e assistindo vídeos ou ouvindo música” (QUESTIONÁRIO FAMÍLIA CAPITÃO AMÉRICA). Já a mãe de Elsa sinalizou que os primeiros acessos ocorreram quando ela tinha mais ou menos dois anos. Enfatizou, também que como Elsa, desde pequena, estava acompanhando os membros da família interagindo com esses dispositivos, de forma natural, ela foi explorando as tecnologias móveis com joguinhos para pintar, para assistir e ouvir músicas e vídeos infantis.

Ainda que tenham se inserido na cultura digital desde os primeiros anos de vida, é preciso sinalizar que, além dessas tecnologias, essas crianças, nos seus ambientes domésticos, estão interagindo com outros dispositivos tecnológicos, tais como *Smart Tv*, *notebook*, console de jogos digitais, entre outros. De acordo com Almeida *et al.* (2015), a presença desses aparatos tecnológicos no ambiente familiar provoca um “tempo digital com várias camadas, vários ritmos e dimensões” (p. 108). Para esses autores, a sociedade atual vive realidades em que o esforço de renovação e *upgrade* dos recursos tecnológicos é permanente e, frequentemente, esse movimento é estimulado pelo poder de compra ou ainda pelas demandas profissionais dos adultos.

Mãe: Mas Capitão América gosta de jogar em vários lugares!
 Pesquisadora: Ah é? E qual é outro lugar que você gosta de jogar?
 Mãe: Além do celular, onde é que você gosta de jogar?
 Capitão América: No computador!
 Pesquisadora: Ah! E tem jogo no computador?
 Mãe: Mas, é no computador o jogo? No computador mesmo ou entra em algum lugar?
 Capitão América: Tem que entrar na internet!
 Pesquisadora: Você sabe entrar na internet também? Ah! Você está muito esperto!
 (Capitão América, 4 anos)

O retrato familiar pesquisado nos revelou aspectos nos quais as crianças têm a sua disposição diversos aparatos tecnológicos, embora tenhamos notado a preferência por interagir com os dispositivos móveis *smartphone* e *tablet*. A possibilidade dessas interações no ambiente familiar tem favorecido que elas também transitem, com as suas atividades lúdicas, entre os diversos aparatos que lhes são ofertados. Com isso, passam a estabelecer

diferenciação entre os dispositivos. Quer dizer, elas passam a conhecer e se apropriar das dinâmicas que são realizadas em cada um deles, especialmente quando escolhem os dispositivos para os atos de brincadeiras.

Pesquisadora: Me diz uma coisa: você gosta de jogar no celular, e em quais outros lugares?
 Capitão América: No tablet e no computador!
 Pesquisadora: É mesma coisa jogar nesses três?
 Capitão América: Não! No tablet e no celular eu jogo com os dedinhos! E no computador eu uso os dedinhos, mas não é na tela!
 Pesquisadora: Ah não? E faz como?
 Capitão América: Eu uso os comandos no teclado e uso o mouse!
 (Capitão América, 4 anos)

Com a possibilidade de vivência plena na cultura digital, transitar entre as diversas tecnologias e sinalizar as diferentes formas de uso nos mostra o quanto os pequenos estão, cada dia mais, familiarizados com o digital. Além disso, um outro aspecto a observar é que para essas crianças não existe a preferência por um respectivo dispositivo, pois o melhor recurso para brincar não depende das características técnicas que ele apresenta, e sim da possibilidade de encontrar, interagir e brincar com seus pares.

Pesquisadora: Elsa! Para você o que tem de mais legal nesse celular?
Elsa: É massa! A gente se distrai e se diverte!
(Elsa, 5 anos)

Em outras palavras, podemos dizer que, para essas crianças, talvez uma das vantagens de usar o *smartphone* e *tablet* ou qualquer outro dispositivo é a possibilidade de encontrar várias atividades lúdicas em um só “artefato” e, assim, poder se divertir.

Daí, compreendemos que, para a criança, escolher um jogo, um vídeo, um aplicativo, ou qualquer outro elemento considerado por elas como

Tiana: É pelo aplicativo!
Mãe: É sim! A gente aperta o home do controle, tem lá “conteúdos da internet”...
Pesquisadora: Então vocês entram pela conta do YouTube no navegador da internet que tem na TV?
Mãe: Isso!
Tiana: Não mãe! É um aplicativo que tem na internet, só que funciona apenas com a internet, igual como funciona no celular!
Mamãe: Não! Você não está entendendo...
Tiana: É a mesma conta do...
Mãe: Está escrito lá “conteúdos da internet”, do lado tem os ícones: Netflix, YouTube, o que mais?
Pesquisadora: Hum... Entendi!
(Mãe de Elsa; Tiana, 11 anos)

Tiana: Tia! Pode ser besteira para gente grande, entendeu? De Elsa é besteira para gente pequena! É para gente se divertir e relaxar, entendeu?
Pesquisadora: Sim! Claro
(Tiana, 11 anos)

lúdico, não está ligado à noção de obrigação ou dever moral, mas sim, ao prazer e à diversão.

Nesse sentido, concordamos com Velázquez (2013), quando afirma que, como os brinquedos, a presença dessas tecnologias e da internet não representam o todo da experiência lúdica infantil, mas ganha maior ou menor atenção das crianças como elemento de contextos complexos, nos quais elas vivenciam experiências lúdicas diversas. Precisamos considerar que a criança, ao acessar e entrar no jogo, distancia-se da vida cotidiana para desenvolver temporariamente uma atividade com orientação própria e que não tem nenhum outro interesse que não seja a sua realização.

Ademais, na possibilidade de ter acesso aos diversos artefatos tecnológicos, chamaram a nossa atenção as práticas que as crianças têm desenvolvido com a *Smart Tv*, que, embora não seja um dispositivo móvel, nela podemos encontrar funcionalidades e aplicativos que já estão integrados às tecnologias móveis, a exemplo, o acesso à plataforma de vídeos, fotos, músicas, jogos, redes sociais, compras, pesquisa, entre muitos outros. Percebemos que, ao interagir e explorar as funcionalidades dessa tecnologia, as crianças estão vinculado-a às suas

Pesquisadora: Elsa esse que você está assistindo na TV é o mesmo aplicativo que tem no celular?
Elsa: É Tia! Estamos assistindo no YouTube! Só mudamos de lugar: aqui eu vejo no celular e ali eu vejo na TV! Mas é o mesmo...
Pesquisadora: E você sabe conectar a TV no YouTube?
Elsa: Eu não! Mas Tiana sabe!
Pesquisadora: Hummmm
(Elsa, 5 anos)

atividades lúdicas, da mesma forma como fazem os outros membros da família. Podemos

*Pesquisadora: Olha isso na sua televisão!
Tem dizendo: “use a Netflix do Capitão América!”. Tem o nome de cada um da sua família!
Capitão América: E também tem da minha mãe!
Pesquisadora: Sim! Olha o nome dela!
Capitão América: É, mas se colocar no dela vai ver filme de guerra e outros não!
Pesquisadora: Ah! Uns canais têm filmes de guerra e outros não!
Capitão América: É! Olha! Eu assisti esse daí hoje!*

(Capitão América, 4 anos)

citar, por exemplo, a maneira como Capitão América monta a sua programação, selecionando os conteúdos de seu interesse na *Smart Tv* por meio do aplicativo do *YouTube* e do *Netflix*. Da mesma forma como fazem os outros membros da família, mãe, pai e irmão, ele entende que naquele aplicativo as escolhas facilitam o acesso aos conteúdos. Já Elsa e Tiana, percebem que na *Smart Tv*

podem interagir com aos mesmos aplicativos que já estão presentes no celular.

Além do fato delas terem acesso aos mesmos aplicativos tanto na TV quanto no celular, não podemos deixar de considerar que, de certa maneira, a possibilidade dessas seleções, escolhas e vivências entre os membros familiares têm provocado uma relação cada vez mais estreita entre os mundos do adulto e da criança. Essa visão prevalece mesmo que encontremos no senso comum a ideia de que adultos e crianças pertencem a mundos distintos.

Essas práticas em torno do uso da *Smart Tv* nos mostram que por meio das redes de negociações e dos compartilhamentos que acontecem nos espaços domésticos privados para o uso dos dispositivos tecnológicos, os adultos e as crianças, enquanto atores/atores sociais, estão partilhando da mesma e complexa rede cultural. Com esses compartilhamentos, os pequenos estão tomando as vivências dos adultos na cultura digital como referência para que possam praticar as mesmas dinâmicas, e assim, inserir-se nessa cultura.

Mesmo que não seja foco deste estudo investigar as relações das famílias com as crianças, é importante pontuar que a maneira como a família proporciona a inserção e os usos lúdicos vai interferir nas ações da criança com o brincar, seja esse no analógico ou no digital. Essa inserção é compreendida, neste trabalho, sobretudo, pelo viés das culturas infantis, que não estão vinculadas ao “[...] vazio social, e que necessita[m] se sustentar na análise e condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 22).

Com isso, o que analisamos é que, independente da idade – uma vez que contamos com a participação de brincantes entre 4 a 11 anos –, essas crianças se inserem na cultura digital, primeiro por já encontrarem as dinâmicas dessa cultura no seu convívio familiar, e segundo por essa fazer parte da cultura do seu tempo. É nesse sentido que Becker (2017) defende a ideia de que a tecnologia não pode ser considerada um atrativo destinado a determinado grupo

etário entre as crianças, e sim, que ela é “parte estruturante do cenário social e acessível às crianças de idades distintas” (p. 151).

Na reflexão sobre a inserção das crianças na cultura digital, um outro elemento que se tornou evidente durante a pesquisa de campo foi a relação da disponibilização dos tempos dedicados para a realização de suas práticas lúdicas. Quando estamos discutindo sobre o tempo que é possibilitado à criança para se dedicar às atividades lúdicas com o uso dos dispositivos móveis, percebemos que, em época de conectividade generalizada (LEMOS, 2005), falar em “tempo dedicado” para brincar com a tecnologia torna-se algo complexo. Na nossa compreensão, essas crianças estão brincando e vinculando as tecnologias às suas práticas lúdicas de forma constante, portanto, não poderíamos falar em início, meio e fim de dedicação à determinada atividade. Concordamos com Becker (2017), ao comentar que a tentativa de compreender o tempo atribuído às atividades lúdicas com tecnologias, a partir de horas estanques, não dá conta dos múltiplos fatores que estão envolvidos e que interagem diretamente com a rotina lúdica infantil.

Precisamos pensar, conforme abordamos no capítulo IV, sobre as questões relacionadas à cultura digital, que devido à mobilidade e a portabilidade passamos a vivenciar a busca pela informação em todas as horas e lugares. É fato comum presenciarmos a nossa volta pessoas manipulando qualquer tipo de dispositivo eletrônico, e nessa dinâmica as crianças estão a todo instante relacionando às suas atividades lúdicas a presença das tecnologias digitais.

Entretanto, é preciso sinalizar que, ainda que tenhamos acesso às tecnologias em qualquer hora e lugar, entre algumas crianças, o tempo destinado às práticas lúdicas está fragmentado e sobreposto àquele que é dedicado às outras atividades. Em outras palavras, notamos que essas crianças estão envolvidas em uma rotina que é preenchida entre o horário escolar, atividades extracurriculares (aula de idiomas, esportes, dança, etc.) e as tarefas escolares que são realizadas após os horários das aulas.

Reconhecemos que entre as crianças pequenas, sobretudo aquelas que estão na idade de quatro a seis anos, a demanda da atividade escolar ainda não interfere de forma significativa nas suas atividades lúdicas. Todavia, em meio a uma rotina que é organizada pelo contexto familiar, que se articula com as práticas institucionalizadas da escola, entre algumas crianças, presenciemos que os tempos para a brincadeira têm se tornado escassos. E, com isso, a possibilidade de explorar plenamente as

*Mulher-Gato: Eu jogo no computador. É assim: de manhã eu vou para escola, quando eu chego da escola almoço, descanso um pouquinho, vou fazer as tarefas da escola e depois vou jogar. Mas não fico até a noite. Fico jogando até as meninas irem me chamar para gente brincar na rua.
(Mulher-Gato, 6 anos)*

Pesquisadora: E que horas é que você brinca?
Capitão América: Eu vou para escola de manhã e de tarde eu jogo!
Pesquisadora: E você joga a tarde toda?
Capitão América: Na casa de minha avó eu jogo!
(Capitão América, 4 anos)

atividades lúdicas, sejam elas analógicas ou aquelas que são exploradas com as tecnologias digitais móveis, fica limitada aos intervalos entre as atividades obrigatórias.

Nessa direção, temos visto a institucionalização da rotina das crianças, onde adultos passam a organizar inúmeras atividades, proporcionando-lhes o preenchimento de qualquer tempo pretensamente ocioso, com fins reconhecidamente pedagógicos ou aqueles outros ligados à melhoria da saúde física e ao processo de desenvolvimento. Assim, as famílias, na busca por preencher os tempos das crianças, têm tornado cada vez mais fragmentado os momentos para as brincadeiras. Com o advento da mobilidade e portabilidade das tecnologias digitais e a possibilidade de acessá-las em qualquer lugar, em alguns casos, as crianças fazem uso desse recurso entre as suas atividades obrigatórias como um artifício para a manutenção das práticas lúdicas. A fala de Tiana no quadro acima denuncia essa demarcação do tempo reservado para as brincadeiras nas rotinas de muitas crianças, especialmente, para o desenvolvimento das práticas lúdicas ante as suas demandas diárias.

Pesquisadora: Mas ela brinca com essas amigas que horas? Eu nunca as encontrei por aqui!
Tiana: Agora cada uma está nos seus cursos, esportes, etc.. Mas todos os dias essas meninas brincam!
Pesquisadora: Que horas?
Tiana: À noite!
Pesquisadora: Ahhhhh! Vou ter que vir à noite para ver!
Pesquisadora: E brinca até que horas da noite?
Tiana: Até umas oito e meia, nove horas!
Pesquisadora: O bom é que com o condomínio fechado vocês podem ficar até um pouquinho mais tarde na rua, né?
Tiana: Mas não muito tarde porque no outro dia tem que acordar cedo!
Tiana: Tia! Mas no final de semana ela brinca o dia todo!

(Tiana, 11 aos)

Pesquisadora: Oi meu amorzinho! Como você está?
Jasmine: Bem tia! E você?
Pesquisadora: Estou com saudades de você na nossa roda de brincadeira!
Jasmine: É porque as aulas começaram e ficou complicado para mim!
(Jasmine, 9 anos)

Em meio a essa realidade, presenciamos, entre algumas crianças, que devido os seus tempos estarem preenchidos com outras demandas diárias, não foi possível continuar brincando conosco com a mesma intensidade de quando

estavam no período das férias escolares no mês de junho⁵⁷. A falta de tempo para as suas brincadeiras, de certa maneira, tem influenciado essas crianças a interromperem aquelas atividades lúdicas que iniciaram e que são de seu interesse. Isso foi visto com Jasmine, especialmente, quando ela

Pesquisadora: E porque você parou de fazer e publicar os vídeos?
Jasmine: É porque a gente está tendo muita coisa para fazer e os finais de semana estamos saindo e não estamos com tempo...
Pesquisadora: E você fazia os vídeos somente durante os finais de semana?
Jasmine: É, fazia nos finais de semana! E nas férias a gente tinha mais tempo de fazer mais vídeos... Queremos voltar a fazer mais vídeos nas férias...
Pesquisadora: Ah! Então você vai voltar a publicar mais vídeos?
Jasmine: É!
Pesquisadora: Certo! Então eu vou continuar seguindo vocês!
(Jasmine, 9 anos)

⁵⁷ Na região Nordeste, devido às festas juninas, o recesso para o segundo semestre acontece no mês de junho.

sinaliza a interrupção de suas produções de vídeo, visto que precisava se dedicar às atividades extracurriculares que foram incluídas nas suas rotinas.

Trazemos esse exemplo, visto que essa criança nos indicou que uma das suas práticas lúdicas de interesse era a possibilidade de produzir vídeos para socializar suas brincadeiras e compartilhá-las no *YouTube*⁵⁸. Enquanto atividade lúdica, a experiência de explorar e acessar os conteúdos disponibilizados nessa plataforma de vídeo tem nos mostrado o quanto a cultura digital carrega os traços da sociedade na qual essas crianças estão inseridas. Embora elas encontrem, nesses vídeos, “brincadeiras” que se configuram com estruturas totalmente diferentes das brincadeiras tradicionais, com imagens, cores, sons e movimentos, tudo o que as crianças descobrem, com os dispositivos móveis, torna-se mais uma possibilidade de diversão que coexiste com as demais práticas lúdicas que estão presentes no seu contexto social e cultural.

É nesse sentido que essa criança buscou sair do lugar de apenas consumir esses conteúdos, para também tomá-los como referências para transformá-los em brincadeiras, e então, produzir os seus próprios vídeos. Analisamos que, tal como acontecia em outras épocas, em que a nossa principal referência era a televisão, para essas crianças, na atualidade, a motivação para a produção, a gravação e a edição de vídeos está em reproduzir as experiências que estão vivenciando ao explorar os diversos canais de vídeo *online*.

Pesquisadora: Mas quais são esses vídeos do YouTube? De quais canais?
Jasmine: Dos youtubers mirins!
Pesquisadora: Ahhh!!! Vocês olham os vídeos de outros youtubers e, então, pegam a ideia e fazem o mesmo roteiro para postar no canal de vocês também?
Jasmine: Isso!
Pesquisadora: Entendi!
(Jasmine, 9 anos)

Entretanto, com Jasmine, embora ela sinalizasse que essa era uma atividade prazerosa, foi preciso abandoná-la em razão das diversas atribuições diárias. A nossa crítica não está no fato dos adultos trazerem outras opções de atividades para as crianças, pois reconhecemos a importância e a intencionalidade desses responsáveis quando buscam preencher os tempos de seus filhos com diversas outras atividades, mas, articulado a isso, entendemos ser necessário refletir sobre os tempos voltados à brincadeira, de modo que se garanta à criança viver plenamente as atividades lúdicas que lhe interessam.

⁵⁸ O canal possui 17 vídeos e tem 61 inscritos. A média de duração dos vídeos é entre dois e quatro minutos. A maioria dos vídeos mostra episódios de momentos de brincadeiras. O último vídeo foi postado em 11 de setembro de 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCbuoJJSi6mTF_9rurQIDnnw/featured. Acesso em: 26 jul. 2018.

Tiana: *Elsa! Você contou para tia que nós vimos a onça!*
 Pesquisadora: *Em qual lugar vocês viram a onça?*
 Tiana: *No zoológico!*
 Pesquisadora: *No zoológico daqui?*
 Elsa: *Tia! Ela fica no vidro, porque se ela sair de lá ela é mais rápida do que a gente!*
 Pesquisadora: *Com certeza!*
 Mulher-Gato: *Não é não! Não é mais rápida que a gente não!*
 Pesquisadora: *Não? Corra para ver se ela não te pega!*
 (Tiana, 11 anos; Elsa, 5 anos, Mulher-Gato, 6 anos)

Ainda, é preciso sinalizar, que, entre as famílias, encontramos posturas diferenciadas em relação à viabilidade das crianças desenvolverem diferentes atividades lúdicas. A questão de ocupar o tempo ocioso da criança com atividades extracurriculares não foi algo generalizado. Vivenciamos também um outro movimento, em que as famílias também se preocupam em oferecer um leque de possibilidades para ampliar as atividades lúdicas⁵⁹ da criança. Daí tivemos

narrativas em que elas sinalizavam o incentivo da família para explorar espaços abertos, passeios, idas ao cinema, ao zoológico, ao teatro, reuniões de grupos de amigos, priorizando, ainda que no final de semana, uma programação que inclui o brincar e o lúdico.

Nesse debate, se torna necessário pensar também nos acontecimentos e nas relações que são construídas em torno das suas atividades lúdicas, pois o que temos visto é que na

Mãe: *Ele falou alguma coisa do jogo?*
 Pesquisadora: *Ele falou que estava chovendo e que o goleiro toda hora pegava a bola!*
 Mãe: *Ele disse que o Vitória é muito ruim!*
 Pesquisadora: *Hahaha...*
 Capitão América: *É ruim mesmo! Hehehe...*
 Mãe: *Eu disse: Oh Capitão América, não fale isso para ninguém não!*
 Pesquisadora: *Você vai querer ir novamente no jogo?*
 Mãe: *Vai!*
 Capitão América: *Vai! Mas dessa vez eu vou jogar no campo!*
 (Capitão América, 4 anos)

contramão dessa lógica, a escola já realiza essa função de trabalhar com o tempo escasso para o brincar, com os momentos “restritos para acontecimentos, em que as crianças não dominam

Capitão América: *Não, pode levar é brinquedo!*
 Pesquisadora: *E você leva brinquedo para a escola?*
 Capitão América: *Só no dia do brinquedo!*
 Pesquisadora: *Tem o dia do brinquedo?*
 Capitão América: *Tem!*
 Pesquisadora: *E qual é o dia do brinquedo?*
 Capitão América: *Eu acho que é sexta!*
 (Capitão América, 4 anos)

e nem participam da construção desse tempo, apenas obedecem e submetem” (PORTILHO; TOSATTO, 2014, p. 751). Para além disso, inferimos que é importante as famílias terem um olhar cuidadoso para a relação da criança com o tempo do brincar, pois essa prática, no devir da criança, é intensa e prima pela possibilidade de sonhar, imaginar, fazer

de conta que “era uma vez”, começar e recomeçar quantas vezes forem necessárias, “tornando a vida uma aventura continuamente reinvestida de possibilidade” (PORTILHO; TOSATTO, 2014, p. 753).

Nessa direção, concordamos com Soares (2014, p. 50), ao afirmar que se o brincar é inerente à criança, sendo constante na vivência do tempo da infância, os espaços-tempos de

59 Consideramos como atividades lúdicas infantis, – brincadeiras, exploração de conteúdos lúdicos, produções, expressões corporais, – caracterizadas pelas diversas culturas com seus saberes, conteúdos, valores, vivências e que influenciam o entorno familiar, social, midiático e mercadológico. Essas atividades “[...] são desenvolvidas pelas crianças em busca de diversão, prazer, entretenimento. São atividades livres de qualquer obrigação ou dever moral, que a criança realiza espontaneamente, porque deseja realizar” (ALCÂNTARA, 2017, p. 163).

brincar precisam ser variáveis culturalmente e, acrescentamos, a necessidade de um olhar mais cuidadoso para as questões relacionadas ao tempo destinado ao brincar. E, quando relacionamos esse debate com a inserção das tecnologias digitais, estamos considerando que em virtude do advento da portabilidade e da mobilidade, conforme veremos

Elsa: É porque a gente tem a hora do parquinho de areia, a hora do parque com grama, a hora da aula de inglês e a hora da aula de informática, e na aula de informática a gente usa o tablet.

Pesquisadora: E nesse tablet vocês podem instalar joguinhos, pode jogar o que vocês querem!

Tiana: Instalar não!

Elsa: Lá já tem um monte de joguinhos!

Pesquisadora: E como são esse jogos?

Mulher-Gato: São jogos para gente aprender as letrinhas, os números... E a professora que diz o que a gente vai jogar

(Elsa, 5 anos; Mulher-Gato, 6 anos)

mais adiante, as crianças têm desenvolvido formas criativas de apropriação dessas tecnologias como estratégias de manutenção do “tempo de brincar” ou da “continuidade de uma atividade lúdica” ao longo da rotina fragmentada que, por vezes, caracteriza a vida da criança contemporânea.

7.2 AS ATIVIDADES LÚDICAS COM AS TECNOLOGIAS MÓVEIS: USOS E PREFERÊNCIAS

As atividades lúdicas desenvolvidas pelas crianças no ambiente doméstico, frequentemente, acontecem de forma espontânea, na interação com seus pares e, quase sempre, sem a mediação ou intervenção direta do adulto. Essas atividades nos levaram a refletir sobre as possibilidades exploradas pelas crianças ao interagir com as tecnologias digitais móveis, considerando os usos e as preferências nos espaços-tempos de brincadeiras com o *smartphone* e o *tablet*. Em relação aos usos realizados com as tecnologias, priorizamos identificar quais seus fazeres ou atividades que elas estão desenvolvendo, quais conteúdos estão explorando e como essas interações têm estruturado o processo de produção das culturas infantis em consonância ao contexto cultural vivido.

Conforme explicitado no primeiro capítulo, sobre as questões metodológicas, realizamos rodas de brincadeiras com as crianças e buscamos acompanhá-las nos diversos espaços das suas residências, especialmente, em suas atividades lúdicas. Com isso, brincamos na sala, no quarto, no cantinho do brincar, em alguns encontros fomos para a casa da avó e da tia⁶⁰, assistimos filmes juntos, conversamos sobre diversos assuntos, e assim, adentramos, por intermédio das brincadeiras, nos diversos espaços (físicos e digitais) em que habitualmente

⁶⁰ Como sugerimos para as famílias brincar junto com as crianças de modo a não alterar completamente as suas rotinas, em alguns encontros, devido os adultos terem outros compromissos, acordamos em ir ao encontro da criança onde ela estivesse. Assim, fomos brincar com Elsa, na casa da avó e da tia, pois, naqueles dias, devido outras demandas, a família não tinha como nos receber em sua casa.

interagem. Para os ambientes digitais, a fim de conhecer as suas atividades lúdicas, instalamos os aplicativos mais explorados por elas em nosso dispositivo móvel, pois entendíamos que não bastava estar *com* elas, também precisávamos interagir com as suas práticas lúdicas, até mesmo para compreender como estão vivenciando a cultura digital.

Assim, identificamos que com as tecnologias digitais móveis as crianças estão realizando

*Pesquisadora: Mas quem instalou esse jogo aqui?
Capitão América: Foi eu! Eu mesmo!
Pesquisadora: E você escolheu como?
Capitão América: No lugar de escolher jogos! Eu passei com o dedinho, vi a imagem de Kekko e cliquei para instalar!
Capitão América: Então, quando eu vi esse jogo, falei logo: Ah! Vou instalar aqui esse jogo!
Pesquisadora: Ah! Entendi!
(Capitão América, 4 anos)*

várias atividades que integram as suas práticas lúdicas e que nesta pesquisa se configuraram como os seus “fazeres” na cultura digital. Dentre estes fazeres que acompanhamos brincando *com* elas, destacamos aqueles que foram mais frequentes, tais como a busca por brincadeiras a partir dos personagens infantis de suas

preferências, especialmente, os jogos digitais. Percebemos que ao identificar aqueles jogos que tinham interesse em explorar, elas imediatamente faziam o *download*, instalando-os e, por vezes, desinstalando-os com frequência, pois como já sinalizamos, dependiam de capacidade de memória do dispositivo móvel para interagir com esses jogos.

*Mãe de Elsa: Ela faz vídeos de dança, assiste vídeos infantis, com amiguinhos e a irmã mais velha, tanto sozinha, quanto acompanhada.
(Mãe de Elsa, por questionário)*

Além dos jogos, também exploraram outros materiais que estão vinculados a esses personagens, tais como os vídeos *online*, e passam a seguir⁶¹ os conteúdos que são gerados e

*Pesquisadora: Sim, mas além de fazer o pula-pula no Minecraft o que mais você gosta de fazer no tablet?
Hulk: Assiste, tira fotos, desenho...
Pesquisadora: Ah! Você faz desenhos também no tablet?
Hulk: Sim!
Pesquisadora: Depois você me mostra como faz isso?
Hulk: Hum run!
(Hulk, 4 anos)*

socializados por outras crianças nos canais dos *youtubers* mirins ou daqueles *youtubers* que fascinam o público adolescente. Notamos que esses “famosos” da internet, na atualidade, passaram a se configurar como personagens relacionados aos elementos simbólicos das culturas infantis. A vivência

*Pesquisadora: E você fala com as pessoas como?
Elsa: Pelo WhatsApp!
Pesquisadora: Ah! É pelo WhatsApp que você fala com pessoas?
Pesquisadora: E quem são as pessoas que você fala pelo WhatsApp?
Elsa: Toda minha família! Quase toda minha família!
Pesquisadora: E os amiguinhos da escola e do condomínio?
Elsa: Não! Só minha família, meus primos e tias...
(Elsa, 5 anos)*

nesses espaços, de certa forma, tem influenciado as crianças para a realização de uma outra atividade comum entre elas que é a produção dos seus próprios registros imagéticos por meio de fotografia, desenhos, vídeos e micro-vídeos.

61 No contexto das mídias sociais, uma prática comum é “curtir”, “dar like”, “se inscrever” e “seguir” o personagem que está produzindo aquele determinado conteúdo. Essa dinâmica é conhecida como “princípio da popularidade: quanto mais contatos você tem e faz, mais valorizado se torna, porque mais pessoas acham você popular e então querem se conectar a você” (VAN DIJCK, 2013 *apud* TOMAZ, 2017, p. 89)

Também presenciamos duas atividades em suas práticas lúdicas e que ainda são incipientes entre os pequenos, que foi a exploração dos aplicativos de compra *online* (abordada no capítulo VI sobre o consumo) e a comunicação via aplicativos de troca de mensagens (presente no capítulo V na reflexão sobre o brincar). Diante dessa lista de “fazeres”, a princípio, analisamos que essa interação com os conteúdos e as interfaces associadas a jogos e personagens infantis, tem interferido nas culturas infantis, sobretudo, quando estas passam a integrar os elementos simbólicos dessas culturas na atualidade. Mas, ainda assim, precisamos ressaltar que entre essas atividades, aquelas indicadas pelas crianças

Pesquisadora: O que você mais gosta de fazer com no celular Mulher-Gato?
Mulher-Gato: Jogar e assistir!
Pesquisadora: Assistir o que?
Mulher-Gato: Os vídeos do YouTube! E o meu canal preferido é o Planeta das Gêmeas!
Pesquisadora: Ah! Você também gosta do Planeta das Gêmeas?
Mulher-Gato: Humrum!

(Mulher-Gato, 6 anos)

como as preferidas são os jogos digitais e aos vídeos *online*.

Frente a essas escolhas, presenciamos que as crianças, desde as mais pequenas (quatro e cinco anos), até as maiores (nove e onze anos) apresentaram um estilo livre e independente para explorar as possibilidades de jogos e aplicativos. À

medida que entram nos ambientes que lhes possibilitam fazer o *download* dos jogos, mostram o desejo de explorar tudo o que encontram pela frente. Dentre os tipos de aplicativos e jogos explorados pudemos classificá-los como: aplicativos e jogos direcionados à criança (jogos infantis) e aqueles que estão abertos a qualquer faixa etária (jogos não-infantis).

Pesquisadora: Além de jogar o que mais você sabe fazer com o celular e o tablet?
Capitão América: Eu jogo! Eu instalo o jogo! Eu assisto! E às vezes no celular da mamãe eu tiro fotos junto com Ma...!
Pesquisadora: Meu Deus! Quanta coisa!
Pesquisadora: E você assiste o que nesse tablet?
Capitão América: Assisto Paulinho! Meu melhor amigo!
Pesquisadora: Ah é! Você já me disse isso!
 (Capitão América, 4 anos)

Os aplicativos e jogos digitais infantis planejados e desenvolvidos especialmente para atender aos interesses desse público, normalmente, são associados a um personagem que integra os referenciais simbólicos de sua cultura (desenho animado, brinquedo em destaque no mercado, ícone televisivo). Esses aplicativos têm classificação livre em relação à idade da criança, entretanto, a maioria apresenta conteúdos restritos, visto que para ter acesso ao material completo, conforme sinalizamos no Capítulo VI, é preciso avançar nas fases do jogo ou efetuar algum tipo de compra. Diante das diferentes características desses ambientes digitais, identificamos que as escolhas por esses aplicativos são subdivididas nos respectivos grupos: jogos de aventura, jogos de corrida/habilidades e jogos de criação/ simulação

Nos *jogos de aventura*, identificamos que o brincante interage com os personagens disponíveis pelo próprio jogo ou por avatares criados pelo jogador, organizados por fase e com um objetivo final bem definido. Para Becker (2013), nesse tipo de jogo, o grau de

dificuldade cresce no decorrer da brincadeira, assim, quanto mais a criança se aproxima do objetivo final, podem ser observados elementos como “vidas”, “armas”, “poderes” que auxiliam o personagem a alcançar seu objetivo (Figura 14).



Nos *jogos de corrida/habilidade*, observamos que as crianças colocam em prática a destreza e a velocidade e, também, exercitam o domínio de lateralidade (cima, baixo, direita, esquerda), de reflexo, e fomentam a coordenação motora. Nesses jogos, o desafio está na habilidade do brincante em ser veloz para desviar dos obstáculos e alcançar a maior pontuação possível, de modo que, junto a essa pontuação possa adquirir outras premiações. Por isso, os jogos de corrida sob os trilhos, de lutas sem enredo prévios e alguns de quebra-cabeça, de ligar pontos, explorados junto com as crianças, foram incorporados nesta categoria (Figura 15).



O terceiro grupo se configurou pelos *Jogos de simulação*. Neles é possível perceber a transcrição de situações, objetos ou lugares que são baseados em um tema existente no mundo atual. Em tais jogos, existem regras, mas não há um final estabelecido. Da mesma maneira, não existe competição como a maioria dos jogos eletrônicos, o desafio do jogador está em sua própria performance e/ou nos limites de sua criatividade. Além dessas características, notamos que muitos desses jogos apresentam uma proposta de identificação com situações familiares das crianças, remetendo às atividades que são realizadas no seu cotidiano como: cozinhar, vestir a boneca, dirigir a moto, pintar as unhas, ir ao dentista, etc. (Figura 16).



Ao escolher esses aplicativos, observamos que para as crianças pequenas (quatro a seis anos), parece haver uma preferência por brincadeiras infantis que estão associadas ao faz de conta, ao imaginário infantil, como brincar de cozinhar, de construir seus mundos no *Minecraft*, ou até mesmo de montar as pecinhas do *Legó* por meio dos jogos digitais. Isto é, elas buscam explorar jogos que remetem aos aspectos do seu dia a dia, e que estão sendo relacionados às brincadeiras que desenvolvem no contexto analógico. Porém, não são apenas os jogos que são explorados por esse público infantil, outras atividades também integraram os seus interesses e essas estão entre os demais aplicativos, que estão abertos a qualquer faixa etária, que se configuram como ambientes que foram projetados para o público geral, mas que foram ocupados por crianças. Tem-se como exemplo os canais de vídeos *online* na plataforma

*YouTube*⁶². Nesses ambientes, surge um campo infinito de conteúdos que tem sido acessado, explorado, conhecido, compartilhado e consumido cotidianamente por nossas crianças.

No acesso a esses conteúdos, ao mesmo tempo que nutrem preferências por determinados personagens, elas também passam a explorar diversos outros, que, embora não estejam diretamente ligados aos seus campos de interesses, fazem parte das preferências comuns entre seus pares, que são os inúmeros canais de *youtubers* que seguem como supostos fãs. A preferência das crianças por essas produções nos instigou a conhecer quais eram esses personagens, visto que, eles estão se configurando como elementos simbólicos das culturas infantis. Entretanto, é preciso

Pesquisadora: Além de jogar o que mais você faz ?
 Elsa: Eu assisto!
 Pesquisadora: Assiste o que?
 Elsa: Vídeos no YouTube.
 Pesquisadora: Ah! E qual é o vídeo que você mais gosta de assistir?
 Elsa: Bela Bagunça
 (Elsa, 5 anos)

Figura 17 – Lista dos *youtubers* seguidos por Tiana



Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora

destacar que na exploração dos conteúdos nessa plataforma as crianças nutrem uma atenção especial para alguns desses personagens, colocando-se no lugar de fã. Para outros, seguem porque um(a) amigo(a) indicou, ou ainda porque foi mencionado pelos demais seguidores dos *youtubers*, etc.

Dessa forma, a maioria delas passam a colecionar ou a listar os vários canais ou conteúdos que acompanham ou seguem. Para ilustrar, trouxemos a lista de Tiana (Figura 17), que embora esteja inscrita em vários canais, justifica fazer esse acúmulo não em virtude de acompanhar tudo o que está sendo socializado e, sim, porque considera que seus gostos e preferências se alteram ao longo do tempo. Já com Elsa, Capitão América e as demais crianças pequenas, a lista de preferência também se altera, pois além dos *youtubers* elas buscam interagir com os conteúdos que abordam sobre os personagens infantis que integram suas brincadeiras tais como desenhos animados infantis.

62 Vale destacar que o *YouTube* não é a única plataforma de *streaming* de vídeos disponível na internet. Diversas outras empresas, ou conglomerados de mídias amplamente estabelecidos, oferecem serviços semelhantes de forma gratuita ou paga. Entretanto, essa é a plataforma de principal foco de interesse das crianças. Além disso, não podemos deixar de considerar que, como as crianças participantes da pesquisa fazem uso do sistema operacional *Android*, ao fazer pesquisa de vídeos no aplicativo destinado a essa função, imediatamente são direcionados a essa plataforma de vídeo.

Pesquisadora: Esse boneco aqui é do que?
Capitão América: É da Patrulha Canina!
Pesquisadora: Vamos listar aqui os personagens que você mais assiste nesses canais?
Capitão América: Eu gosto do Paulinho!
Pesquisadora: E quem mais?
Capitão América: Homem-Aranha, do Lego, do Patrulha Canina...
Capitão América: Hummm. Também dos vingadores!
Pesquisadora: E esse daqui?
Capitão América: Bus! Esse é do Toy Story.
(Capitão América, 4 anos)

Elsa: Ladybug!
Elsa: Poly Pocket!
Pesquisadora: E a Planeta Gêmeas?
Elsa: Poly Pocket, as meninas gêmeas... Detetive do Prédio Azul...
Elsa: Bel para meninas!
Pesquisadora: Bel para meninas não está proibido?
Elsa: Não está mais!
Pesquisadora: Não está mais?
Elsa: Pronto! Já acabou a lista!
Pesquisadora: Acabou por hoje, né?
Elsa: Isso, depois eu lembro de mais...
(Elsa, 5 anos)

Pesquisadora: Na semana passada você me disse que o canal preferido era daquela Larissa Manoela, agora é o Planeta das Gêmeas?
Mulher-Gato: O Planeta das Gêmeas é o que eu gosto! Só que minha preferida é Larissa Manoela!
Pesquisadora: Então o mais preferido não é o Planeta das Gêmeas! E sim, é a Larissa Manoela...
Mulher-Gato: Isso!
(Mulher-Gato, 6 anos)

Na nossa compreensão, para essas crianças, acompanhar e se inscrever nesses canais de vídeos representa uma prática social que produz significados compartilhados entre aqueles com os quais estão interagindo. Além disso, ao indicarem que uma de suas atividades lúdicas preferidas é seguir os conteúdos que são compartilhados no *YouTube*, essas crianças estão contribuindo para que seja cada vez mais produzido “[...] um grande fluxo de informações e referenciais simbólicos, que em certa medida, transforma não só o modo como [interagem], mas, de forma mais ampla, o modo como [estão] concebendo o mundo ao nosso redor.” (AYRES; RIBEIRO, 2018, p. 83).

É esse fluxo de informações, que na maioria das vezes, move as crianças para ir em busca dos materiais que são produzidos em formatos audiovisuais, especialmente, aqueles conteúdos que lhes possibilitam interagir com os personagens que estão presentes em suas culturas infantis. Como vimos acima, esses personagens se configuram tanto por meio dos desenhos animados quanto por aqueles que se transformaram, na concepção das crianças, em personagens célebres para o universo infantil.

Pesquisadora: Eu comecei a fazer uma lista desses canais do YouTube que vocês curtem!
Pesquisadora: Olha aqui: Larissa Manoela, Bela Bagunça, Planeta Gêmeas! Lembra do Planeta Gêmeas?
Mulher-Gato: Você assiste o Planeta das Gêmeas?
Pesquisadora: Lógico que não!
Mulher-Gato: Eu amoooo!
Pesquisadora: Mas como vocês amam, eu também preciso conhecer!
(Mulher-Gato, 6 anos)

Pesquisadora: Sim! Eu estava aqui fazendo minha lista: era Larissa Manoela, Bela Bagunça, quem mais?
Jasmine: Bel para meninas...
Pesquisadora: Mas, Bel para meninas vocês não assistem mais, né?
Jasmine: Bel para meninas tem nove anos! Assistimos sim!
(Jasmine, 9 anos)

Pesquisadora: Vamos listar aqui os nomes dos desenhos no seu canal: Dora, Pocoyo...
Capitão América: Charlie e Lola!
Pesquisadora: E esse Jake e os piratas na terra do nunca?
Capitão América: Dragões!
Pesquisadora: Dragões! Isso é um filme?
Capitão América: É!
Capitão América: E também tem Transformers!
Pesquisadora: Go, Diego, Go!
Pesquisadora: Olha aquele dali é um dinossauro?
Capitão América: É um dinossauro faminto que quer comer todo mundo!
Pesquisadora: Meu Deus! Tem várias programações aqui!
(Capitão América, 4 anos)

Frente a esses usos e preferências, na interação por meio dos *smartphones* e dos *tablets*, quanto pelos aplicativos instalados na *Smart Tv*, essas crianças estão em busca de materiais que remetem dos clips musicais até filmes e programas de televisão na íntegra. Nessa

dinâmica, é preciso sinalizar que, devido às programações dos canais televisivos serem exibidas em determinados horários, muitas vezes, as crianças não estão disponíveis para acompanhá-las. Porém, com os conteúdos disponíveis nos ambientes e aplicativos *online*, elas encontram no digital a falta de condicionamento de horários ou de programação e à medida dos seus interesses, o que favorece para que elas, cada vez mais, busquem acessar esses conteúdos com os dispositivos móveis.

Com base nessas práticas lúdicas, analisamos que para elas não importa se estão acompanhando tudo que está sendo produzido e socializado nesses ambientes, e sim, o que importa é a possibilidade de “estarem inscritos” nos canais, mostrar para o outro, que é seu grupo social, que também segue a “moda” e que está inserido naquela prática social. Daí, podemos dizer que os usos e preferências para a realização das atividades lúdicas com as tecnologias móveis, estão fundamentados em dois aspectos: o primeiro está relacionado à efemeridade do consumo desses materiais, o que faz com que os canais que seguem, os assuntos que buscam se integrem, os desejos que expressem, e igualmente se alternem com maior rapidez. Tendo como base essa efemeridade, temos visto cada vez mais um fluxo de informações e referenciais simbólicos sendo produzidos e, na mesma velocidade, sendo substituídos e consumidos. O segundo aspecto está diretamente relacionado às interferências dos grupos sociais, visto que são os grupos de pares que direcionam o consumo por esse ou aquele vídeo, jogo, brinquedo ou qualquer outro produto que integra os elementos simbólicos das culturas infantis.

7.2.1 As atividades de produção de imagens com o *smartphone* e o *tablet*

Ao entendermos que as crianças são atores/autores sociais, produtores de cultura, vinculamos a compreensão do brincar como experiência de produção cultural própria da infância e de sua alteridade diante do mundo dos adultos (PORTILHO; TOSATTO, 2014). Por esse ângulo, observamos que elas, em seu cotidiano, ao brincar interagindo com as tecnologias digitais móveis, têm criado e recriado as suas atividades lúdicas tendo como base a reprodução interpretativa. Retomamos a ideia da “reprodução interpretativa” (CORSARO, 2011) discutida no capítulo III, por entendermos que essa reprodução abrange os aspectos criativos da participação infantil nas suas próprias culturas.

Reconhecemos que diante dos fluxos de imagens e referenciais simbólicos difundidos pelas diversas interfaces digitais, ao serem acessados pelas crianças, em algumas situações, são ressignificados, reinterpretados e, por vezes, (re)produzidos interpretativamente. Podemos perceber essa dinâmica a partir do que presenciamos junto com as crianças interlocutoras da pesquisa, especialmente quando em interação com os vídeos *online*, visto que essas produções, embora na maioria das vezes sejam editadas por adultos, seus conteúdos são elaborados e pensados a partir de narrativas que são direcionadas de crianças para crianças.

Essas produções e narrativas, de forma direta, passam a integrar as “rotinas culturais” infantis (CORSARO, 2011) e, também, se constituem como elementos importantes para as culturas infantis, pois a exploração delas tem ampliado a “variedade de conhecimento sociocultural que pode ser produzido, exibido e interpretado” pelas crianças (CORSARO, 2011, p. 32). Dessa forma, mesmo que reproduzindo parte daquilo que estão consumindo, o acesso a essas plataformas de vídeo *online* nos mostram que esses espaços atuam como janelas para que as crianças possam disponibilizar suas próprias produções.

Com essa prática, entendemos que o foco está no lugar e na participação das crianças na produção e reprodução cultural, em vez de estar na internalização de habilidades e conhecimentos adultos pelas crianças (CORSARO, 2011). E, diferente das produções que foram realizadas e disponibilizadas pela televisão, que são aquelas elaboradas por adultos, com a finalidade de serem consumidas por crianças, observamos que, nos canais de vídeos *online*, elas têm encontrado a possibilidade de acessar um outro tipo de conteúdo, com uma linguagem que as aproximam mais desse material. Na maioria das vezes são materiais socializados por outra criança, que é identificada não somente como um personagem, mas como alguém que compartilha dos mesmos interesses e brincadeiras.

Ainda que encontremos críticas em relação à qualidade dessas produções, concordamos com Tomaz (2017, p. 36), que esse movimento pode ser pensado, ao menos, sob dois aspectos. O primeiro diz respeito ao reconhecimento da voz das crianças, vinculando uma configuração de elementos históricos e socioculturais, que possibilitam conceber a participação delas na vida social. O outro está relacionado à possibilidade de terem um espaço para que possam manifestar a sua presença.

Assistir vídeos *online* pode até não se configurar como uma brincadeira, porém o que notamos é que essa era uma atividade presente em quase todas as nossas rodas de brincadeiras, especialmente porque, além delas terem a possibilidade de acessar esses vídeos

na hora que querem, também pesquisam os temas de seus interesses, assistem aos conteúdos quantas vezes forem desejadas, e têm cada vez mais, à sua disposição, uma infinidade de opções e de referenciais simbólicos. Com isso, o interesse por esses ambientes tornou-se uma das atividades principais das crianças quando em interação com as tecnologias móveis e, talvez, por isso, temos notado o crescimento da presença delas nesses espaços, particularmente, no *YouTube*.

A exploração e interação com os conteúdos que são compartilhados pelos *youtubers* mirins, e a repercussão dessas produções entre as crianças, de certa forma, influencia para que aquelas que estão consumindo esse material também desejem produzir e socializar no mesmo ambiente. Ainda que corram os riscos advindos da exposição, as crianças têm buscado desfrutar das chances de ampliar a sua voz nesses lugares, mostrando novas formas de estar no mundo e de produzir suas próprias narrativas. Isto é, a partir do material que estão consumindo essas crianças passam a reproduzir interpretativamente e em pares, fazendo dessas atividades os seus cenários para as brincadeiras.

Pesquisadora: E o que te motivou a criar o seu canal?

Jasmine: É porque a gente assistia vários vídeos no YouTube, e a gente segue várias crianças que são youtubers mirins que fazem vídeos brincando, e então deu vontade de fazer um igual!

Pesquisadora: Hummm...

(Jasmine, 9 anos)

Neste estudo, acompanhamos essa dinâmica quando Jasmine, que é uma criança fã e consumidora desses conteúdos, os toma como referência para reproduzir interpretativamente, junto com outras amigas, as suas próprias produções e, tal como fazem os *youtubers* mirins que ela segue, também socializa seus vídeos nas plataformas *online*. Isto é, algumas dessas crianças, ao seguir e acompanhar esses canais de vídeos, reproduzem os brinquedos e brincadeiras a que fazem referência e as informações que fornecem em suas narrativas.

Pesquisadora: Primeiro, quem foi que criou aquele canal?

Jasmine: Foi eu e Lu...!

Pesquisadora: Quem é Lu...?

Jasmine: Lu é uma amiga minha que mora aqui no condomínio!

(Jasmine, 9 anos)

Quando estamos falando da opção de produzir os seus próprios vídeos, não podemos deixar de pontuar que as crianças pequenas sinalizam que não dominam por completo todas as dinâmicas do digital. Pudemos perceber isso quando Jasmine relata que junto com a amiga de 12 anos, que reside no mesmo condomínio, criaram o seu canal de vídeos, mas que essa outra criança por compreender melhor as etapas da edição, ficava com a responsabilidade da edição e postagem no ambiente. Com isso, queremos dizer que, embora elas possam até sinalizar o

Pesquisadora: Eu pensei que quem estava filmando era sua mãe!

Jasmine: Não! Quem está filmando é Lu. Ela grava, edita e posta...

Pesquisadora: Ah! É ela quem edita?

Jasmine: Sim!

Pesquisadora: E você ajuda ela a editar?

Jasmine: Não! Eu não sei muito dessas coisas...

(Jasmine, 9 anos)

interesse de produzir seus próprios vídeos, percebemos que necessitam do apoio e da orientação de alguém que tenha mais conhecimento sobre a edição e compartilhamento dessas produções, e essa pessoa pode ser um adulto ou até mesmo outra criança.

Além disso, um outro ponto a destacar é que, diferente das produções que são elaboradas por adultos, que segue um formato audiovisual para atender aos interesses das grandes indústrias do entretenimento, essas outras, elaboradas por crianças, são veiculadas a partir do que elas desejam socializar, sem grandes produções ou sem seguir um “modelo” instituído pelo mercado cultural infantil. Daí, pode-se perceber que essa experiência tem provocado que outras crianças também desejem se inserir nessa dinâmica, pois nesse espaço estão encontrando a possibilidade de lugar de fala, sem necessariamente ficarem presas às regras do mercado cultural. Nesse lugar de fala, são elas que, de alguma maneira, têm direcionado quais serão os “padrões” e as “regras” que deverão ser seguidos.

Além dessas produções que encontramos na plataforma de vídeo do *YouTube*, buscamos também conhecer quais eram as outras experiências de produção de imagens realizadas pelas crianças. A princípio, entendíamos que elas estavam consumindo – produtos, serviços, informações, brinquedos, marcas, etc. – e pouco estavam voltadas para a produção de conteúdos. Assim, ao experienciar as brincadeiras junto com elas, notamos a forte presença da produção imagética em outros espaços, a exemplo da funcionalidade *Instagram Stories*⁶³. Percebíamos que esse aplicativo

Pesquisadora: Ah! É aquilo ali que você quer? Que você faz o vídeo e coloca aqueles bichinhos na foto?

Elsa: É! Coloca as orelhinhas e o focinho de cachorrinho!

Pesquisadora: E fica online ou fica somente no celular?

Tiana: Fica no Storie e celular!
(Elsa, 5 anos; Tiana, 11 anos)

Tiana: Tem esse aqui – mãos livres!
Mãe: Esse faz o que?
Tiana: É porque é assim: você sempre tem que ficar segurando no botãozinho! Mas, se você quiser fazer um vídeo sem ficar segurando, você aperta aqui, suas mãos ficam livres e você pode filmar!
Mãe: Ahhh!!!
Pesquisadora: Ahhh!!! Deve ser essa opção que o povo faz a Live!
Tiana: Não! Calma! Live é outra coisa...
Tiana: Não é Live, é ao vivo!
(Tiana, 11 anos)

se configurava como mais uma possibilidade de exploração e produção de material que integra a cultura infantil, pois, ao produzirem esses microvídeos, as crianças, ao passo que socializam suas brincadeiras, estão criando e compartilhando as suas vivências lúdicas. Ou seja, nessa atividade podemos perceber em potência a possibilidade de criação e de saírem do lugar de meros consumidores de conteúdos e produtos.

Não podemos desconsiderar que vivemos a cultura do compartilhamento de imagens, em que a qualquer tempo e lugar as pessoas conversam, compartilham informações, narram suas

63 *Stories* é um recurso no qual as postagens são armazenadas durante o período de 24 horas na memória do aplicativo das redes sociais *Facebook*, *Instagram*, *WhatsApp* e *Snapchat*. O apagamento do *Stories* corresponde ao “principal atributo desta funcionalidade, uma vez que provoca um fluxo ininterrupto de publicações sem rastros que é condizente com a velocidade vertiginosa e a liquidez do mundo contemporâneo, no qual o trânsito de novidades é permanente” (SOUZA; COUTO; BONILLA, 2018, p. 83).

vidas cotidianas, e as crianças estão cercadas por essa cultura. Nelas, com os dispositivos móveis sempre ao alcance de suas mãos, praticamente tudo se torna suscetível a registros, trocas, interações em sites e aplicativos de redes sociais. Com isso, notamos que as crianças pequenas, embora de forma ainda tímida, têm mostrado indícios de aproximação dessa cultura de compartilhamento de imagens, sejam estas em vídeos ou foto, buscando se integrar e participar dessas redes sociais, aprendendo novos termos, apropriando-se dessa dinâmica que está presente na sociedade e, assim, estão partilhando e construindo os saberes dessa experiência entre seus pares.

Como fenômeno que integra a cultura, não podemos dizer que as crianças estão apenas compartilhando as suas brincadeiras ou socializando os momentos vividos junto com a família e amigos por meio de um aplicativo de celular. Estão também contribuindo para ampliar os seus referenciais simbólicos ao socializar suas atividades lúdicas, trazendo para as dinâmicas das culturas infantis, ainda que por instantes, a emoção, as lembranças, as descobertas, ou seja, estão praticando as atividades de registrar e compartilhar os momentos da infância. Nesse processo, é importante reconhecer, acima de tudo, que elas estão atuando como coconstrutoras de informações, identidade e cultura.

7.3 AS INTERAÇÕES DAS CRIANÇAS COM AS TECNOLOGIAS MÓVEIS NO CONTEXTO DAS BRINCADEIRAS

Quando acessamos os nossos dispositivos móveis interagimos com uma enxurrada dos mais distintos signos moventes, reagentes, sensíveis às intervenções. Peirce (1999) esclarece que o signo seria o representante que transmite a ideia de objeto representado ao interpretante. Isto é, Peirce define signo como qualquer coisa que é, de um lado, de tal modo determinada por um objeto e, por outro lado, de tal modo determina uma ideia na mente de alguém, que é o interpretante do signo (PEIRCE, 1931-58 *apud* SANTAELLA, 2004).

Este autor também afirma que um signo pode ser denominado ícone, índice ou símbolo. Para ele, um ícone é um signo que se refere ao objeto que denota apenas em virtude de seus caracteres próprios. O índice envolve uma espécie de ícone, um ícone especial que não é a mera semelhança com seu objeto. Já o símbolo é um signo que se refere ao objeto que normalmente está associado a ideias gerais que opera no sentido de fazer com que o símbolo seja interpretado como se referido àquele objeto (PEIRCE, 1999, p. 52).

Peirce apresenta três categorias básicas entre elementos que resume as relações dos significados desses termos que são: a primeiridade (monádica), a secundidade (relação didática) e a terceiridade (a relação triádica). A primeiridade forma o novo, a possibilidade, a qualidade de um ser que não teria existência por si só, sem fazer referência a outro ser, sendo, portanto, abstrato. A secundidade se estabelece da negação, oposição, semelhança e contraste com o outro. Por fim, a terceiridade representa uma generalidade. Essas características estariam presentes no sistema de signos e como primeiridade está presente o ícone, secundidade o índice e terceiridade o símbolo.

Em síntese, podemos dizer que o ícone (a exemplo o desenho de uma árvore) possui semelhança com a ideia que o representa. O índice aponta para o seu referente (a sombra de uma árvore, um fruto ou semente que cai no chão são índices da árvore). Por fim, um símbolo é abstrato (tal como a palavra escrita “árvore”); sua forma não tem nenhuma semelhança com o seu significado.

Ao tomarmos por base a discussão apresentada por Peirce (1999), entendemos que a interação que acontece por meio das telas, com as diversas interfaces, se enchem de signos moventes, símbolos e ícones, que estão presentes nos sinais, orientações, imagens, fotos, desenhos, animações, sons, palavras, legendas, textos etc. Nessa dinâmica, segundo Santaella (2013), surge o leitor das telas eletrônicas, que está “[...] transitando pelas infovias das redes, constituindo-se um novo tipo de leitor que navega pelas arquiteturas líquidas e alineares da hipermídia no ciberespaço” (p. 154). O movimento adotado por esse leitor está criando novas formas de socialização, compartilhamento e participação.

Ao estarem diante da variedade de materiais da cultura infantil aos quais as crianças estão tendo acesso, sejam eles digitais ou analógicos, “o ato de ler passou a não se limitar apenas à decifração de letras, mas veio também incorporando, cada vez mais, as relações entre palavras e imagem, entre o texto, a foto e a legenda [...]” (SANTAELLA, 2013, p. 155). Dessa maneira, as crianças estão praticando um outro tipo de leitura⁶⁴, que não está baseada na palavra em si, não é uma leitura alfabética-silábica, mas na identificação dos signos, dos

64 No nosso entendimento, a leitura não está associada apenas a compreensão da palavra escrita, sim envolve as diversas linguagens presentes na sociedade. Nesse sentido, a leitura acontece de muitas formas: “o astrônomo lê o mapa das estrelas; o zoólogo lê o rastro dos animais da floresta; [...] os pais leem o rosto do seu filho; [...] nós lemos quadros, fotografias, paisagens, livros, revistas, jornais e lemos computadores. Seja qual for o campo de ação, estamos sistematicamente a fazer leituras.” (SANTOS, 2006, p. 13 *apud* AVILA, 2014, p. 87). Por isso, a importância de compreender que a leitura deve ser entendida com um sentido mais amplo, que envolve palavras, imagens, sons, vídeos, *links*, *hiperlinks*, etc.

símbolos e dos ícones. O reconhecimento das interfaces digitais por meio dessa identificação se configura também como “textos visuais” repletos de significados.

Na experiência de interagir com essas interfaces, por meio dos signos, símbolos e ícones

*Capitão América: Olha o tem aqui!
Pesquisadora: Isso é o quê?
Capitão América: Tem que ler o que tem aqui em baixo! Ler aqui para mim, porque aqui em baixo tem um negócio de ler!
Pesquisadora: Ah! Está escrito que é um jogo!
Capitão América: Olha! É de correr mesmo!*

(Capitão América, 4 anos)

elas estão ampliando o conceito de leitura, uma vez que, desde muito pequenas, estão reconhecendo a possibilidade de leituras de imagens como narrativas constituídas de múltiplas representações que envolvem elementos sociais, estéticos, subjetivos, dentre outros (SANTAELLA, 2012). Daí, concordamos com Santaella (2013) que não há porque se manter uma visão purista da leitura restrita à decifração das letras. Mais do que serem reconhecidos como leitores, essas crianças estão se constituindo como interagentes, uma vez que suas interações nos ambientes digitais não estão restritas à compreensão dos códigos, mas sim, estão imersas em dinâmicas que as fazem buscar, encontrar, relacionar, associar e comparar fragmentos de uma informação com outra, em uma velocidade inusitada, compondo e interpretando uma mensagem composta de elementos sonoros, visuais e textuais (SANTAELLA, 2013).

Além disso, diante das experiências vividas pelas crianças na cultura digital, especialmente, ao identificarem os conteúdos que lhes interessam presentes nas interfaces a partir da interação com os signos, símbolos e ícones, isso é, a partir da linguagem visual, integram-se ao que Lévy (1998) chama de ideografia dinâmica. Para o autor, a ideografia dinâmica articula-se a partir de um contexto espaço-temporal, tendo como base movimentos, campos de forças e ícones. Enquanto numa obra impressa o leitor se dedica à leitura, e num hipertexto se entrega à navegação, na ideografia dinâmica empenhamos-nos na exploração das diversas possibilidades.

Na nossa compreensão a dimensão iconográfica das interfaces com os quais as crianças

*Capitão América: Aqui em cima tem um botão que você aperta e vai para o vídeo! E ele te ensina a jogar!
Pesquisadora: Sério! Não acredito que tem tudo isso aqui!
Capitão América: Tem sim!
Capitão América: Mas depois você tem que apertar no botãozinho verde para instalar!*

(Capitão América, 4 anos)

estão interagindo é o que possibilita que elas explorem os diversos ambientes mesmo que não estejam alfabetizadas. Isto é, a interação por meio dos símbolos na tela e a maneira como as crianças se deslocam nesses ambientes tem uma significação, visto que o essencial está no fato de que não é a imagem como um todo que se “desenrola”, e sim que “[...] cada ideograma-ator

reage aos outros ideogramas e solicitações do explorador de maneira autônoma.” (LÉVY, 1998, p. 65).

Segundo Lévy (1998), os elementos da imagem agitam-se por si mesmos, não conforme a escala de pixel, mas segundo as macrounidades significantes, importantes para a nossa perspectiva cognitiva e não-eletrônica. A ideografia dinâmica explora “até o limite, as possibilidades semióticas e cognitivas oferecidas pela plasticidade indefinida das representações digitais.” (p. 65). Por isso, identificamos que essa linguagem é explorada através do brincar errante, que de maneira dispersiva e desorientada, por meio da disposição dos símbolos na tela, a criança tem explorado nas atividades lúdicas no *smartphone* e *tablet*.

Na interação com as diversas interfaces, o que importa para as crianças é ter a possibilidade de encontrar as suas atividades lúdicas e, assim, com a capacidade de reconhecimento visual, desenvolvem “performances significadoras atribuídas pelo manejo

Pesquisadora: Esse jogo parece com o qual?
Capitão América: Com o da Moranguinho!
Pesquisadora: O da Moranguinho ensina a fazer o que?
Capitão América: Bolo!
Pesquisadora: E esse?
Capitão América: Pizza!
Pesquisadora: Hummmmm... Muito bem! Só que o outro o personagem é a Moranguinho, e esse é quem?
Capitão América: Caillou
(Capitão América, 4 anos)

cotidiano de uma sintaxe visoespacial” (LÉVY, 1998, p. 88). A noção visoespacial passa a ser significativa quando, desde pequenas, elas começam a fazer relação de um jogo com outro, de um ambiente com outro ou de um conteúdo com outro. Podemos dizer, nessa direção, que as crianças estão experienciando as representações mentais, as quais, segundo Lévy (1998, p. 100), cada um de nós realizamos a partir de

certos domínios de ação e conhecimento, de modo esquemático e imaginativo. Dessa maneira, utilizamos essas representações para evocar lembranças, relacionar a estrutura ou o modo de funcionamento de um jogo com o outro ou ainda para tomar decisões.

No brincar, que se constitui pelo procedimento exploratório de um território desconhecido, em que as crianças ao interagir com as tecnologias digitais móveis buscam as suas atividades lúdicas, aleatoriamente, no campo das possibilidades abertas, pela trama da dinâmica do digital, quanto mais elas participam ativamente da dinâmica, mais elas integram e internalizam os processos que estão vivenciando. Tudo isso, para essas crianças, cria uma nova forma de “leitura”, em que, por meio das conexões, dos diversos ambientes e práticas lúdicas surge um “contexto dinâmico de leitura comutável entre vários níveis midiáticos” (SANTAELLA, 2004, p. 175).

Essa leitura orientada por meio dos signos, símbolos e ícones é uma atividade “nômade de perambulação de um lado para o outro, juntando fragmentos que vão se unindo mediante

uma lógica associativa e de mapas cognitivos personalizados e intransferíveis” (SANTAELLA, 2004, p. 175). Nessa dimensão, podemos inferir que essas crianças, ao interagir com as tecnologias digitais móveis, estão experienciando leituras iconográficas, que têm como base a ideografia dinâmica, em uma perspectiva em que a comunicação ou a mensagem vai se estabelecendo na medida em que os nexos são acionados pelo leitor-produtor. (SANTAELLA, 2004).

A familiaridade das crianças em explorar esses ambientes se configura numa navegação por meio de nós e nexos associativos, e faz com que elas, antes de tudo, conheçam os diferentes ícones que são exibidos na tela. Alguns são óbvios e bastante figurativos, outros são mais convencionais. À vista disso, elas realizam um outro tipo de leitura, que é pautada nas rotas de exploração, por escolhas feitas no meio do caminho, e nem sempre com um objetivo específico, mas que são realizadas porque naquele momento decidiram selecionar um *link*, um aplicativo, um vídeo, um jogo e não outro (AVILA, 2014). Além disso, algumas experiências junto com elas nos mostraram como as imagens e símbolos orientam as suas explorações e que as suas descobertas acontecem de forma autônoma; por meio de tentativas e erros, em toques na tela e *links* encontram as atividades lúdicas de seu interesse.

O reconhecimento desses ícones ocorrem devido suas explorações e pela maneira como transitam dentro dos ambientes. Desse modo, a rota mais comum para essas crianças é por meio das imagens (sejam elas um vídeo, um

Pesquisadora: Mas, eu até agora não entendi como foi que você chegou ou como foi que você conheceu essa Bela bagunça!
Elsa: Eu coloquei um vídeo de Bela Bagunça, gostei e comecei a assistir e pronto!
Pesquisadora: E você nunca tinha visto a Bela Bagunça, e encontrou ela no YouTube, assistiu e gostou? Foi assim? Ninguém te indicou?
Tiana: Tia! Sabe aquela coisa que tem a lista dos recomendados? Ela sai olhando aquilo ali, passa horas vendo aquilo!
Pesquisadora: Aqueles que quando você vê um vídeo, aparece aquela lista do lado?
Tiana: Não, não! Quando você abre o YouTube, assim que você abre aparece em baixo a lista dos recomendados!

(Elsa, 5 anos; Tiana 11 anos)

ícone ou um signo) que captam a atenção porque associam aos seus

referenciais simbólicos das culturas infantis e, assim, passam a saber/conhecer o que acontece ao interagir com o que está sendo descoberto. A exemplo, Tiana nos mostra a maneira que Elsa faz para encontrar o canal do *youtuber* mirim que ela mais gosta, que foi através da lista de

Pesquisadora: Esse é qual?
Elsa: Esse tem quebra-cabeça.
Pesquisadora: Como é que você sabe!
Elsa: Aqui! Mostra a imagem de um quebra-cabeça
Pesquisadora: Hum.. É mesmo!
(Elsa, 5 anos)

recomendados. Essa lista é formada a partir da identificação das nossas navegações pelo *YouTube* que se configura como nós e nexos associativos.

Assim, ao acompanhar as suas explorações, notamos que rapidamente elas descobrem um comando que precisam executar para brincar com o jogo que está a sua frente, seja por meio

de tentativa e erro, ou por “aprendizagem” das rotas já realizadas ou compartilhadas pelos amigos e familiares. Não podemos deixar de reforçar que todo esse movimento ocorre por conta da usabilidade e da vivência intensa nesses ambientes, o que, de certa forma, torna-se um facilitador para a interação das crianças nos ambientes, principalmente nos jogos, em que a quantidade de signos e símbolos supera a de palavras.

Pesquisadora: Então me diga como é que faz!
Capitão América: Tem que segurar no poste e empurra nesse botão!
Pesquisadora: Isso aí, menino!
Pesquisadora: O bom é que já descobrimos qual é manha para passar pelos buracos!
Capitão América: E aí passamos bem mais rápido!
Pesquisadora: Isso Capitão América!
(Capitão América, 4 anos)

Ainda é preciso destacar que embora não dominem as “letrinhas”, conforme sinalizou

Elsa: Mas eu ainda não sei as letrinhas, então eu acho pela foto!
Pesquisadora: Ah! Você não consegue achar pela leitura e sim pela imagem?
Elsa: Algumas letrinhas eu sei, e sei achar!
Pesquisadora: Entendi!
(Elsa, 5 anos)

Elsa, essas palavras estão presentes nesses ambientes, mas normalmente elas vêm acompanhadas pelos signos, pelas simbologias, que fazem com que elas estabeleçam outra relação com o digital, e as suas dinâmicas tornem-se mais fáceis ao entendimento das crianças. Daí, podemos inferir que é por isso

que para essas crianças navegar na cibercultura se apresenta como uma ação quase intuitiva; da mesma forma, é importante notar que o uso amigável das tecnologias digitais auxilia bastante as experiências e descobertas das crianças.

Nesse uso amigável, um outro elemento que se articula a essas interações é o fato das crianças passarem a conviver com palavras de outros idiomas quando estão interagindo com esses ambientes. Expressões tais como, “login”, “play”, “pause” se constituem como porta de entrada para acessar suas práticas lúdicas. Além dessas, vários jogos trazem orientações tendo como linguagem padrão o idioma inglês, entretanto, o que percebemos foi que devido a interação constante com esses ambientes, ao mesmo tempo que possibilitam às crianças iniciarem a aproximação com outros idiomas, também favorecem a elas interagir com essas linguagens como algo próprio de suas culturas. A exemplo, podemos citar que Capitão América, ao indicar um jogo cujas orientações são no idioma inglês, enfatiza que mesmo sem entender o significado do que está sendo dito, termina aprendendo algumas palavras devido à quantidade de vezes que as ouve.

Pesquisadora: Aquele jogo tem uma voz que fala com a gente tudo em inglês! Como é que você consegue jogar se ele orienta tudo em inglês?
Capitão América: Eu jogo! Eu não preciso entender o que ele fala!
Pesquisadora: Ah, não?
Capitão América: Não! Basta seguir as orientações do jogo!
Pesquisadora: Mas você aprende algumas palavras em inglês?
Capitão América: Sim! De tanto a gente ouvir!
Pesquisadora: Hummm
(Capitão América, 4 anos)

Assim, acompanhar a maneira como se dá a interação das crianças com as tecnologias móveis nos fez entender que a era da conectividade, com a possibilidade cada vez mais

ampliada de explorar múltiplos destinos – vídeos, *blogs*, *sites*, páginas, jogos –, faz com que a todo momento elas estejam conectadas a esses códigos e linguagens. Dessa forma, acessar, explorar, enviar informações, transitar entre elas, conectar-se a pessoas, brincar com seu grupo de amigos no mesmo ambiente e em tempo real, tornou-se algo corriqueiro ou algo que já faz parte de rotinas lúdicas e que integram as culturas infantis.

Ao buscar as interfaces que estão presentes nas suas atividades lúdicas preferidas por

Pesquisadora: Não são jogos, né?
 Capitão América: São vídeos!
 Pesquisadora: Mas como é que você sabe que são vídeos?
 Capitão América: Porque aparece aquele triângulo para a gente clicar e assistir!
 Pesquisadora: Ah! Tem um triângulo, é?
 Aqui! Apareceu o Sonic! Pode colocar esse?

(Capitão América, 4 anos)

meio do *smartphone* e *tablet*, identificando-as a partir da leitura de ícones, as crianças, de certa maneira, naturalizam essas práticas, visto que essas dinâmicas já estão integradas aos seus cotidianos. A exemplo, ao brincar com elas, várias vezes percebemos que, ao identificar o ícone do *YouTube*, imediatamente fazem referência que é por meio daquele símbolo que podem acessar os vídeos que desejam assistir e explorar. E o mesmo fazem quando identificam o ícone do “*Play Store*”, relacionando aquele ambiente às amplas possibilidades de jogos e aplicativos.

Consideramos importante para as crianças o acesso aos diversos referenciais simbólicos que estão integrando as culturas infantis, entretanto, o fato de, que a maioria possui dispositivos móveis com o sistema operacional *Android*, que é desenvolvido pela *Google*, grande parte das informações que desejam acessar estão relacionadas aos ícones dos ambientes que estão representados com os aplicativos da *Google*, portanto, estão sendo “capacitadas” ou “preparadas” para serem, no presente e no futuro, consumidores de conteúdos dessa empresa. Com isso, concordamos com Lindstrom (2009), ao sinalizar que as empresas estão fazendo uso de diferentes estratégias para fidelizar as crianças as suas marcas mesmo antes de elas terem condições de consumir os produtos propriamente ditos.

Nelson Pretto (2017) também sinaliza que precisamos ter um olhar cuidadoso para esse contexto, uma vez que se antes a internet foi criada sem nenhum tipo de trava – tecnológica ou legal –, hoje, temos visto essa mesma internet sendo “administrada” por grandes empresas, e dentre elas destacamos *Google* e *Facebook*. Pretto (2017) denuncia que através de algoritmos que ninguém sabe muito bem como são construídos, a *Google*, por exemplo, há muito tempo deixou de ser apenas um nome de uma empresa e passou ser um verbo: procurar, buscar, pesquisar, “googlar”.

Pesquisadora: Como você fez para baixar esse Skin?
 Tiana: Eu coloco no Google.
 Pesquisadora: Você coloca Skin no Google e baixa a imagem?
 Tiana: Isso!
 Tiana: Quer que eu baixe no seu?

(Tiana, 11 anos)

Pesquisadora: E abrimos onde para gente ver esses vídeos
 Elsa: **Naquele botãozinho vermelho que tem um triângulo branco no meio!**
 Pesquisadora: Será que é no YouTube?
 Pesquisadora: É aqui?
 Elsa: Sim!
 Elsa: Fale aí – Batgirl!
 (Elsa, 5 anos)

Com isso, essa empresa se constituiu, ao longo dos últimos anos, como sinônimo de internet ou busca de informações. Esse movimento foi possível de ser percebido tanto com Tiana, que sinaliza que para procurar uma imagem ela coloca no *Google*, quanto com Elsa, ao nos orientar que para assistir o vídeo da *Batgirl*, era preciso clicar no ícone com o “botãozinho vermelho que tem um triângulo branco no meio”, isto é, o ícone que representa o aplicativo do *YouTube* (Figura 18).



Esses relatos nos mostram que, para o contexto da infância na contemporaneidade, a vivência na cultura digital também está relacionada ao aprisionamento dessas marcas que, “com a lógica do gratuito, aprisionam os cidadãos – transformados em meros consumidores –

Pesquisadora: Hummm! Esse é o lugar que tem jogos! E como faz para escolher?
 Hulk: Olha aqui para o desenho e instala!
 Pesquisadora: Ah, é assim? Você olha para a imagem do jogo e instala mesmo sem conhecer!
 Pesquisadora: E quando é um jogo que tem que pagar?
 Hulk: Aparece os números aqui! Ai não tenho como instalar, só com minha mãe!
 Pesquisadora: Hum... Entendi!
 (Hulk, 4 anos)

em uma internet totalmente murada” (PRETTO, 2017, p. 95). Em outras palavras, podemos dizer que explorar esses ambientes, por um lado, tornou-se algo naturalizado, por outro, deixamos de perceber que tal movimento vai de encontro àquilo que sempre foi a marca da internet, que é seu potencial democrático de possibilitar uma comunicação mais ampla, sem estar presa a nenhuma amarra. E, na atualidade, devido a essa naturalização, a comunicação mais ampla está se reduzindo a explorar conteúdos, aplicativos e sites em dois ou três aplicativos/empresas. Além disso, segundo Pretto (2017), quando usamos esses sistemas ditos gratuitos, estamos, na verdade, remunerando essas empresas, com a moeda de maior valor no mundo contemporâneo, que são nossas informações.

Reconhecemos e apresentamos neste estudo que as tecnologias estão presentes na sociedade e nas dinâmicas lúdicas de muitas crianças, mas o que analisamos é que, queiramos ou não, elas (as crianças) ao lidarem com a cultura digital, também estão subjugadas a outras formas de expressão do poder que reproduzem estratégias contemporâneas trazidas por grandes corporações empresariais, de modo que as mantêm dependentes de marcas e empresas como meras consumidoras de informação, da mesma forma que outros sujeitos sociais, de outras faixas etárias. Então, no nosso modo de pensar, não existe nada gratuito,

tudo está cercado ou aprisionado, de modo que crianças e adultos, tornam-se consumidoras dessas marcas, que as informações produzidas por meio de nossas interações tornam essas empresas, cada dia, mais poderosas.

As estratégias com o objetivo de manter a fidelidade adotada por essas empresas são justamente desenvolver produtos específicos para determinada faixa etária, a exemplo do *YouTube Kids* ou dos pacotes educacionais que são “oferecidos” às escolas como o *G Suite for Education*. O que temos visto é que essas estratégias estão presentes nas brincadeiras das crianças e nos movimentos que estão acontecendo nas escolas, especialmente, as públicas brasileiras, quando as plataformas ditas “educacionais” estão sendo oferecidas, também com o discurso da “gratuidade”, para as Secretarias de Educação de vários estados brasileiros. Citamos, como exemplo, o que foi anunciado pela rede estadual de educação do estado da Bahia, que, no ano de 2017⁶⁵, noticiou a parceria com a *Google*, indicando que estariam disponibilizando gratuitamente a plataforma para a rede. Com isso, o campo das possibilidades abertas pela trama da cultura digital tem se intensificado, mas, ao mesmo tempo, está atrelado a essa lógica, que condiciona essa amplitude para dentro de ambientes de uma única empresa. Diante disso, tanto no ambiente doméstico quanto no escolar, necessitamos apresentar às nossas crianças outras possibilidades, que ampliam as suas navegações na internet, o que vai além da *Google* e *Facebook*, de modo a superar o papel de consumidores, para caminhar em direção à cidadania na cultura digital.

Diante do exposto até aqui, podemos concluir que essas outras experiências que as crianças estão desenvolvendo ao interagir com as tecnologias digitais móveis têm favorecido a elas ampliarem os elementos simbólicos das culturas infantis, de modo que cada criança tem estabelecido relações com os ambientes, pessoas e situações, balizando sua forma de se posicionar e atuar nas suas culturas. Conhecer a maneira como se dá a interação das crianças com as tecnologias digitais móveis nos permitiu compreender quais saberes e fazeres estão realizando e os significados que essas vivências estão assumindo para elas, assim como a forma como se orientam diante das suas práticas lúdicas.

7.4 SABERES, FAZERES E EXPERIÊNCIAS NOS ATOS DE BRINCADEIRAS COM O SMARTPHONE E O TABLET

65 Matéria do Jornal ATarde de 08 de fevereiro de 2017, com o título: “Rede estadual terá uma parceria com o *Google*”. Disponível em: <http://atarde.uol.com.br/educacao/noticias/1837511-rede-estadual-tera-uma-parceria-com-o-google>. Acesso em: 09 set. 2018.

É brincando que a criança aprende de maneira mais natural, pois essa é uma atividade que desperta a curiosidade dela pela exploração de objetos e brinquedos, e também as leva a ver o que se pode realizar com cada objeto. A criança se encanta quando descobre algo novo, questiona quando encontra desafios, repete a ação quantas vezes forem necessárias para se apropriar de um contexto e, assim, sem receio do que pode encontrar, vai aprendendo, experienciando e criando nas culturas infantis. Como as crianças se constituem enquanto ator/autores sociais, criam essas culturas a partir das suas participações no meio físico e social e pela interação em seus mundos naturais e simbólicos.

Ao levarmos essas reflexões para o campo das vivências, o que percebemos é que, enquanto nós adultos descrevemos as nossas experiências, a criança se fundamenta na repetição típica das atividades lúdicas, sobretudo da brincadeira, como uma maneira de elaboração de suas experiências. Para Benjamin (2009, p. 101), o adulto narra uma experiência, alivia o seu coração, goza duplamente de uma felicidade, já a criança volta a criar para si todo fato vivido, começa mais uma vez do início.

Dessa maneira, a sua relação e vivência com o brincar significa libertação, pois, rodeada por um mundo de gigantes, a criança cria para si o pequeno mundo próprio, brincando. Pereira (2012b), ao trazer as concepções de experiências apresentada na filosofia benjaminiana, sinaliza que essa será subjetiva, pois, de certa forma, será sempre singular para quem a viveu, podendo somente falar dela de dentro, “conferindo-lhe sentido próprio a partir daquilo que o afetou” (p. 44). Entretanto, ao narrar o que foi vivido, o sentido da experiência se torna pleno, visto que é no outro – entendido como aquele para o qual se narra a experiência – que a vivência floresce. Desse modo, para a autora, “o ‘vivido’ se ressignifica à medida que é ‘narrado’, uma vez que o narrar não apenas apresenta ao outro uma história vivida, mas reapresenta a quem viveu sua própria experiência.” (PEREIRA, 2012b, p. 44, grifo da autora)

Fundamentadas nessa reflexão, observamos que, no seu pequeno mundo próprio, a criança expressa-se ludicamente, aflorando sua criatividade, fantasias, sonhos ou mesmo frustrações, passando a agir e lidar com seus pensamentos e emoções de forma espontânea. Frente a isso, a todo tempo nos questionávamos, para além das experiências narradas por elas como de seu interesse, que é jogar e assistir vídeos, quais outras elas têm explorado na interação com as tecnologias móveis? Como essas experiências têm estruturado as produções culturais infantis? Quais materiais/conteúdos e informações elas têm trocado entre seus pares?

Quais estímulos essas experiências lúdicas têm provocado? Quais saberes emergem dessa interação?

Foram muitas as perguntas no decorrer da nossa interlocução com as crianças e, na tentativa de respondê-las, notamos que na atualidade, além do brincar com os elementos analógicos, também se faz presente para as experiências das culturais infantis, a forte presença das tecnologias digitais móveis, a cultura da convergência ou as narrativas transmidiáticas, que integram textos, sons, imagens, e a relação, cada vez mais forte que aproxima a criança e a tecnologia. Desse ponto de vista, o contato com as suas narrativas e brincadeiras nos convidou a vislumbrar quais são as experiências que essas crianças estão realizando e, a partir disso, quais saberes e fazeres emergem desse contexto.

Reconhecemos que o termo experiência carrega uma multiplicidade de sentidos, que torna difícil compreendê-lo pautado em apenas um conceito. Para Larrosa Bondía (2002), pela origem da palavra encontramos pistas da dimensão ontológica do termo. De acordo com o autor, a palavra experiência vem do latim *experiri*, que significa provar, experimentar; a experiência também é um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 29).

Contribuindo com essa reflexão, Macedo (2015) afirma que a experiência se configura através de tudo que nos passa, de tudo que nos acontece e que produz sentido para nós. Para esse pesquisador, “são os acontecimentos vividos que formam a experiência” (p. 25). Da mesma forma, nas ideias de Larrosa Bondía (2002), a experiência está dotada de sentido e como elemento de transformação do sujeito. Para o autor, só pode ser considerada como experiência a vivência/ação que nos transforma. Encontramos também em Gadamer (1997) que a experiência tem lugar como um acontecer. E também ela é a forma como atribuímos, ou não, sentido a esse acontecimento. Daí, em concordância com Macedo (2015), entendemos que a experiência é aquilo que nos toca, implica, afeta e mobiliza.

Por isso, não podemos deixar de considerar que, no acontecimento, aquilo que por meio da experiência nos afeta e nos toca, também modifica quem a faz e passa por ela, pois essa transformação “afeta quer queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que passa por novas experiências” (DEWEY, 1976, p. 26). É desse lugar que abordamos, com base em Larrosa Bondía (2002), que a experiência está no sentido de desfrutar um dado momento vivido, mas não algo que o sujeito tome posse. Assim, de acordo com Verônica Almeida (2010), o sujeito vivencia os acontecimentos de sua história de

vida, em que a experiência se “[...] atualiza na medida em que se vive a possibilidade de ser” (p. 87).

É nesse sentido que relacionamos em Jonh Dewey (1976) a concepção de que a experiência é também social, uma vez que depende do contexto em que ela ocorre e acontece. Além disso, o autor sinaliza que uma experiência se integra às outras, de modo a formar um *continuum de* interação das vivências, em uma vertente de produção de conhecimentos e sentidos. Para ele, “cada experiência afeta para pior ou para melhor as atitudes que contribuirão para a qualidade das experiências subsequentes, determinando preferências e aversões e tornando mais fácil ou mais difícil agir neste ou naquele sentido” (DEWEY, 1976, p. 28).

Ademais, para esse filósofo, cada experiência atua em certo grau sobre as condições

Pesquisadora: Mas, me conte, eu cheguei aqui e você já estava com o celular na mão! Você está fazendo o que com ele?
Elsa: Esse jogo aqui, eu não sei o nome, porque eu não sei ler!
Pesquisadora: Hum... Volta para eu ver o que é!
Pesquisadora: Você gosta muito desse jogo?
Elsa: É um dos que mais gosto
Pesquisadora: É esse? Ah! É o Subway Surf. E quem instalou ele?
Elsa: Minha mãe escreveu o nome para me ajudar a achar e depois eu instalei.
(Elsa, 5 anos)

objetivas em que decorrerão novas outras. A exemplo, podemos citar que uma criança que aprende a ler tem novas possibilidades e novos desejos, e também alargam-se as condições de vivências e aprendizagens subsequentes. Podemos associar essa reflexão ao que vivemos junto com as crianças pequenas, que, ao explorar as suas atividades lúdicas com *smartphone* ou *tablet*, sinalizavam não possuir domínio da leitura e em algumas interações necessitavam da ajuda de

alguém que tivesse esse domínio.

Por serem mobilizados pela dinâmica da cultura digital e ao interagir com os conteúdos que são acessados por meio das suas explorações, em algumas atividades lúdicas presenciamos a exigência e o desejo em antecipar o domínio dos códigos da

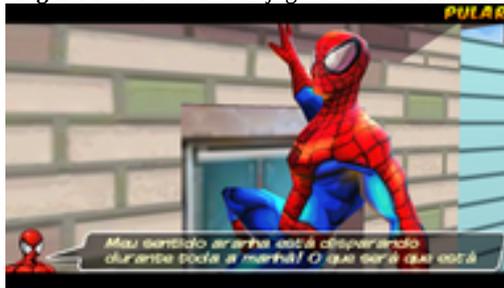
leitura e da escrita.

É oportuno

observar que, para essas crianças, embora a navegação nos ambientes pareça óbvia, por ser bastante figurativa, em algumas interações é preciso que elas tenham apropriação dos códigos escritos, até mesmo para encontrar os jogos que desejam explorar ou para avançar em uma etapa

Pesquisadora: Não clique em cancelar não, Mulher-Gato! Se você ficar clicando nesse botão não vai entrar!
Pesquisadora: Olha aí! Cancelou, já era!
Mulher-Gato: É porque eu não sei ler o que está escrito. É muito rápido! Eu entro de novo!
Pesquisadora: Olha! Está dizendo que está localizando o servidor, se você aperta em cancelar, não vai entrar no jogo!
Mulher-Gato: Tá bom!!
(Mulher-Gato, 6 anos)

Figura 19 – Narrativa do jogo do Homem Aranha



Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora

da brincadeira. A exemplo, em alguns jogos, para ter a compreensão completa da sua lógica de funcionamento, é necessário que a criança faça a leitura das explicações que são fornecidas em tela, ou para avançar para uma determinada etapa, antes de iniciar o jogo em si, são exibidas algumas narrativas (Figura 19) que exige da criança a capacidade de leitura para que possa fazer as escolhas dos caminhos a seguir.

Quando a criança não possui esse domínio, tal como vimos na narrativa de Mulher-Gato, aleatoriamente clica nos ícones que aparecem à sua frente e, muitas vezes, em lugar de avançar, cancela ou finaliza o jogo. Ou ainda, conforme na interação de Capitão-América, a criança fica “perdida” sem saber qual o procedimento correto para que possa adentrar na brincadeira. Em nosso entendimento, não há problema que as crianças se percam nessas interações, pois dependendo do que elas fizerem acontecer, novos eventos ou novas combinações podem ser aprendidas.

Pesquisadora: Será que esse “Xis” não fecha o jogo?
Capitão América: Não!
Pesquisadora: Aqui tem um botão escrito pular! Aperta nele para ver o que acontece...
Pesquisadora: Eita o que aconteceu!
Capitão América: Está carregando!
Pesquisadora: Vamos apertar aqui em “entrar”.
Pesquisadora: Aperta aí! [Quando ele apertou apareceu um efeito especial e junto veio o Capitão América]
Pesquisadora: Olha!
Capitão América: “Desmorreu”!
Pesquisadora: Hahaha! “Desmorreu” não! Reviveu!
Pesquisadora: Está escrito que é para segurar e arrastar os personagens para definir a equipe!
Capitão América: Agora sou eu!
 (Capitão América, 4 anos)

Reconhecemos que quanto mais elas percorrem pelos ambientes de forma aleatória, mais encontram disposição do acaso que as convidam para mais combinações a novos percursos (SILVA, 2000). Entretanto, precisamos pontuar esses acontecimentos, pois ao aprender como explorar os ambientes, via leitura iconográfica, um novo meio se abre para novas oportunidades, porém, ao mesmo tempo, surgem novas exigências para a aprendizagem subsequente, que é a leitura da palavra, uma vez que a leitura da imagem as crianças já realizam com facilidade.

Além disso, a ideia de continuidade da experiência expressa nos estudos de Dewey é basilar para o entendimento da experiência como uma dinâmica que ressurgente a cada momento

Pesquisadora: O que é isso?
Capitão América: É para me ajudar!
Pesquisadora: É uma águia!
Capitão América: Essa águia me dá poderes e impede deles me atacarem! Ela me ajuda!
Pesquisadora: É mesmo? Como você sabe disso!
Capitão América: Eu vi no vídeo!
Pesquisadora: Qual vídeo?
Capitão América: O vídeo desse jogo!
Pesquisadora: E tem vídeo do jogo também?
Capitão América: Tem né? Todos tem!
Pesquisadora: Hummm!!! Vou procurar!
 (Capitão América, 4 anos)

vivido, que não desperdiça as “aprendências” anteriores e que atualiza as possibilidades da composição para novas aprendizagens. A maneira como as crianças estão explorando e aprendendo nas suas práticas lúdicas com os ambientes digitais nos leva a esse entendimento, uma vez que elas carregam os saberes que construíram de uma exploração anterior e atualizam para o contexto que estão descobrindo a cada nova experimentação, tal como cita

Capitão América, que devido já ter assistido o vídeo daquele respectivo jogo, aprendeu que a “*águia poderia lhe dar poderes*”. A partir desse exemplo, podemos dizer que uma experiência “[...] desperta curiosidade, fortalece a iniciativa e suscita desejos e propósitos suficientemente intensos para conduzir uma pessoa aonde for preciso.” (DEWEY, 1976, p. 29).

Concordamos com Almeida (2010), ao sinalizar que o alicerce principal da experiência em Dewey está na interação e na continuidade. Ela é interativa em seu aspecto social, pois não acontece apenas no plano do sujeito, e sim, ocorre em “um choque de forças internas externas, é a própria vida do sujeito em sua comunicação e contato no mundo” (p. 90). E, é contínua a partir do movimento que se forma, “se deforma e se forma incessantemente nas aprendizagens e na construção de sentidos da vida de cada sujeito” (p. 91).

Assim, mais do que falar em acontecimento, inferimos que a experiência está intrincada na noção de vivência e de subjetividade de cada ser. Essa vivência, de acordo com Gadamer (1997), não está somente naquilo que foi experienciado, mas “que o seu ser-vivenciado teve uma ênfase especial, que lhe empresta um significado duradouro” (p. 119). Para esse autor, o conceito de vivência está atrelado às “configurações de sentidos”, e ainda afirma que “somente existem vivências na medida em que nelas algo se experimenta ou é intencionado” (GADAMER, 1997, p. 125).

Pela complexidade da compreensão do debate em torno do termo “experiência” foi que tomamos como base para a discussão Jonh Dewey (1976), Gadamer (1997), Larossa Bondía (2002), Almeida (2010) e Macedo (2015), pois em seus entendimentos e pressupostos encontramos abertura às múltiplas referências. Apesar desses autores viverem tempos e contextos sócio-históricos diferentes, compreendemos que essas reflexões nos ajudariam a analisar os saberes e fazeres que são elaborados pelas crianças ao brincar com as tecnologias móveis.

Diante desse argumentos, podemos inferir que as crianças estão elaborando sentidos a partir do vivido em suas atividades lúdicas, tendo como articulação os saberes da experiência. Esses saberes, de acordo com Macedo (2015), resultam do vivido, pensado, pois, para o autor, tendo como fonte fulcral a vivência singular dos sujeitos na emergência sociocultural, a experiência

[...] se estrutura como um denso e complexo processo de subjetivação de tudo o que nos acontece, que nos passa, mediada por desejos, escolhas, intenções conscientes ou não, lúdicas ou erráticas, plasmados num certo tempo mas, também, tocada intensamente pela impermanência. (MACEDO, 2015, p. 19).

Assim, pensando nas práticas lúdicas das crianças, ao interagir tanto com as brincadeiras no digital quanto no analógico, reconhecemos que o saber da experiência não está associado à

*Steve: Não está indo!
Elsa: Vê aqui Cat Noir!
Cat Noir: O que?
Elsa: O que está acontecendo no meu celular!
Cat Noir: Oxi! Porque não está aparecendo para você?
Elsa: Pois é! É isso que preciso que olhe!
Steve: É porque precisa da internet! A minha saiu do nada!
(Steve, 7 anos; Cat Noir, 7 anos; Elsa, 5 anos)*

“verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido que nos acontece” (LAROSSA BONDÍA, 2002, p. 27). Assim, os saberes que são elaborados por elas, a partir das suas vivências, são particulares, subjetivos, relativos, contingentes, pessoais, mas que, por serem mediados por desejos e interesses, passam a ser socializados com seus pares.

A socialização com os pares e a vida social contemporânea favorece às crianças participarem de “ecossistemas diferentes de saberes” (LÉVY, 2014, p. 143). Esses ecossistemas se constituem na interação enquanto membros de uma família, falantes de uma língua, cidadãos de uma cidade, seguidores e fãs de um canal de vídeo *online*, jogadores de um jogo digital. Isto é, na relação com as diversas redes, associações ou grupos, elas elaboram esses saberes, especialmente, por se integrarem a essas variadas comunidades culturais.

Quando na relação com as tecnologias digitais, essa vida social contemporânea está marcada também pela interação com os fluxos de informações variados e abundantes em novos ambientes digitais ubíquos, – conforme discutimos no capítulo III, essa ubiquidade está na possibilidade de trocarmos informações de forma permanente e onipresente – em que tanto os adultos quanto as crianças passam a aprender e tratar as informações de maneira sistemática. Os ecossistemas diferentes de saberes, para Lévy (2014) também se estruturam por meio dos ciclos de gestão do conhecimento que se apresentam em diversas etapas.

Reconhecemos essas etapas considerando a interação das crianças em suas práticas lúdicas com as tecnologias digitais, que elas estão aprendendo a dominar a sua atenção, definindo diante dos fluxos de informações variados e abundantes os seus interesses na busca das fontes ou temas que lhes atraem, hierarquizando as suas prioridades e, assim, localizando os saberes que desejam adquirir. Uma vez definidas as prioridades, as crianças precisam de tempo para experienciar⁶⁶ e examinar as informações acessadas nos fluxos, para então, escolher aquelas que correspondem melhor aos seus objetivos. Por fim, ao filtrar as informações ou os conteúdos, passam a partilhar as suas descobertas com outros e, em pouco

66 Este Canal do *YouTube* trata de assuntos relacionados a adolescência e começo da vida adulta. O canal é comandado por duas *youtubers* que têm mais de dois milhões de inscritos. Mais informações, disponíveis em: <https://www.Youtube.com/user/depoisdas11/featured>. Acesso em: 04 jan. 2019

Pesquisadora: Como você descobriu ela mesmo?
Tiana: Oh! Eu estava assistindo “Depois das onze”¹¹.”
Pesquisadora: Esse “Depois das onze ” é um canal?
Tiana: É um canal que faz sucesso para caramba!
Pesquisadora: Deixa ver quantos inscritos! Mais de dois milhões...
Tiana: Oh! Eu estava vendo os vídeos dela que fizeram aqui com essa menina! Eu não a conhecia! Ai depois que eu vi esse vídeo eu fui pesquisar – Júlia Jubes! Ai eu estou vendo alguns vídeos dela!
Pesquisadora: E o canal dela fala de que?
Tiana: Sei lá! Eu comecei a ver ontem! E agora que eu estou vendo mais coisas!
(Tiana, 11 anos)

tempo, retomam a esse ciclo quantas vezes acharem necessários.

Em suma, podemos dizer que, as experiências de compartilhar as brincadeiras entre os seus pares, as conversações, as negociações, as trocas de aprendizagens “geram e filtram as *memórias* onde se definem reciprocamente identidades coletivas e identidades pessoais, onde a capacidade de interpretação refletida e capacidade de ação se correspondem” (LÉVY, 2014, p. 143). Para cada uma das suas experiências “[...] a utilização e a exploração de seu capital de saber, constitui, assim, uma questão central” (LÉVY, 2014, p. 143, grifo do autor).

De semelhante modo, na construção dessas identidades coletivas, instituídas a partir das relações com as práticas lúdicas, as crianças aprendem, interpretam e ressignificam um conjunto de regras e modos de ser culturais que, por vezes, podem se apresentar previsíveis, mas que são passíveis de ajustes e variações. Assim sendo, podemos dizer que essas trocas interacionais são, talvez, aquelas que representam as mais importantes referências culturais apreendidas pelos grupos infantis.

Steve: Eu vou fazer a minha própria casa!
Mulher-Gato: Mas não vai ser no nosso mundo, tá?
Elsa: Por quê?
Steve: Por quê?
Mulher-Gato: Então faça do lado da nossa, tá?
Pesquisadora: Mulher-Gato é cheia de regra!
Cat Noir: Mulher-Gato, presta atenção o que você está fazendo! Assim está feio!
Mulher-Gato: Não foi eu quem fez isso daqui!
(Steve, 7 anos; Elsa, 5 anos; Mulher-Gato, 6 anos; Cat Noir, 7 anos)

Essa conjuntura nos permitiu, em concordância com Larrosa Bondía (2002), inferir que as experiências e os saberes que derivam das práticas lúdicas infantis são o que permitem às crianças apropriarem-se tão “naturalmente” das interações que acontecem com o digital. Ademais, considerando a dimensão estruturante – aspecto que abordaremos no capítulo seguinte – das tecnologias digitais na produção das culturas infantis, notamos que essas crianças estão vivenciando experiências primordialmente híbridas.

As experiências são híbridas porque, nesse caldo cultural que elas estão interagindo, estão relacionando “processos socioculturais nos quais estruturas e práticas discretas, que existiam de forma separada, [passaram a se combinar] para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (GARCIA CANCLINI, 2015, p. 288). Isto é, a primazia da incorporação dos dispositivos móveis (sobretudo o *smartphone* e o *tablet*) nas práticas lúdicas das crianças e a possibilidade

cada vez maior da portabilidade trouxe à cultura infantil, diferente de outros momentos históricos, a articulação com a cultura digital como marca mais representativa da infância na contemporaneidade.

As experiências vividas nessas duas culturas não estão afastadas, em polos opostos, ao contrário disso, nas múltiplas facetas que envolvem as interações com as tecnologias digitais, percebemos que ao criar e articular com as brincadeiras ditas tradicionais, as crianças estão desenvolvendo uma outra brincadeira híbrida com elementos do *online* e do *offline*, cujas estruturas e regras podem ser adaptados sem, no entanto, perder suas características mais

Capitão América: Olha ali os meus Legos, você viu?
 Pesquisadora: E nesse você joga igual como faz no celular?
 Capitão América: É jogo! Mas a gente joga diferente! A gente monta e inventa as coisas!
 Pesquisadora: Ah! É jogo?
 Capitão América: Claro que é! Só que esse eu tenho que comprar e eu já perdi algumas peças!
 Pesquisadora: E não dá para jogar assim mesmo?
 Capitão América: Dá! A gente inventa outras coisas!
 Pesquisadora: Legal!
 (Capitão América, 4 anos)

relevantes. A exemplo, podemos citar as brincadeiras de Capitão América com o jogo *Lego*.

Ao perguntarmos se ele jogava igual como fazia no celular, ele deixa claro que aquilo era um jogo, mas que, nesse jogo, por ser analógico, “o brincar era diferente”. Nesse hibridismo, entendemos que as crianças estão experienciando processos carregados de riquezas que são próprios da dinâmica do digital, em uma junção do verbal, do visual e do sonoro, em que vários sentidos estão sendo

estimulados ao mesmo tempo (SANTAELLA, 2004).

Tendo como base que essa interação acontece no digital, e com o toque na tela, para que esse brincar que ele considera ser “diferente” aconteça, exige uma coordenação viso-motora aprimorada. Segundo Santaella (2004), essa coordenação é tão aprimorada “[...] a ponto de habilitar as reações motoras a lidar instantaneamente com mudanças visuais dinâmicas” (p. 146). Esse processo também depende de que a criança aprenda a controlar os objetos representados em tela, movimentando as peças do Lego sobre um suporte que está em segundo plano.

Precisamos pontuar que, no Lego analógico, esse brincar está no primeiro plano, na manipulação das peças do jogo com uma outra dimensão sensório-motora. Assim, embora a criança guarde uma similaridade do jogo analógico, ao interagir com essa mesma atividade lúdica no digital, diferente dessa primeira experiência, “[...] os automatismos sensório-motores devem estar duplamente sintonizados: tanto nas movimentações perceptivas dentro de um ambiente quanto nos passes ligeiros do jogo lógico das inferências mentais” (SANTAELLA, 2004, p. 146).

Esse brincar, a partir do toque na tela com a ponta dos dedos, significa movimentar-se física e mentalmente nos ambientes, assim como agir sobre eles. Na possibilidade de manipular os bonecos, as peças dos jogos ou na interação a partir da simulação, a palpabilidade manipuladora da mão e das pontas dos dedos produz a sensação de adentrar naquele espaço, que vai além do mero plano da tela. Dessa forma, nessas experiências que envolvem ambientes tridimensionais, com coordenação viso-motora, os estímulos que em situação normal não dependeriam do observador, passam a depender da sua ação. Frente a tudo isso, as crianças passam por outros processos de aprendizagens, que estão diretamente relacionados à compreensão de como se movimentar nesses ambientes, tendo clareza de que ali existe uma outra dinâmica que se diferencia daquela primeira em que o brincar acontece no analógico, pois naqueles espaços a absorção aparentemente hipnótica que a exploração produz não vem apenas da “[...] percepção visual, mas também da sensorialidade, pois ambas estão indissoluvelmente ligadas aos movimentos lógicos do pensamento” (SANTAELLA, 2004, p. 148).

7.4.1 Os fazeres, os saberes e as experiências com as tecnologias móveis

Nos últimos anos, temos acompanhado as discussões que apontam para as questões relacionadas às aptidões cognitivas das crianças, em especial, por conta da sua interação com as tecnologias digitais. Muito se tem abordado sobre a atenção reativa e a distração que os fluxos de informações estão impondo sobre nossos processos cognitivos (SANTAELLA, 2010). Ao levarmos esses debates para o campo da infância, desde as discussões de Prensky (2001), sobre os “nativos e migrantes” digitais, até as análises de Tapscott (1999, 2010), com a caracterização da “geração net e geração digital”, temos acompanhado posicionamentos que se apresentam em dois extremos.

De um lado, aqueles que confrontam o uso das tecnologias por crianças e jovens, alegando que esses usos têm provocado falta de concentração; que em pouco tempo esses sujeitos serão incapazes de desenvolver uma conversação regular, muito menos um argumento estendido, devido aos seus padrões de atenção que são, cada vez mais, multifocais, multivocais e tendentes à distração (SANTAELLA, 2010). No outro extremo, os que advogam a favor dessa exploração com as tecnologias, indicando que aqueles que nasceram na era digital – em um mundo com a presença dos *laptops* e dos telefones celulares – passaram a

acentuar habilidades para multitarefas, raciocínios complexos e tomadas de decisões (SANTAELLA, 2010, p. 306).

Reconhecemos que, a cada tecnologia que surge, a capacidade cognitiva humana sofre processo de adaptação e acomodação, devido à sobrecarga de informações que passamos a ter acesso, fazendo emergir “mentes fluidas, híbridas, auto-organizativas em ambientes hiperconectados e ubíquos” (SANTAELLA, 2010, p. 307). Diante desse cenário, no nosso modo de pensar, não temos como retroceder e fazer parar os processos vividos com as tecnologias digitais. Não negamos que nos últimos anos passamos a interagir com diversas interfaces permeadas por distrações convidativas: os *gadgets*, os aplicativos, as redes sociais, os jogos digitais e os diversos ambientes virtuais vêm nos oferecendo estímulos dicotômicos, tais como a distração e a atenção.

No entanto, não podemos pensar essa temática pautada nos argumentos dos extremos, mas sim, ter um olhar cuidadoso para as reconfigurações que essas interações estão trazendo para as infâncias. Nesse sentido, pudemos observar que um dos ambientes de preferência das crianças, os jogos digitais, em muitas situações, têm promovido “a construção ou reorganização de funções cognitivas, como a memória, atenção, a criatividade, a imaginação, e [contribuído] para determinar o modo de percepção e intelecção pelo qual o sujeito conhece o objeto” (ALVES *et al.*, 2011, p. 190).

Para essas autoras, na interação com os jogos digitais, as funções cognitivas são intensificadas a cada dia, o que permite à criança, ao jovem e ao adulto a descoberta de novas formas de conhecimento, que hoje também ocorrem por meio da simulação. Nessa direção foi que, junto com as crianças, na interação com essas tecnologias, identificamos algumas dessas funções levantadas pelas autoras, tais como: estímulo à criatividade, rapidez de raciocínio, lidar com o tempo e com a pressão proveniente das dinâmicas dos jogos digitais, desenvolver a concentração, agilidade, noção e domínio de lateralidade, aperfeiçoamento da coordenação motora, dentre outros.

Algumas dessas funções já foram sinalizadas ao longo deste trabalho e, aqui, detalharemos aquelas que foram mais significativas para o debate acerca dos fazeres e saberes das crianças pequenas quando em interação com as tecnologias móveis. Foi interessante observar que as atividades lúdicas que elas têm experienciado estão permeadas por microações, cuja maioria das funções estão inter-relacionadas e, ao mesmo tempo, possibilitam a interação com outras culturas.

Nessas micro-ações, uma das que chamou a nossa atenção está relacionada à

Capitão América: Deixa eu tentar aqui para você ver como ataca! É porque tem que manter a calma, menina!
Pesquisadora: Ah! Tem que ter calma para atacar, né?
Capitão América: É! Senão você não consegue!
Pesquisadora: Hummm... Entendi!
Capitão América: É assim olhe! É assim que faz!
Pesquisadora: Eu fiquei nervosa, não foi?
Capitão América: Foi! Olha! É simples assim!
Pesquisadora: Hahaha! Bem simples!
Capitão América: Assim, está vendo como é?
 (Capitão América, 4 anos)

concentração, especialmente, quando as crianças, na brincadeira, precisam compreender a lógica de um *game* ou acompanhar a narrativa de um vídeo. Embora encontremos argumentos que apontam para a distração, na interação com as crianças, observamos um movimento contrário, uma vez que, quando solicitávamos participar de suas brincadeiras e, por

vezes, nos apresentávamos afobadas em um determinado jogo digital, elas nos orientavam como deveríamos jogar e, sinalizavam a importância de estar concentrado e manter a calma. Diferente do que muitos apontam, percebemos que, mesmo sendo fisgados pelos movimentos, por cores vibrantes, sons e novidades, a reação delas diante dessas interfaces, na maioria das vezes, está associada com a atenção e a concentração.

Pesquisadora: Como é esse jogo?
Esse você precisou baixar?
Elsa: Precisei!
Pesquisadora: Sério? Esse jogo não é online?
Pesquisadora: E como funciona?
Elsa: Tem que acertar as cores...
Elsa: Tem que ficar bem concentrado! Se você tocar na cor errada ele explode e você perde!
 (Elsa, 5 anos)

Além das questões relacionadas à concentração e atenção, as narrativas mencionadas acima nos fornecem indícios de como suas brincadeiras estão impregnadas de particularidades, de modo que, num olhar superficial, diríamos que estavam apenas explorando as possibilidades do acesso, mas, com uma análise mais cuidadosa, veremos que essas crianças estão desenvolvendo novos saberes e até mesmo o desenvolvimento de aptidões cognitivas.

Nesse sentido, concordamos com Lévy (1999), ao afirmar que o uso crescente das tecnologias digitais e das redes de comunicação interativa acompanham e amplificam uma profunda mutação na relação com o saber. Podemos perceber esses saberes sendo elaborados, especialmente, quando nas atividades lúdicas, as crianças brincando, estão possibilitando criação coletiva, aprendizagem cooperativa e colaborativa. Em outras palavras, podemos dizer que essas interações estão estruturando saberes que as estimulam a desenvolver suas atividades lúdicas não de forma passiva, mas que as levam a compreender o contexto explorado, de tal forma que passam a se apropriar dos significados das dinâmicas dos jogos.

Nessa direção, Lévy (1998, p. 87–88) esclarece também que certas experiências tendem a mostrar que as crianças introduzidas desde muito cedo no uso dos signos possuem capacidade de análise visual – reconhecimento e nomeação de objetos, rotações mentais, percepções e

construções espaciais etc. –, uma vez que as habilidades adquiridas e saberes produzidos em um espaço podem ser transferidos para outros. Já em concordância com Santaella (2013), podemos inferir que as dinâmicas com o digital, vivenciadas pelas crianças estão possibilitando “aprendizagens espontâneas, assistemáticas e mesmo caóticas, atualizando o sabor das circunstâncias e de curiosidades” (p. 138).

Para além disso, precisamos considerar que, por trás de uma aparente imobilidade corporal dos interagentes conectados a esses ambientes, acontece também uma “exuberância de estímulos sensoriais e instantâneas reações perceptivas em sincronia com operações mentais” (SANTAELLA, 2004, p. 132). As crianças, nas brincadeiras, em muitos momentos, demonstravam essas reações acontecendo em sincronia aos ambientes que estavam explorando. Como exemplo podemos citar que em um dos jogos de preferência de Capitão América, o



*Sonic Dash*⁶⁷, o personagem precisa pular os obstáculos (Figura 20) e, de forma semelhante, os mesmos reflexos eram repetidos pela criança, que, involuntariamente, chutava com as pernas como se estivesse “dentro” do jogo. A esse respeito, Santaella (2004) esclarece que quando se navega nesses ambientes, o corpo parece imóvel, mas, por dentro,

“uma orquestra inteira está tocando, cujos instrumentos não são apenas mentais, mas, ao mesmo tempo, numa coordenação inconsútil, perceptivos, sensoriais e mentais” (p. 149).

Ainda que a brincadeira se desenvolva no contexto digital, nessa ação, o corpo, quando em movimento, por um lado pode expressar-se de modo limitado, pois conta com o determinismo dos recursos de configuração da imagem. Mas, por outro, pode atuar por meio dessas brincadeiras a memória, a coordenação motora e uma gama de dispositivos corpóreos que respondem ao comando diretivo da imagem (FRÓIS, 2010). Quando essas crianças estão explorando esses jogos, elas estão interagindo com interfaces de signos híbridos, nos quais imagens, gráficos, desenhos, figuras, palavras e sons misturam-se na constituição de uma rede complexa de saberes e experiências. Para Santaella (2004, p. 144), essa complexidade não é devida apenas à complexidade dos signos que são acionados, mas, também, de exigências que são demandadas aos interagentes.

67 Jogo de plataforma estilo “corrida sem fim” em que é possibilitado ao brincante pular e girar atravessando ambientes em 3D. Com a ponta dos dedos a criança desliza o personagem por cima e por baixo de obstáculos, sendo desafiado em um jogo com rápidas ações.

É preciso sinalizar que, para essas interações, as crianças necessitam aprender a movimentar-se entre as diversas interfaces e ambientes, encontrar os caminhos nessa “floresta de signos e símbolos” e de rotas, interagir com o que vêem, mediante as suas escolhas, de modo que elas não olhem simplesmente para o que se apresenta na tela, sem agir. Mais do que isso, também compreendemos que, quando acomodados no sofá, na cadeira, nos pufes ou em

*Cat Noir: Elsa não precisa fazer essa porta de vidro!
Elsa: Diz o que eu posso fazer, porque eu quero ajudar vocês!
Elsa: Qual é o bloco?
Cat Noir: Usa esse, oh!
Elsa: É para eu usar qual? Coloca aqui Cat Noir!
(Cat Noir, 7 anos; Elsa, 5 anos)*

qualquer lugar para jogar e brincar, na maioria das vezes, ao mesmo tempo em que indicam que precisamos estar concentrados, quase sempre estão conversando, discutindo estratégias dos jogos ou esclarecendo dúvidas, pedindo ajuda daqueles que estão ao seu redor. No caso de Capitão América, isso acontecia com os adultos com os quais brincava; com Elsa, os diálogos eram estabelecidos com as outras crianças brincantes com as quais estava interagindo. Com frequência, vimos, por meio dessas conversas, elas narrando o que estavam explorando em voz alta.

*Capitão América: Eitaaaa!!!! Que dificuldade!
Capitão América: Me ajuda!
Pesquisadora: Deixa ver se eu consigo!
Capitão América: Desse jeito você vai morrer!
Capitão América: Eu acho que é esse mais esse!
Pesquisadora: Ai! Você apertou o que?
Capitão América: Estou apertando esses dois botões!
(Capitão América, 4 anos)*

Podemos dizer que a todo tempo elas estão estabelecendo comunicação entre os brincantes, verbalizando enquanto atuam nos ambientes, estabelecendo uma série de trocas de opiniões, consultas, críticas e negociações de pequenos conflitos. A nosso ver, toda essa movimentação e comunicação parecem necessárias para que elas possam lidar com a complexidade espacial do jogo. Tomando por base a discussão de Vygotsky (1994), ao afirmar que parece natural e necessário para a criança falar enquanto age, entendemos que “[...] sua fala e ação fazem parte de uma mesma função complexa” (p. 34). Para este autor, através da fala a criança planeja como solucionar o problema e então executa a solução elaborada através de uma atividade visível.

Portanto, nesse processo de comunicação das crianças, especialmente quando brincam, entendemos que ao verbalizar, discutindo estratégias dos jogos ou esclarecendo as dúvidas, elas também precisam estar concentradas, até mesmo para que construam o argumento da narrativa. Nessas brincadeiras, ainda que as repitam inúmeras vezes, as crianças aprendem, de forma não expressa (mentalmente), a planejar suas atividades brincando (VYGOTSKY, 1994). É oportuno observar que esse processo, que envolve concentração, estímulos sensoriais e narrativas, em meio à fantasia e às dinâmicas provenientes desse brincar, percebíamos que era insuficiente um processo de aprendizagem restrito à mera transmissão de conteúdo.

Articulado a isso, é visível que o tocar na tela e interagir com o jogo só parece fazer sentido quando a criança consegue intermediar corporalmente e espacialmente o que é visto na tela. Ou seja, além de compreender a dimensão espacial do jogo, essas crianças colocam-se dentro dele, a exemplo de Mulher-Gato, quando sinaliza que “*ela se transportou*” para ver de cima os espaços que estava explorando em uma determinada brincadeira (Figura 21). Tudo isso, no nosso modo de pensar, só faz sentido para a criança porque ela mostra que no brincar com a esses ambientes está aprendendo a ter domínio do contexto espacial, de modo a estabelecer apropriação e mediação com a dinâmica da brincadeira.

Figura 21 – Imagem do jogo *Minecraft* visto de cima



Fonte: registro da pesquisadora

Pesquisadora: *Isso que você está vendo é o que?*
 Mulher-Gato: *O meu mundo!*
 Pesquisadora: *Ahhhh! Você vê o mapa do mundo...*
 Mulher-Gato: *Olha onde eu parei do nada!*
 Pesquisadora: *E isso é o que?*
 Mulher-Gato: **Transportagem!**
 Pesquisadora: *Transportagem? O que é isso?*
 Mulher-Gato: **Eu me transporte, quer ver?**
 Pesquisadora: *Como é que você faz para voltar para esse mapa?*
 Mulher-Gato: *Aqui tem o escrito “mapa” e aperta no mapa!*
 Pesquisadora: *Ahhh! Aqui tem escrito “mapa”?*
 Pesquisadora: *E você está aqui onde está sinalizado esse negocinho vermelho?*
 Mulher-Gato: *Isso!*
 Mulher-Gato: *Está vendo essa bolinha aqui? Eu clico nela e vou para cá, e aí eu me transporto!*
 Pesquisadora: *Hummm!!! Agora eu entendi como você faz a transportagem!*

(Mulher-Gato, 6 anos)

No entanto, é preciso sinalizar que essa apropriação da dimensão espacial não está limitada apenas ao domínio do “espaço físico” do jogo, mas que junto a isso elas estão

Mulher-Gato: *Cadê ela!*
 Elsa: *Aqui, anda, anda mais... Vira!*
 Mulher-Gato: *Vira para que lado?*
 Elsa: **Vira para a esquerda!**
 Mulher-Gato: *Poxa Elsa! Você perdeu minha casa!*
 Elsa: **Olha de cima que você encontra!**

(Mulher Gato, 6 aos; Elsa, 5 anos)

construindo saberes que se articulam à noção de direção (acima, abaixo, à frente, atrás, ao lado, à direita, à esquerda), de distância (longe, perto) e de comprimento (curto, comprido, largo, estreito), fazendo com que essas crianças desenvolvam, desde pequenas, a possibilidade de apreender, também por meios dessas interações, a dimensão espacial. Esse entendimento não está atrelado apenas às explorações que estão realizando com os dispositivos móveis, pois a noção espacial está diretamente relacionada às sensações táteis associadas, que se iniciam com o corpo materno e se estendem ao longo da vida, à medida que elas têm a possibilidade de explorar e atuar nos ambientes, vivenciando outros

Capitão América: **O bandido foi para a direita! Olha ali o carro do bandido!**
 Pesquisadora: *Cadê? A seta está mandando para o outro lado!*
 Pesquisadora: *Tinha que entrar naquela rua!*
 Capitão América: *Mas podemos dar a volta e ir por um atalho!*
 Capitão América: *Dá ré! E faz a volta!*

(Capitão América, 4 anos)

elementos que começam a representá-los mentalmente. Todavia, é possível notar que, na interação com os jogos digitais, as noções espaciais se configuram como saberes que são potencializados e verbalizados, a todo momento, por elas, quando em grupo ou sozinhas.

Além desse aspecto, cada grupo, cada brincante, dentro dos seus contextos e subjetividades, constrói suas próprias maneiras de interagir com os elementos da cultura digital. Desse modo, elas têm encontrado diferentes lógicas de funcionamento dos jogos

Pesquisadora: Hummm... Que massa!
 Capitão América: O carro está pronto para jogar!
 Capitão América: Olha só! Eu sou o que tem serradeira!
 Capitão América: Não vai vencer o meu! Ehhhh! Venci de novo!!!
 Capitão América: Dessa vez eu vou colocar isso!
 Pesquisadora: Isso é o que?
 Capitão América: É um negócio que eu vou ter que usar!
 Pesquisadora: Não é furadeira?
 Capitão América: É um negócio que derruba assim! [Ele fez o gesto de como derruba, gesticulando com as mãos de cima para baixo]
 Pesquisadora: Hummm! Uma ferramenta para derrubar.
 Capitão América: Vou jogar!
 Pesquisadora: Este roda! Como é que você sabia que esse era de rodar?
 Capitão América: Porque eu sei...

(Capitão América, 4 anos)

digitais, em que alguns são mais interativos, possibilitando ao jogador a criação, a construção de acordo com a sua imaginação e criatividade, a exemplo do *Minecraft*; e outros, que a princípio parecem ter sido desenvolvidos para serem jogados da mesma forma, tal como o *Subway Surf* e *Sonic Dash*, que são jogos de corrida. Mas, ainda assim, é preciso sinalizar que as interações realizadas com as tecnologias móveis, além de promover o exercício

da concentração e da agilidade de pensamento, criatividade no uso e desenvolvimento de estratégias, da coordenação viso-motora, oportuniza a busca por brincadeiras que lhes permitam brincar com seus grupos (aspecto que detalharemos no capítulo VIII).

Aqui, porém, também é preciso sinalizar que essas apropriações não estão limitadas exclusivamente a essas atividades lúdicas, visto que elas se manifestam na interação com os ambientes digitais, assim como nos “cantos” do brincar e nas brincadeiras sozinhas ou em grupo. Ao se movimentar entre os diversos brinquedos, criam diferentes “vozes” para falar por seus personagens preferidos, inventam histórias, confusões e desfechos, colocam-se no lugar de alguém que se apropria do universo dos personagens, sendo eles de panos, plásticos ou *pixels*, e, assim, criam e recriam o seu universo lúdico sempre que brincam.

Desse modo, perceber as apropriações criativas das crianças em um contexto que envolve o analógico e o digital nos permitiu destacar as mudanças que os dispositivos móveis provocaram e têm provocado nas culturas infantis nas últimas décadas. Levamos em conta que essas alterações não estão assentadas apenas nos objetos, estão, principalmente, nessas culturas e no lugar da infância na sociedade. Portanto, em nosso olhar, tais apropriações se complementam e se integram em torno do grupo de brinquedos e do propósito lúdico como principais disparadores das interações nas rotinas das brincadeiras. Nesse sentido, quando nos

remetemos às brincadeiras com os dispositivos móveis, entendemos que, nessa relação, emergem ações e configurações culturais que são apropriadas e ressignificadas por meio de redes de significações, tendo como parâmetro as referências culturais compartilhadas.

Cabe ainda acrescentar que foi a partir dessas referências compartilhadas e das

Pesquisadora: E isso é um buraco?
Mulher-Gato: Hun rum!
Pesquisadora: E porque você está quebrando o buraco?
Mulher-Gato: Eu não estou quebrando, eu estou fazendo!
Pesquisadora: E porque você está fazendo um buraco?
Mulher-Gato: Eu posso fazer muitas coisas nesse buraco!
Pesquisadora: Diga um exemplo de alguma coisa que você pode construir nesse buraco!
Mulher-Gato: Posso colocar água dentro e fazer uma piscina!
Pesquisadora: Ahhhh! Pode fazer uma piscina!

(Mulher-Gato, 6 anos)

brincadeiras, quando realizadas pelo subgrupo cultural infantil, que percebemos que as apropriações criativas com os dispositivos culturais – entre eles as tecnologias digitais – acontecem majoritariamente de acordo com as suas finalidades lúdicas. A exemplo, quando questionamos a Mulher-Gato qual a finalidade de construir “um buraco” ao jogar no *Minecraft*, ela relata que naquela ação poderia fazer muitas coisas.

Logo, o que se percebe é que essas novas brincadeiras, carregadas de *bits*, fogem da lógica linear e dos espaços concretos, disponibilizando um campo infinito de possibilidades de criação. Dessa forma, podemos inferir que foi a partir das “maneiras de fazer” ou das “maneiras de brincar” que emergiram alguns indicadores da criatividade. Por exemplo, ao olharmos para as maneiras de fazer em um dos jogos elencados como preferidos pelo grupo de Elsa, o *Minecraft*, percebemos que cada criança interage de maneira diferente, em combinatórias de ações e criação próprias.

Nesse jogo, a criança, assumindo o papel de “Steve” – personagem genérico sem história e motivação prévia –, explora diferentes tipos de ambientes (florestas, praias, desertos, montanhas e cavernas), onde tudo pode ser destruído, coletado e/ou utilizado como recurso de produção de inúmeros objetos e materiais, tais como ferramentas, armas, móveis, acessórios e alimentos. Além dessa dinâmica, o personagem do jogo também enfrenta os perigos da noite, em que inúmeros seres, como esqueletos, zumbis e aranhas, saem dos seus esconderijos,

Figura 22 – Formas geométricas do *Minecraft*



Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora

tornando mais complexa a missão do brincante.

Um dos elementos que atribui identidade a esse jogo é a sua estética visual, baseada em formas geométricas regulares – nesse caso, os cubos –, aspectos que trazem um tipo singular de jogabilidade, na qual tudo o que se constrói no jogo está imbuído de propriedade de encaixe e

combinação (Figura 22). Em vista dessas singularidades, são frequentes as comparações entre o *Minecraft* e a lógica do brinquedo de bloco *Lego*, uma vez que as dinâmicas são muito parecidas; o que se altera, neste caso, é que migramos para o digital, com possibilidades ampliadas, a exemplo da interação no ambiente em 3D. Dessa maneira, nas rodas de brincadeiras com o grupo de Elsa, pudemos acompanhar: paredes de cavernas sendo

Mulher-Gato: **Eu vou entrar no meu castelo...**
 Pesquisadora: Tem castelo Elsa?
 Elsa: Tem!
 (Mulher-Gato, 6 anos; Elsa, 5 anos)

lapidadas, transformando-as em tocas ou abrigos; castelos sendo construídos; troncos de árvores sendo cortados e, em seguida, trabalhados (*craftados*) produzindo tábuas, portas ou até mesmo os alicerces para uma casa, dentre outras opções que estimulam a criatividade e produções virtuais.

Pesquisadora: *Isso aqui é o que? É uma montanha?*
 Mulher-Gato: *Isso são plantas!*
 Elsa: *É uma montanha com gramas!*
 Mulher-Gato: **Aqui é minha caverna!**
 Pesquisadora: *É monta a caverna na montanha?*
 Elsa: *Monta sim!*
 (Mulher-Gato, 6 anos; Elsa, 5 anos)

Pesquisadora: *O que isso Mulher-Gato? Tem um bicho aí?*
 Mulher-Gato: **Eu sei! É uma aranha!**
 Pesquisadora: *Foi você quem colocou essa aranha?*
 Mulher-Gato: *Não!*
 Pesquisadora: *Vai matar a aranha?*
 Mulher-Gato: *Tem que matar!*
 Pesquisadora: *Por quê?*
 Mulher-Gato: *Porque ela pode me matar!*
 Hulk: *Não pode não!*
 (Mulher-Gato, 6 anos; Hulk, 4 anos)

Mulher-Gato: *Eu não estou achando sua casa!*
 Anna: *Voa bemmm alto que você acha!*
 Hulk: *Tia olha! Eu entrei no fogo e não morri!*
 Pesquisadora: **Meu Deus! Tem de tudo nesse mundo! Tem rio, tem mar, tem fogo...**
 Hulk: *Mas esse fogo é diferente! A gente entra no fogo e não morre!*
 Pesquisadora: *Quem colocou esse fogo aí?*
 Hulk: *Eu!*
 (Mulher-Gato, 6 anos; Anna, 7 anos; Hulk, 4 anos)

Por meio da interação nesse jogo, dois elementos contribuiram para as nossas reflexões acerca da criatividade: o primeiro, está relacionado aos aspectos da simulação. O segundo diz respeito ao fato de que foi possível perceber, ainda que por meio dos jogos digitais, o interesse das crianças em compartilhar os mesmos ambientes para estar e “brincar juntos”.

Em relação ao primeiro, que está associado aos aspectos da simulação, notamos que para essas crianças, a manipulação nesse

Elsa: *Gente! Eu vou jogar outro jogo...*
 Steve: *Então eu vou embora!*
 Elsa: *Por quê?*
 Steve: **Porque eu vim aqui para brincar Minecraft com vocês!**
 Elsa: *Olha! Você tem esse jogo?*
 Steve: *Não!*
 Elsa: *Você poderia baixar para a gente brincar com esse!*
 Steve: *Não! Não dá para jogar online... E eu vim para jogar Minecraft!*
 (Elsa, 5 anos; Steve, 9 anos)

jogo não se trata apenas de manejar seus itens ou blocos, mas de “manipular os signos como coisas, construindo mundos simbólicos” (SANTAELLA, 2007, p. 383), fazendo com que, nessa simulação, a relação com os símbolos mude. Assim, tanto no jogo do *Minecraft* quanto em outros que apresentam dinâmicas da simulação, percebemos que essa experiência ganha dimensões adicionais da interatividade e da imersão. Nessa imersão, as crianças brincantes tinham uma forte ilusão de que estavam dentro da cena gerada pelo aplicativo, estimulado a

partir da ideia de construir uma cidade ou um mundo e, então, habitar nele, se movimentando como se estivesse do outro lado da tela, no interior do jogo.

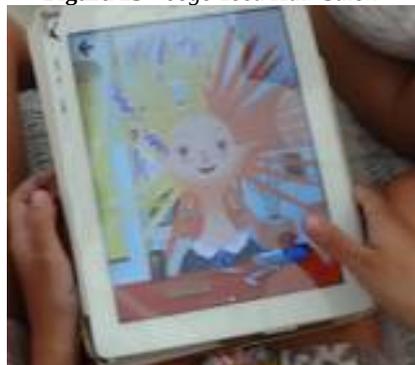
Pesquisadora: E o que tem de interessante nesse jogo?
Elsa: Ah! A gente pode fazer de conta que está fazendo um bolo. E não precisa sujar tudo e nem é perigoso se queimar.
Pesquisadora: Como assim perigoso se queimar?
Elsa: Porque o forno não é quente!
Pesquisadora: Mas também não podemos comer, né?
Elsa: Come sim! No final ele deixa comer!
Pesquisadora: Comer de verdade?
Elsa: Sim! Você vai ver! Você não come com a boca e, sim com a mão!
Pesquisadora: Sério? Depois vamos poder comer o bolo?
Elsa: Ahram! Mas não come de verdade! A gente faz-de-conta que come!
Pesquisadora: Ah! Fazer o bolo é de verdade, mas comer não!
Elsa: Isso! Porque o bolo está no jogo!
(Elsa, 5 anos)

Desse modo, podemos dizer que, ao adentrar nesses ambientes, essas crianças vivenciam acontecimentos que modificam profundamente a relação com a representação, pois estão tendo a possibilidade de mergulhar em contextos integrativos sem nenhum distanciamento. Para Santaella (2007), nessas experiências, as “imagens já não são meras imagens, mas se tornam objetos que envolvem o corpo do participante na sua globalidade psicossensorial” (p. 383). Lévy (1999, p. 165), por sua vez, destaca que na simulação temos a possibilidade de amplificar a

imaginação individual, permitindo aos grupos compartilhar, negociar e refinar modelos mentais comuns.

Lévy (1999) afirma, ainda, que as técnicas de simulação, em particular aquelas que utilizam imagens interativas, não substituem os raciocínios humanos, mas prolongam e transformam a capacidade de imaginação e de pensamento. Devemos considerar que muitas das atividades lúdicas desenvolvidas pelas crianças com as tecnologias móveis não estão descoladas dos seus modos de ser, ao contrário disso, elas buscam brincadeiras digitais que remetem aos seus cotidianos, como, por exemplo, simular que estão dirigindo um carro, que estão fazendo um bolo, uma pizza ou qualquer outro alimento, que estão maquiando e criando penteados diferentes para as bonecas⁶⁸ (Figura 23) ou ainda que estão lutando contra os inimigos dos Super-heróis.

68 Com essa atividade lúdica a criança simula as atividades de um salão de beleza, em que é possível cortar, pentear, lavar e secar os cabelos de seis personagens diferentes. Mais informações sobre o jogo disponível em: <https://tocaboca.com/app/toca-hair-salon>. Acesso em: 29 dez. 2018.

Figura 23 – Jogo Toca Hair Salon

Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora

Jasmine: Aqui com esse produto você pode fazer o cabelo dela crescer!

Pesquisadora: E faz penteados?

Jasmine: Sim! E você pode lavar e pintar!

Jasmine: Aqui você vai secar e deixar normal!

Pesquisadora: Hummmm

Jasmine: Aqui você pode pintar o cabelo de qualquer cor que você queira!

Jasmine: Aqui você pode alisar, escovar e cachear!

Jasmine: Aqui você escolhe a cor que você quer! Aqui tem umas coisas que você pode colocar no cabelo dela! E também tem chapéu! Aqui tem óculos que também pode colocar...

Jasmine: Vou fazer o penteado dela! Só deixa eu fazer o cabelo dela crescer mais!

Jasmine: Ficou engraçado!

Pesquisadora: Ficou mesmo!

(Jasmine, 9 anos)

Ao brincar e interagir com os ambientes que proporcionam a simulação, a representação dos

aspectos do mundo real ou de um mundo simulado pode ser

vivenciada como uma atividade prazerosa, sendo

compreendida como uma imersão. Velázquez (2013, p. 86)

sinaliza que na experiência imersiva buscamos a sensação

de estarmos envolvidos por uma realidade completamente

estranha que se apodera da nossa atenção e do nosso

sistema sensorial. Com as crianças, nesses ambientes

imersivos, entendemos que essa experiência implica

aprender a se movimentar, comunicar-se e agir no

ambiente, apreendendo as suas potencialidades.

Não somente nessas, mas em outras atividades lúdicas, o brincar com as tecnologias

digitais móveis possuíam graus variados de imersão. Santaella (2007) esclarece que existem

muitos sentidos para a imersão e que eles variam de acordo com o nível alcançado,

classificando-os como: o nível mais profundo da imersão perceptiva, experienciada nos

ambientes de realidade virtual; o intermediário, que permite a telepresença, quando um

sistema robótico possibilita que alguém se sinta como se estivesse presente em um local

distante; e o terceiro nível, a “imersão representativa”, que é obtida em ambientes que

possibilitam aos participantes a sensação de estar dentro, atuando na cena virtual.

(SANTAELLA, 2007, p. 437).

O terceiro nível – da imersão representativa – foi aquele que esteve presente de forma

significativa nas brincadeiras experienciadas pelas crianças, uma vez que elas não estavam

apenas atuando na cena virtual, mas, de algum modo, por meio dos personagens que

Mulher-Gato: Calma, calma, calma! Faz espadas!

Steve: Me dá a sua espada aí, Mulher-Gato!

Mulher-Gato: Mas eu preciso dela!

Steve: Não! Dá! Joga aqui para mim...

Pesquisadora: E um dá a espada para o outro, é?

Mulher-Gato: Sim! É porque a gente é amigos!

Pesquisadora: E dá como?

Steve: Ela devolve por aqui – colocando no baú – e eu pego! E depois eu posso devolver de novo!

Pesquisadora: Hummmm!

(Steve, 7 anos; Mulher-Gato, 6 anos)

manipulavam, com o toque na tela do *smartphone* ou *tablet*, colocavam-se representados no ambiente virtual. Quer dizer, nesse nível, a ação é acompanhada do ponto de vista interno, como se o brincante estivesse presente na cena, acentuando a sensação da imersão, e, assim, o ponto de vista é sempre do brincante, se colocando, em muitos momentos, no lugar do personagem principal. Mas, o interessante a perceber é que as crianças brincam e comentam as situações do jogo, constroem juntas estratégias para se manter no jogo, porém, têm claramente a distinção dos limites do virtual. Ou seja, elas têm clareza que as vivências naqueles espaços são situações de jogo.

Além disso, o fenômeno da imersão está presente na brincadeira das crianças com as tecnologias digitais móveis, especialmente quando elas se referem aos personagens como em primeira pessoa, usando expressões do tipo: “*eu tomo cuidado com os lasers*”; “*eu consegui pegar um*”. Nos ambientes digitais em que havia a necessidade de construção do cenário, do avatar⁶⁹ para a atuação, foram percebidos os maiores graus de imersão. No entanto, fazemos a ressalva de que a imersão, neste estudo, não está sendo considerada como algo desligado da realidade, visto que, em nenhum dos casos observados e explorados junto com as crianças notamos uma imersão tal que viesse a dar indícios desse tipo de situação.

Junto com a imersão, o segundo elemento que contribuiu para as nossas reflexões sobre a criatividade das crianças está associado ao interesse delas em compartilhar os mesmos ambientes para estar e “brincar juntos”. Com o advento dos jogos online, observamos em vários momentos elas se reunirem no mesmo ambiente para brincar, descobrindo e compartilhando saberes por proximidades de interesses, além de desenvolverem um movimento de colaboração. A exemplo, quando Tiana sinaliza que reunia todos os brincantes em um mesmo mundo do *Minecraft* e, naquele ambiente eles “faziam várias coisas”, mesmo de forma involuntária, essas crianças estão brincando em equipe para resolver uma tarefa – neste caso construir o mundo – e fundar novos conhecimentos.

*Tiana: E quando juntava todo mundo, Tia! Oxi! A gente construía os mundos e competia para ver quem tinha mais coisas no mundo...
 Pesquisadora: Todo mundo com Minecraft?
 Tiana: Era assim: juntava todo mundo em um mundo só! **Daí a gente fazia várias coisas...**
 Pesquisadora: E pode juntar todos os jogadores em um mundo só?
 Tiana: Pode!
 Pesquisadora: É tipo assim: junta todos vocês em um mundo e todos ficam vizinhos?
 Tiana: Não! É tipo assim: eu estou com meu celular aqui, ela está com o celular dela ali, e outro ali... Ai a gente se conecta no mesmo ambiente...*

(Tiana, 11 anos)

*Capitão América: Eita! Está muito difícil...
 Pesquisadora: Ai meu Deus! Vem um monte de naves ali!
 Capitão América: É para atacar!
 Pesquisadora: Cuidado Capitão América! Vai te matar!
 Capitão América: Vai não! Eles me atiram, mas eu tomo cuidado com os lasers!
 Capitão América: Eu tenho um superlaser!!!
 Capitão América: Olhaa!!! Eu consegui pegar um!*

(Capitão América, 4 anos)

69 Esses avatares são figuras gráficas cujas identidades os interagentes manipular para circular nos mundos ou ambientes virtuais (SANTAELLA, 2010).

Acompanhamos essa dinâmica com Elsa e Cat Noir quando negociavam qual parte da casa cada um construiria ou quando se ajudavam para a produção de um elemento específico e necessário para os seus mundos no *Minecraft*. Esse movimento de colaboração entre os pares e de compartilhamento de saberes e informações são fortalecidos ao longo do percurso de exploração. Assim, elas se organizam em torno daquilo que chamamos de “comunidade de exploradores”, em que a motivação intrínseca está nos interesses, necessidades e gostos por um determinado conteúdo,

Cat Noir: Elsa! É só você fazer a parte de cima da casa!
Elsa: Oh! Você disse que eu faria a escada!
Elsa: Eu estou tentando fazer a escada!
Cat Noir: Você disse que iria fazer esse lado, né?
Elsa: Oh! Eu estou tentando fazer a escada!
Cat Noir: Mas você tem que fazer a escada do lado de fora, né Elsa?
Mulher-Gato: Se você quiser me ajudar eu estou aqui fora, olha!
(Cat Noir, 7 anos; Elsa, 5 anos; Mulher-Gato, 6 anos)

Pesquisadora: Me diga uma coisa: o que você mais gosta nesse canal?
Elsa: Ah! Elas fazem muitas brincadeiras engraçadas!
Tiana: Para mim não tem nada! Só besteira!
Pesquisadora: Tiana, pode ter besteiras, mas elas se divertem, não?
Tiana: Ah tia, como é que se diverte com tanta chatice?
Pesquisadora: Quando você tinha a idade de Elsa, duvido que você não assistia coisas desse tipo e não se divertia!
Tiana: Quando eu tinha a idade de Elsa não tinha essas coisas!
Elsa: Tia é bem legal!!! Tem muitas travessuras!
Pesquisadora: Elas fazem a programação no mesmo estilo que o canal da “Bel para meninas”?
Tiana: Não! Aquele é pior!
Pesquisadora: Hahaha...
(Tiana, 11 anos; Elsa, 5 anos)

jogo, brincadeira, vídeo ou personagem infantil.

Logo, por integrarem a comunidade de exploradores, o que as orienta para vivenciar as atividades lúdicas é uma manipulação aleatória, associada aos interesses, necessidades, desejos e experiências que seus pares desenvolvem no plano concreto de suas ações. E, com isso, elas têm favorecido que a fantasia do real e a ludicidade (traços da cultura infantil que abordaremos no próximo capítulo) se entrelacem, para ancorar as escolhas que são ofertadas pelo contexto digital.

Assim, em suas práticas lúdicas, nas relações que estabelecem com seus pares e com os dispositivos, além de influenciar as escolhas dos conteúdos que são explorados, também permite-se que elas se posicionem frente ao que encontram nesses ambientes. Nessas interações as aprendizagens não acontecem a partir daquilo que é diretamente ensinado por alguém, mas por meio do envolvimento em práticas comuns e colaborativas que, para realização dessas brincadeiras, envolvem o saber construído no fazer e na utilização de recursos diversos (ANJOS, 2015).

Em outras palavras, podemos dizer que os saberes e apropriações que possibilitam a interação na cultura digital não são construídos apenas pelo uso, ainda que intenso, dos dispositivos digitais. Para além disso, compreendemos que esses saberes se constroem, também, por meio das trocas e colaboração entre crianças e crianças, assim como, entre crianças e adultos. Desse modo, concordamos com Duarte, Migliora e Carvalho (2014), ao

afirmarem que, na mediação, na troca, no compartilhamento de saberes as “[...] operações cognitivas que se espera que sejam desenvolvidas pela criança são realizadas pelo ‘Outro’, [sujeito] mais experiente, que já as domina, para que possam vir a ser desenvolvidas em cada um, através da internalização”(p. 36, grifo do autor).

Nesse debate, entendemos que a imersão das crianças no universo da cultura digital tem possibilitado que transitem entre as diferentes plataformas, interajam com informações diversificadas sobre os conteúdos que lhes interessam e, assim, elaborem os saberes e as apropriações dos ambientes digitais, a partir da imersão, bem como das trocas que estabelecem entre os seus pares. Essas trocas são indispensáveis para que possam ter, cada vez mais, domínio sobre os aspectos da cultura digital.

Portanto, ao estarem imersos na cultura digital, frente aos processos de busca de informação e de compartilhamento dos achados, as crianças estão mostrando, a todo momento, que estão se apropriando daquilo que estão explorando, e isso acontece até mesmo para que sejam reconhecidas como tal. Nesse movimento foi que percebemos como Hulk – que no grupo de Elsa é a criança mais nova –, aparece como figura de destaque, tendo em vista que as outras crianças atribuem a ele uma posição de quem possui um certo saber em relação aos jogos.

Pesquisadora: Então quem sabe mais ou conhece mais o Minecraft? Mulher-Gato ou Elsa?
Mulher-Gato: Sou eu!
Elsa: Eu me atrapalho toda!
Pesquisadora: Hummm! E quem foi que te ensinou?
Mulher-Gato: Hulk ensinou várias coisas! Ele que sempre ensina tudo para a gente!
Pesquisadora: Então Hulk é o que mais conhece de todas vocês!
(Mulher-Gato, 6 anos; Elsa, 5 anos)

Isto é, naquele grupo, essa criança é reconhecida como aquele que domina as regras do jogo e quem compartilha com os pares. Esse domínio é potencializado tanto pela curiosidade em explorar e conhecer tudo o que surge a sua frente, quanto pela capacidade de navegar, selecionar, conhecer, operar com menus e ícones, e significar os conteúdos culturais presentes nos mais diversos ambientes com os quais estão interagindo. Partindo desse entendimento, pudemos observá-las iniciando trajetórias de troca de informações, saberes, condutas, tal como presenciamos nas interações realizadas entre Hulk e as demais crianças, quando, muitas vezes, fazia questão de nos mostrar suas aprendizagens e conhecimentos acerca das dinâmicas dos jogos que explorava.

Em vista disso, questionamos o posicionamento de alguns teóricos, dentre eles Tapscott (2010), ao afirmar que as crianças que nasceram após a era da internet, pelo fato de terem crescido com as tecnologias digitais, têm um domínio inato para as tecnologias e de que “sabem tudo” sobre elas. Diferente dessa posição, na nossa compreensão, essa apropriação

não está dada, pois as crianças buscam, a todo momento, dialogar e ajudar uma a outra nos processos de descobertas das dinâmicas exploradas com essas tecnologias.

À vista disso, podemos inferir que nessa relação da criança com as tecnologias os “[...] os símbolos, signos, linguagens que acompanham o uso [das tecnologias digitais] não são apropriados pelos sujeitos espontaneamente, e sim, são transmitidos socialmente e sua apropriação se dá, portanto, na interação com outros que já internalizaram” (DUARTE; MIGLIORA; CARVALHO, 2014, p. 37). Com isso, queremos dizer que a construção coletiva permite que cada criança se aproprie e se envolva com os aspectos que mais lhe atraí a cada momento, percorrendo, assim, um contexto de aprendizagem compartilhada na interação com as tecnologias digitais móveis.

É interessante demarcar que a aprendizagem e a apropriação dos ambientes digitais, a construção de conhecimentos dos pequenos e pequenas, sobre essas práticas lúdicas, dá-se, principalmente, de forma coletiva, por meio daquilo que Lévy (1999) denomina de “inteligência coletiva”. Segundo Lévy (2014), essa inteligência pode ser considerada segundo dois aspectos complementares da dialética entre sujeito e sociedade. De uma parte, o sujeito herda e se beneficia dos conhecimentos, das instituições e dos instrumentos acumulados pela sociedade a qual se insere. De outra, os processos de decisão ou de acumulação de conhecimentos emergem de conversações e, mais geralmente, de interações simbólicas entre sujeitos.

Assim, na interação entre as crianças, podemos entender que “cada um tem um saber” e que esse contribui para a construção de um saber maior. Ainda nesse contexto, as crianças ressaltavam que essas trocas aconteciam entre elas e também que buscavam informações sobre os jogos nos canais do *YouTube*, nos vídeos produzidos por outras crianças jogadoras, que publicizam seus saberes, estratégias, dúvidas e, assim, cada um trocava suas experiências particulares.

Notamos que, nessa dinâmica das inteligências coletivas, elas estão produzindo tecidos culturais, pois, estando interagindo com esses ambientes, bem ou mal, articulam diversas linguagens e regras simbólicas e, em seguida, ao fazer isso, coordenam as atividades de tratamento simbólico dessas informações (LÉVY, 2014). Daí, podemos perceber o protagonismo das crianças que, de certa forma, contrasta com a ideia tradicional da infância, fundadas, principalmente, na dependência do adulto e na passividade desses sujeitos. (TORRES *et al.*, 2017). Ao contrário disso, observamos a todo instante a presença da troca de

papéis, em um processo em que a criança que mais dominava a dinâmica da atividade lúdica compartilhava seus conhecimentos para a criança mais inexperiente e, desse modo, todas elas se colocavam ora no papel de aprendente, ora no papel de ensinante.

Para finalizar, podemos dizer que, as atividades lúdicas, no brincar com as tecnologias digitais móveis, se configuram em experiências que fazem parte do cotidiano das crianças e essa realidade não tem mais volta. Como parte do processo, da mesma forma como aconteceu com outras tecnologias, as dinâmicas vividas com as tecnologias digitais móveis demarcam novas formas de interação com o digital, com a informação, com o lúdico e com o outro. Assim, no nosso modo de pensar, as maneiras como as crianças vivenciam estas experiências as possibilitam desenvolver outros fazeres e saberes que estão integrados aos elementos simbólicos das culturas infantis.

CAPÍTULO VIII



Fonte: Imagem capturada pela pesquisadora da série *Mini Beat Power Rockers*

ELEMENTOS ESTRUTURANTES DAS CULTURAS INFANTIS CONTEMPORÂNEAS

A infância contemporânea é filha da fluidez e da rapidez e, como em outras épocas, ela se transforma assumindo novos contornos. Esse processo de transformação hegemônica, em parte sustentado pelo desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, ao mesmo tempo em que impõe aspectos que normatizam e representam a infância, fenômeno global, apresenta sua pluralidade (VELÁZQUEZ, 2013. p. 45).

Os questionamentos sobre as infâncias e as interações com as tecnologias digitais móveis têm sido fonte de preocupação de pais, educadores e pesquisadores, gerando a necessidade de, cada vez mais, buscarmos aprofundar o conhecimento acerca de como esse fenômeno tem se desenvolvido e estruturado os processos de produção culturais infantis. Reconhecemos que são muitas as preocupações que estão relacionadas ao acesso a conteúdos violentos, à dependência ou publicação de informação pessoal, à exposição infantil em ambientes *online*, e outros. Esses cuidados aumentam a cada dia, especialmente porque, nos últimos anos, acompanhamos a mudança do acesso ao computador fixo – quando a família colocava o equipamento em um local onde havia mais condições de fiscalizar os usos – para o advento da mobilidade e da portabilidade – em que as tecnologias digitais passaram a ser móveis e individualizadas – contexto em que a mediação e o acompanhamento ficaram mais restritos.

No panorama internacional, pesquisas (ALMEIDA *et al.*, 2015; SALVADOR; LIEBERMANN; ALVES, 2017) que abordam sobre a relação das tecnologias com a sociedade têm investido atenção em conhecer quem são essas crianças que estão interagindo com os dispositivos móveis, quais usos têm feito da internet, como estão realizando suas brincadeiras tradicionais frente a “invasão” das brincadeiras digitais, entre outros questionamentos. Seja por meio dessas pesquisas ou, ainda, por notícias, seminários e encontros organizados para falar sobre o tema, o que temos observado é que, com objetivos mais abertos possíveis, os adultos têm buscado respostas que os possibilitem pensar, compreender e se relacionar com a infância no contexto contemporâneo, em que a cultura digital se faz marcada.

A infância, conforme já discutimos nesta tese, passou a ser vista como o lugar e o espaço da criança (VELÁZQUEZ, 2013). Esse lugar está expresso nessa sociedade tecnologizada, e em parte pela relação estabelecida entre o mundo infantil e o adulto, pela cultura infantil com identidade própria, produzida a partir das representações e simbolizações do universo da infância, desenvolvidos pelas próprias crianças. A noção de infância, concebida como uma forma social, passou a ser observada tanto como um período em que as crianças vivem suas vidas quanto como uma categoria estrutural permanente na sociedade (CORSARO, 2011; QVORTRUP, 2010).

Diante disso, as crianças deixaram de serem vistas como um ser passivo e a infância como uma mera fase da vida do sujeito. Em suas infâncias, elas são participantes ativos em atividades organizadas (por exemplo, interferem na produção econômica e no consumo). Elas afetam e são afetadas por transformações sociais e culturais. Elas se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para produzir as suas próprias culturas infantis, assumindo em suas brincadeiras e condutas os papéis/posições daqueles com os quais interagem, em seu grupo social, aprendendo e produzindo linguagens, rotinas, hábitos, costumes próprios dessas culturas (ROSSETTI-FERREIRA; OLIVEIRA, 2009). Com isso, por meio da vertente imaginação (VYGOTSKY, 1994) ou da reprodução interpretativa (CORSARO, 2011), nas brincadeiras desenvolvidas pelas crianças, esse elemento se apresenta como o mais significativo para estruturar as culturas infantis, especialmente por permitir uma apropriação e elaboração com diferentes significados.

Ao pensarmos nas culturas infantis, entendemos que elas remetem à infância e às suas inúmeras brincadeiras, jogos, cantigas, amigos, personagens infantis, histórias, e que na infância vivida por muitas crianças, no contexto atual, novos elementos apareceram nestas culturas, sob o impulso dos brinquedos atuais (os digitais e/ou analógicos) ou daqueles outros considerados pelas crianças como brinquedos, a exemplo, o *smartphone* e o *tablet*. Assim, falar das culturas infantis implica também pensarmos na construção e reconstrução dessa cultura, bem como da própria infância.

Pensar nessa reconstrução é considerar os movimentos e as dinâmicas que estão presentes na sociedade, e uma delas é a comunicação e a interação que se estabelece via tecnologias digitais. Desse modo, para esse capítulo da tese, a partir das atividades lúdicas desenvolvidas nas brincadeiras com as tecnologias digitais móveis, buscamos sistematizar os elementos que

contribuem para estruturar os processos de produção das culturas infantis na contemporaneidade.

8.1 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A DIMENSÃO ESTRUTURANTE

Ao brincar, interagindo com as tecnologias digitais móveis, as crianças têm ressignificado as suas atividades lúdicas, produzindo experiências sociais e culturais, de modo que emergem novos elementos que passam a estruturar as suas culturas infantis. É curioso observar que as interações delas com as tecnologias digitais têm desempenhado um papel fundamental nos processos cognitivos, especialmente ao possibilitar “os processos de percepção, manipulação e imaginação” (LÉVY, 1993, p. 160). À vista disso, a partir das vivências com as crianças foi que buscamos refletir como esses usos e práticas estão possibilitando o fazer, o conviver e o pensar, tendo nas tecnologias digitais um sistema simbólico que é processado, reorganizando a visão de mundo de seus interagentes, impondo outros modos de viver, pensar e agir, modificando hábitos cotidianos, valores e crenças e constituindo-se em elementos estruturantes das relações sociais (BONILLA, 2005).

Sob essa perspectiva, consideramos importante trazer para reflexão as tecnologias como elemento estruturante das práticas sociais. Convém destacar que essas reflexões passaram a ser incorporadas no nosso Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC), desde a década de 1990, quando o professor Nelson Pretto, em sua tese de doutorado⁷⁰, buscou compreender como o vídeo e a televisão estavam sendo utilizados, em todas as áreas do conhecimento, na pesquisa, no ensino e na extensão universitária brasileira. A partir desse estudo, o grupo de pesquisa começou a avançar nesse debate, considerando a presença das tecnologias da informação e comunicação como fundamento, ou seja, como elemento estruturante carregado de conteúdo e possibilitador de novas formas de ser, pensar e agir.

Essa discussão se opõe à ideia que aborda o uso das tecnologias como instrumento ou como ferramenta. Santos (2005) esclarece que as tecnologias digitais não podem ser consideradas apenas como ferramentas, que simplesmente evoluíram de outras. Pensar nessa perspectiva é tomá-las apenas como um artefato projetado como meio para realizar um trabalho ou uma tarefa. Segundo essa visão, funcionam como extensões ou prolongamento de

⁷⁰ Tese defendida em 1994, na Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP), com o título *Universidade e o mundo da comunicação: análise das práticas audiovisuais das universidades brasileiras*.

habilidades musculares dos seres humanos, na maioria das vezes, manuais. Como exemplo podemos citar a tesoura para cortar, os óculos para enxergar, a caneta para escrever, entre outros.

Sob posicionamento semelhante, Santaella (2013, p. 140) esclarece que uma ferramenta é um instrumento para facilitar uma ação que, sem ela, envolveria muito esforço e gasto de energia. Para essa mesma autora, o conceito de máquina se difere do conceito de ferramenta, principalmente, por apresentar “um certo nível de autonomia no seu funcionamento, podendo se atualizar como estrutura material ou não material” (SANTAELLA, 2013, p. 196).

Assim, apresentando uma historicidade, essa autora classifica a relação homem-máquina em três níveis: muscular, sensorial e cerebral. Para o primeiro nível, Santaella (1997) mostra que pela utilização do vapor e, mais tarde, da eletricidade, a energia das máquinas foram postas a serviço dos músculos humanos, livrando-os do desgaste, de forma a potencializar sua força física. Além das máquinas dedicadas a ampliar a força, também existiram aquelas voltadas para a mecanização da locomoção. Essas duas características – a amplificação da força física humana e a mecanização da locomoção – estiveram na base das primeiras noções de robô, “máquina à imagem e semelhança dos músculos humanos, prontas para trabalhar em seu lugar” (SANTAELLA, 1997, p. 35). Uma máquina capaz de substituir funções físico-musculares podemos encontrar nas funcionalidades de uma bateadeira de bolo, um liquidificador, aspirador de pó, e outros tantos utensílios que facilitam a vida doméstica.

Antes do surgimento do computador ou das tecnologias digitais, “as máquinas não passavam de robôs acéfalos, puramente musculares” (SANTAELLA, 1997, p. 36). Para a autora, o computador “veio trazer um pouco de cérebro para os músculos embrutecidos” (p. 36), entretanto, essa passagem do nível muscular ao cerebral não ocorreu diretamente. Antes, foi mediada pelo advento de outro tipo de máquinas, no nível mais propriamente sensorial, que funcionavam como extensões dos sentidos, potencializando a construção de signos e linguagens.

Santaella (1997) esclarece que, enquanto as máquinas tarefas imitam e amplificam os poderes musculares humano, acelerando o ritmo de trabalho, as sensoriais são máquinas de registro, que não apenas fixam, em um suporte reprodutor, aquilo que os olhos veem e os ouvidos escutam, mas também “amplificam a capacidade humana de ouvir e ver, instaurando novos prismas e perspectivas que, sem os aparelhos, o mundo não teria” (SANTAELLA,

1997, p. 37). Enfim, enquanto as máquinas musculares produzem os objetos, as sensoriais produzem e reproduzem signos: imagens e sons.

Por fim, as máquinas cerebrais potencializam as funções mentais. As tecnologias digitais estão na classificação das máquinas cerebrais, pois, de acordo com Santaella (1997), essa tecnologia, e em especial o computador, não é “simplesmente uma complicada rede de impulsos elétricos, nem apenas um dispositivo que caminha por meio de estados distintos como um autômato de estados finitos, mas é um dispositivo que processa símbolos” (p. 39). Com esses dispositivos podemos ter acesso a um meio para a imitação e simulação dos processos mentais de processamento e armazenamento, a memória. As suas potencialidades só são realidades por conta de sua “capacidade de operar com algoritmos proposicionais, possibilitando a articulação, em um sistema multimidiático, de uma pluralidade de tecnologias” (SERPA, 2004, p. 148)

Podemos dizer que pensar as tecnologias digitais para além de ferramentas é também considerá-las como proposicionais (LIMA JÚNIOR, 2004; SERPA, 2004) ou como tecnologias intelectuais (LÉVY, 1993). São proposicionais no sentido de se configurar “como reflexo ou extensão do modo operativo do pensar humano, que é capaz de elaborar abstrações formais e não formais, a partir das quais atua transformando a si mesmo e ao mundo em seu redor” (LIMA JÚNIOR, 2004, p. 407).

Entretanto, não podemos desconsiderar, como explica Castoriadis (1987), que é o homem quem fabrica ferramentas concretas e os símbolos. Para este mesmo autor não dá para se isolar o “fato técnico” de um lado e do outro colocar a vida social, definindo-o de maneira unívoca. Ao contrário disso, o próprio Castoriadis afirma que um objeto técnico não é um “instrumento puro”, e sim, é tomado em “uma rede de significações” (p. 251).

É preciso considerar que os objetos (e aqui nós acrescentamos as tecnologias digitais) não estão fora das “deteridades corporais e mentais (que não são absolutamente evidentes nem automaticamente induzidas pela simples existência do objeto) que condicionam a sua utilização” (CASTORIADIS, 1987, p. 251). Então, concordando com o autor, “esse objeto é ele próprio um produto; sua gênese contribui portanto à totalidade da existência social da coletividade que o originou: não só suas ‘aptidões mentais’, mas sua organização do mundo e o viés específico que o caracteriza” (p. 251, grifo do autor).

Portanto, é importante entender que os usos e as apropriações das tecnologias digitais, tanto na perspectiva de ferramenta quanto como fundamento, dependerão das mediações que

serão realizadas. Nessa direção, encontramos em Lévy (1993) a discussão da dimensão estruturante das tecnologias da informação considerando-as como coletivas ou inteligentes. Para tal autor, essas tecnologias que antes eram entendidas como meras extensões dos sentidos do homem, hoje são percebidas como algo mais profundo, que passa a interferir no sentido da existência humana. Santaella (2013, p. 135), nessa mesma linha de pensamento, entende que, ao compararmos com outras inovações técnicas, o computador é uma máquina semiótica, quer dizer, uma máquina em si inteligente, com produtos inteligentes. Simultaneamente, está focada na informação, no conhecimento, na comunicação e no entretenimento.

Assim, podemos dizer que as tecnologias digitais, quando interligadas às redes digitais, possibilitam que as pessoas

troquem todo tipo de mensagens entre indivíduos ou no interior de grupos, participem de conferências eletrônicas sobre milhares de temas diferentes, tenham acesso às informações públicas contidas nos bancos de dados que participam da rede, disponham da força de cálculo de máquinas situadas a milhares de quilômetros, construam juntos mundos virtuais puramente lúdicos ou mais sérios, constituam uns para os outros uma imensa enciclopédia viva, desenvolvam projetos políticos, amizades, cooperações. (LÉVY, 1998, p. 12)

Pensar na perspectiva das tecnologias como coletivas ou inteligentes é também considerar que, com elas, podemos enfatizar “certos valores, certas dimensões da atividade cognitiva ou da imagem social do tempo, que se tornam então mais explicitamente tematizadas e ao redor das quais se cristalizam formas culturais particulares” (LÉVY, 1993, p. 128). É neste sentido que Lévy chama atenção para o fato de que é preciso deslocar a ênfase do objeto (o computador, o programa, esse ou aquele recurso técnico) para o projeto (a rede de relações humanas que se quer instituir). E complementa afirmando que as tecnologias intelectuais reorganizam, de uma forma ou de outra, a visão de mundo de seus usuários e modificam seus reflexos mentais, suas formas de comunicação e de decisão.

Para Lévy, “Na medida que a informatização avança, novas habilidades aparecem, a ecologia cognitiva se transforma” (LÉVY, 1993, p. 54). Diante dessa visão, podemos afirmar, em concordância com as ideias de Santaella (2013), que em nada comparáveis a uma ferramenta, as tecnologias digitais constituem-se “no mais recente e hipercomplexo sistema semiótico que funciona graças a técnicas e tecnologias que externalizam e organizam o pensamento humano para comunicar, armazenar, recuperar e processar informação.” (p. 140)

Ao tomarmos como base esse sistema semiótico, percebemos que as características de comunicar, armazenar, recuperar e processar informações passam a estar mais presentes nas práticas lúdicas desenvolvidas pelas crianças. Em outras palavras, podemos dizer que essas características que compõem a base do digital, ao estarem presentes nas produções que integram as culturas infantis, também têm ampliado outros elementos que compõem as suas culturas, tais como a faculdade de imaginar ou de fazer simulações mentais. É preciso salientar que os elementos da imaginação e da simulação já são experienciados pelas crianças com os produtos analógicos, entretanto, o digital vem potencializá-los a partir de outras vivências e dinâmicas.

Isto posto, inferimos que, à medida que as crianças interagem com as tecnologias digitais móveis em suas práticas lúdicas, esses usos estruturam os processos de produção das culturas infantis, pois concebemos que tais interações, longe de se adequarem apenas a um uso instrumental, são “importantes fontes de imaginário, entidade que participam plenamente da instituição de mundos percebidos” (BONILLA, 2005, p. 109), como também potencializam a fantasia do real, a reiteração, a ludicidade e a interação, que são os traços característicos dessas culturas.

Com isso, podemos analisar que a presença das tecnologias digitais nas culturas infantis se constitui como elemento estruturante das ações lúdicas das crianças, uma vez que, ao integrar também a dimensão Rede (internet), de forma paralela, passam a desenvolver um conjunto de atividades em que se evidencia a vivência da interatividade, da colaboração, da conectividade com outros elementos simbólicos que vão surgindo ao longo da brincadeira, e não apenas com aquelas que foram delineadas *a priori*. Dessa forma, o imprevisível, o diverso e o múltiplo integram as culturas infantis que se transformam em um processo dinâmico e em constante movimento. Aliado a isso, emerge também “uma cadeia evolutiva de linguagens” (SANTAELLA, 2013, p. 141), cada uma com seus processos específicos de criação de sentidos.

Pensando nos diversos processos de criação de sentidos vividos pelas crianças, ao interagir com o digital, entendemos que essas tecnologias integram as culturas infantis como elementos carregados de conteúdos e culturas, como representantes de uma nova forma de pensar e sentir. Como elemento cultural, esse novo modo se constitui quando elas incorporam as tecnologias no seu cotidiano, nas suas práticas, nas suas vivências, superando os usos a partir de “[...] uma razão operativa para uma nova razão, ainda em construção, porém

baseada na globalidade e na integridade, em que realidade e imagem fundem-se no processo” (PRETTO, 2013, p. 139).

À vista disso, essas tecnologias, quando integradas ao cotidiano e às práticas lúdicas das crianças, configuram-se como uma possibilidade de ampliação dos traços das culturas infantis. Isto é, na perspectiva estruturante, funcionam como estímulo permanente à criação e à produção, e não apenas, como meras ferramentas aprisionadas ao uso instrumental. Diante das inúmeras possibilidades de produções culturais, com vídeos, imagens, sons, textos e muito mais, cada criança, individualmente ou no coletivo, tem incorporado tais possibilidades nas próprias experiências e vivências cotidianas.

8.2 ELEMENTOS DA CULTURA DIGITAL QUE ESTRUTURAM OS PROCESSOS DE PRODUÇÃO DAS CULTURAS INFANTIS

Nos estudos sobre as culturas infantis, Sarmiento (2004) aponta que a questão fundamental dessas culturas é a interpretação da autonomia da criança em relação aos adultos. O autor reconhece que o debate não está situado no fato das crianças produzirem significações autônomas, mas em saber se essas significações se estruturam e consolidam em sistemas simbólicos relativamente padronizados, ainda que dinâmicos e heterogêneos, isto é, em culturas. Temos clareza de que, para as crianças, os processos de significação são singulares e se diferem daqueles produzidos por nós, adultos. As suas formas culturais radicam-se e desenvolvem-se em modos específicos e possuem dimensões relacionais nas interações delas com seus pares e com adultos, de forma que estruturam as formas e os conteúdos representacionais. (SARMENTO, 2003).

As culturas infantis exprimem as culturas nas quais as crianças estão inseridas em sociedade. Entretanto, elas expressam essas culturas às suas maneiras, veiculando as suas formas específicas de “[...] inteligibilidade, representação e simbolização do mundo.” (SARMENTO, 2004, p. 8). Há de se considerar, também, a ressignificação realizada pelas crianças, frente aos produtos culturais com os quais estão interagindo e o fato dessas ressignificações estarem fundamentadas nas suas bases locais, cruzando as culturas sociais globalizadas com as culturas comunitárias e as culturas dos pares.

É desse modo que, no nosso entender, as crianças de Salvador, de Braga, de Bogotá ou de Los Angeles têm acesso (ainda que de forma desigual) aos mesmos produtos culturais. Mas,

ainda assim, realizam os processos simbólicos e culturais, que são construídos a partir da sociabilidade com seus pares, de forma distinta, em cada uma dessas cidades. Elas fazem uso desses produtos evidenciando características próprias, inerentes à sua condição infantil. Nesse sentido, se pensarmos nas crianças interlocutoras participantes de nossa pesquisa, podemos dizer que, enquanto crianças baianas, pertencem à(s) cultura(s) (heterogênea e complexa) desta região do país. E elas estão, ao mesmo tempo, contribuindo ativamente para a construção permanente de suas culturas infantis, que estão carregadas de elementos da sociedade na qual estão inseridas.

Um desses elementos está na intensa interação que estabelecem com as tecnologias digitais. E quando focamos nosso olhar para o universo infantil, veremos que na atualidade os elementos da cultura digital têm contribuído para estruturar as suas culturas infantis. É importante pontuar que um contexto digital não é lido ou interpretado como um texto clássico, e sim, ele geralmente é explorado de forma interativa. Ao contrário do que podemos observar no cenário analógico, o digital é “essencialmente plástico, dinâmico, dotado de uma certa autonomia de ação e reação” (LÉVY, 1993, p. 121).

É justamente a partir desse cenário que, ao adentrarmos nas brincadeiras realizadas em ambientes domésticos, destacamos aspectos da cultura digital, que se revelaram mais presentes e que foram percebidos como estruturantes para os processos de produção das culturas infantis, tais como: a ampliação de materiais produzidos sobre os ícones infantis que integram os elementos simbólicos cultural infantil; as relações entre as várias narrativas que integram os elementos simbólicos cultural infantil; a vivência na cultura digital dos grupos sociais que compõem as redes socioafetivas e; a demanda por conectividade para o brincar híbrido e em rede.

8.2.1 A ampliação de materiais produzidos sobre os ícones infantis que integram os elementos simbólicos cultural infantil

Diante do fluxo de informações em rede que, progressivamente, está sendo produzido em formato digital (elemento discutido no capítulo III), temos cada vez mais uma potencialidade de troca de conteúdos, no seu compartilhamento, nas formas de apropriação, e, assim, como consequência, isso tudo tem favorecido a ampliação de materiais produzidos sobre os ícones infantis. Nesse fluxo de informações em rede, o acesso das crianças à amplitude de materiais

no formato digital, geralmente, tem acontecido por meio do dispositivo móvel. Essa amplitude de possibilidades pode ser considerada como espaços de produção de sentidos e construção de representações sociais partilhadas, que permitem novas formas de socialização e aprendizado (ALCÂNTARA; OSÓRIO, 2014).

Além disso, as suas explorações e manipulações com os dispositivos móveis são em

Capitão América: Eu estou gostando desse jogo!
Pesquisadora: Você está? Eu não estou gostando nada! Jogo superdifícil para iniciar uma partida! Me explique por que você está gostando?
Capitão América: Porque tem vários Super-heróis! Por isso que eu estou gostando!
(Capitão América, 4 anos)

função de buscar atividades lúdicas que façam relação com os ícones ou personagens tidos como preferenciais. Isto é, as crianças, hoje, entendem sobre a existência do volume de materiais produzidos sobre os ícones infantis e, ao interagir com as tecnologias digitais, têm buscado nas suas

brincadeiras as múltiplas narrativas que trazem esses ícones. Percebemos isso quando questionamos quais os elementos que os faziam se interessar por determinadas práticas lúdicas, e, conforme sinaliza Capitão América, o que chamava a sua atenção para um jogo específico era justamente a possibilidade de encontrar no mesmo espaço os vários personagens, e, articulado a isso, poder interagir com as diversas linguagens que favoreciam compreender ainda mais a dinâmica da brincadeira.

Nessa relação, os personagens que integram o universo cultural, a exemplo dos Super-heróis, explorados por Capitão América, ou das princesas e das Super-heroínas, buscadas por Elsa, fornecem uma estrutura geral de narrativa, regras e elementos bem definidos e estereotipados, que facilitam a sua interação nas práticas lúdicas infantis. Com isso, presenciemos as crianças extraindo características gerais dos filmes – como a relação entre quem é vilão e quem não é vilão, os nomes dos personagens, os poderes, gestos, expressões – trazendo, dessa forma, novos elementos para configurar as culturas infantis, por vezes,

Capitão América: Olha! Eu vou com o vilãooooo!! Eu vou com o vilãoooo!
Pesquisadora: Oh! Mas o vilão não é para você correr atrás dele? Agora você vai jogar com o vilão?
Capitão América: Hehehe.. Eu queria jogar com o vilão, mas acho que não pode! Vou jogar com o Batman!
Pesquisadora: Acho melhor! Como é que um vilão vai atrás de outro vilão? Vai ter briga aí!
Capitão América: Mas, eu queria ir com o vilão contra o Batman!
Pesquisadora: Vixe! O Batman que vai ser o vilão?
Capitão América: Isso! Iria ser massa!
(Capitão América, 4 anos)

recriando-as ao trazerem esses novos aspectos (BORBA, 2005). Nesse movimento, o interessante a observar é que a mesma referência cultural dá origem às brincadeiras diversas, funcionando mais como um meio do que um fim em si mesmo: “[...] um meio para as crianças construírem conjuntamente suas brincadeiras e estruturarem suas relações coletivas entre pares” (BORBA, 2005, p. 140).

Tudo isso é possível visto que, no contexto do universo infantil, as crianças têm se deparado com materiais produzidos sobre os personagens infantis que se expandem a cada dia, por diversas linguagens, configurando-se por meio dos jogos, vídeos, imagens fixas como a fotografia, entre outros, assim como elas têm encontrado a passagem de conteúdos sígnicos de uma mídia para a outra, compondo uma unidade complexa, a qual é denominada por Jenkins (2009) e Santaella (2013) como narrativa transmídia.

Capitão América: Eu conheço esse de um vídeo que eu já assisti!
Pesquisadora: Você já assistiu a um filme com esse jogo?
Capitão América: Não! O vídeo!
Pesquisadora: Esse vídeo?
Capitão América: É que eu lembrei que foi no vídeo de Paulinho ^{2!}
Pesquisadora: Ah! Paulinho brincou com esse jogo daí?
Capitão América: Foi! E por isso eu quis brincar também.
 (Capitão América, 4 anos)

Para Jenkins (2009), essas narrativas se referem a um processo pelo qual um produto midiático, como um filme, transita pelo *game*, ou, conforme sinalizam as crianças, uma história de um determinado personagem infantil, produzido para ser veiculado na TV, é também encontrado nos diversos ambientes digitais: os filmes, os jogos, além dos espaços como *YouTube*, redes sociais, etc. É importante perceber que nessa dinâmica, as crianças, ao mesmo tempo que encontram diversas produções que compõem os elementos simbólicos das suas culturas, também estão relacionando os conteúdos da televisão com a internet, acessando os materiais produzidos com esses personagens nos aplicativos do celular e trocando informações sobre eles nas redes sociais.

Também é possível observar que é cada vez mais visível que a indústria cultural tem expandido a variedade de conteúdos, alcançando o interesse desses pequenos e pequenas. Daí que notamos que tais conteúdos têm sido produzidos tomando como base as vivências das crianças com as diversas mídias, a exemplo, os programas de TV, os filmes, as histórias em quadrinhos, e, para além disso, considerando o potencial do digital. Além dos meios que já são marcados como espaços para a difusão das culturas infantis, tais como a literatura, o teatro, o cinema e a TV, na atualidade, integram-se aos elementos simbólicos a variedade de vídeos e jogos que estão relacionados aos seus ícones/personagens infantis, compondo, assim, as produções das culturas infantis.

Nesse movimento, ao qual também as crianças estão integradas, temos percebido que elas têm expandido as suas experiências, explorando as diversas linguagens e mídias e tirando de cada uma delas o seu melhor potencial. Nessas explorações, devido estarem lidando com volumes cada vez maiores de materiais produzidos e destinados a elas, também estão vivenciando reconfigurações dos elementos simbólicos, de modo que, a cada descoberta,

emergem novas contribuições para os processos de produção culturais infantis.

Entretanto, destacamos que diante da ampliação dos elementos simbólicos potencializado pelo digital, ao mesmo tempo que as crianças têm encontrado à sua disposição múltiplas narrativas transmidiáticas, também estão explorando uma parte significativa desse material. Isto é, se olharmos, por exemplo,

*Pesquisadora: Você gostou desse jogo?
Capitão América: Gostei!
Pesquisadora: Será que tem alguma coisa interessante?
Capitão América: Teemmm! Olha isso aqui! Esse tem quase todos Super-heróis!
Pesquisadora: E isso é bom?
Capitão América: É ótimo!
Pesquisadora: Quais são os personagens que temos nesse jogo?
Capitão América: Eu gosto mais de Capitão América!
(Capitão América, 4 anos)*

para os conteúdos que são produzidos a partir das narrativas dos Super-heróis, percebemos que as crianças têm se apropriado de uma parte dessa produção, pois devido à aceleração do processo em que são elaborados e socializados esses conteúdos, o que elas têm explorado em um dia, em pouco tempo já terá sido transformado, modificado, ampliado ou resignificado. Na intensidade em que essa dinâmica acontece, temos observado que essas crianças estão compondo os seus modos de ser e de viver em sociedade.

Nesse modo de ser e de viver, emergem aspectos da dispersão e da efemeridade (elementos discutidos no capítulo VI), em que o encantamento por um determinado material, conteúdo ou narrativa, é fortalecido quando esses se transformam na “onda da vez” ou na “sensação do momento”. Esses aspectos também são provenientes da ampliação da produção desses materiais e conteúdos, visto que, entre as crianças, a cada semana surgem novos interesses por personagens diferenciados, assim como buscam por diferentes narrativas em que possam encontrar os seus ícones preferidos. Elas demandam por um brinquedo específico, por uma determinada boneca, por um jogo digital etc., e são esses ícones que, no digital, as movem para explorar as diversas plataformas e narrativas. Essa dinâmica foi perceptível quando a cada encontro com as crianças, na maioria das vezes, faziam questão de nos dizer: “Tia, tenho jogo novo para te ensinar”.

*Capitão América: Eu instalei um jogo novo! Tenho um novo jogo para te mostrar!
Pesquisadora: Sério? Onde foi que você instalou esse jogo novo?
Capitão América: No meu tablet!
Pesquisadora: Que bacana!
(Capitão América, 4 anos)*

*Capitão América: Sabe o que eu tenho aqui para você?
Pesquisadora: Não! Não tenho ideia do que seja!
Capitão América: Eu tenho um jogo novo, aqui!
Pesquisadora: Você tem um jogo novo? Mas primeiro eu quero um abraço!
Pesquisadora: Qual é o jogo novo?
Capitão América: Ohhh! Tem esses daqui!
Pesquisadora: Essa é quem?
Capitão América: É Ladybug!
Pesquisadora: Hum! E esse?
Capitão América: É o mata zumbis!
Pesquisadora: Mata zumbis?
Pesquisadora: Sabia que eu também tenho jogos novos no meu celular para a gente brincar?
Capitão América: Eu quero ver!
(Capitão América, 4 anos)*

*Elsa: Olha, tia! Tenho jogo novo para te ensinar!
Pesquisadora: Deixa eu ver!
Hum... Esse é novo mesmo!
Agora que eu aprendi aquele outro você me traz outro!
Então vamos lá! Vamos aprender esse também!
Elsa: Espera que te mostro e te ensino tudo!
(Elsa, 5 anos)*

Assim, diante das vivências com esse volume de informações e produções que integram o universo infantil, a busca por conhecer uma maior quantidade possível desses produtos passa a ser algo incorporado no cotidiano das práticas lúdicas dessas crianças. Esta dinâmica se configura também em comportamentos socioculturais, que revelam os diferentes modos como esses sujeitos estão se apropriando e se relacionando com essa realidade. Desse modo, considerando que, no contexto atual, as mudanças presentes na sociedade estão marcadas pelos aspectos da velocidade, da instantaneidade e da efemeridade, é necessário atentarmos para o fato de que esses elementos, quando relacionados aos referenciais simbólicos infantis, de forma direta ou indireta têm estruturado as suas culturas.

8.2.2 As relações entre as várias narrativas que integram os elementos simbólicos cultural infantil

A cultura digital propicia uma circulação mais fluida das informações. Na atualidade, as dinâmicas vividas nessa cultura são responsáveis pela ampliação dos mercados culturais e da expansão e criação de novos hábitos no consumo de cultura. Essa ampliação é possível pela digitalização da informação (conceito discutido no capítulo III), especialmente ao converter texto, som, imagem, vídeo em uma mesma linguagem universal – o digital. A digitalização e a compressão de dados permitiu que todas as mídias pudessem ser traduzidas, manipuladas, armazenadas, reproduzidas e distribuídas digitalmente, produzindo o fenômeno chamado de convergência das mídias.

Para Santaella (2003), esse fenômeno potencializa o processo de distribuição e difusão da informação, impulsionado pela ligação da informática com as telecomunicações, que integra as redes de transmissão, acesso e troca de informações. Esse processo, hoje, conecta todo o mundo na constituição de novas formas de socialização e de cultura que vem sendo chamada de cibercultura. Nesse processo de distribuição e difusão de informações, um outro aspecto que se apresenta como estruturante para as produções das culturas infantis está nas relações que são estabelecidas entre as várias narrativas que integram os elementos simbólicos culturais infantis. Essas relações são tratadas pelo viés da convergência, que de acordo com Jenkins (2009), além de envolver mercado e tecnologia, também relaciona-se à cultura e às práticas sociais.

Nas vivências junto com as crianças, especialmente quando estavam em interação com as tecnologias móveis, tendo acesso às várias informações, clicando na imensidade de possibilidades que surgem diante da palma de suas mãos, percebíamos os seus interesses em explorar tudo o que surgia à sua frente. Esse comportamento, de certa forma, passa a ser observado pela indústria cultural, que, cada vez mais, disponibiliza uma quantidade infindável de produtos com as mais variadas narrativas. Conforme sinalizamos no capítulo III, esse movimento é entendido por Moreno (2013) como um processo “de cima para baixo”, em que as empresas de mídias aproveitam as potencialidades das tecnologias para distribuir os seus conteúdos por diferentes canais e múltiplos dispositivos.

Aliado a isso, não podemos deixar de considerar que, na convergência, podemos presenciar uma intensidade de mensagens sendo narradas de acordo com a linguagem e o tempo necessários para a sua compreensão. Isto é, depois de terem sido transformados em formato digital, quaisquer dados híbridos podem ser sintetizados em qualquer lugar e em qualquer tempo, para gerar outros produtos com idênticas cores e sons (SANTAELLA, 2003, p. 84). Essas informações sendo disponibilizadas de forma abrangente fazem com que as crianças explorem as variedades de informações às quais têm acesso, e ainda que não se aprofundem na informação, o acesso a uma mídia lhes garante conhecimento para a compreensão do novo que está sendo descoberto.

Essa dinâmica foi possível de ser observada quando brincávamos com Capitão América com um dos jogos do *Lego* (com ele brincamos com os jogos *Lego City*, *Lego Craetor Islands*, *Lego Dc Might*, *Lego Junior*, *Lego Nexo Knights*) e o mesmo explicitava que não tinha dificuldade em explorar uma nova brincadeira, porque encontrava elementos que já haviam sido explorados em outra linguagem, a exemplo, o brinquedo analógico ou a historinha em quadrinho.

Pesquisadora: Estou impressionada! Você nunca jogou o jogo e sabe jogar direitinho!
Capitão América: Claro! Porque eu vi nos quadrinhos!
Pesquisadora: Ah! É porque você já viu nos quadrinhos, entendi! Eu nem vendo nos quadrinhos saberia jogar!
(Capitão América, 4 anos)

Já com Elsa, o fato de já ter explorado um determinado conteúdo em outra narrativa era o aspecto motivador para ir em busca de outros materiais e brincadeiras que, vinculados àquele personagem, tanto lhe interessava. Para ela, por exemplo, os jogos da *Marsha e o Urso*, do *Detetive do Prédio Azul*, da *Super-girls*, entre outros, que já haviam sido explorados em outras narrativas como filmes, brinquedo (boneca), quadrinhos, livros, vídeos *online*, lhe possibilitam ter certa familiaridade com a dinâmica que estava experienciando nas brincadeiras por meio dos jogos digitais.

Elsa: *Aquele que eu sou craque!*
 Pesquisadora: *Qual?*
 Elsa: *Aquele que você tem que achar as coisinhas iguais!*
 Pesquisadora: *Esse da Marsha e o Urso? E Você conhece esse desenho?*
 Elsa: *Conheço...*
 Pesquisadora: *Você gosta dessa Marsha e o Urso?*
 Elsa: *O urso é um cara grande e a Marsha é uma pequeninha! Eu assisto as coisas deles!*
E tem coisas no jogo que aprendi no vídeo.
 Pesquisadora: *Você assiste a Marsha? Eu pensei que era só para menino pequenininho igual ao meu sobrinho...*
 Elsa: *Não! É para qualquer criança que gosta deles!*

(Elsa, 5 anos)

Diante disso observamos que, à medida que a criança está tendo acesso às diversas narrativas, sejam elas os quadrinhos, os desenhos animados, os brinquedos analógicos, o filme, a peça teatral etc., nessa malha híbrida de linguagens transformadas em formato digital, novas possibilidades surgem, sem perder o vínculo com o que foi vivido antes, mas com uma identidade própria. Para Santaella (2013), essa dinâmica se relaciona à reconfiguração das linguagens, responsável por uma ordem

simbólica específica que afeta “nossa constituição como sujeitos culturais, em que nossos hábitos de vida, os laços sociais se estabelecem” (p. 136).

Acrescentamos a isso as maneiras como as crianças estão construindo saberes ao se apropriar e fazer relação dessas diversas narrativas nas suas práticas lúdicas. Reconhecemos que essas crianças, especialmente aquelas que hoje estão na faixa etária de quatro, cinco e seis anos, estão crescendo usando múltiplos recursos tecnológicos (tal como vimos no capítulo VII): a *Smart Tv*, o console dos jogos eletrônicos, o controle do aparelho de TV, da operadora de canais por assinatura, o *laptop*, e hoje, o *smartphone* e o *tablet*. Tais recursos permitem que, na atualidade, elas tenham um controle sobre o fluxo de informações, lidando com a descontinuidade e com sobrecargas de informações, mesclando o contexto analógico com o digital, comunicando e colaborando em rede, de acordo com suas necessidades.

O significado que elas atribuem a essas informações é, em geral, comunicado, socializado

Capitão América: ***Porque eu posso montar o carro do meu jeito, igual como eu faço no Lego!***

Pesquisadora: *É mesmo?*

Capitão América: *É sim! Olha aqui: vou colocar uma furadeira!*

Pesquisadora: *Só pode escolher um!*

Capitão América: *Não, pode escolher mais!*

(Capitão América, 4 anos)

e trocado com os grupos de pares com os quais elas estão interagindo. Entretanto, percebemos que as crianças estão criando estratégias de aprendizagens que são cruciais para dar sentido às informações que estão acessando. À vista disso, compreendemos que, ao interagir com os múltiplos

meios, cada um deles está contribuindo de forma distinta na construção desses saberes e na produção do universo narrativo da cultura infantil.

O que as crianças fazem e pensam é o resultado da interação com o que está a seu redor e a estreita relação que acontece com esses ícones/personagens, tanto no jogo físico quanto no digital, e o fato de terem experienciado outras narrativas, as provocam a produzir elementos para as culturas infantis “a partir de uma rede de informações que abarca ambas as narrativas

mediáticas e, ao mesmo tempo, extrapola suas fronteiras, criando a cultura lúdica nas interfaces com textos midiáticos que se conectam entre si” (JOBIM E SOUZA; SALGADO, 2008, p. 211).

Diante dessa criação, é curioso observar que tanto a história em quadrinho quanto o brinquedo *Lego* compõem os elementos simbólicos cultural infantil, de modo a criar estratégias, regras,

*Pesquisadora: O que você mais gosta neste jogo do Minecraft!
Hulk: Eu posso montar meu mundo do meu jeito!
Pesquisadora: Hummm! Esse jogo é bom porque cada um pode montar o seu mundo do jeito que quer?
Hulk: Sim!*

(Hulk, 4 anos)

magias, armadilhas, vitórias e derrotas em duelos. De semelhante forma, estão imaginando e produzindo informações

quando em interação com o mundo no jogo digital, construindo-o do seu jeito, com os aspectos que estão presentes no analógico, e tudo isso integra a cultura que está sendo produzida por essas crianças. É nessa vertente que percebemos os brinquedos analógicos e digitais se integrando, “compondo uma díade que se caracteriza pelo intercâmbio de informações oferecidas por cada meio” (JOBIM E SOUZA; SALGADO, 2018, p. 211).

Na rotina lúdica doméstica, as crianças, em seu contexto analógico, interagem com o *smartphone* e o *tablet* como mais um brinquedo para as suas práticas lúdicas, mas nessa interação, os conteúdos são em formato digital. Do mesmo modo, elas também têm encontrado narrativas em que os personagens (que são produzidos em formato digital) também fazem uso do digital. Notamos, com isso, que as crianças vivenciam a cultura digital junto com os seus familiares e seus pares, e nessa vivência também o conteúdo do próprio dispositivo móvel diretamente tem influenciado para que façam uso ainda mais intenso dessas tecnologias.

*Pesquisadora: Olha Capitão América! Aquele cachorro do Patrulha Canina tem um celular também!
Capitão América: Eles se comunicam por meio de rádio, de celular, de tablet!
Capitão América: O tablet é do menino para chamar o socorro!
Pesquisadora: Poxa! Vocês têm o tablet de verdade, um celular de verdade para brincar e, ainda os desenhos que vocês assistem também têm esses dispositivos, é?
Capitão América: Eles precisam de celular para chamar os outros!
Pesquisadora: E quem são os outros?
Capitão América: Os filhotes!*

(Capitão América, 4 anos)

Em outras palavras, podemos dizer que, a partir dos conteúdos que integram o universo lúdico infantil, que são explorados diariamente – desenhos animados, filmes, vídeos – elas têm encontrado fortemente a presença do digital (Figura 24 e Figura 25). A exemplo, podemos citar o personagem do *Patrulha Canina* citado por Capitão América, que afirma que o menino do desenho animado necessita do *tablet* para “chamar os outros cachorros”, e da filha da

Pesquisadora: Olha! A filha da Mulher Maravilha tem tablet e celular!
Elsa: É! Ela tem celular para falar com as outras colegas, tem tablet e tem página de vídeos!
Pesquisadora: Como assim? Ela tem uma página tipo o YouTube?
Elsa: É! Para postar os filmes da escola de Super-heróis!
(Elsa, 5 anos)

Mulher-Maravilha, citada por Elsa, que tem “*celular para falar com as outras colegas, tablet e páginas de vídeos*”.

Nessa vivência, à medida que as crianças se apropriam desses conteúdos e se deparam com os personagens vivenciando a cultura digital, elas passam a experienciar hibridização da cultura infantil com o digital, já que têm interagido com produções que trazem o “digital dentro do digital”. E, talvez por isso seus relatos nos mostram uma certa naturalidade quando encontram ou presenciam os elementos da cultura digital nesses conteúdos infantis.

Figura 24 – Tablet para chamar os cachorros



Fonte: Imagem capturada pela pesquisadora da série Patrulha Canina

Figura 25 – Mulher-Maravilha usando o tablet



Fonte: Imagem capturada pela pesquisadora da série Super Hero Girls

Diante disso, compreendemos que as relações entre as diversas narrativas passam a compor a rede de significação à qual as crianças estão tendo acesso. Daí, na atualidade, não temos mais como desconsiderar que as tecnologias digitais móveis em rede, cada vez mais, integram a vida cotidiana das crianças, especialmente, como elemento cultural. São, portanto, percebidas como um elemento diferenciador da cultura contemporânea, visto que as tecnologias contribuem para a “[...] ampliação e o aprofundamento de diversas experiências humanas, entre elas, a experiência lúdica” (BECKER, 2017, p. 192).

Nessas experiências lúdicas, as relações que são estabelecidas entre as várias narrativas que integram os elementos simbólicos cultural infantil também nos levavam a compreender que os conteúdos explorados em outras mídias – como exemplo, os desenhos animados e os filmes – favorecem a apropriação dos jogos digitais, seu funcionamento e estratégias básicas. Da mesma forma, entendemos que as dinâmicas dos jogos digitais requerem um conjunto de informações que estão distribuídas em cada uma dessas narrativas. Essa distribuição, de maneira direta, passa a ser a instrução necessária para que as crianças

Pesquisadora: Será que esse boneco é igual do desenho animado?
Capitão América: É o mesmo do desenho e do filme!
Pesquisadora: Deve ser por isso que você está sabendo tudo, porque você já assistiu ao desenho e ao filme, e então sabe quem é mocinho e quem é vilão!
Capitão América: É isso mesmo!
Capitão América: Olha minha teia! Eu consigo prender um monte de vilões
(Capitão América, 4 anos)

possam se considerar “*experts*” nesses meios. Assim, vincular o desenho animado com o filme ou com as diversas outras mídias faz com que as crianças estejam estabelecendo relações, em que está presente o digital e o analógico, e nunca um ou o outro.

8.2.3 A vivência na cultura digital dos grupos sociais que compõem as redes socioafetivas

O terceiro elemento estruturante para os processos de produção das culturas infantis está na vivência da cultura digital entre os grupos sociais que compõem as redes socioafetivas das crianças. Diante da amplitude de conteúdos que são disponibilizados pelo fluxo de informações em redes, pelo aspecto da convergência ou das narrativas transmidiáticas, notamos que, nas rotinas lúdicas, as crianças estão em busca de informações, produtos e conteúdos e, fundamentalmente, envolvem os seus pares ao descobrir novos elementos simbólicos da infância. Por causa disso, podemos observar que emerge a cultura participativa, em que ao tempo que estão oferecendo materiais para serem consumidos, passam a desempenhar um papel cada vez mais importante na construção, recepção e socialização desses conteúdos.

Cat Noir: Não vale fazer isso?
Steve: Vale sim! É porque ela não sabe!
E você pode ir com Elsa!
Cat Noir: Mas Elsa não está jogando!
Steve: Eu estou dando os itens dela!
Pesquisadora: Deixa eu ver!
Mulher-Gato: Não! Nós vamos morar aqui... sabe por que vamos morar aqui?
Pesquisadora: Você está fazendo o que?
Steve: Estou tentando achar pedra!
(Cat Noir, 7 anos; Steve, 7 anos; Mulher-Gato, 6 anos)

É importante sinalizar que essa socialização não acontece somente nos espaços físicos, mas, sobretudo, quando estão imersos nos ambientes digitais, seja por meio do compartilhamento das estratégias de jogabilidade de um jogo ou até mesmo com algum tema que tido importância entre as crianças e que está sendo abordado pelos *youtubers* mirins. Nessa dinâmica, as crianças passam a interagir com tais “personagens”, explorando as fantasias presentes nos enredos, buscando criar/recriar novos contextos de brincadeiras, assim como fortalecendo a estreita relação entre consumo e produção, “[...] uma vez que consumir é também comentar, opinar, participar.” (SANTAELLA, 2013, p. 183).

Corroboramos com o argumento de Alcântara (2017), ao afirmar que, como sujeitos ativos de suas experiências, as crianças experimentam, interpretam, representam, modificam os usos que fazem desses dispositivos, que, a princípio, não foram pensados como parte da cultura infantil, mas que vêm sendo, cada vez mais, incorporados as suas atividades lúdicas. Nesse sentido, com a imersão nos ambientes digitais e os compartilhamentos dos achados e descobertas surgem os grupos sociais e formam-se as redes socioafetivas. Essas redes, em

nossa pesquisa, se constituíram a partir de duas dinâmicas diferenciadas: um grupo que se configurou pela interação de uma criança com adultos e outro em que as atividades lúdicas foram compartilhadas entre crianças de idades diferenciadas.

As dinâmicas das atividades lúdicas do Capitão América, conforme já sinalizamos no Capítulo II, acontecem em ambiente privado, em espaços especialmente concebidos para esse fim, com acesso particularizado, como as áreas de lazer do prédio, a casa da avó ou nos espaços dentro do apartamento (residência da família). Tendo esses espaços para realização de suas práticas lúdicas, durante o desenvolvimento da pesquisa, essa rede socioafetiva se configurou pela interação com adultos: o pai, a mãe e os avós.

Pesquisadora: Hum! Então você brinca com sua mãe também!
Capitão América: Mas não todos os dias!
Pesquisadora: Mas eu também não brinco com você todos os dias!
Capitão América: Mas brinca toda semana!
Pesquisadora: E quando eu não estou aqui você brinca com quem?
Capitão América: sozinho!
Pesquisadora: É mesmo?
Capitão América: É!
(Capitão América, 4 anos)

Pesquisadora: E a senhora joga com ele também?
Avó: Às vezes! Ele não deixa muito! Quando ele acessa, só quer ele! Mas ele gosta muito de brincar sozinho!
Avó: No início que tem jogo de pular, de saltar, de correr.. Eu perguntava: como é que faz isso? Ele dizia: "esse joga com as setas, Vó!"
(AvóAvó de Capitão América)

Não podemos deixar de considerar nessa rede e de demais crianças com esse perfil, que por serem pequenos, possuem pouca autonomia de ida e vinda para circular pela cidade e até mesmo pelo bairro ou condomínio. Soma-se a esse fator, as questões relacionadas à segurança em nossa cidade, que, de certa forma, os fazem depender da assistência e condução dos adultos para se reunir com os amigos que integram seus grupos sociais, tais como os coleguinhas da escola, os primos, os filhos dos amigos dos pais, etc. Devido a essas circunstâncias, presenciamos com essa criança uma rotina lúdica em que pouco acontece a interação com outras crianças. Ainda assim, para não brincar sozinho, ele usa como estratégia socializar as suas descobertas com os adultos que estão em seu cotidiano, a exemplo, a mãe e, em especial, os avós.

Capitão América: Você sabia que minha mãe só aparece de noite?
Pesquisadora: É? E você brinca com ela à noite?
Capitão América: Não! Porque ela não faz pesquisa!
Pesquisadora: Ah! E você só brinca com quem faz pesquisa, é?
Capitão América: Não!
Pesquisadora: E com quem mais você brinca?
Capitão América: Com coleguinhas!
Pesquisadora: Em qual lugar?
Capitão América: Na escola! E quando minha mãe me leva para passear com os filhos dos amigos dela!
(Capitão América, 4 anos)

Desse modo, com essa criança, prevalece a relação intergeracional, em que não somente emerge a apropriação infantil em relação às tecnologias digitais, mas, articulado a isso, os adultos mais velhos se apropriam das informações que são trocadas entre eles, de forma a ampliar suas vivências na cultura digital. Becker (2017) ressalta a importância dessa

aproximação entre adultos e crianças, especialmente, com um olhar diferenciado para os usos e apropriações das tecnologias digitais entre as duas “gerações”.

Para essa autora, essas relações que se estabelecem nas rotinas domésticas sugerem

Avô: Eu fui jogar outro jogo no tablet, de corrida de carro e ele disse que eu não sabia!
Pesquisadora: Você jogou com o vovô corrida de carro?
Capitão América: Foi! Mas só que eu deixei meu tablet na casa da vovó!
Avô: Mas eu ganhei várias vezes!
Pesquisadora: O vovô ganhou várias vezes de você?
Capitão América: Não! Eu ganhei mais vezes do que ele!
Pesquisadora: Ah, foi?
Avô: Sim! Você sabe que você é mais sabido, né?
(Capitão América, 4 anos)

diversas apropriações conjuntas entre adultos e crianças, visto que eles estão partilhando dos mesmos referenciais da cultura contemporânea. Compreendemos que tais cenas abrem “[...] possibilidades de diálogos intergeracionais com a temática lúdica nos ambientes domésticos, revelando trocas até então ocultadas pela maior parte das discussões que envolvem as apropriações das tecnologias digitais por adultos e crianças” (BECKER, 2017, p. 225).

Reconhecemos que, para algumas crianças, a facilidade do acesso às tecnologias digitais, com as quais interagem cotidianamente, traz a existência de novos modos de socialização. E na relação entre as gerações surgem usos diferenciados e trocas constantes. Nas interações de Capitão América com os adultos, observamos que não somente ele “ensinava” aos avós assuntos relacionados à tecnologia, como também na participação dos adultos na brincadeira, prevalecia-se uma gama de outras trocas. Concordamos com Castro Morales (2018, p. tradução nossa), ao afirmar que as práticas com as tecnologias digitais podem promover o encontro, a integração entre as gerações, assim como podem gerar uma postura que valoriza o conhecimento de ambas gerações, a participação igualitária e uma relação horizontal entre eles.

Pesquisadora: E você brincou com o vovô esses dias?
Capitão América: Siiimmmmm!
Pesquisadora: Brincou de que? Me conte!
Capitão América: Eu gosto de brincar no parquinho com ele! E tem as coisas que ele me ensina!
Pesquisadora: Que bacana! E você ensina ele?
Capitão América: Só quando estamos brincando com os joguinhos do tablet! Eu ensino para ele e para a vovó!
Pesquisadora: Que bacana, Capitão América!
(Capitão América, 4 anos)

Já Tomaz (2017) afirma que a interação com os adultos amplia o contexto da criança quando estão brincando juntos. Para essa autora, à medida que a criança tem a oportunidade de brincar com os avós, tios ou outros adultos que fazem parte do seu cotidiano, ela tem mais chances de aprender coisas do que aquelas crianças que não os têm tão perto por tanto tempo. No nosso modo de pensar, são outras relações que são estabelecidas e que se diferenciam daquelas realizadas com seus amiguinhos, visto que, por terem mais experiência de vida, esses adultos podem ajudar a ampliar o vocabulário das crianças quando estão brincando juntos, podem responder às perguntas delas diante de suas dúvidas e questionamentos, podem

oferecer suporte ao aprendizado dando orientações, e, da mesma forma, podem aprender com os pequenos, descobertas que são importantes para as suas vivências na cultura digital.

É importante considerarmos também as condições sociais da criança e seus contextos familiares, que proporcionam a apropriação e vivência com as tecnologias digitais, para que se perceba que vivemos uma “ordem geracional abstrata onde os perfis e os comportamentos das duas gerações – adultos e crianças – não sejam entendidos como blocos homogêneos, que se

*Pesquisadora: Me conte uma coisa: você brinca com o Vovô de quê?
Capitão América: Eu brinco de um monte de coisas!
Pesquisadora: E você joga com ele?
Capitão América: Jogo! Eu ensino ele a jogar!
Pesquisadora: É verdade? E ele aprende?
Capitão América: Às vezes!
Pesquisadora: Ah, é? Hahaha...
(Capitão América, 4 anos)*

opõem” (ALMEIDA *et al.*, 2015, p. 109). Ao contrário disso, as fronteiras entre adultos e crianças tendem a se diluir, visto que vivemos ordens geracionais múltiplas, construídas sobre uma realidade fragmentada, em tempos e condições díspares, que coexistem e formam, nos diversos espaços sociais, arranjos híbridos e complexos de relações entre crianças e

adultos.

Dito isso, concordamos com Gomes (2015), ao afirmar que as relações geracionais permitem a renúncia do previsível e iluminam aquilo que não se revela de imediato. O fato de Capitão América contar com a presença dos avós para brincar e socializar as suas descobertas nos mostrou que essa é uma relação múltipla e variada e, nela, ocorre um constante jogo de trocas de saberes e de experiências. Mesmo assim, com essa criança, a partir dos seus relatos, podemos afirmar que, geralmente, as suas práticas lúdicas com as tecnologias digitais são realizadas de forma solitária e que as suas interações não ficaram restritas apenas aos grupos infantis, mas que abrangem as relações com os adultos nos processos de socialização.

*Pesquisadora: E aqui você joga com quem?
Capitão América: Às vezes com a mamãe, mas na maioria dos dias sozinho!
Pesquisadora: E você brinca com a mamãe que horas?
Capitão América: Eu espero ela chegar do trabalho e no sábado e no domingo! E às vezes eu vou para o trabalho dela!
(Capitão América, 4 anos)*

Essas interações também potencializam as culturas infantis, pois, nessas trocas, que acontecem seja entre os responsáveis e o(a) filho(a), entre a criança mais nova e um irmão mais velho ou entre a criança e seus avós, se “produzem experiências distintas engendradas em uma perspectiva da subjetividade” (TOMAZ, 2017, p. 118). A criança, nessa ótica, é também uma “coconstrutora” dessas culturas, que não deixam de ser, inclusive, resultado das interações que ela estabelece entre seus pares.

De um lado, entendemos que tudo que é ofertado à criança, sejam brinquedos, brincadeiras e até as interações que acontecem entre aqueles que eles consideram como seus

pares, participa da experiência lúdica e, portanto, da construção das culturas infantis. Por outro, reconhecemos que como elemento que integra a cultura, as tecnologias digitais móveis estão ao alcance das crianças – não para a maioria, porém, para uma parte significativa –, para que sejam utilizadas, vivenciadas, manipuladas e significadas em suas atividades lúdicas. Nessas vivências, percebemos que as interações das crianças ocorriam, ora de forma individualizada, ora de maneira compartilhada. Entretanto, pelo fato delas terem acesso pleno ao “mundo digital”, essa vivência, de modo direto, provoca motivação suficiente para que despertem a curiosidade e partam em busca de novas informações diante das inúmeras possibilidades de práticas lúdicas que podem ser exploradas nos ambientes digitais em rede. O que parece contar significativamente é que essa apropriação acontece por pequenos passos, em que, a partir da curiosidade, vontade de conhecer e explorar os ambientes digitais, elas se lançam às novas descobertas e práticas.

*Pesquisadora: Mas todos brincam: menina, menino... ou é só as meninas?
Elsa: Os meninos brincam às vezes!
Quem mais brinca é Cat Noir e Hulk!
Mãe: Eles vêm muito com Jasmine!
Eles vêm e se integram às brincadeiras delas tranquilamente...
Pesquisadora: E brinca com tudo que elas estão brincando?
Mãe: Tudo!*

(Elsa, 5 anos)

Capitão América: Ele vai atacando com bola de fogos, sabia mamãe?
Mãe: Não! Quem te ensinou a jogar esses jogos?
Capitão América: Eu!
Mãe: Você aprendeu sozinho?
Capitão América: Foi!
Pesquisadora: Tem algum jogo que ele aprendeu junto contigo ou que ele pediu para você ensinar?
Mãe: Que eu me lembre não! **Ele instala, e fica explorando sozinho!** Aliás, o Crush e o buraco, que hoje são os dois que eu mais jogo, às vezes ele me pergunta alguma coisa...

(Mãe de Capitão América; Capitão América, 4 anos)

Na vontade de conhecer e se lançar a novas descobertas e compartilhar seus achados com seus pares, foi que encontramos uma outra configuração na rede socioafetiva de Elsa. Com essa criança, notamos que as condições de sua morada também é um outro elemento que influencia diretamente nas brincadeiras que são realizadas junto com seus pares. Por morar em um condomínio fechado de casas, para a reunião dos grupos sociais, a circulação entre uma residência e outra está mais aberta em comparação com um condomínio de apartamentos. Com mais autonomia de circulação entre as residências, sem a necessidade da condução de um adulto, notamos que a rede socioafetiva dessa criança foi mais alargada.

Durante a realização da pesquisa, essa rede se constituiu com a presença esporádica de

*Pesquisadora: Venha cá! Vocês assistiram ao mesmo filme?
Mulher-Gato: Sim! Nós fomos juntas!
Pesquisadora: Vocês foram com quem? Você, Elsa e mais quem?
Mulher-Gato: Tiana, a mãe de Elsa e o pai de Elsa!*

(Mulher-Gato, 6 anos)

Cat Noir (7 anos), Steve (7 anos), Anna (7 anos), Ariel (9 anos) e mais ativa da irmã, Tiana (11 anos), e dos amigos Hulk (4 anos), Jasmine (9 anos) e Mulher-Gato (6 anos). Por brincarem em grupo, na maioria das vezes, partilham dos mesmos interesses, vivenciam brincadeiras que se alternam entre atividades físicas,

como pega-pega, esconde-esconde, bicicleta, patinete, patins, e virtuais, como assistir filmes juntos (no cinema ou nos canais *online*) e explorar jogos digitais.

Elsa realiza trocas constantes com a irmã mais velha e apresenta uma demanda em aprender sobre os ambientes digitais junto com as outras crianças que estão mais próximas e que compõem o seu círculo de amizade. Não podemos deixar de sinalizar que a irmã mais velha integra o seu grupo de referência no que concerne à manipulação das tecnologias digitais, visto que muitos dos ambientes digitais explorados por Elsa, anteriormente, já haviam sido apropriados por Tiana. Em virtude disso, percebemos que as vivências com as

Pesquisadora: Mas quando você baixa um jogo que ela não sabe jogar, quem é que ensina para ela?

*Tiana: Eu! Porquê? **Porque minha mãe fica dizendo: Você vai ensinar sua irmã a jogar!***

Pesquisadora: Tiana te ensina a jogar?

Elsa: É, às vezes ela ensina!

Tiana: Dá um trabalho, você precisa ver!

Pesquisadora: Dá trabalho ensinar ou ela aprender?

Tiana: De ela aprender!

Pesquisadora: É jogo de que? De corrida, de bonecas...

Tiana: De tudo!

(Tiana, 11 anos; Elsa, 5 anos)

tecnologias digitais não acontecem no vazio, mas, sobretudo, desenvolvem-se em lugares situados. Nesse caso, o lugar da apropriação se situa diante do convívio com outras crianças que vivem intensamente a cultura digital.

Nesses convívios com as outras crianças que se reúnem e compartilham dos mesmos

*Steve: Poxa! Para Mulher-Gatoooooo!
Quebra parte da casa dela!
Mulher-Gato: Você sabe o que eu vou fazer?
Steve: Oh meu Deus! Por que você saiu?
Mulher-Gato: Porque quis!
Steve: Não dá para brincar com você! A gente estava jogando!
Steve: Ei! Eu vou criar o mundo porque você fica saindo toda hora e não avisa!
Mulher-Gato: Você fica dizendo o que eu tenho que fazer!
Steve: É? Eu vou criar o mundo!
Elsa: Eu ainda estou no velho mundo!
Steve: Como? Se ela resolveu sair!
*(Steve, 7 anos; Mulher-Gato, 6 anos)**

ambientes para brincar juntos (aspecto discutido no capítulo VII), inevitavelmente acompanhamos muitos conflitos. Corsaro (2011) sinaliza que, quando olhamos com atenção para os conflitos que ocorrem nas interações entre pares, percebemos que esses “[...] geralmente servem para fortalecer as alianças interpessoais e organizar os grupos sociais” (p. 182). Para esse mesmo autor, os conflitos também contribuem para a criação de um equilíbrio

necessário ao desenvolvimento e, ainda, para fecundar outras estruturas de sociabilidades.

Entendemos que esses conflitos são altamente valorizados pelas culturas dos pares, pois, segundo Corsaro (2011), proporciona uma arena para a participação e o compartilhamento. Nessa arena de participação, discutem coisas que são importantes para elas (onde construir a casa, quem vai dormir primeiro, como compartilhar os itens, quem vai construir a piscina, quem é amigo de quem, e assim por diante), e desenvolvem um senso de controle compartilhado acerca do seu universo social (CORSARO, 2011).

Nesse grupo socioafetivo, os conflitos, na maioria das vezes, ocorriam por causa de uma ou outra criança impor suas posições sobre as outras ou ao se reunir para brincar em jogos que

proporcionavam que todos pudessem compartilhar dos mesmos espaços quando conectados em rede. Para a primeira situação, chamou a nossa atenção a maneira como Steve interagia nas brincadeiras, visto que ele buscava se integrar “presencialmente” ao grupo, recorria à companhia das outras crianças para adentrar às dinâmicas lúdicas, porém, quando explorava os ambientes digitais, especialmente os jogos *online* – que necessitam conectar a internet para que todos entrem no mesmo ambiente para jogar – essa criança criava estratégias para brincar sozinho, impondo regras e não permitindo que os outros brincantes intervissem naquilo que ele estava realizando. A exemplo, no jogo do *Minecraft*, as demais crianças combinavam que entrariam no mesmo mundo e naquele ambiente construiriam os elementos juntos, mas Steve, na maioria das vezes, não permitia que as outras crianças participassem das suas construções.

Steve: Porque você está aqui, Mulher-Gato? Eu já disse que sou eu quem estou fazendo a parte de cima da casa...
Elsa: Ei! Porque eu não posso ir olhar de cima?
Steve: Pode sim! Você que não está sabendo!
Elsa: Você vai fazer a casinha só para você, é?
Steve: Não! É para a gente, mas eu tenho que fazer sozinho!
Pesquisadora: Deixa eu ver Elsa! O que vocês estão fazendo agora? Já terminaram de construir a casa?
Elsa: Eu vou subir na casa só para mostrar a tia!
Pesquisadora: Não pode subir, não?
Elsa: Steve não deixa! Ele fica me derrubando...
Steve: É porque eu estou fazendo a minha casa, depois que tiver pronta é que elas podem entrar.
(Steve, 7 anos; Elsa, 5 anos)

Mesmo diante dos elementos da mobilidade, da portabilidade e da individualização, visto que cada um possui seu *smartphone* e *tablet*, as interações das crianças são movidas, principalmente, pelo desejo de brincar juntas. Nesse brincar junto, vivenciar esses momentos, que geraram tensão entre o grupo, foi importante para percebermos a participação das crianças em ações coletivas, mas, ainda assim, não podemos deixar de reconhecer que nesses movimentos acontecem posturas de individualização dentro dos grupos de pares.

A todo momento, durante a pesquisa, observamos que brincar com outra criança não era uma atividade simples, que ocorre naturalmente, bastando que duas ou mais se juntem, por mais que assim pareça aos nossos olhos adultos. Além disso, esse movimento envolve um complexo processo de construção e negociação de práticas e significados. Entendemos que, embora cada criança tenha acesso ao seu dispositivo, nos grupos sociais, o interessante é vê-las negociando as dinâmicas de brincar juntos. Sarmiento (2006) nos mostra que esse comportamento de se agruparem é algo natural entre as crianças. Já Corsaro (2011) ressalta que as principais características das culturas de pares é ter presente as negociações durante as brincadeiras, a competição e a cooperação.

Nessas negociações, presenciamos as várias brincadeiras surgindo e acontecendo de forma espontânea e, por vezes, simultânea, a partir dos interesses e necessidades dos grupos de crianças. Essas brincadeiras, às vezes, conectam-se, originando novas outras, ou ainda, elas são transformadas de forma significativa nas atividades do grupo, tal como vimos junto com Steve, ao propor montar um time ou duplas para

Steve: Vamos jogar em time: Mulher-Gato e Elsa, Eu e Cat Noir?
 Mulher-Gato: Fazer o quê?
 Steve: Time!
 Pesquisadora: Como é que faz esse time? Como joga em time?
 Cat Noir: Mas eu vou morar nessa casa!
 Steve: Construímos as coisas aqui em duplas, e então, construímos mais rápido!
 Pesquisadora: Hummmm! É assim o time?
 Steve: Sim!
 (Steve, 7 anos; Mulher-Gato, 6 anos; Cat Noir, 7 anos)

construírem mais rápido o mundo que estavam produzindo no jogo *Minecraft*. Dessa maneira, as crianças estão vivenciando diferentes papéis e tentando, por sua vez, também adentrar naquilo que o outro está realizando, apreendendo e do mesmo modo compartilhando os saberes construídos.

Nos compartilhamentos dos mesmos espaços digitais foi importante perceber a presença

Steve: Poxa! Para Mulher-Gatooooo!
 Quebra parte da casa dela!
 Mulher-Gato: Você sabe o que eu vou fazer?
 Steve: Oh meu Deus! Por que você saiu?
 Mulher-Gato: Porque quis!
 Steve: Não dá para brincar com você! A gente estava jogando!
 Steve: Ei! Eu vou criar o mundo porque você fica saindo toda hora e não avisa!
 Mulher-Gato: Você fica dizendo o que eu tenho que fazer!
 Steve: É? Eu vou criar o mundo!
 Elsa: Eu ainda estou no velho mundo!
 Steve: Como? Se ela resolveu sair!
 (Steve, 7 anos; Mulher-Gato, 6 anos)

de regras e negociações. Essas não são uma cópia daquilo que as crianças assistem na sociedade, do lugar e contexto onde vivem, mas inclusive emergem daí, além de serem ressignificadas e recriadas entre seus pares (MONTEIRO, 2014). No nosso olhar, desses processos de significação surge o acréscimo de novas informações, modificando e ampliando conceitos já estabelecidos e fazendo emergir novas acepções e novas formas de olharmos o contexto

cultural do qual essas crianças estão fazendo parte.

Assim, notamos que as crianças, a partir das relações que estabelecem com seus pares, elaboram formas próprias de organização social, com valores, normas e conhecimentos partilhados, os quais constroem as culturas infantis particulares (SILVA, 2014). Ademais, não podemos desconsiderar que essas crianças, ao se reunirem para interagir juntos nos mesmos espaços digitais, passam a adquirir muitas informações sobre o universo cultural que estão explorando e, então, produzem e partilham seus achados com os outros jogadores – que compõem suas redes socioafetivas.

Concordamos com Jenkins (2009), ao afirmar que, nesse processo, temos como resultado que “[...] cada criança sabe alguma coisa que seus amigos não sabem e, portanto, tem a chance de compartilhar sua expertise com os outros” (p. 184). Além disso, vimos que os jogos e vídeos *online* são uma “mania” entre elas e as vivências nesses espaços parecem fornecer

uma base para a comunicação e para a criação de amizades entre as crianças de diferentes idades, tornando-se um elemento comum para que possam trocar descobertas diferenciadas. Esse movimento ilustra indício daquilo que Pontes e Magalhães (2003) chamam de transmissão cultural.

Nos grupos que se organizam socioafetivamente, seja entre as crianças e seus avós, ou ainda entre crianças de idades diferenciadas, essa transmissão se configura como um “[...] processo de aquisição de comportamentos, atitudes ou tecnologias através de estampagem, condicionamento, imitação, ensino ativo, entre outros” (PONTES; MAGALHÃES, 2003, p. 118). Nesse processo, quando a transmissão ocorre entre membros da mesma geração é caracterizada como uma transmissão horizontal. A partir dessa horizontalidade, as trocas desencadeadas entre os brincantes – independente de ser da criança mais nova para a mais velha ou vice-versa – produz um efeito em que a brincadeira se configura como uma aprendizagem sociocultural.

Neste estudo, percebemos que essa transmissão acontecia quando elas compartilhavam as

*Elsa: Olha aqui: Pula, vira para a direita, vira para a esquerda, vai para frente...
 Pesquisadora: E para quebrar os bloquinhos?
 Elsa: Para quebrar é assim: você coloca o dedinho e segura um pouquinho que ele vai quebrar!
 Elsa: Às vezes você quebra, saí esses negocinhos...
 Pesquisadora: Humm! Às vezes!
 Steve: O que? Saí o que?
 Pesquisadora: Uns quadradinhos!
 Elsa: E quando você pega esses quadradinhos, você ganha, olha! E quando você pega mais, você vai ganhando mais...
 (Elsa, 5 anos; Steve, 7 anos)*

formas de atuar nos jogos, explicando um para o outro, por exemplo, os locais onde não se deve mexer ou, ainda, trocando segredos sobre os jogos, como informações de passagens secretas, como ganhar mais peças para a construção do *Minecraft*, etc. Em outras palavras, podemos dizer que, no contexto das suas brincadeiras, essas crianças estão compartilhando estratégias, descobertas, utilizando a mediação das distintas linguagens, e tudo isso se constitui em “habilidades fundamentais para tornar-se um sujeito letrado,

crítico e capaz de produzir novos discursos e se inserir na sociedade contemporânea que exige tais expertises.” (TORRES *et al.*, 2017, p. 89–90)

A vivência na cultura digital dos grupos sociais e a construção das suas redes socioafetivas nos fez compreender que os elementos dessa cultura, ao estarem articulados com as culturas infantis, no contexto das práticas lúdicas das crianças, se configuram como “[...] microcosmo da cultura contemporânea, posto que suas regras e valores, em vez de se repetirem, se complementam através de um movimento de significação mútua.” (SALGADO, 2005, p. 207). Essa significação se fortalece ainda mais quando as crianças, ao explorar os conteúdos que integram os elementos simbólicos das culturas infantis, passam a ressignificá-

los com a sua rede socioafetiva, pois o que elas mais desejam é partilhar essas experiências, de forma que possam articular decisões, significados e ações e, assim, desenvolver conjuntamente a brincadeira. Para Borba (2005), esses conhecimentos não são somente replicados, a sua reprodução se faz por intermédio da reinterpretação.

8.2.4 Demanda por conectividade para brincar em rede

Para refletir sobre a quarta vertente identificada como estruturante para os processos de produção das culturas infantis, é necessário explicitar que entendemos que todas as atividades lúdicas, desde o primeiro contato das crianças com elas (quando as acompanham sem se inserir nelas), até a sua prática (quando reproduzem e as ressignificam) são maneiras delas contribuírem com os processos de produção da cultura. Não somente da cultura mais ampla, da sociedade, nas quais estão imersas, mas também da cultura que vivenciam com seus pares. Nesse processo, que acontece de forma ativa pelas crianças, emergem os aspectos que delineiam a sua própria cultura.

No dizer de Sarmiento (2003), não podemos perder de vista que as culturas infantis constituem-se no “[...] mútuo reflexo de uma sobre a outra, das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interações de pares” (p. 8). Nesse contexto, emerge a ação concreta da prática de cada criança, nas condições sociais (estruturais e simbólicas) que produzem a possibilidade da sua constituição como sujeito e ator/autor social (SARMENTO, 2003).

Esse processo, no nosso entender, é tanto criativo quanto reprodutivo. É criativo, visto que aprendem criativamente a partir dos fluxos de informações produzidas no mundo adulto, mas que passa a ser ressignificado nas suas práticas lúdicas, compartilhando, trocando, socializando nas suas redes socioafetivas. E, assim, passa a ser reprodutivo, à medida que apropriam, reinventam e reproduzem tudo que estão explorando no mundo que as rodeiam. Ou seja, as crianças não são meros receptores da cultura adulta, mas, ao contrário disso, elas atribuem significações individuais e coletivas ao contexto em que interagem, e isso tanto produz quanto transforma a sua cultura (CORSARO; 2011).

Essa produção da cultura também está ancorada nas fontes primárias que integram os diversos elementos simbólicos culturais infantis: na mídia dirigida à infância (desenhos, filmes, jogos, histórias em quadrinhos e outros), na literatura infantil (especialmente nos

contos de fadas) e nos personagens de valores místicos (Papai Noel, a Fada do Dente e outros). As informações produzidas para essas três fontes são mediadas principalmente por adultos nas rotinas culturais em família e em outros ambientes. As crianças rapidamente se apropriam, usam e transformam essa cultura simbólica, à medida que interagem e participam de suas culturas.

Pesquisadora: É Mulher-Gato, não está conectando mesmo! É problema com a internet...
Steve: Então eu já vou! Vou procurar outra coisa para brincar!
Elsa: Por quê?
Steve: Porque não dá para jogar online!
Pesquisadora: Não vai ficar mesmo, Steve?
Tiana: Já vai Steve?
Steve: Vou!
Tiana: Por quê?
Steven: Porque não dá para jogar online!
Tiana: Ai meu Deus do Céu! Meu Deus do Céu! Ficar sem internet é uma tragédia!
(Steve, 7 anos; Elsa, 5 anos; Tiana, 11 anos)

Na interação com essas fontes primárias, na atualidade, para explorar os conteúdos que integram os elementos simbólicos culturais infantis e que são produzidos com base no digital, é que emerge a demanda por conectividade para o brincar em rede. Reconhecemos que, no contexto em que vivemos hoje, é quase impossível pensar nas crianças explorando os conteúdos dos seus interesses sem a conexão em rede. Grande parte da população, especialmente as crianças e os jovens, buscam estar conectados, quer seja pelos *smartphones* ou *tablets*, quer seja pelos computadores ou *laptops*. “Não nos contentamos mais com dispositivos desconectados, que operam apenas *offline*, com os quais podemos apenas ler e escrever; queremos dispositivos que agreguem todas as possibilidades de comunicação, produção colaborativa, interação e participação” (BONILLA; SAMPAIO-S, 2015, p. 156).

O acesso à internet banda larga de qualidade é, a cada dia, uma demanda mais generalizada. Constitui-se um direito: o direito à comunicação. Entre as crianças, estar conectado significa ter acesso a uma amplitude de possibilidades lúdicas para serem vivenciadas e ressignificadas e compartilhadas entre pares.

Para as crianças participantes da pesquisa, a possibilidade de brincar com os dispositivos sem a internet é remota e, quando isso acontecia, imediatamente buscavam outras práticas que pudessem ser realizadas sem o uso dos dispositivos móveis. Elas sinalizavam que o importante é estar em rede, pois, para as suas brincadeiras, o mais significativo é a possibilidade de juntos poderem acessar o

Mulher-Gato: Entra no meu mundo, Elsa!
Steve: Se não tem internet, não dá para entrar em nenhum mundo...
Elsa: Eu tenho internet!
Steve: Deixa eu ver...
Mulher-Gato: Não! Eu não quero mais entrar no mundo dele!
Pesquisadora: Mas eu estou vendo e tentando identificar o porquê da internet não estar funcionando, meu amor!!! Espera só um pouquinho...
Mulher-Gato: Tá bom!
(Mulher-Gato, 6 anos; Steve, 7 anos; Elsa, 5 anos)

mesmo ambiente, e, então, colaborar, trocar, brincar, negociar, discutir, enfim, participar da cultura digital.

Nesse brincar em rede, pontuam para os aspectos da mobilidade e portabilidade (amplamente discutidos no capítulo IV), visto que além de combinarem acessar a rede para entrar juntos em um mesmo ambiente, essas crianças também estão circulando e realizando suas práticas lúdicas entre os diversos espaços: casa de amigos, espaço de convivência do condomínio, sala, no quarto, cantinho do brincar, em alguns momentos se deslocam para a residência de familiares, como a casa da avó e da tia, etc.

Entendemos que o aspecto da mobilidade e portabilidade faz com que as crianças integrem os seus dispositivos móveis na sua lista de brincadeiras, pois se fosse um aparelho que não possibilitasse circular em todas as horas e lugares, certamente estaria limitado a mais um dispositivo tal como foram os *videogames*. Dado a isso, podemos dizer que estar conectadas e acompanhadas de seus dispositivos para acessar o fluxo de vídeos, jogos, desenhos animados em todas as horas e lugares também significa manipular e processar uma variedade de informações, já que as crianças “[...] não se comunicam mais da mesma maneira, não percebem mais o mesmo mundo, não vivem a mesma natureza, não habitam mais o mesmo espaço” (SERRES, 2013, p. 20) Logo, são outras vivências em suas culturas infantis, são outras aprendizagens, são outras trocas.

Observamos que entre as crianças, a partir de suas vivências na cultura digital, “[...] ampliam-se e ressignificam-se horizontes de sentidos, desde o significado que cada [criança] atribui a si mesmo até o significado da própria cultura.” (BONILLA, SAMPAIO-S, 2015, p. 167). É, em vista disso que entendemos que ao demandarem por conectividade, enquanto atores/autores sociais, podem não estar em rede o tempo todo, mas buscam ter a disponibilidade da rede o tempo todo (BONILLA; FANTIN, 2015). Essa é uma diferença fundamental para se pensar sobre os processos de produção das culturas infantis, uma vez que nas ações das crianças, elas criam dinâmicas para fortalecer o desenvolvimento de atividades lúdicas de forma colaborativa e em rede.

Em suas práticas lúdicas, ainda que não estivessem brincando com os dispositivos móveis, a todo momento as crianças sinalizavam a necessidade de terem acesso a uma conexão que lhes permitissem baixar os jogos com rapidez, carregar os vídeos e assisti-los sem que houvessem travas e interrupções, usar os aplicativos e redes sociais sem cessar suas comunicações. Para elas, a velocidade da conexão está relacionada às suas necessidades, visto que os conteúdos explorados por meio dos dispositivos móveis são, cada vez mais,

Mulher-Gato: Me dá o celular!
Steve: Caiu a internet, saiu do mundo,
Mulher-Gato!
Mulher-Gato: Por quê?
Steve: Você não ouviu? Caiu a internet,
não dá para ninguém acessar!
Mulher-Gato: o que aconteceu?
Elsa: Porque Carmen, sem querer, desligou
a internet!
Pesquisadora: Tenham calma, meninos!
Vamos ligar o modem... Agora vocês
precisam conectar a rede!
Mulher-Gato: Vou entrar na casa de Steve!
(Mulher-Gato, 6 anos; Steve, 7 anos; Elsa,
5 anos)

interativos, imediatos, oferecem narrativas hipertextuais e ambientes que demandam a interconexão.

Diante dessa realidade, entendemos que a conectividade se torna um aspecto significativo para a vivência na cultura digital ou na cibercultura (conforme sinalizamos no capítulo IV), pois na atualidade é quase imprescindível estar em rede para realizar as nossas práticas sociais e lúdicas. Já na cultura infantil, ter a posse do dispositivo e encontrar a falta de conexão à internet, de certa maneira, impossibilita as crianças de explorar e articular as diversas potencialidades das tecnologias digitais.

Dado a isso, podemos dizer que a ampliação dos materiais produzidos sobre os ícones infantis, com o advento da cibercultura, só é possível porque esses conteúdos são pensados, elaborados e disponibilizados em formato digital e consumidos pelas crianças através da conexão em rede. Também, é por meio da conectividade que as várias narrativas são estabelecidas e potencializadas através da convergência. Essas narrativas, ao chegarem ao interagente comum, podem ser ressignificadas e transformadas em diferentes linguagens, fortalecendo os elementos simbólicos das culturas infantis.

Em nosso ver, as crianças, ao acessar esses conteúdos, potencialmente, têm condições de produzir, disponibilizar e circular as suas próprias produções. É nessa vertente que temos visto as diversas práticas lúdicas sendo divulgadas na linguagem de vídeo e compartilhadas em diversos ambientes, como também têm realizado a divulgação de fotos, socialização de acontecimentos, gravação de áudio de suas brincadeiras, etc. Enfim, com todas as linguagens acessíveis, não há mais a necessidade das crianças ficarem limitadas ao consumo das produções da indústria cultural, também elas, potencialmente, com oportunidades crescentes de apropriação das tecnologias digitais, têm condições de ampliar e manifestar a pluralidade de suas culturas a partir dos seus pontos de vistas.

É nesse cenário que para cada um dos elementos apresentados e sinalizados como estruturantes para os processos de produção das culturas infantis, faz-se necessário a presença da conectividade, pois para que a criança tenha acesso à variedade de materiais produzidos com seus personagens preferidos, que explorem as diversas narrativas, que vivenciem plenamente a cultura digital com seus pares, faz-se necessário estar vivenciando essas dinâmicas em rede. Não podemos deixar de considerar que, uma das características da

infância, no contexto atual, é que a criança é “[...] filha da fluidez e como em outras épocas ela se transforma assumindo novos contornos” (VELÁZQUEZ, 2013, p. 45).

8.3 OS TRAÇOS DAS CULTURAS INFANTIS NA RELAÇÃO COM O DIGITAL

Falar sobre os traços das culturas infantis significa relacioná-los às várias realidades com as quais as crianças estão em contato, ou seja, vinculá-los a elementos materiais, conjunto de práticas, rituais, rotinas, artefatos, brincadeiras, normas e valores que lhes são característicos. De acordo com Sarmiento (2003), as culturas da infância, por serem socialmente produzidas, constituem-se historicamente e são alteradas pelo processo histórico de recomposição das condições sociais em que vivem as crianças e pelas possibilidades das interações delas, entre si e com os membros da sociedade. Assim, para este autor, essas culturas trazem características da sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade.

A relação que as crianças estabelecem com a linguagem, através da aquisição e aprendizagem dos códigos que se fazem presentes no seu cotidiano, e da sua utilização criativa, constituiu a base da especificidade das culturas infantis. Essa aquisição e aprendizagem, para o campo dos Estudos da Infância, é desenvolvida predominantemente nas instituições educacionais (creches e escolas), tanto quanto nas interações realizadas no espaço doméstico, com a família. Mas, além desses espaços, com este estudo, entendemos que também as práticas lúdicas realizadas a partir das vivências das crianças na cultura digital repercutem nas culturas infantis, transformando-as e adaptando-as. Compreendemos que essas transformações, fundamentalmente, se constituem a partir de quatro aspectos abordados anteriormente, que são: nas vivências da cultura digital com os pares ou com os grupos socioafetivos, na exploração das diversas linguagens, sobretudo com a convergência das mídias, na intensidade e volume de materiais que são produzidos e que integram os elementos simbólicos culturais infantis, e pelo desejo de estar conectados, redefinindo os espaços-tempos de interação, códigos e conteúdos.

Para Sarmiento (2011b), a relação das crianças com as tecnologias digitais traz transformações nas culturas infantis, visto que passamos a reconhecer que a interação que elas estabelecem com os ambientes digitais origina “um novo léxico, induz à comunicação iconográfica, reorganiza a sintaxe”. Conforme sinalizamos no capítulo VII, nessa dinâmica, as crianças passam a conviver com outros vocabulários que são carregados de linguagens “informáticas”, pelo uso de palavras novas geradas pelo estrangeirismo – *chat*, *deletar*, *linicar*,

googlar, etc – como também passam a se apropriar de outras leituras para se deslocar por meio desses ambientes com uso intenso das imagens e ícones. Tudo isso está bem marcado e é frequentemente associado ao universo infantil.

Precisamos pontuar que os Estudos da Infância, baseados nas discussões de Sarmiento (2003, 2004), trouxe para a reflexão sobre as culturas infantis as dimensões universais pelas quais era possível compreender e analisar essas culturas. Para tanto, o autor destacava a importância de se realizar os estudos acerca das “gramáticas infantis”, na perspectiva de reconhecer os traços distintos dessas culturas. Essas gramáticas eram expressas nas dimensões da semântica, sintaxe e morfologia (SARMENTO, 2003, 2004).

A dimensão semântica se constituía pelos significados autônomos e significações características nas crianças; por exemplo, o passado e o presente emergem sempre difusos. Para elucidar essa dimensão, o autor remete ao uso que as crianças fazem da expressão “era uma vez”, já que a mesma é repetida por elas indistintamente, sem exprimir um fato ocorrido no passado. Ao contrário disso, as crianças utilizam essa expressão para narrar aquilo que vivenciam no presente, rompendo com a linearidade temporal.

Capitão América: Eu sou esse daqui! E já estou cansado de andar!
Pesquisadora: Como você está cansado de andar, se você está sentado aqui do meu lado?
Capitão América: Não sou eu não! É o boneco...
Pesquisadora: Ah! É o boneco!
Pesquisadora: Ele já está cansado de andar! Ele te disse isso foi?
Capitão América: Nãaaaao!
Pesquisadora: E como você sabe que ele está cansado?
Capitão América: Eu sou o boneco!
Pesquisadora: Você é o boneco? Você é você ou você é o boneco?
Capitão América: Eu sou o cara!
Pesquisadora: Ah! Você é o cara! Hahaha...
(Capitão América, 4 anos)

Outra dimensão proposta pelo autor é a sintaxe, que evidencia as regras de articulação na ordem do discurso do real e do imaginário, o ser e o não ser, o estar e o devir. Nesta dimensão, a criança não se subordina a uma lógica formal, dando ênfase à articulação dos elementos constitutivos da representação sem, no entanto, romper com o princípio da identidade, articulando, assim, no mesmo discurso, o real e o imaginário. Podemos facilmente identificar

essa dimensão em situações de “faz de conta”, em que a criança representa um herói, mas quando perguntamos seu nome, ela responde com seu “verdadeiro” nome. Dessa forma, ela assume a representação de um duplo papel. No contexto atual, não é apenas nos aspectos morfológicos que as culturas infantis são transformadas, o autor destaca que a sintaxe é profundamente alterada, na sua lógica intrínseca. Esse modelo dialógico, pautado apenas no “faz de conta” não é apropriado para dar conta do que se passa nas interações em rede.

Embora a criança assuma um duplo papel, entendemos que a linguagem se expande num feixe de interlocuções entrecortadas, fragmentadas, sobrepostas, nas múltiplas conexões

simultâneas que a interação com esses elementos culturais em rede potencializa. Elas já não mais criam as histórias, elas passam a fazer parte da história, interagem e adentram no enredo do jogo, a exemplo de como narra Capitão América ao dizer que dentro do jogo ele já “*estava cansado de andar*”. De acordo com Sarmiento (2011b), nessa dinâmica, a criança exprime também uma comunicação não síncrona, em rede e em feixe, interagindo com textos multidimensionais que objetiva formas de temporalidade e de pensamento, distintas, fragmentárias e espessas.

Além dessas duas dimensões, Sarmiento (2003, 2004) destaca também a morfologia. Nela, o autor abarca a diversidade de formas próprias que assumem os elementos constitutivos das culturas infantis: os jogos, os brinquedos, os rituais, mas também os gestos e as palavras. Essa dimensão, está articulada com a difusão de produtos da indústria cultural para crianças. Esses produtos provocam transformação nas culturas infantis pelo efeito da atratividade desses materiais quando produzidos em formato digital. As tecnologias móveis, em rede, se transformaram em brinquedos eletrônicos, de modo que as práticas lúdicas digitais passam a se articular com aquelas ditas tradicionais, reestruturando-as.

Com isso, os mercados de produção de bens culturais lúdicos – como os de brinquedos –, que se concentravam apenas na produção de materiais para a criança brincar no contexto analógico, passam a olhar com atenção para as dinâmicas vividas por elas no digital, se apropriam da advento da convergência e, ofertam uma difusão mais ampla de produtos com os personagens infantis, tanto no analógico quanto no digital.

Não podemos deixar e sinalizar que essas mudanças têm se tornando possível porque as crianças de hoje estão de fato engajadas em uma rede de trocas coletivas, estabelecendo conexões entre as diversas interfaces, imagens e textos, interpretando ou identificando signos, ícone e símbolos, reproduzindo interpretativamente as narrativas que estão consumindo nos canais de vídeos e jogos, com espaços para a circulação de mensagens, mercadorias e produções de bens simbólicos infantis. Isto é, toda essa dinâmica tem interferido no tecido social, cultural e econômico e estão presentes, também, nas culturas infantis.

Para além das vertentes que fundamentam as gramáticas das culturas da infância, na discussão de Sarmiento (2003; 2004), estas culturas também são estruturadas em torno de alguns eixos que são: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real ou jogo simbólico e a reiteração. Diante das características refletidas em cada um desses “eixos” – neste trabalho definido como “traços” – é que finalizamos a tese mostrando como estes podem ser

potencializados quando a criança, em suas práticas lúdicas, está em interação com as tecnologias móveis, pois entendemos que é nessas vivências que emerge a hibridização da cultura infantil com a digital, aspecto que altera significativamente as culturas da infância, já que a discussão desses eixos teóricos da Sociologia da Infância está direcionada, apenas, às práticas realizadas no contexto analógico.

8.3.1 Interatividade

Para abordar sobre a interatividade, Sarmiento (2004) considera que essa vertente está estruturada, prioritariamente nas culturas de pares. Conforme mostramos no tópico sobre a configuração das redes socioafetivas, é participando da cultura de pares que as crianças apropriam, inventam, reinventam e reproduzem o mundo que as rodeia, numa relação de convivência constante com seus grupos sociais, que permite exorcizar medos, construir fantasias e representar cenas do cotidiano, que assim funcionam como práticas para lidar com as experiências negativas (SARMENTO, 2004, p. 14). Ao conviver e interagir com seus pares, as crianças validam seus conhecimentos sobre os diversos mundos que habitam e constroem, a si e aos seus grupos, como agentes discursivos que reproduzem, questionam e reinventam diferentes modos de vida.

Assim, nessa convivência com os pares, a interatividade passa a ser estratégica, pois também está acompanhada de um conjunto de ações que dão seqüências às ações das crianças, tais como: a identificação daqueles que são seus “amigos” e parceiros nas atividades lúdicas; a defesa do espaço interativo em relação às crianças exteriores ao grupo de amigos; a partilha de rituais, sobretudo aqueles que tratam sobre as lendas, histórias e mitos culturais; a criação de estratégias para evitar realizar aquelas atividades que não querem fazer; a elaboração de táticas para contornar as regras impostas pelos adultos: essas práticas, muitas vezes, tornam-se respostas inovadoras e coletivas, sendo mais elaboradas que as próprias regras e isso provoca a sensação de criação de “grupo”; o uso de valores comunitários e a busca de objetivos pessoais, entre outras (CORSARO, 2011).

Com base nessas e em outras ações é que percebemos que nos Estudos da Infância a interatividade é tratada, tendo como base, práticas desenvolvidas no contexto analógico, prioritariamente, na relação do convívio da criança com criança ou com adultos. Essa interatividade que se exprime na sua forma mais intensa nas culturas infantis, as crianças

Pesquisadora: Hummm... E brinca de que? Me conte!
Tiana: Ela gosta de correr na rua, gosta de brincar de bicicleta, patinete, e gosta de brincar de professora!
Pesquisadora: É mesmo?
Tiana: Eu também brincava quando era pequena, e ela brincava comigo quando era bebê! Essas brincadeiras não acabam nunca, não é mesmo?
Pesquisadora: Só quando não existir mais crianças!
Tiana: hahaha!

(Tiana, 11 anos)

aprendem com as outras nos seus espaços de partilhas. Nessa convivência com os outros, torna-se possível criar e reproduzir os elementos formadores das culturas da infância, pois, mesmo quando crescem, deixam seu legado sob forma de brincadeiras, que praticam com os mais novos ou que observam e ressignificam. Ou seja, elas estão partilhando conhecimentos, rituais e jogos que são transmitidos de uma geração de criança para a seguinte. Ainda, estão compartilhando a “[...] descoberta das formas de nomear/criar o mundo, seguir/transgredir regras e definir/reinventar padrões estéticos e sensibilidades.” (SAMPAIO, 2016, p. 217).

Nesses compartilhamentos, as crianças estão desenvolvendo ações e relações sociais, formando esse eixo com uma base comum, sobre a qual se reconhecem, comunicam-se, orientam-se reciprocamente e coordenam suas ações. Ao se relacionarem ativa e coletivamente, esse traço da cultura infantil passa a ser fortalecido, uma vez que a organização e as brincadeiras em grupos criam solidariedades, identidades, alianças, coesão e integração social (BORBA, 2005).

Não negamos que para as culturas infantis é importante a vertente da interatividade pautada nas culturas dos pares, entretanto, quando articulamos esse termo com as vivências das crianças na cibercultura, percebemos que essa discussão se transforma radicalmente, especialmente porque nesse campo de debate, alguns teóricos (PRIMO, 2011, 2013; SILVA, 2000) buscaram trazer uma distinção entre o conceito de interatividade e interação. Para alguns, interatividade é sinônimo de interação, para outros significa, troca, partilha. E talvez seja essa vertente que o campo da Sociologia da infância tem adotado para abordar sobre a interatividade nas culturas infantil.

Reconhecemos que com o advento da cultura digital, o termo passou a ser utilizado em larga escala. Na realidade, o que vimos após o advento das tecnologias digitais é que tudo precisava ser interativo. Passamos a ter ao nosso alcance redes interativas, jogos eletrônicos interativos, televisões interativas, carros interativos, e porque não culturas infantis interativas. Ou seja, a noção de “interatividade” passou a estar diretamente ligada às tecnologias da informação e comunicação. (LEMOS, 2000).

Não desconsideramos que durante toda a tese trabalhamos a relação da criança com os dispositivos móveis, tomando-a como interação, pois entendemos que essa prática é acima de

tudo social e cultural. Ou seja, percebemos que nas práticas lúdicas das crianças existia um “diálogo” entre sujeito e máquina, através das interfaces gráficas. Mas Lévy (1999, p. 82) nos ajuda no entendimento desse termo, quando classifica a interatividade em graus, que podem ser medidos em eixos diferentes: a possibilidade de apropriação e de personalização da mensagem recebida; a reciprocidade da comunicação (um-um ou todos-todos); a virtualidade que enfatiza a mensagem em tempo real; e a implicação da mensagem dos participantes. Para esse autor, a interatividade está relacionado aos modos de comunicação, mais do que a uma característica simples e unívoca atribuível a um sistema específico.

Diante dessas concepções, hoje, quando se fala de interatividade, a nossa referência imediata está sobre o potencial multimídia das tecnologias digitais e de suas capacidades de programação e automação do processo. Nesse debate precisamos considerar que o contexto atual está fortemente marcado pela presença das tecnologias nas nossas relações sociais, porém, com o avançar dos anos, o seu significado começou a extrapolar o território pautado na transmissão de informação com uma discussão mais tecnicista.

Reconhecemos que esse tema passou a tomar outros contornos quando começamos a articulá-lo com o aspecto do “mais comunicacional”. Esse mais comunicacional está na viabilidade do livre diálogo, na participação dos sujeitos e na bidirecionalidade. De fato, participação, diálogo e bidirecionalidade é muito diferente da discussão apresentada por Sarmiento e Corsaro, quando reduzem a “interatividade” à noção de interação com os pares, em que as crianças aprendem com as outras nos seus espaços de partilhas.

Compreendemos que o digital ou os ambientes *online* permitem aos interagentes a autoria, co-autoria e produção de saberes quando estão trocando informações. Nesse cenário sociotécnico, no qual estamos imersos ocorre a transição da lógica informacional baseada no modelo “um-todos” para a lógica “todos-todos”. É justamente nessa lógica “todos-todos” que está presente a interatividade na perspectiva mais comunicacional. Com as práticas lúdicas das crianças, a interatividade pode ser percebida em suas práticas comunicacionais, especialmente, quando se aglutinam em ambientes a partir do grupo de interesses.

Para chegar a esse conceito do “mais comunicacional”, Marco Silva (2000) sistematiza a interatividade trabalhando em torno de três princípios: participação-intervenção, bidirecionalidade-hibridização e potencialidade-permutabilidade. Esses princípios permitem um detalhamento da interatividade, já que, para Silva (2000), nela encontramos uma

“disposição ou predisposição para mais interação, para uma hiper-interação, para bidirecionalidade – fusão emissão-recepção –, para participação e intervenção” (p. 29).

A participação-intervenção não significa responder “sim” ou “não” ou escolher uma opção dada, e sim, “supõe interferir no conteúdo da informação e/ou modificar a mensagem. E nas ações praticadas pelas crianças, observamos esse princípio acontecer, quando as crianças recebem um conteúdo por meio dos vídeos que estão explorando no YouTube ou quando estão brincando com um determinado jogo digital e modificam essa mensagem, produzindo outra, de acordo com o seu ponto de vista. Essa vertente da participação-intervenção se torna forte nas culturas infantis, quando na experiência dos ambientes digitais, especialmente quando as crianças realizam a interação criança-personagem.

Um exemplo dessa interação criança-personagem, está nos vínculos praticados, não

Pesquisadora: E venha cá! Além de jogar o que mais te interessa?

Capitão América: Eu gosto de assistir os vídeos do Paulinho! Ele é meu melhor amigo, sabia?

Pesquisadora: Estou sabendo! Eu só não sei como é que você conversa com ele!

Capitão América: Ele é meu amigo, mas só eu converso com ele! Ele conversa explicando as coisas que ele mostra nos vídeos!

(Capitão América, 4 anos)

apenas no mundo “presencial” de colegas e amigos, mas, no mundo digital, quando, além disso, comunicam-se em diferentes ambientes *online*. Ou, ainda, quando em situação imaginária, sinalizam que os personagens que integram o seu repertório cultural também compõem a sua lista de amigos e pares com os quais interagem, tal como informa Capitão América, sobre o *youtuber* mirim Paulinho, considerado o seu

“melhor amigo”.

Nesse contexto, os laços de amizade estão ligados à “[...] identificação em relação aos tipos de brincadeiras e a valorização das habilidades e das formas como desenvolvem suas práticas lúdicas” (BORBA, 2005, p. 165). Dessa maneira, ao relatarem que os *youtubers* ocupam o lugar de seus amigos, o conceito de “amigo” deixa de ser simplesmente um título atribuído àquela criança com a qual interage com mais frequência e presencialmente, passando também a estar relacionado à sua identificação com aquele que, embora distante, tornou-se seu amigo a partir da manipulação dos ambientes digitais.

Além dessa vivência, do ponto de vista de uma perspectiva sensorial, a vertente da participação-intervenção também está presente nas possibilidades que são oferecidas a partir das práticas lúdicas que as crianças estão desenvolvendo nos ambientes que permitem a manipulação, simulação, uma vez que, conforme discutimos no capítulo V, naquela interação elas estão atuando “dentro de uma representação”. Assim, frente a essas dinâmicas,

entendemos que essa vertente aponta para uma perspectiva comunicacional, que altera a clássica proposta emissor-mensagem-receptor.

Nessa direção, as crianças estão em busca dos mais diversos ambientes digitais que lhes

Pesquisadora: E isso que você está fazendo agora é o que?
Mulher-Gato: Um jardim!
Pesquisadora: Não! Esses blocos com as frutinhas?
Mulher-Gato: É um pomar!
Mulher-Gato: Olha aqui meu pomar!
Pesquisadora: É muita coisa para construir!
Mulher-Gato: Não, não! Eu não quero que meus chefes vejam isso?
Pesquisadora: Quem?
Mulher-Gato: Os chefes!
Pesquisadora: E quem são os chefes?
Mulher-Gato: é um menino que fica cuidando do jardim!
Pesquisadora: E ele está aí no jogo?
Mulher-Gato: Sim!

(Mulher-Gato, 6 anos)

possibilitem desenvolver brincadeiras que envolvem simulação, criação de estratégias de ação, exercitar iniciativas, rapidez e liderança, características cada vez mais exigidas para o brincar em tempos de tecnologias digitais móveis. Da mesma forma, na participação-intervenção estão construindo cenas, criando perspectivas, ocultando e gerando, autenticando e substituindo contextos diversos. Isto é, nesse universo em que ficção e realidade se confundem, podemos inferir

que elas estão interferindo em uma parte do conteúdo da informação, alterando as “mensagens” de acordo com os seus interesses e dos grupos sociais com os quais estão “interagindo”.

O segundo princípio que é da bidirecionalidade-hibridação, que trata da dissolução das fronteiras, da mestiçagem e da fusão de suportes, linguagens e imagens (SILVA, 2008). Nessa fusão de suportes, conforme abordamos sobre a convergência das mídias, os elementos simbólicos culturais infantis estão cada vez mais presentes nos conteúdos que são acessados em seus dispositivos tecnológicos, por exemplo, com vídeos, computador, telefone celular, *tablet*, internet e jogos digitais. Dado a isso, em suas práticas lúdicas vêm misturando os dispositivos digitais com bonecas(os), brinquedos e livros, percebendo rapidamente esses dispositivos como um brinquedo em potencial ou mais um espaço onde se brinca.

Nessa hibridização, em que os dispositivos móveis potencializam a fusão dos suportes, linguagens e imagens, ao ser concebidos como “brinquedos”, possibilita que as crianças levem as práticas que realizam com os instrumentos lúdicos analógicos, para o brincar com o *smartphone* e o *tablet*. É nessas práticas que também encontramos o compartilhamento dos dispositivos, e que no nosso entender provoca a interação criança-criança ou criança-adulto.

Esse compartilhamento é realizado tanto com as descobertas e conhecimentos que são construídos a partir das

Capitão América: Quer que eu ensine como que monta? Eu descobri como faz isso!
Pesquisadora: Montar o que?
Capitão América: Esse daqui!
Pesquisadora: Ah! O Transformers já instalou?
Capitão América: É assim!
Pesquisadora: Quero sim! Mas, espera, espera, espera! Deixa eu filmar!
Capitão América: É assim, olha!

(Capitão América, 4 anos)

explorações dos ambientes que realizam em suas práticas lúdicas, quanto nas partilhas de rituais e preferências em relação à produção cultural que exploram. Na pesquisa, por nos colocarmos no lugar de brincantes, pudemos vivenciar essa prática do compartilhamento, uma vez que em muitos dos nossos encontros emprestavamos o nosso *smartphone* para algumas crianças, a fim de que não ficassem de fora das rodas de brincadeiras.

Nessa partilha, e ao brincar com elas, fomos percebendo como elas se relacionam entre seus pares, com os brinquedos e com as tecnologias móveis que fazem parte do seu cotidiano. As suas práticas de interação também nos mostraram como elas estão encontrando “[...] modos e processos de elaboração e reelaboração dos saberes” (BARRA; SARMENTO, 2006, p. 06). Nesses processos de elaboração, notamos que a aprendizagem que estão construindo é eminentemente interativa, pois se configura por meio das trocas, dos espaços de partilha comum e do convívio com seus pares. Essas

Elsa: Vamos fazer explodir um buraco muito maior!
Mulher-Gato: Olha o tamanho!
Elsa: Coloca mais!
Mulher-Gato: Olha as plantinhas do outro lado!
Mulher-Gato: Minha casaaaa!!! Mulher-Gato! Não, não era!
Mulher-Gato: Ah! Vou deixar isso daqui, oh!
Elsa: É essa Mulher-Gato! A sua casa agora é essa!
Elsa: Oh Mulher-Gato, está na minha vez, viu?
Mulher-Gato: Tá! Depois eu posso brincar mais?
(Elsa, 5 anos; Mulher-Gato, 6 anos)

trocas nos levam a refletir sobre o terceiro princípio da interatividade, que é a permutabilidade-potencialidade, que, segundo Silva (2008), está presente na comunicação com as múltiplas redes articulatórias de conexões e liberdade de trocas, associações e significações.

Essa permutabilidade esteve presente em nossa pesquisa na perspectiva da liberdade de trocas. E aqui estamos falando da troca de dispositivo e troca de conhecimentos ou descobertas. Nesse sentido, as crianças revezavam para operar o mesmo jogo, criavam regras para esse compartilhamento, participavam ativamente com palpites e dicas sobre como o brincante que estava jogando deveria proceder.

Diante desse contexto, em nosso olhar, mesmo que as crianças tenham, cada uma, a posse do seu *smartphone* ou *tablet*, o movimento natural delas é de se agrupar. Para Borba (2005), “[...] partilhar uma brincadeira, um brinquedo, um dispositivo significa também colocar-se em uma relação de concorrência em relação ao papel, aos objetos, às ações que darão forma à atividade” (p. 170). Assim, as crianças são provocadas a negociar, a ceder, a reestruturar muitas vezes suas ações e intenções de forma a poder continuar brincando com seus parceiros.

Diante dos princípios da participação-intervenção, bidirecionalidade-hibridação e permutabilidade-potencialidade, no contexto dos processos de produção das culturas infantis

na relação com a digital, compreendemos que a interatividade está presente na disposição ou predisposição para mais interação ou para uma abertura “mais comunicacional” (SILVA, 2008). E entre as crianças, esses traços estruturam as culturas infantis contemporâneas à medida que cada criança está realizando práticas comunicacionais, em que cada sujeito, potencialmente, tem condições de adicionar, retirar, modificar conteúdos, disparar informações e não somente receber, uma vez que o polo de emissão liberado pela conectividade generalizada pode fortalecer troca de saberes, realizar construções colaborativas de conhecimento e sociabilidade com novas brincadeiras que aglutinam grupos de interesses.

8.3.2 Ludicidade

Outro traço estruturante das culturas infantis está relacionado à ludicidade. O termo lúdico tem sua origem no latim, *ludus*, que significa jogo. O vocabulário para esse termo evoluiu e, hoje, é bem mais abrangente, remetendo, além de jogo, o significado de brincar, divertir, relaxar, etc. Diretamente remete à infância, à criança e ao universo infantil, pois quando se fala em criança ou infância é comum estabelecer relação direta com a brincadeira, com o ato de brincar. Para esta pesquisa, buscamos entender o lúdico como uma forma de brincar, pois como uma atividade lúdica, está relacionado a todo e qualquer movimento que tem como objetivo, em si mesmo, produzir prazer desde a sua execução, ou seja, divertir o brincante.

Conforme já sinalizamos no capítulo IV, é brincando e jogando que a criança aprende de maneira mais natural, pois estas atividades estão relacionadas aos interesses da criança, desperta a curiosidade e o prazer em construir conhecimento, interagindo com o meio físico, social, e agora, digital. Assim, quando a criança tem tempo para explorar as atividades lúdicas, passa a evidenciar a criatividade, fantasias, sonhos ou até mesmo frustrações, lida com seus pensamentos e emoções de forma espontânea. Nas brincadeiras realizadas no digital, associado a essas características, também percebemos que a criança, no brincar, está desenvolvendo a criatividade, rapidez de raciocínio, está lidando com o tempo e com a pressão proveniente das dinâmicas dos jogos digitais, além de desenvolver a concentração, agilidade, noção e domínio de lateralidade, aperfeiçoamento da coordenação motora, dentre outros.

Entretanto, é preciso sinalizar que a ludicidade não é apenas relacionada ao divertimento, e sim, está articulada à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança (RIBEIRO, 2015). Quando relacionamos essa discussão aos espaços contemporâneos dedicados às brincadeiras, presenciamos, que o brincar está relacionado aos jogos digitais, que na atualidade está muito presente na vida de muitas crianças. Para Alves (2014), os jogos digitais têm alterado o espaço da infância e as relações estabelecidas entre crianças e crianças e adultos, contribuindo com a efervescência criativa de novos sentidos da infância.

Integrar-se às atividades lúdicas realizadas na contemporaneidade demanda alguns

*Pesquisadora: Você gostou desse?
Capitão América: Gostei! É demais!
Capitão América: É guerra!
Pesquisadora: É de guerra?
Capitão América: É!
Capitão América: Eita! Está acabando minha munição!
Pesquisadora: Como é que você sabe?
Capitão América: Porque têm horas que acaba a munição!
Pesquisadora: E quando acabar a munição, acontece o quê?
Capitão América: Eu morro e não tenho mais vidas!*

(Capitão América, 4 anos)

requisitos: a criança, em meio aos mais diversos textos e mídias, necessita construir expertise para ser aceita e reconhecida como membro de um grupo lúdico específico, buscar informações, discriminá-las e avaliá-las, aprimorar conhecimento sobre um assunto em questão, consumir produtos, se possível, os mais difíceis de serem adquiridos. Estas são algumas atividades que compõem o rol de requisitos necessários para o ingresso

em atividades lúdicas (SALGADO, 2005).

Frente a esse debate, notamos que nas brincadeiras, jogos e experiências lúdicas mais diversas, as crianças estão consumindo brincadeiras, brinquedos, informações, imagens, textos e, ao mesmo tempo, combinando novos elementos entre elas para conexões de novos sentidos e conhecimentos que serão construídos e partilhados. Daí, percebemos que na ludicidade que vem sendo discutida e revisitada nos últimos anos, com a cultura digital, essa discussão toma outros direcionamentos, pois já não falamos mais do lúdico praticado com os suportes analógicos, e sim, estamos lidando com outras potencialidades advindas da cultura digital.

A partir disso, as crianças, os jovens e os adultos têm investido seu tempo destinado para as brincadeiras em frente às diferentes telas, imersos em narrativas que os desafiam a representar e viver distintos papéis, aprendendo e desenvolvendo capacidades cognitivas e, acima de tudo, estão se divertindo, vivenciando de forma lúdica, diferentes histórias. De acordo com Alves (2014), nessa forma lúdica, as crianças e jovens, ao interagir com os ambientes relacionados aos jogos digitais, estão aprendendo sobre história, mitologia, futebol, guerra, enfim, uma infinidade de conteúdos mediados pelos jogos.

É nessa perspectiva que entendemos que as tecnologias digitais estruturam os processos de produção das culturas infantis, pois como um elemento carregado de conteúdos e culturas, as crianças têm encontrado nesse elemento a possibilidade de ampliar a ludicidade, e também de comunicar, armazenar, recuperar e processar informações que estão presentes nas suas práticas lúdicas. Daí que compreendemos ser as tecnologias digitais uma máquina semiótica, quer dizer, uma máquina em si inteligente, com produtos inteligentes, uma vez que elas têm potencializado outras vivências, que não estão afastadas do mundo analógico, mas que ampliam as fontes imaginárias, entidade que participa plenamente da instituição de mundos infantis. O lúdico, a partir dessa dimensão, torna-se fundamental na formação infantil, uma vez que possibilita à criança “[...] produzir sentidos sobre o ato de brincar e sobre o mundo que a cerca e, ao fazê-lo, torna-se produtora de cultura.” (SAMPAIO, 2016, p. 217).

Pesquisadora: E isso que você está fazendo agora é o que?
Mulher-Gato: Um jardim!
Pesquisadora: Não! Esses blocos com as frutinhas?
Mulher-Gato: É um pomar!
Mulher-Gato: Olha aqui meu pomar!
Pesquisadora: É muita coisa para construir!
Mulher-Gato: Não, não! Eu não quero que meus chefes vejam isso?
Pesquisadora: Quem?
Mulher-Gato: Os chefes!
Pesquisadora: E quem são os chefes?
Mulher-Gato: é um menino que fica cuidando do jardim!
Pesquisadora: E ele está aí no jogo?
Mulher-Gato: Sim!

(Mulher-Gato, 6 anos)

Pesquisadora: E qual a diferença de assistir na televisão e assistir no outro YouTube?
Tiana: É porque no YouTube tem de tudo que a gente gosta, e tem o YouTube Kids que só tem coisas de criança!
Jasmine: Mas tem uns desenhos que Hulk gosta que não tem aqui no Youtube Kids, só tem no outro!!
Pesquisadora: Ah é? E qual é o desenho que ele gosta?
Jasmine: Vários! Um monte de desenhos!
(Tiana, 11 anos; Jasmine, 9 anos)

Para a reflexão desse traço estruturante, não podemos deixar de sinalizar também que a criança, ao brincar, define relações de igualdade entre os seus companheiros de atividade, estabelece relações de horizontalidade, diferente das hierarquias e das verticalizações que marcam as relações com os adultos. Foi assim que presenciamos o estreito vínculo que as crianças estabelecem, nas suas atividades lúdicas no brincar com o digital, uma vez que em cenários entrelaçados, com a multiplicação de espaços digitais voltados para a ação lúdica das crianças, as tecnologias digitais trazem novos contextos de brincadeiras contemporâneas.

8.3.3 Fantasia do real

O jogo simbólico é a própria expressão da cultura lúdica, que se associa a uma outra característica inerente às culturas infantis, que é a fantasia do real. No capítulo V, referimos que a interação das crianças com o mundo, analógico e digital, é mediada pelo jogo simbólico, que possui diferentes construções de significados e sofre variações a depender do

contexto histórico e cultural. Abordar sobre a fantasia do real é refletir sobre o “mundo de faz de conta” das crianças, em que o verdadeiro e o imaginário se confundem estrategicamente para que as brincadeiras tenham sentidos.

Para Sarmiento (2003), o imaginário infantil corresponde a um elemento nuclear da compreensão e significação do mundo pelas crianças. É pela imaginação do real que está fundamentada a sua inteligibilidade. O que observamos é que a criança desenvolve a sua imaginação sistematicamente a partir do que observam, experimentam, ouvem e interpretam. Ao mesmo tempo, ao vivenciar e simular situações que imaginam, elas nos mostram as suas compreensões de mundo, as suas interpretações das situações vividas, e as experiências de modo fantasista, até que incorporam como experiência vivida e interpretada.

Nesse sentido, o jogo simbólico torna-se estruturante para a construção do sentido pelas crianças; e a intermediação desse jogo com outros que fazem parte do seu grupo social é central à configuração do imaginário coletivo, que está contextualizado socialmente, mas que é expresso nas condições específicas de cada situação espaço-temporal (SARMENTO, 2003). Em grupo ou brincando sozinha, presenciamos as crianças exercitando o faz de conta quando imersas nos jogos digitais, especialmente porque, ao entrar nos ambientes, colaborativos ou não, o brincante precisa escolher uma representação sua, um avatar, com nome, sexo, descrição física. Além disso, muitos desses jogos e mundos digitais requerem das crianças que atribuam qualidades, capacidades, fraquezas ou forças, e personalidades aos seus avatares/personagens. Tudo isso faz aflorar a imaginação, pois é resultado de uma negociação que acontece considerando, de um lado, as iniciativas, as fantasias, a imaginação e os desejos de um jogador real projetado em um avatar e, de outro lado, as convenções, atributos e possibilidades previstas pelo próprio jogo. (VELÁZQUEZ, 2013)

*Cat Noir: Elsa também não dormiu!
Dorme Elsa!
Elsa: Eu dormi sim!
Mulher-Gato: Elsa não dormiu nada!
Elsaaa! Dorme!
Elsa: Eu estou aqui! O meu já está dormindo...
Steve: Mulher-Gato, dorme!
Cat Noir: Eu já dormir e ainda tem gente sem dormir!
Elsa: Eu já dormi...
Cat Noir: É! Ela já dormiu!
(Elsa, 5 anos; Mulher-Gato, 6 anos,
Steve, 7 anos; Cat Noir, 7 anos)*

Junto a isso, é oportuno considerar que esses mesmos ambientes potencializam que as crianças imerjam no jogo, se colocando no lugar do personagem, possibilitando estar em lugares de acordo com sua capacidade de sonhar, morrer e renascer tantas vezes quanto desejarem, usar a imaginação com os brinquedos analógicos e as brincadeiras digitais, entre tantas possibilidades. Isto é, embora os roteiros dos jogos tenham sido criados, vendidos, distribuídos, transformados por adultos para adentrar a cibercultura, na atualidade, é possível afirmar que as crianças não somente brincam com esses “brinquedos”, também se apropriam

Pesquisadora: Eu acho que tem que atacar esses bonecos aqui, olha!

Capitão América: É! Mas não dá para subir, porque eu tenho que me disfarçar para eles não me verem!

Pesquisadora: Coloque ele para cá! Assim...

Capitão América: Nãoooooooo! Eles me viram!

Pesquisadora: Ai meu Deus! E agora? Ataca eles!

Capitão América: Poxa! Não era para eles me verem...

Capitão América: Era para eu me disfarçar para eles não me verem!

Pesquisadora: Poxa! Desculpas Capitão América eu não sabia!

Capitão América: Agora já era! Vou ter que lutar tudo de novo!

(Capitão América, 4 anos)

em suas brincadeiras das narrativas que favorecem que elas estejam envolvidos com os mesmos (MUNARIN; GIRARDELLO, 2012). Reconhecemos, também, que esse processo fundamenta a especificidade do mundo infantil e integra a forma de estruturação da realidade pela criança, em uma ordem que não é determinada

Pesquisadora: Ah! Já sei o que você me disse que o Coringa usa! Lembra?

Capitão América: Não!

Pesquisadora: Uma arma que sai fogo!

Capitão América: No brinquedo do Lego!

Porque ali a gente usa a imaginação, mas no desenho e no filme, não!

Pesquisadora: Ah é? Vixe! Que negócio difícil é mundo de faz de contas de vocês!

Capitão América: É difícil mesmo!

Pesquisadora: Hahaha...

(Capitão América, 4 anos)

pelo outro, mas por ela própria, inclusive, no que se refere à organização do tempo.

Na interação das crianças com essas imagens simuladas, ao mesmo tempo que estão fortalecendo o contexto do faz de contas, também abrem possibilidades para as discussões sobre os novos processos de aprendizagem, já que elas aprendem sobre o que podem ser capazes de realizar com esses ambientes, “habitando-se a assimilar muitas informações, a abrir muitas janelas de aprendizagens ao mesmo tempo, aprendendo a resolver problemas” (VELÁZQUEZ, 2013, p. 88). Nesse universo, emerge uma bricolagem, da criança aprendendo como as coisas funcionam interagindo com elas, desenvolvendo uma vertente intuitiva para navegar nos jogos, e potencializando a imaginação através da manipulação desses objetos virtuais.

Em outras palavras, podemos dizer que a construção desse imaginário acontece a partir da transposição de situações, pessoas, objetos, acontecimentos que podem explicar que o *fazer de conta* seja processual, permitindo inserir-se na experiência da vida e favorecendo a sua apreensão do mundo. No nosso entendimento, é na construção desse imaginário que as crianças se colocam como protagonistas de suas experiências e interagem com seus pares para recriar o mundo que as cercam – seja através da imitação ou da reprodução interpretativa (CORSARO, 2011), no qual a ludicidade está presente. Esse processo envolve uma relação corpórea, sensível e estética da criança com o mundo.

A transposição imaginária de situações, pessoas, objetos e acontecimentos realizada pelas crianças está na base da constituição da especificidade do seu mundo e é “[...] um elemento central da capacidade de resistência que elas possuem diante de determinadas situações” (MONTEIRO, 2014, p. 86). O processo de reproduzir interpretativamente na fusão entre o

real e o imaginário é o que fortalece essa capacidade de transmutação e de transposição nos diferentes tempos e espaços.

Além do que já pontuamos acima, sobre a presença da fantasia do real na interação das crianças nos jogos digitais, percebemos que as formas culturais que são exploradas por elas na atualidade se encontram presentes tanto nas produções de materiais que são conduzidos e dirigidos pelos adultos para as crianças, quanto naquelas outras que são construídas a partir das interações de criança com criança. Na primeira vertente, neste estudo, identificamos que este mundo imaginário é fortalecido pela intensidade de volume de materiais que está sendo produzido pela indústria cultural e que são destinados à exploração e consumo das crianças.

Assim, presenciamos nas brincadeiras o imaginário, o jogo simbólico e a fantasia do real sendo potencializados pelo conjunto de bens culturais produzidos para as crianças, com uma orientação do mercado, configurado pela indústria cultural para a infância (literatura infantil, jogos, brinquedos, cinema) e, na atualidade, também pelas produções dos jogos digitais *online*, dos aplicativos, dos *gadgets*, dos programas informáticos, dos *sites* e dos outros dispositivos presentes no contexto *online*, além dos serviços variados (de férias, de tempos livres, de comemoração de aniversário, de festas temáticas, etc). O que percebemos é que as crianças estão experienciando uma variedade crescente de práticas lúdicas com as tecnologias digitais, possibilitando adentrar num mundo que não tem uma forma física palpável, pois é composto por bits, com os quais interagem simbolicamente, e ali simular sua rotina cotidiana.

Pesquisadora: O que aconteceu aí? Mulher-Gato saiu do mundo novamente?
Mulher-Gato: Não! Eu estou dormindo!
Cat Noir: E onde fica a cama?
Mulher-Gato: Lá em cima!
Pesquisadora: Mulher-Gato! Que tal você ir lavar a mão e tirar a metade dessa gordura da mão?
Mulher-Gato: Eu limpo aqui!
Pesquisadora: Não meu amor! Vai ali lavar, por favor!
Cat Noir: Ah! Eu já acordei!
Mulher-Gato: Quem está me batendo?
Elsa: Eu continuo dormindo! Não me acorde!
(Mulher-Gato, 6 anos; Cat Noir, 7 anos)

A segunda vertente se configura como interdependente dessa primeira, visto que frente à intensidade de volume de materiais produzidos pela indústria cultural, as crianças se apropriam disso, produzindo, construindo, explorando e ressignificando as interações com essas produções a partir de seus próprios interesses. Com isso, percebemos que mesmo que a indústria cultural oferte cada vez mais um volume de produtos, as crianças estão fantasiando, aflorando o imaginário e o jogo simbólico, quando em interação com essas produções.

Desse modo, seja por meio do jogo simbólico ou até mesmo da transposição imaginária de situações, pessoas, objetos e acontecimentos, esses produtos culturais estão favorecendo que as crianças comecem e recomecem suas brincadeiras, jogos, conversações, no plano

Pesquisadora: Outro buraco? Poxa assim fica difícil!
Capitão América: É o Coringa!
Pesquisadora: Foi o Coringa quem fez isso?
Capitão América: Foi!
Pesquisadora: Mas o Coringa não é da história do Batman?
Capitão América: Mas ele mandou os vilões todos!
Pesquisadora: Vixe! Esse Coringa é mal?
Capitão América: É! Ele é do mal!
 (Capitão América, 4 anos)

síncrono e assíncrono. Daí, notamos que essa interdependência cria uma extensa e intrincada rede de ligação entre esses produtos culturais: as crianças fantasiam ou criam situações imaginárias quando em interação com esses personagens – das princesas da *Disney* aos Super-heróis da *Marvel* – que, geralmente, estão relacionados aos filmes aguardados todos os anos, aos jogos digitais, às revistas em quadrinhos, aos canais do *YouTube* com dicas dos jogos, de curiosidades, e, sobretudo, aos brinquedos, sejam eles analógicos ou digitais.

Ainda em relação à Fantasia do real, outro ponto a considerar diz respeito à agilidade que

Cat Noir: Eu vou viajar!
Pesquisadora: Para onde?
Cat Noir: É no Minecraft!
Pesquisadora: Ah! No Minecraft viaja também?
Cat Noir: É!
Pesquisadora: E viaja para onde?
Cat Noir: Eu vou para o deserto!
Mulher-Gato: Não! Não vai com meu cavalo!
Cat Noir: Eu vou com o meu, né? Eu vou viajar com meu cavalo!
 (Cat Noir, 7 anos; Mulher-Gato, 6 anos)

as crianças possuem em transpor elementos do imaginário, em diferentes circunstâncias, para o seu cotidiano, ou a maneira como elas incorporam esses elementos no seu universo infantil. Sarmiento (2004) esclarece que, nas culturas infantis, o processo de “imaginação do real” é fundacional, e que a transposição imaginária de situações, pessoas, objetos ou acontecimentos, em uma não linearidade, está na base da constituição da especificidade dos mundos da criança. Para tanto, é importante perceber que essa capacidade de transpor elementos do real imediato para um mundo imaginário e/ou, ao contrário, trazer traços do imaginário para o cotidiano, se efetiva mais fortemente na infância, de modo que esses traços são levados para toda a vida.

8.3.4 Reiteração

Associada à fantasia do real, ao jogo simbólico e à imaginação está o modo comum das crianças em realizar suas práticas lúdicas, que na maioria das vezes se apresenta de forma recursiva, ou seja, com base na reiteração. Sarmiento (2004) nos fala da reiteração como um pilar constitutivo das culturas infantis; compreendido como a não linearidade temporal, diz muito sobre a forma como a criança estabelece sua relação com as formas de realizar as suas atividades lúdicas.

No nosso entendimento, a reiteração está ligada à forma como as crianças fazem sempre “a mesma coisa”, repetidas vezes: ouvir a mesma história, ver o mesmo filme, jogar o mesmo

[E elas três continuaram a cantar as músicas junto com a Larissa Manoela]
 Pesquisadora: Poxa Tiana, para quem não gosta, você está ótima! Está sabendo todas as letras!
 Tiana: Olha quem me obriga a aprender, tia! Elsa!
 Tiana: Tia, imagine que Elsa assiste isso umas vinte vezes seguidas! Como não aprender?

(Tiana, 11 anos)

jogo, brincar a mesma brincadeira. É por meio do traço da reiteração que as crianças articulam passado, presente, futuro em suas brincadeiras. Quando ela diz: “*agora eu sou o vilão de novo*”, percebemos que ela desejou jogar para vir a ser o vilão (futuro), jogou e foi o vilão (passado) e joga novamente para ser o vilão (presente).

Pesquisadora: Está jogando qual agora, Capitão América?
 Capitão América: O jogo do vilão!
 Pesquisadora: Aquele do Batman que entra na caverna?
 Capitão América: Sim! Olha para isso o que o Batman está usando!
 Capitão América: Ahhh! **Eu sou o vilão de novo! Ebaaa!**
 (Capitão América, 4 anos)

É essa dinâmica que fundamenta as brincadeiras das crianças, em que, instituída pela possibilidade da recursividade, está presente o fazer de novo, a estruturação de rotinas, rituais, regras e protocolos de comunicação. Essa recursividade é diferente daquelas que nós adultos realizamos, pois se, para nós,

fazer de novo significa aprimorar a primeira atividade por saber que podemos fazer uma segunda vez, para as crianças, fazer de novo além de repetir a ação tem o sentido de recriar nessa repetição.

Com base nisso, compreendemos que nas práticas lúdicas com as tecnologias móveis a reiteração se desenvolve tendo como pilar quatro vertentes, que podem se fazer presentes nas ações das crianças tanto de forma concomitante como de forma isolada, que são: a repetição, a reconstrução, a reinvenção e a continuidade. A *repetição* está no “fazer de novo” várias vezes, mas no digital esse fazer de novo nunca será “fazer igual”, pois junto com a repetição a criança pratica a *reconstrução* que está na possibilidade de recriar estratégias para permanecer na brincadeira, avançar no jogo ou para aprender e jogar novamente.

Já a *reinvenção* está relacionada tanto às interações com os jogos digitais quanto às explorações dos vídeos *online*, pois a partir do que vivenciam, do que exploram e tendo como base a reprodução interpretativa – discutida na tese no diálogo com a argumentação de Corsaro (2011) – é que elas “variam com facilidade os parâmetros de um modelo” (LÉVY, 1999, p. 166). É na reinvenção que encontramos mais potencializada a ampliação da imaginação e também a possibilidade da *continuidade*.

Com base nessas vertentes, entendemos que no brincar com as tecnologias móveis, embora em algumas situações ocorra uma repetição das rotinas – especialmente quando elas exploram os mesmos personagens com os mesmos jogos, ou quando assistiam os vídeos dos mesmos *youtubers* mirins, esse fazer outra vez, implica *repetição* e por muitas vezes *reinvenção*, multiplicando as possibilidades de fruição das brincadeiras, do prazer de realizar

essas atividades lúdicas e da aquisição de uma crescente competência interativa e de pertencimento a um grupo social. Nessas possibilidades de fruição das brincadeiras observamos, por um lado, o dinamismo e a transformação como uma das características do brincar, por outro, revelam que a *repetição*, a *reconstrução* e a *continuidade* se constituem como aspectos mais predominantes da reiteração.

Assim, no interior dos dois grupos de brincantes aqui pesquisados, presenciamos o traço da reiteração, principalmente pelas rotinas lúdicas construídas e realizadas pelas crianças na interação com as tecnologias móveis, em que o fazer de novo nunca foi fazer igual. Isso porque, nesse fazer de novo, elas reinventam a cada jogo, especialmente quando tomam decisões do tipo: o que vai construir ou reconstruir quando em interação no *Minecraft*; qual estratégia realizará para vencer o vilão no jogo do *Batman*; qual comando escolherá para pegar mais moedinhas no *Subway Surf*, entre outras decisões.

Além disso, notamos que as suas práticas lúdicas não se encerram logo depois de terem instalado um jogo, ou ainda, quando um dos participantes do grupo se destaca como aquele que tem domínio das regras da brincadeira⁷¹. Ao contrário, se atualizavam pela manutenção e

Pesquisadora: E aí? Já construiu o portal?
Hulk: Já!
Pesquisadora: E como faz para entrar nele?
Hulk: Agora tem que colocar o fogo!
Pesquisadora: Tem que colocar fogo no portal?
Pesquisadora: O fogo está destruindo o portal⁷¹, Hulk!
Mulher-Gato: Como é mesmo que faz o portal?
Elsa: Eu não sei!
Hulk: Oh Elsa! Espera que eu te ensino!
Elsa: Começa tudo de novo para eu ver do início. Desmancha esse daí!
Hulk: Não precisa desmanchar eu faço outro parecido do lado!
(Muler-Gato, 6 anos; Elsa, 5 anos; Hulk 4 anos)

o desejo de recomeçar novamente. Assim, compreendemos que na maneira como as crianças estão interagindo com as suas práticas lúdicas, a reinvenção é ampliada ao incorporar o contexto do digital, visto que este se configura como plástico, fluido, maleável, podendo ser tratado de forma assíncrona e não linear.

A exemplo, no diálogo ao lado, notamos Elsa pedindo a Hulk para refazer o seu portal (Figura 26) para que ela

pudesse acompanhar e aprender. Nessa ação, a reiteração é potencializada por meio da repetição e da reconstrução. E essa ação só se torna possível porque elas estão interagindo com um ambiente que tem na sua jogabilidade aspectos da simulação, daí elas podem destruir e construir novamente, sem necessariamente finalizar a “partida” ou ter que reiniciar o jogo novamente. Também com o *Minecraft* percebemos que a

Figura 26 – Portal do *Minecraft* produzido por Hulk



Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora

⁷¹ O portal é uma construção ativada pelo jogador com os blocos do *Minecraft* que possibilita adentrar em um outro mundo presente no jogo.

cada elemento que é construído, elas estão compartilhando novas decisões em um campo infinito de possibilidades.

Nesse campo infinito, a cada vez que entram neste jogo ou em outros com a mesma forma de jogabilidade, as crianças têm se deparado com a possibilidade de salvar as suas

Pesquisadora: Cada vez que entra faz um novo mundo, é Tiana?
Tiana: Não! Você pode entrar no mundo que salvou!
Hulk: Oh Tia! Se você ficar salvando todo dia, vai aparecer um monte de mundo e você pode entrar no dia que você quiser!
 (Tiana, 11 anos; Hulk, 4 anos)

produções no servidor e, então, continuar em outro momento, do lugar onde pararam ou de outro lugar dentro do jogo, tal como fazemos quando salvamos um documento de texto. Porém, por interagir em um jogo que foi projetado com base nas características do digital, elas também passam a realizar essas ações tendo a manipulação, a plasticidade, a maleabilidade e a constante mutação (LÉVY, 1999) presentes nas suas brincadeiras.

Além disso, entendemos que essa *continuidade* está articulada com a *reinvenção* e *reconstrução*, pois ao guardar uma versão do mundo que

estão construindo no servidor, as crianças também estão coordenando suas ações e redefinindo os elementos que serão escolhidos para compor o seu mundo no *Minecraft*, transformando essas escolhas em árvores, castelos, portal, escada, mesa, casa, hotel, etc. Também, estão potencializando a imaginação, especialmente quando a partir de vários bloquinhos elas passam a tentar reproduzir os cenários das suas rotinas cotidianas, como por exemplo,

Mulher-Gato: Tia, vou colocar aqui meu nome aqui para continuar na próxima semana!
Pesquisadora: Você colocou qual nome?
Mulher-Gato: Não sei!
Pesquisadora: Oxente! Você não disse que colocou?
Mulher-Gato: Estava escrito "mundo".
Pesquisadora: E como você vai saber qual é o mundo na próxima semana?
Mulher-Gato: Porque está escrito mundo!
Pesquisadora: E tem outro escrito com esse nome?
Mulher-Gato: Sim!
Pesquisadora: E como é que você vai saber que esse é o seu mundo?
Mulher-Gato: Por causa de que esse tem uns tipos diferentes de todos!
 (Mulher-Gato, 6 anos)

na sala de uma casa construir a televisão, a mesa, o quadro, etc. Nessas construções, elas estão ressignificando e reconfigurando as práticas lúdicas, e por ter base digital, às vezes, os contextos mudam, as variáveis mudam e, com isso, elas voltam e passam a experienciar esses jogos inúmeras vezes, mas com outros direcionamentos.

Da mesma forma, entendemos que essas práticas lúdicas com as tecnologias inauguram

Mulher-Gato: Tia! Esse jogo é injusto! Eu só posso pegar água!
Pesquisadora: Olha um monte de coisas que você já pegou!
Mulher-Gato: Mas a minha casa só terminou em quatro dias... Eu só terminei em quatro dias!
Pesquisadora: Como é que você sabe que só termina em quatro dias?
Mulher-Gato: Por causa de que eu fui contando!
 (Mulher-Gato, 6 anos)

outros olhares sobre o tempo das brincadeiras, que necessariamente não precisa acabar quando elas fecham o jogo, e sim, elas podem dar continuidade em outros momentos. Além disso, precisamos pontuar que com o advento da mobilidade e portabilidade dos dispositivos tecnológicos incorporados às atividades lúdicas, por elas poderem carregá-los consigo para

qualquer lugar, também em qualquer tempo e em qualquer lugar que encontrem uma rede para se conectar, elas podem retomar a brincadeira.

Essas práticas das crianças nos mostraram que na *continuidade*, na *repetição*, na *reinvenção* e na *reconstrução* a criança aprende a planejar suas atividades, a tomar decisões e a variar os parâmetros de um modelo ou de uma jogabilidade. É na capacidade das crianças de repetir as

Pesquisadora: E venha cá! Parece que voltou novamente para a caverna! Você não cansa de toda hora ficar repetindo isso?
Capitão América: Não! Volta para aqui quando a gente ganha! E aí a gente ganha outras coisas
Pesquisadora: Então não repete?
Capitão América: Repete! Mas faz parte do jogo! Olhaaaaa! Consegui destrancar o cadeado e ganhar mais coisas!
(Capitão América, 4 anos)

brincadeiras, de assistir inúmeras vezes o mesmo vídeo, de voltar o vídeo e reiniciar a partir de uma parte específica, de escolher as partes do vídeo que mais lhe agradam, que elas passam a memorizar e a criar estratégias para explorar esses ambientes, e se apropriar dos

Capitão América: E hoje eu vou vencer todos!
Capitão América: Vou passar todas as fases, nem que eu tenha que repetir várias vezes!
Capitão América: Vou tirar todos os cadeados!
Pesquisadora: E tem cadeados para ser desbloqueados aí?
Capitão América: Tem! Não se lembra, não?
Pesquisadora: Não!
(Capitão América, 4 anos)

conteúdos explorados para que novas decisões sejam realizadas.

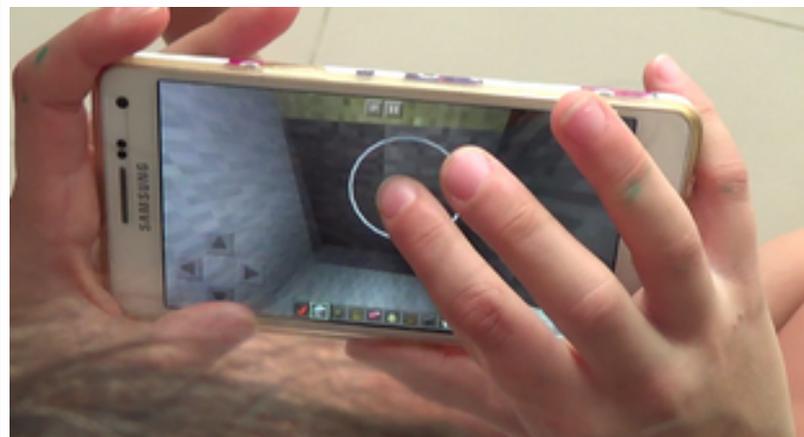
Vivenciar essas práticas significa dizer que novos hábitos são construídos, novos termos, pautas e ritos estão sendo incorporados às suas atividades lúdicas, de modo que cada vez mais estejam inseridos nas dinâmicas da cultura digital.

Ademais, compreendemos que são essas vivências e explorações que têm estruturado e reestruturado as rotinas de ação, em que as crianças realizam comunicações, reforçam as regras das brincadeiras e jogos, adquirem as competências da interação. Assim, concordamos com Corsaro (2002) que a reiteração, enquanto traço constitutivo das culturas infantis, permite mudanças na forma de participação das crianças, possibilitando oportunidade de elaboração e enriquecimento ou mesmo de transformação dessas e de outras atividades.

Enfim, podemos concluir que apesar de parecer óbvio (é importante ressaltar que o óbvio sempre deve ser mencionado), refletir sobre o brincar em tempos de tecnologias digitais móveis é falar muito mais do que sobre brincadeiras. É abordar sobre questões históricas como o conceito de infância(s) e entendimento social e cultural do que é ser criança; é abordar sobre a relação do tempo (acelerado, fluido, dinâmico) e do espaço (com a articulação entre outros espaços sociais, tais como os digitais ou os físicos); é falar de políticas (pensando na circulação das crianças na cidade, da segurança pública, dos espaços de brincadeiras nas praças, parques, etc); é ressignificar o conceito de lúdico (discutindo o lugar do lúdico nas interações digitais, na vida dos sujeitos e na sociedade). É também falar de escola (as experiências, as vivências, os acontecimentos, os ritmos, o aprender e o ensinar, as

descobertas, as relações entre pares, entre adultos e crianças) e dos processos educacionais (nas relações estabelecidas pelas crianças nas mais diferentes formas de aprender e dialogar com o mundo por meio dos dispositivos móveis, que estão presentes nos ambientes domiciliar e escolar); é abordar sobre economia (do lugar da cultura infantil no consumo, a relação delas enquanto sujeitos consumidores, da crise mundial, de diferenças sociais, das produções culturais das crianças e das grandes indústrias); dentre tantas questões, é falar, acima de tudo, de crianças brincantes, que apesar de todas as críticas que encontramos quando se aborda sobre o tema crianças e tecnologias, elas nos mostram que brincam, e brincam muito nos ambientes digitais.

REFLEXÕES FINAIS



Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora

*Mas a tia, a pesquisadora, disse que toda vez que eu
sentir muita saudade e quiser brincar
com ela é para falar com você.
Aí você vai mandar uma mensagem para o celular e
ela vem brincar comigo.
Eu dou risada e ele completa:
E eu sei que vou sentir saudades muitas vezes.
(Relato da mãe de Capitão América via WhatsApp)*

Entre tantos desafios que se apresentaram na realização desta pesquisa, talvez o maior deles foi o de permitir pensar os lugares de alteridade experimentados enquanto pesquisadoras adultas e crianças no decorrer de todo o processo. Esse lugar foi perseguido por nós a partir das posturas e princípios metodológicos que nos fizemos, na condição de adulto, um outro por excelência na relação com as crianças. O cuidado para não silenciar as suas vozes e seus entendimentos, com imposições da academia e adultocêntrica, desde a concepção teórico-metodológica, até a tarefa de selecionar as narrativas que melhor trouxessem as suas posições, configurou-se um aprendizado ético contínuo.

Desse modo, os diálogos com as crianças brincantes participantes da pesquisa nos levaram a olhar com mais cuidado para o brincar em tempos de tecnologias digitais móveis, e, também, para pensar sobre o lugar que a tecnologia tem ocupado nas vidas e nas brincadeiras das crianças. Percebemos nessa relação as intensas redes de micro-negociações implícitas que as crianças estabelecem com seus pares, com os demais grupos etários e com a cultura mais ampla. Junto com elas refletimos que o brincar possui diferentes significações e construções, que sofreram e sofrem variações com o passar do tempo e que mais do que uma simples atividade infantil, esta ação faz parte da própria condição de ser criança.

Por meio dele a criança assimila e desenvolve, une e combina diversas possibilidades, assim como experimenta a frustração, o ensaio, o erro, a vitória, a derrota, as fragilidades e as fortalezas. A partir das reflexões teóricas compreendemos que embora o brincar e a brincadeira estejam diretamente relacionados, o brincar se configurou como algo mais amplo que incorpora as diversas brincadeiras. Por isso, adotamos a concepção do brincar enquanto atos em que a criança pode conhecer o mundo e expressar pensamentos e ações, portanto, se constituindo como uma atividade dinâmica. Já a brincadeira é vista, aqui, como a ação que a

criança desenvolve ao mergulhar na atividade lúdica, ou seja, a brincadeira seria o “lúdico” em ação (KISHIMOTO, 2010).

Esta também se configura como um espaço de apropriação e reelaboração da cultura, pois é através dela que “a criança [está] se apropriando dos elementos da cultura, tendo a oportunidade de reelaborá-la (ARAÚJO, 2008, p. 03). Isto é, a brincadeira envolve a criança na cultura e permite que ela integre e elabore o real a partir da fantasia, dos seus sentimentos e de seus desejos (ALCÂNTARA, 2017).

Partindo dessa discussão teórica, a fim de responder a nossa questão principal de pesquisa, concentramos nosso olhar no brincar, para compreender como as tecnologias digitais móveis vêm contribuindo para estruturar os processos de produção das culturas infantis contemporâneas, uma vez que, na nossa época, uma parcela significativa de crianças tem experienciado as culturas infantis brincando com o *smartphone* e o *tablet*, fazendo emergir, assim, as especificidades dessas culturas. E, brincando com as crianças notamos que o brincar transpassa diferentes tempos e lugares em que passado e presente, analógico e digital estão marcados, ao mesmo tempo, pela continuidade e pela mudança.

Além disso, percebemos que parte das experiências das crianças revelam-se nas ações e significados que elas constroem nas suas brincadeiras. Isso porque as brincadeiras – as tradicionais e aquelas outras que acontecem a partir da interação com as tecnologias móveis –, na maioria das vezes, remetem às práticas conhecidas em seus cotidianos. Com isso, as crianças buscam reelaborar e reinterpretar situações de sua vida cotidiana, assim como trazem para as atividades lúdicas nos ambientes digitais as vivências dos seus contextos socioculturais, combinando e criando outras realidades.

Para compreensão do objeto de pesquisa, que era a criança e o brincar, também deixamos demarcada a necessidade de trazê-la para o estudo não apenas como um indivíduo, caso psicológico, ou um membro de um meio familiar, mas, sobretudo, como alguém pertencente a uma categoria social – a infância. Com base nos Estudos da Infância, essa categoria social foi entendida como o lugar e o espaço da criança. Esse lugar está expresso nessa sociedade tecnologizada, e em parte pela relação estabelecida entre o mundo infantil e o adulto, pela cultura infantil com identidade própria, produzida a partir das representações e simbolizações do universo da infância, desenvolvidos pelas próprias crianças. Nesse sentido, a infância foi observada tanto como um período em que as crianças vivem suas vidas quanto como uma categoria estrutural permanente na sociedade (CORSARO, 2011; QVORTRUP, 2010).

Assim, levando em conta as diversas experiências das crianças, ao nos referirmos à infância, buscamos falar em “infâncias”, no sentido de pluralidade, demonstrando a nossa visão de que a infância está relacionada ao contexto no qual a criança está inserida. Daí, para que essas infâncias fossem compreendidas como construção social, não bastava, apenas, trazer descrições sobre suas práticas e seus produtos. Era preciso refletir sobre o conjunto de elementos que as envolvem e as relações que estabelecem com as coisas e pessoas.

Entendemos também que a função social da infância, as interdependências que as crianças estabelecem com seus pares, com os jovens e com os adultos nas diferentes instâncias de socialização estão relacionadas às interferências de suas atuações nos espaços e tempos sociais dos quais participam. Assim, inseridas na cultura, as crianças vivenciam, compartilham e a produzem. Tornam-se, portanto, sujeitos sociais que, ao mesmo tempo, no seu processo de desenvolvimento aprendem, agem, pensam, desejam, manipulam objetos, fazem uso de símbolos, conhecem, transformam e reproduzem interpretativamente o contexto em que vivem. E tudo isso acontece enquanto as crianças estão desenvolvendo uma atividade que para elas é séria, que é o brincar.

Por interagirem com as pessoas, com as instituições, reagem frente aos adultos e buscam participar do mundo social; contudo, se antes as crianças eram vistas como atores no sentido de atuar em um papel, agora elas são reconhecidas como atores/autores sociais, especialmente por se constituírem com um ser que pensa, deseja, altera-se e autoriza-se em meio às possibilidades e limites da instituída e instituinte convivialidade social. Isto é, são sujeitos contextualizados, inseridos numa classe social, numa família e em culturas.

Como um ser relacional, a criança ator/autor social leva em conta todas as possibilidades que imaginemos, até porque ela se constitui como sujeito que participa da sociedade, pensa e elabora suas próprias ideias sobre o mundo adulto, revelando necessidades, interesses, desejos e conhecimentos. Desse modo, ela é um sujeito ativo, com quem se pode dialogar, capaz de criar, questionar, investigar e construir, de interpretar criticamente o mundo em que vive.

Apoiadas nessa premissa, também compreendemos que entre as crianças há um tempo e um espaço vividos de modo próprio, em comparação ao restante da vida societária, de onde emergem culturas outras, não dominadas por nenhum dos demais grupos etários, e que se evidenciam como processos de suas vivências cotidianas. Nessas outras culturas – as cultura(s) da(s) infância(s), das quais as crianças se apropriam à sua maneira – surgem traços, elementos simbólicos e materiais que as diferenciam das demais. Assim, com base na

Sociologia da Infância e na articulação com outros campos do conhecimento que tratam da relação criança e infância, defendemos que as crianças são agentes sociais, ativos e criativos que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis.

Essas culturas foram discutidas neste trabalho a partir de sistemas simbólicos com os quais as crianças elaboram sentidos e significados. Daí, convém sublinhar que “[...] esses sentidos têm uma particularidade, e não se confundem nem podem ser reduzidos àqueles elaborados pelos adultos, as crianças têm autonomia cultural frente ao adulto.” (COHN, 2009, p. 35). Isso significa dizer que elas produzem suas culturas a partir das suas participações em contextos nos quais estão inseridas – nos mundos naturais e simbólicos – e com os quais interagem. Todavia, essas produções não surgem do nada, tais culturas estão atreladas a outras manifestações culturais, assumem formas sociais que mudam conforme as épocas e lugares, apresentam características e alternativas particulares desse grupo etário, que cria táticas que lhe permite lidar com a realidade do mundo do adulto.

Para os atos de brincadeiras e para as manifestações dos traços das culturas infantis, um elemento que se faz presente nessas táticas é o brinquedo. Carregado de traços culturais específicos, destinados às crianças e que têm colaborado para caracterizar os atos de brincadeiras, o brinquedo tem se configurado como um produto da sociedade, articulado com a representação cultural da criança.

Como um conjunto de significados e usos, isto é, como objeto social, autores como Brougère (2004) atribui-lhe três dimensões: a de objeto, a simbólica e a funcional. Para a primeira dimensão, o brinquedo é visto como um objeto à medida que introduz a criança em uma sociedade em que o contato com outros muitos e distintos objetos é inerente ao seu cotidiano. Na interação com o brinquedo, enquanto objeto, a criança constrói as diferentes relações possíveis (de posse e abandono, de perda, de cuidado, etc.), e essa experiência, ao final, vem a constituir, igualmente, as futuras e diversas interações que ela realizará com os outros itens do seu dia-a-dia.

Pela própria função do objeto, o brinquedo se constituiu como elemento simbólico. O fato de possuir materialidade, estimula a brincadeira ao abrir possibilidade de ação, em coerência com a representação. No panorama sociocultural em que vive a criança, a ação da representação torna-se legítima, significativa, já que, pelo domínio do valor simbólico, esta dimensão se torna a função principal do brinquedo. Na contemporaneidade, este lugar simbólico está presente tanto nos objetos com os quais as crianças interagem – e aqui

podemos sinalizar os brinquedos não digitais – quanto nos brinquedos digitais que possibilitam outras narrativas da brincadeira, tais como o *smartphone* e o *tablet*.

Os dispositivos móveis, embora não tenham sido projetados como brinquedos, a partir dos usos e apropriações que as crianças fazem deles, os tornaram objetos culturais carregados de significados e conteúdos. E com a mobilidade e a portabilidade, as crianças, em suas rotinas lúdicas, os integraram na sua lista de brinquedos e brincadeiras, pois se fosse um aparelho que não possibilitasse circular em todas as horas e lugares, certamente estaria limitado a mais um equipamento eletrônico, tal como foram os *videogames*. Assim, no reconhecimento do *smartphone* e do *tablet* como um brinquedo simbólico, percebemos que na interação com essas tecnologias, as crianças exerciam seu papel de agente social apto à participação e à transformação de sua própria cultura.

Vale destacar que esse lugar simbólico não se consolidou apenas a partir das brincadeiras nos espaços digitais, também está presente no grupo de brinquedos, nas brincadeiras de rua – esconde-esconde, pega-pega bruxinha, pular a corda, patinete, bicicleta, patins –, nos jogos diversos e naquelas práticas que incorporam o faz de conta, tais como as atividades de casinha, escola e a construção de histórias com os super-heróis e bonecos(as) diferenciados(as). Assim, nesse lugar simbólico não evidenciamos uma hierarquia entre as brincadeiras com os artefatos tecnológicos ou as brincadeiras tradicionais, nem, tampouco, a preferência, exclusiva, pelas tecnologias móveis em detrimento dos demais práticas lúdicas. Contrariando alguns argumentos denunciados por grande parte dos discursos da sociedade adulta, observamos que as crianças não abandonam seus brinquedos e brincadeiras tradicionais, substituindo-os por aqueles que se convencionou chamar de “brincadeiras digitais”.

As crianças apresentaram grande habilidade para transitar pelos dois espaços – os inicialmente definidos como digitais e os espaços físicos –, mas em uma dinâmica que, às vezes, leva o brincar digital para os ambientes analógicos ou vice-versa. As suas narrativas indicaram que as tecnologias se constituíram, nas suas rotinas lúdicas, como mais um recurso e brinquedo, mas não necessariamente ocupam um lugar de preferência. Assim, a definição dos usos e preferências, tanto dos brinquedos analógicos quanto dos digitais, está nos interesses dos grupos de pares, de acordo com as propostas das brincadeiras que são sugeridas e executadas.

Com base nesses elementos, as reflexões finais aqui apresentadas foram sintetizadas respondendo as questões que nos ajudaram a compreender o objetivo principal desse estudo: considerando o contexto pesquisado, como as crianças dessa faixa etária se inserem na cultura digital, a partir do ato do brincar com as tecnologias digitais móveis? De que maneira se dá a interação das crianças com essas tecnologias neste contexto? Quais saberes, fazeres, experiências emergem nessa interação? Como as atividades lúdicas envolvidas nas brincadeiras com as tecnologias digitais móveis contribuem para as culturas infantis contemporâneas?

Sobre como *as crianças se inserem na cultura digital, a partir do ato do brincar com as tecnologias digitais móveis*, foi importante perceber que os pequenos, em sua maioria, não são proprietários dos próprios dispositivos, mas se apropriam dos *smartphone* e *tablet* dos seus pais e/ou responsáveis, pois é por meio da aquisição que os adultos fazem das tecnologias que, de forma direta, as crianças pequenas se aproximam e se inserem na cultura digital. Assim, o fato das famílias possibilitarem o uso dos seus dispositivos móveis com seus filhos permitiu que as crianças se apropriassem dos dispositivos de seus pais e ressignificassem a noção de propriedade, considerando que o *smartphone* e o *tablet* pertencem a ambos.

Tendo desde muito novos em seu cotidiano a presença das tecnologias digitais, as crianças se acostumaram aos dispositivos móveis, e assim como aconteceu com a televisão, a familiaridade delas com as interfaces digitais é resultado de rotinas sociais e estilos de vida que representam as práticas lúdicas com seus pares e com os adultos com os quais interagem. Desse modo, com as redes de negociações e os compartilhamentos que acontecem nos espaços domésticos privados em torno dos dispositivos tecnológicos, adultos e crianças, enquanto atores/autores sociais, estão vivenciando as mesmas e complexas redes culturais.

Nessas redes culturais, percebemos que as crianças têm encontrado nos conteúdos que integram o universo lúdico infantil – desenhos animados, filmes, vídeos – frequentemente a presença do digital, especialmente quando os personagens que elas mais se identificam estão, também eles, vivenciando a cultura digital. Como resultado, elas passam a experimentar hibridização da cultura infantil com o digital, já que têm interagido com produções que trazem o “digital dentro do digital”.

Diante disso, identificamos que além da influência do contexto familiar, os conteúdos culturais exploradas pelas crianças também as têm incentivado para que estejam inseridas na cultura digital, visto que nessas narrativas o digital está presente compondo suas redes de

significação. Com isso podemos dizer que, na atualidade, não temos mais como desconsiderar que as tecnologias digitais móveis em rede, cada vez mais, integram a vida cotidiana das crianças, especialmente, como elemento cultural. São, portanto, percebidas como um elemento diferenciador da cultura contemporânea, visto que contribuem para a “[...] ampliação e o aprofundamento de diversas experiências humanas, entre elas, a experiência lúdica” (BECKER, 2017, p. 192).

Nessas experiências lúdicas, ressaltamos a importância do papel da mediação adulta na relação crianças-tecnologias e brincar. Como as famílias estão lhes proporcionando a vivência plena na cultura digital, de modo que as crianças possam explorar diversas experiências lúdicas, também torna-se necessário a essas mesmas famílias oferecer outros “menus” de possibilidades para que tais experiências não se limitem apenas ao contexto digital. Isso foi o que presenciamos com as famílias pesquisadas, ao favorecerem às suas crianças espaços como os “cantos” de brincar, assim como o incentivo para explorar espaços abertos, passeios, idas ao cinema, ao zoológico, ao teatro, reuniões de grupo de amigos, priorizando, ainda que no final de semana, uma programação que inclui outras práticas culturais lúdicas.

Ao proporcionar outras experiências culturais, as famílias estão favorecendo que seus pequenos possam estar imersos em uma configuração macro, plural e imprevisível. Com isso a identidade e subjetividade dessas crianças vão sendo construídas não em relação a um lugar único e unidimensional, mas, sim, através de dinâmicas migratórias do dentro e fora, do virtual e do analógico ou em redor de espaços múltiplos e coexistentes.

Um outro elemento a destacar relacionado ao modo como as crianças se inserem na cultura digital é o fato de que, na interação com os dispositivos móveis, elas estão desenvolvendo um brincar imersivo. Para essa reflexão, tomamos como base as discussões de Santaella (2004), especialmente ao explorar sobre os processos cognitivos e aprofundar os traços dos níveis do leitor imersivo. Na inserção das crianças na cultura digital, elas estão desenvolvendo três tipos de operações fundamentais das rotas mentais que, de certa forma, são as bússolas de orientação para essa “nova” modalidade de leitura: abdução, indutivo e dedutivo, respectivamente, relacionadas aos internautas denominados: o errante, o detetive e o previdente.

O errante é aquele que pratica a errância como procedimento exploratório em território desconhecido; o detetive é que aquele que é orientado pelas inferências indutivas, que estabelece um hábito, ou seja, internaliza um procedimento de navegação; o previdente, por

ser hábil no desenvolvimento das inferências dedutivas, é aquele que, tendo já passado pelo processo de aprendizagem, adquiriu certa familiaridade com os ambientes informacionais que explora seguindo a lógica da previsibilidade. Apoiada nessas reflexões e tendo como referência as práticas lúdicas com as brincadeiras desenvolvidas junto com as crianças, relacionando-as com as características do brincar imersivo, é que a discussão foi ampliada, incorporando, além dos traços do brincar imersivo, também o “errante/abduativo” e o “detetive/indutivo”.

Para a primeira experiência do brincar, semelhante ao internauta errante/abduativo, que é aquele que “navega utilizando o ponteiro magnético do seu instinto para adivinhar” (SANTAELLA, 2004, p. 178), a criança explora aleatoriamente o campo das possibilidades abertas pela trama que é oferecida no digital, sem temer o risco de errar. Nesse sentido, ao brincar com os *games* nos dispositivos móveis, primeiro, percebíamos que as crianças brincantes da pesquisa queriam instalar ou baixar todos os jogos que eram disponibilizados na loja virtual do *Google Play*.

Em seguida, ainda que não conhecessem ou dominassem o que estava por vir, prevalecia o instinto de “adivinhação” para continuar na brincadeira, em uma perspectiva de “sempre” explorar e aprender novas possibilidades. Ao se depararem com o “jogo” novo, elas o experienciam como um processo gradativo, substituindo as surpresas e dúvidas pelo entendimento ou, ainda, pelo discernimento ainda vago, mas com a certeza de determinados percursos de exploração.

As adivinhações, as diversões, as dispersões funcionam como encorajamento para as explorações subsequentes. Alimentada pela confiança que vai adquirindo durante as brincadeiras, no brincar errante, a criança, gradativamente, incorpora as características que são próprias de um segundo nível do leitor imersivo, que são as inferências ou operações indutivas do internauta detetive. Na indução a criança passa a repetir os procedimentos até que se incorpore como um hábito. Isto é, a navegação na rede exige um trabalho de detetive, em que, a partir da experiência, elas vão seguindo “ [...] pistas, escolhendo entre as alternativas aquelas que lhes parece mais provável” (SANTAELLA, 2004, p. 110), e, assim, vão aprendendo com a experiência, transformando a dificuldade em estratégia e adaptação.

A criança pequena, ao brincar com os dispositivos móveis, na vastidão de ícones e nas inúmeras possibilidades disponíveis em rede, apesar de não dominar a leitura e a escrita, filtra as informações por meio de uma leitura iconográfica, tendo como referência os personagens

que compõem os elementos simbólicos da cultura infantil. Ela aprende com a experiência, interiorizando as regras de navegação e transformando esses percursos em hábitos e em redes de significações. Além disso, quando decide ou escolhe o jogo que deseja explorar ou brincar, a partir daquela experiência, se apropria das orientações que são oferecidas pelo jogo ao brincante, interiorizando os percursos/comandos e fazendo com que “as habilidades adquiridas num espaço possam ser transferidas para outro” (LÉVY, 1998, p. 88).

Nas brincadeiras com os dispositivos móveis, as crianças brincantes internalizavam os comandos de um jogo e, conseqüentemente, ao se depararem com interfaces semelhantes, embora houvesse mudança dos personagens, buscavam seguir as mesmas orientações em outros jogos. Elas desenvolviam hábitos de navegação ao brincar, identificando como proceder nos diferentes jogos, e de semelhante modo, desenvolviam práticas para explorar o próprio dispositivo. Assim, as crianças não só buscavam memorizar os procedimentos nos jogos, como, com certa familiaridade com as interfaces digitais, procuravam os ambientes que teriam acesso aos demais jogos, e, com isso, mantinham a sua diversão, sem, necessariamente, carecerem da mediação de outra pessoa. É nesse sentido que o brincar indutivo agrega características do internauta detetive e do previdente, que é aquele que adquiriu familiaridade com os ambientes informacionais, se movimentando neles, seguindo a lógica da previsibilidade.

Essas práticas nos levaram a compreender que as brincadeiras digitais exploradas pelas crianças têm ocupado parte das suas rotinas lúdicas e estilos de vida. Elas cada vez mais têm adquirido familiaridade com as tecnologias digitais móveis, mas o movimento que acontece para a sua inserção na cultura digital não está isolado nessa cultura, e sim que, misturados a bonecas e bonecos, brinquedos e livros, o *smartphone* e o *tablet* se configuram como mais um brinquedo em potencial ou mais um espaço onde se brinca.

Para compreender *de que maneira se dá a interação das crianças com essas tecnologias no contexto do brincar*, buscamos identificar os usos, preferências, brincadeiras com seus pares no cotidiano infantil. Inicialmente, identificamos que as atividades lúdicas desenvolvidas pelas crianças no ambiente doméstico, frequentemente, acontecem de forma espontânea, na interação com seus pares e, quase sempre, sem a mediação ou intervenção direta do adulto.

Com as tecnologias digitais móveis as crianças realizaram várias atividades que integravam as suas práticas lúdicas e que foram consideradas na pesquisa como os “fazeres”

na cultura digital. Dentre os fazeres, aqueles que foram mais frequentes giraram em torno da busca por brincadeiras a partir dos personagens infantis de suas preferências, especialmente, os jogos digitais. Ao identificar aqueles jogos que tinham interesse em explorar, imediatamente faziam o *download*, instalando-os e, por vezes, desinstalando-os com frequência, pois dependiam de capacidade de memória do dispositivo móvel para interagir com esses jogos.

Além disso, exploraram outros materiais que estão vinculados a esses personagens, tais como os vídeos *online*, e seguiram os conteúdos gerados e socializados por outras crianças nos canais dos *youtubers* mirins ou daqueles *youtubers* que fascinam o público adolescente. Notamos que, no contexto atual, essas crianças, ditas “famosas” da internet, têm configurado a lista dos personagens que integram os elementos simbólicos das culturas infantis. E a vivência nesses espaços tem favorecido às crianças realizarem uma outra atividade comum entre elas que é a produção dos seus próprios registros imagéticos por meio de fotografia, desenhos, vídeos e micro-vídeos.

Diante desse conjunto de atividades, aquelas indicadas como preferidas pelas crianças são os jogos digitais e aos vídeos *online*. Entre as brincantes participantes da pesquisa houve uma preferência por brincadeiras infantis que estão associadas ao faz de conta, ao imaginário infantil, como brincar de cozinhar, de construir seus mundos no *Minecraft*, ou até mesmo de montar as pecinhas do *Lego* por meio dos jogos digitais. Eles buscavam brincadeiras que remetiam aos aspectos do seu dia a dia, relacionando-as às práticas que desenvolvem no contexto analógico.

Porém, não são apenas os jogos que são explorados por esse público infantil, outras atividades também integraram os seus interesses, tais como os demais aplicativos, que estão abertos a qualquer faixa etária, que se configuram como ambientes projetados para o público geral, mas que foram ocupados por crianças. Tem-se como exemplo os canais de vídeos *online* na plataforma *YouTube*. Assistir vídeos *online* pode até não se configurar como uma brincadeira, porém como uma prática lúdica percebemos que além delas terem a possibilidade de acessar esses vídeos na hora que desejavam, também pesquisavam os temas de seus interesses, assistiam aos conteúdos quantas vezes necessitassem, e tinham cada vez mais, à sua disposição, uma infinidade de opções e de referenciais simbólicos.

No acesso a esses referenciais simbólicos, ao mesmo tempo que nutrem preferências por determinados personagens, elas também passam a explorar diversos outros, que, embora não

estejam diretamente ligados aos seus campos de interesses, fazem parte das preferências comuns entre seus pares, que são os inúmeros canais de *youtubers* que seguem como supostos fãs. Assim, a maioria delas passa a colecionar ou a listar os vários canais ou conteúdos que acompanha ou segue, o que nos leva a compreender que esses canais de vídeos representam uma prática social que produz significados compartilhados entre aqueles com os quais estão interagindo.

Frente a esses usos e preferências, tanto na interação por meio dos *smartphones* e dos *tablets*, quanto pelos aplicativos instalados na *Smart Tv*, essas crianças estão em busca de materiais que remetem dos clips musicais até filmes e programas de televisão na íntegra. Diante dos fluxos de imagens e referenciais simbólicos difundidos pelas diversas interfaces digitais, ao serem acessados pelas crianças, em algumas situações, são ressignificados, reinterpretados e, por vezes, (re)produzidos interpretativamente. Podemos perceber essa dinâmica a partir do que presenciamos junto com as crianças interlocutoras da pesquisa, especialmente quando em interação com os vídeos *online*, visto que essas produções, embora na maioria das vezes sejam editadas por adultos, seus conteúdos são elaborados e pensados a partir de narrativas que são direcionadas de crianças para crianças.

Essas produções e narrativas, de forma direta, passam a integrar as “rotinas culturais” infantis e, também, se constituem como elementos importantes para as culturas infantis, pois a exploração delas tem ampliado a “variedade de conhecimento sociocultural que pode ser produzido, exibido e interpretado” pelas crianças (CORSARO, 2011, p. 32). Mesmo que reproduzindo parte daquilo que estão consumindo, o acesso a essas plataformas de vídeo *online* nos mostram que esses espaços atuam como janelas para que as crianças possam disponibilizar suas próprias produções.

Assim, a repercussão das produções disponibilizadas nos canais pelos *youtubers* mirins, de certa forma, influencia uma parcela das crianças que estão consumindo esse material, para também produzir e socializar seus vídeos no mesmo ambiente. E isso ocorre porque as crianças estão encontrando nesse espaço a possibilidade de lugar de fala, sem necessariamente ficarem presas às regras do mercado cultural. Nesse lugar de fala, são elas que, de alguma maneira, têm direcionado quais serão os “padrões” e as “regras” que deverão ser seguidos.

Vivemos a cultura do compartilhamento de imagens, em que a qualquer tempo e lugar as pessoas conversam, compartilham informações, narram suas vidas cotidianas, e as crianças estão cercadas por essa cultura. Nessa dinâmica, as crianças pequenas, embora de forma ainda

tímida, têm mostrado indícios de aproximação dessa cultura, buscando se integrar e participar dessas redes sociais, aprendendo novos termos, apropriando-se desse movimento que está presente na sociedade e, assim, estão partilhando e construindo os saberes dessa experiência entre seus pares.

Frente a essas experiências, a criança se encanta quando descobre algo novo, questiona quando encontra desafios, repete a ação quantas vezes forem necessárias para se apropriar de um contexto e, assim, sem receio do que pode encontrar, ela vai aprendendo, experienciando e criando nas culturas infantis. Foi nesse contexto que buscamos analisar *os saberes, fazeres e experiências que emergem a partir da interação delas com as tecnologias nos espaços-tempos de brincadeiras*.

Entendemos que a experiência está relacionada com tudo aquilo que nos toca, implica, afeta e mobiliza. E mais do que falar em acontecimento, inferimos que a experiência está intrincada na noção de vivência e de subjetividade de cada ser. Essa vivência está atrelada às “configurações de sentidos”, que favorecem que a partir do vivido se possa articular com os saberes da experiência. Com base nas práticas lúdicas das crianças, ao interagir tanto com as brincadeiras no digital quanto no analógico, reconhecemos que os saberes da experiência são elaborados por elas, a partir das suas vivências, são particulares, subjetivos, relativos, contingentes, pessoais, mas que, por serem mediados por desejos e interesses, passam a ser socializados com seus pares.

Consideramos também que, pela maneira como as crianças estão explorando e aprendendo nas suas práticas lúdicas com os ambientes digitais, elas carregam os saberes que construíram de uma exploração anterior e atualizam para o contexto que estão descobrindo a cada nova experimentação. Dentre as suas experiências, uma daquelas que está diretamente conectadas às questões da vida cotidiana das crianças é a relação com o consumo. Este foi um tema que se evidenciou nesta pesquisa, especialmente por considerarmos que na configuração do mundo contemporâneo estamos cercados por um vertiginoso volume de informações, de efemeridade de bens materiais e culturais, da globalização de mercadorias e de imagens que passam por nós – crianças e adultos. Associa-se a isso a constante insatisfação e obsolescência, além do fato da existência do novo que sempre está em evidência. Daí, não é incomum ouvirmos a expressão “eu tenho”, e esse “ter” tem sido uma das formas de legitimar o pertencimento a uma comunidade de significados partilhados.

Esses significados partilhados estão evidenciados nas brincadeiras, nos jogos e nas experiências lúdicas diversas. Entretanto, notamos também a condução do mercado para reforçar a dinâmica do consumo. A atuação do mercado está carregada de intencionalidades, uma vez que para se manter vivo na sociedade de consumidores, este mesmo mercado desenvolve ações que influenciam nos comportamentos e desejos dos sujeitos. Quando as ações estão direcionadas para as crianças, a sua atuação, por exemplo, é mostrar que o brinquedo existe, trazer um novo elemento que o diferencia dos demais, e assim, os ícones que são produzidos, em especial para atender a demanda cultural infantil, estão carregados de desejos, nos quais estão embutidos valores que serão consumidos e que certamente subjetivam as crianças a um determinado modo de ser e viver.

A aquisição dos diversos artefatos, ícones, objetos, as interações sociais, movidas pelo consumo, têm diretamente influenciado as crianças na construção de modos de vida frente aos inúmeros desejos e, assim, interferem na constituição de suas identidades. Isto é, ao estarem imersas nesse contexto, os bens de consumo que elas sinalizam como sendo de suas preferências, de certa forma, passam a ser aspectos definidores para a sua constituição identitária. Entretanto, é preciso ressaltar que o valor desses bens não está somente no objeto em si, mas nos significados que concentram e distribuem a quem o possui. Desse modo, o consumo aparece como um modo de pertencimento e inserção na cultura contemporânea.

Além disso, atentamos para o fato de que os significados e os artefatos que a cultura do consumo coloca em circulação alteram-se a todo tempo, o que faz com que as crianças também mudem e queiram coisas novas a cada instante. Daí elas modificam o jeito de falar, os personagens com os quais interagem, os assuntos que abordam, os desejos que expressam, os interesses que as movem, as brincadeiras que realizam, os artefatos que portam. Nesse cenário, as crianças estão acumulando várias experiências lúdicas, visto que a todo momento um novo jogo, aplicativo ou personagem surge e, muitas vezes, elas expressam o desejo de consumir os novos elementos deste universo, ainda que não tenham explorado suficientemente e descoberto completamente as potencialidades das últimas descobertas, pois o que importa para elas é a velocidade e a novidade.

Também percebemos que na relação entre culturas infantis e consumo sempre houve a interferência da mídia para o apelo ao consumo, sobretudo, dos elementos que compõem essa cultura. Mas se antes essa discussão girava em torno da TV, hoje temos muito forte a presença do consumo nos ambientes digitais, nos quais encontramos inúmeros *sites*, aplicativos, canais

de vídeos *online* destinados às crianças. E esses canais, juntamente com os jogos, são as grandes preferências das crianças ao explorar os dispositivos móveis.

Os meninos e meninas organizam novas paisagens com as apropriações que fazem dos ambientes digitais, exercem tanto a função de “consumidores de vídeos *online*” quanto de experienciadores de “jogos e aplicativos”. Esses novos espaços abrem uma infinidade de possibilidades que eram impensáveis até pouco tempo e que agora são extremamente promissoras, tanto para a experimentação quanto para a socialização de experiências. Com isso, os canais de vídeos *online* formam grandes redes, a partir das quais as outras crianças “fãs” se conectam por meio de práticas de consumo e de pertencimento.

Para além das preferências e usos das crianças ao explorar as tecnologias móveis, notamos também que por meio dos elementos simbólicos da cultura infantil, ao mesmo tempo que elas consomem, também estão mobilizando desejos, estimulando a imaginação, criando necessidades, padrões de exigências, significados, capital simbólico, práticas e brincadeiras que são compartilhadas entre elas. Quando olhamos para essas práticas e brincadeiras em tempos de tecnologias digitais móveis, vemos que para manter a ligação entre práticas lúdicas e as diversas mídias, a indústria cultural infantil tem dirigido suas propagandas para além da TV, invadindo os outros espaços digitais que são apropriados pelas crianças.

As crianças estão cercadas por experiências comunicacionais e a indústria cultural, para mantê-las consumindo seus produtos, além de direcionar suas estratégias de sedução para a programação televisiva, também estão presentes nos jogos digitais, nos canais do *YouTube*, nas comunidades virtuais, isto é, nos mundos interativos pelos quais as crianças estão circulando. Com base nessa dinâmica, por meio das brincadeiras, jogos e experiências lúdicas mais diversas, as crianças estão consumindo brinquedos, artefatos, informações, imagens, textos, ideias, estilos de vida e, ao mesmo tempo, combinando estes elementos e compondo entre seus pares novas conexões.

Além da relação com o consumo, foi interessante observar que as atividades lúdicas que elas têm experienciado estão permeadas por micro-ações, cuja maioria das funções estão inter-relacionadas e, ao mesmo tempo, possibilitam a interação com outras culturas. Nessas micro-ações, uma das que chamou a nossa atenção está relacionada à concentração, especialmente, quando as crianças, na brincadeira, precisam compreender a lógica de um *game* ou acompanhar a narrativa de um vídeo. Diferente do que muitos apontam, percebemos

que, mesmo sendo fisgados pelos movimentos, por cores vibrantes, sons e novidades, a reação delas diante dessas interfaces, na maioria das vezes, está associada com a atenção e a concentração.

Nessa atenção, novos saberes estão sendo elaborados, especialmente quando nas atividades lúdicas, as crianças brincando, estão possibilitando criação coletiva, aprendizagem cooperativa e colaborativa. Podemos dizer com base nas discussões de Santaella (2013), que as dinâmicas com o digital, vivenciadas pelas crianças estão possibilitando aprendizagens espontâneas, assistemáticas e mesmo caóticas, atualizando o sabor das circunstâncias e de curiosidades. Também percebemos que quando em interação com as diferentes interfaces, signos híbridos, imagens, gráficos, desenhos, figuras, palavras e sons misturam-se na constituição de uma rede complexa de saberes e experiências.

Para essas interações, as crianças necessitam aprender a movimentar-se entre as diversas interfaces e ambientes, encontrar os caminhos nessa “floresta de signos e símbolos” e de rotas, interagir com o que veem, mediante as suas escolhas, de modo que elas não olham simplesmente para o que se apresenta na tela, sem agir. Mais do que isso, as crianças, quando em interação com as tecnologias, ao mesmo tempo em que apontam para a necessidade da concentração, quase sempre estão conversando, discutindo estratégias dos jogos ou esclarecendo dúvidas, pedindo ajuda daqueles que estão ao seu redor.

Com essas dinâmicas, elas estão estabelecendo comunicação entre os brincantes, verbalizando enquanto atuam nos ambientes, estabelecendo uma série de trocas de opiniões, consultas, críticas e negociações de pequenos conflitos. Nesse processo de comunicação das crianças, especialmente quando brincam, ao verbalizar, discutindo estratégias dos jogos ou esclarecendo as dúvidas, elas também precisam estar concentradas, até mesmo para que construam o argumento da narrativa. Assim, ainda que repitam inúmeras vezes as mesmas brincadeiras, as crianças aprendem, de forma não expressa (mentalmente), a planejar suas atividades brincando.

Assim, no brincar com esses ambientes, as crianças estão aprendendo a ter domínio do contexto espacial, de modo a estabelecer apropriação e mediação com a dinâmica da brincadeira. Essa apropriação da dimensão espacial não está limitada apenas ao domínio do “espaço físico” do jogo, mas junto a isso elas estão construindo saberes que se articulam à noção de direção (acima, abaixo, à frente, atrás, ao lado, à direita, à esquerda), de distância (longe, perto) e de comprimento (curto, comprido, largo, estreito), fazendo com que

desenvolvam, desde pequenas, a possibilidade de apreender, também por meios dessas interações, a dimensão espacial.

Além desse aspecto, um outro marcante nas interações das crianças com as tecnologias digitais móveis, está nas apropriações criativas. Foi a partir das “maneiras de fazer” ou das “maneiras de brincar” que emergiram alguns indicadores da criatividade, que está associado à simulação e ao interesse das crianças em compartilhar os mesmos ambientes para “brincar juntos”. Com relação à simulação, as crianças brincantes tinham uma forte ilusão de que estavam dentro da cena gerada pelo aplicativo, estimuladas a partir da ideia de construir uma cidade ou um mundo e, então, habitar nele, se movimentando como se estivessem do outro lado da tela, no interior do jogo. Ao adentrar nesses ambientes, essas crianças vivenciam acontecimentos que modificam profundamente a relação com a representação, pois estão tendo a possibilidade de mergulhar em contextos integrativos sem nenhum distanciamento.

Ao brincar e interagir com os ambientes que proporcionam a simulação, a representação dos aspectos do mundo real ou de um mundo simulado pode ser vivenciada como uma atividade prazerosa, sendo compreendida como uma imersão. E essa experiência implica para as crianças aprender a se movimentar, comunicar-se e agir no ambiente, apreendendo as suas potencialidades. No entanto, fazemos a ressalva de que a imersão, neste estudo, não estava relacionada a algo desligado da realidade, visto que, em nenhum dos casos observados e explorados junto com as crianças notamos uma imersão tal que viesse a dar indícios desse tipo de situação.

Já em relação ao segundo elemento que contribuiu para o aspecto da criatividade das crianças, esteve associado ao interesse delas em compartilhar os mesmos ambientes para estar e “brincar juntos”. Nessa dinâmica, elas se organizam em torno daquilo que chamamos de “comunidade de exploradores”, em que a motivação intrínseca está nos interesses, necessidades e gostos por um determinado conteúdo, jogo, brincadeira, vídeo ou personagem infantil. Por integrarem a comunidade de exploradores, o que as orienta para vivenciar as atividades lúdicas é uma manipulação aleatória, associada aos interesses, necessidades, desejos e experiências que seus pares desenvolvem no plano concreto de suas ações. E, com isso, elas têm favorecido que a fantasia do real e a ludicidade se entrelacem, para ancorar as escolhas que são ofertadas pelo contexto digital.

Nessas interações, as aprendizagens não acontecem a partir daquilo que é diretamente ensinado por alguém, mas por meio do envolvimento em práticas comuns e colaborativas que,

para realização das brincadeiras, envolvem o saber construído no fazer e na utilização de recursos diversos. Assim, a imersão das crianças no universo da cultura digital tem possibilitado que transitem entre as diferentes plataformas, interajam com informações diversificadas sobre os conteúdos que lhes interessam e, assim, elaborem os saberes e as apropriações dos ambientes digitais, a partir da imersão, bem como das trocas que estabelecem entre os seus pares. Essas trocas são indispensáveis para que possam ter, cada vez mais, domínio sobre os aspectos da cultura digital.

Tudo o que vivenciamos junto com as crianças a partir das interações com o *smartphone* e *tablet*, nos levou a compreender, *como as atividades lúdicas envolvidas nas brincadeiras com as tecnologias digitais móveis contribuem para as culturas infantis contemporâneas*. Percebemos que ao brincar, interagindo com as tecnologias digitais móveis, as crianças têm ressignificado as suas atividades lúdicas, produzindo experiências sociais e culturais, de modo que emergem novos elementos que passam a estruturar as suas culturas infantis.

Também compreendemos que à medida que as crianças interagem com as tecnologias digitais móveis em suas práticas lúdicas, esses usos estruturam os processos de produção das culturas infantis, pois essas interações, longe de se adequarem apenas a um uso instrumental, são “importantes fontes de imaginário, entidade que participam plenamente da instituição de mundos percebidos” (BONILLA, 2005, p. 109), como também potencializam a fantasia do real, a reiteração, a ludicidade e a interação, que são os traços característicos dessas culturas.

A presença das tecnologias digitais nas culturas infantis se constitui como elemento estruturante das ações lúdicas das crianças, uma vez que, ao integrar também a dimensão Rede (internet), de forma paralela, passam a desenvolver um conjunto de atividades em que se evidencia a vivência da interatividade, da colaboração, da conectividade com outros elementos simbólicos que vão surgindo ao longo da brincadeira, e não apenas com aquelas que foram delineadas *a priori*. Pensando nos diversos processos de criação de sentidos vividos pelas crianças, entendemos que essas tecnologias integram as culturas infantis como elementos carregados de conteúdos e culturas, como representantes de uma nova forma de pensar e sentir. Assim, na perspectiva estruturante, funcionam como estímulo permanente à criação e à produção, e não apenas como meras ferramentas aprisionadas ao uso instrumental.

Diante das inúmeras possibilidades de produções culturais, com vídeos, imagens, sons, textos e muito mais, cada criança, individualmente ou no coletivo, tem incorporado tais possibilidades nas próprias experiências e vivências cotidianas. Assim, ao adentrarmos nas

brincadeiras realizadas em ambientes domésticos, destacamos aspectos da cultura digital, que se revelaram mais presentes e que foram percebidos como estruturantes para os processos de produção das culturas infantis, tais como: *a ampliação de materiais produzidos sobre os ícones infantis que integram os elementos simbólicos cultural infantil; as relações entre as várias narrativas que integram os elementos simbólicos cultural infantil; a vivência na cultura digital dos grupos sociais que compõem as redes socioafetivas e; a demanda por conectividade para o brincar híbrido e em rede.*

Com o fluxo de informações em rede que, progressivamente, está sendo produzido em formato digital, presenciamos uma potencialidade de troca de conteúdos, no seu compartilhamento, nas formas de apropriação, e, assim, como consequência, isso tudo tem favorecido *a ampliação de materiais produzidos sobre os ícones infantis*. Nessas dinâmicas, as crianças, por compreender sobre a existência do volume de materiais produzidos sobre os ícones infantis, ao interagir com as tecnologias digitais, têm buscado nas suas brincadeiras as múltiplas narrativas que trazem esses ícones.

Articulado a isso, os personagens que integram o universo cultural infantil, fornecem uma estrutura geral de narrativa, regras e elementos bem definidos e estereotipados, que facilitam as práticas lúdicas infantis. Com isso, presenciamos as crianças extraíndo características gerais dos filmes – como a relação entre quem é vilão e quem não é vilão, os nomes dos personagens, os poderes, gestos, expressões – trazendo novos elementos para configurar as culturas infantis, por vezes, recriando-as ao trazerem esses aspectos inéditos.

Nesse sentido, a indústria cultural infantil também tem ampliado a produção de conteúdos tomando como base as vivências das crianças com as diversas mídias, a exemplo, os programas de TV, os filmes, as histórias em quadrinhos, e, para além disso, considerando o potencial do digital. Além dos meios que já são marcados como espaços para a difusão das culturas infantis, tais como a literatura, o teatro, o cinema e a TV, na atualidade, integram-se aos elementos simbólicos a variedade de vídeos e jogos que estão relacionados aos seus ícones/personagens infantis, compondo, assim, as produções das culturas infantis.

As crianças, por estarem lidando com volumes cada vez maiores de materiais produzidos e destinados a elas, também estão vivenciando reconfigurações dos elementos simbólicos, de modo que, a cada descoberta, emergem novas contribuições para os processos de produção culturais infantis. Diante das vivências frente a esse volume de informações e produções que integram o universo infantil, a busca por conhecer uma maior quantidade possível desses

produtos passa a ser algo incorporado no cotidiano das práticas lúdicas dessas crianças. Esta dinâmica se configura também em comportamentos socioculturais, que revelam os diferentes modos como esses sujeitos estão se apropriando e se relacionando com essa realidade.

Nesse processo de distribuição e difusão de informações, um outro aspecto que se apresenta como estruturante para as produções das culturas infantis está *nas relações que são estabelecidas entre as várias narrativas que integram os elementos simbólicos culturais infantis*. Essas relações são tratadas pelo viés da convergência, que de acordo com Jenkins (2009), além de envolver mercado e tecnologia, também relaciona-se à cultura e às práticas sociais. As crianças, quando em interação com as tecnologias móveis, estão acessando várias informações, clicando na imensidade de possibilidades que surgem diante da palma de suas mãos, e explorando tudo o que surge à sua frente. Esse comportamento, de certa forma, passa a ser observado pela indústria cultural, que, cada vez mais, disponibiliza uma quantidade infundável de produtos com as mais variadas narrativas.

À medida que a criança está tendo acesso às diversas narrativas, sejam elas os quadrinhos, os desenhos animados, os brinquedos analógicos, o filme, a peça teatral etc., nessa malha híbrida de linguagens transformadas em formato digital, novas possibilidades surgem, sem perder o vínculo com o que foi vivido antes, mas com uma identidade própria. O significado que elas atribuem a essas informações é, em geral, comunicado, socializado e trocado com os grupos de pares com os quais elas estão interagindo. Entretanto, percebemos que as crianças estão criando estratégias de aprendizagens que são cruciais para dar sentido às informações que estão acessando. À vista disso, ao interagir com os múltiplos meios, cada um deles está contribuindo de forma distinta na construção desses saberes e na produção do universo narrativo da cultura infantil.

Diante da amplitude de conteúdos que são disponibilizados pelo fluxo de informações em redes, pelo aspecto da convergência ou das narrativas transmidiáticas, notamos que, nas rotinas lúdicas, as crianças estão em busca de informações, produtos e conteúdos e, fundamentalmente, envolvem os seus pares ao descobrir novos elementos simbólicos da infância. Assim, o terceiro elemento estruturante para os processos de produção das culturas infantis está *na vivência da cultura digital entre os grupos sociais que compõem as redes socioafetivas das crianças*. Com a imersão nos ambientes digitais e os compartilhamentos dos achados e descobertas surgem os grupos sociais e formam-se as redes socioafetivas.

Essas redes, em nossa pesquisa, se constituíram com um grupo que se configurou pela interação de uma criança com adultos e outro em que as atividades lúdicas foram compartilhadas entre crianças de idades diferenciadas. No primeiro grupo prevaleceu a relação intergeracional, em que não somente emergiu a apropriação infantil em relação às tecnologias digitais, mas, articulado a isso, os adultos mais velhos se apropriaram das informações que são trocadas entre eles, de forma a ampliar suas vivências na cultura digital. Na interação da criança com os adultos, sobretudo com os avós, emergiram outras relações que se diferenciam daquelas realizadas com os amiguinhos, visto que, por terem mais experiência de vida, os idosos podem ajudar a ampliar o vocabulário das crianças quando estão brincando juntos, podem responder às perguntas delas diante de suas dúvidas e questionamentos, podem oferecer suporte ao aprendizado dando orientações, e, da mesma forma, podem aprender com os pequenos, descobertas que são importantes para as suas vivências na cultura digital.

Essas interações também potencializam as culturas infantis, pois, nessas trocas, que acontecem seja entre os responsáveis e o(a) filho(a), entre a criança mais nova e um irmão mais velho ou entre a criança e seus avós, se “produzem experiências distintas engendradas em uma perspectiva da subjetividade” (TOMAZ, 2017, p. 118). A criança, nessa ótica, é também uma “coconstrutora” dessas culturas, que não deixam de ser, inclusive, resultado das interações que ela estabelece entre seus pares.

Já com relação ao segundo grupo, a rede socioafetiva se configurou com crianças de idades entre quatro a onze anos. Nesse grupo, por haver o convívio com as outras crianças que se reúnem e compartilham dos mesmos ambientes para brincar juntos, uma variável bastante presente foram os conflitos. Estes, na maioria das vezes, ocorriam por causa de uma ou outra criança impor suas posições sobre as outras ou ao se reunir para brincar em jogos que proporcionavam que todos pudessem compartilhar dos mesmos espaços quando conectados em rede.

A todo momento, durante a pesquisa, observamos que brincar com outra criança não era uma atividade simples, que ocorre naturalmente, bastando que duas ou mais se juntem, por mais que assim pareça aos nossos olhos adultos. Além disso, esse movimento envolve um complexo processo de construção e negociação de práticas e significados. Embora cada criança tivessem acesso ao seu dispositivo, nos grupos sociais, o interessante foi vê-las negociando as dinâmicas de brincar juntos. Nessas negociações, presenciamos as várias

brincadeiras surgindo e acontecendo de forma espontânea e, por vezes, simultânea, a partir dos interesses e necessidades dos grupos de crianças. Essas brincadeiras, às vezes, conectam-se, originando novas outras, ou ainda, elas são transformadas de forma significativa nas atividades do grupo.

As crianças, a partir das relações que estabelecem com seus pares, elaboram formas próprias de organização social, com valores, normas e conhecimentos partilhados, os quais constroem as culturas infantis particulares. Essas crianças, ao se reunirem para interagir juntos nos mesmos espaços digitais, passam a adquirir muitas informações sobre o universo cultural que estão explorando e, então, produzem e partilham seus achados com os outros jogadores – que compõem suas redes socioafetivas.

A vivência na cultura digital dos grupos sociais e a construção das suas redes socioafetivas nos fez compreender que os elementos dessa cultura, ao estarem articulados com as culturas infantis, no contexto das práticas lúdicas das crianças, se configuram como “[...] microcosmo da cultura contemporânea, posto que suas regras e valores, em vez de se repetirem, se complementam através de um movimento de significação mútua.” (SALGADO, 2005, p. 207). Essa significação se fortalece ainda mais quando as crianças, ao explorar os conteúdos que integram os elementos simbólicos das culturas infantis, passam a ressignificá-los com a sua rede socioafetiva, pois o que elas mais desejam é partilhar essas experiências, de forma que possam articular decisões, significados e ações e, assim, desenvolver conjuntamente a brincadeira.

No desenvolvimento conjunto de suas brincadeiras, as crianças têm demandado por *conectividade para brincar em rede*. Como quarta vertente estruturante para os processos de produção das culturas infantis, na atualidade, para explorar os conteúdos que integram os elementos simbólicos culturais infantis e que são produzidos com base no digital, é que emerge a demanda por conectividade para o brincar em rede. Reconhecemos que, no contexto em que vivemos hoje, é quase impossível pensar nas crianças explorando os conteúdos dos seus interesses sem a conexão em rede.

O acesso à internet banda larga de qualidade é, a cada dia, uma demanda mais generalizada. Constitui-se um direito: o direito à comunicação. Entre as crianças, estar conectado significa ter acesso a uma amplitude de possibilidades lúdicas para serem vivenciadas e ressignificadas e compartilhadas entre pares. Elas sinalizavam que o importante é estar em rede, pois, para as suas brincadeiras, o mais significativo é a possibilidade de juntos

poderem acessar o mesmo ambiente, e, então, colaborar, trocar, brincar, negociar, discutir, enfim, participar da cultura digital.

Nesse brincar em rede, percebemos que diante dos aspectos da mobilidade e da portabilidade, além de combinarem acessar a rede para entrar juntos em um mesmo ambiente, podem circular e realizar suas práticas lúdicas entre os diversos espaços: casa de amigos, espaço de convivência do condomínio, sala, no quarto, cantinho do brincar, em alguns momentos se deslocam para a residência de familiares, como a casa da avó e da tia, etc. Além disso, ao demandarem por conectividade, enquanto atores/autores sociais, as crianças podem não estar em rede o tempo todo, mas buscam ter a disponibilidade da rede o tempo todo (BONILLA; FANTIN, 2015). Essa é uma diferença fundamental para se pensar sobre os processos de produção das culturas infantis, uma vez que nas ações as crianças criam dinâmicas para fortalecer o desenvolvimento de atividades lúdicas de forma colaborativa e em rede.

No nosso olhar, a conectividade se torna um aspecto significativo para a vivência na cultura digital ou na cibercultura, pois na atualidade é quase imprescindível estar em rede para realizar as práticas sociais e lúdicas. Já na cultura infantil, ter a posse do dispositivo e encontrar a falta de conexão à internet, de certa maneira, impossibilita às crianças explorar e articular as diversas potencialidades das tecnologias digitais.

A ampliação dos materiais produzidos sobre os ícones infantis, com o advento da cibercultura, só é possível porque esses conteúdos são pensados, elaborados e disponibilizados em formato digital e consumidos pelas crianças através da conexão em rede. É por meio da conectividade que as várias narrativas são estabelecidas e potencializadas através da convergência. Essas narrativas, ao chegarem ao interagente comum, podem ser ressignificadas e transformadas em diferentes linguagens, fortalecendo os elementos simbólicos das culturas infantis.

Para além das vertentes que apresentamos como estruturantes para os processos de produção das culturas infantis, na discussão de Sarmiento (2003, 2004), estas culturas também são estruturadas em torno de quatro traços que são: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real ou jogo simbólico e a reiteração. Entretanto, compreendemos que a discussão desses eixos teóricos na Sociologia da Infância está direcionada, apenas, às práticas realizadas no contexto analógico. Em nosso estudo, entendemos que esses traços podem ser potencializados quando a criança está em interação com as tecnologias móveis, pois é a partir das suas

práticas lúdicas que emergem a hibridização da cultura infantil com a digital, aspecto que altera significativamente as culturas da infância.

Desse modo, para o primeiro traço – a *interatividade* – nos Estudos da Infância este é tratado, tendo como base as práticas desenvolvidas no contexto analógico, prioritariamente, na relação do convívio da criança com criança ou com adultos, isto é, nas culturas de pares. Não negamos que para as culturas infantis é importante a vertente da interatividade pautada nas culturas dos pares, entretanto, quando articulamos esse termo com as vivências das crianças na cibercultura, percebemos que essa discussão se transforma radicalmente, especialmente porque nesse campo de debate, os seus teóricos (PRIMO, 2011, 2013; SILVA, 2000) trazem uma distinção entre o conceito de interatividade e interação. Para alguns, interatividade é sinônimo de interação, para outros significa, troca, partilha. E talvez seja essa vertente que o campo da Sociologia da infância tem adotado para abordar sobre a interatividade nas culturas infantil.

Não desconsideramos que durante toda a tese trabalhamos a relação da criança com os dispositivos móveis, tomando-a como interação, pois entendemos que essa prática é acima de tudo social e cultural. Ou seja, percebemos que nas práticas lúdicas das crianças existia um “diálogo” entre sujeito e máquina, através das interfaces gráficas. Mas com base nas discussões de Lévy (1999), percebemos que no digital, a interatividade pode ser compreendida a partir dos seguintes eixos: a possibilidade de apropriação e de personalização da mensagem recebida; a reciprocidade da comunicação (um-um ou todos-todos); a virtualidade que enfatiza a mensagem em tempo real; e a implicação da mensagem dos participantes. Para esse autor, a interatividade está relacionado aos modos de comunicação, mais do que a uma característica simples e unívoca atribuível a um sistema específico.

Além disso, com o passar dos anos, essa discussão passou a tomar outros contornos, e hoje, podemos dizer que falar de interatividade é associar ao aspecto do “mais comunicacional”. Esse mais comunicacional está na viabilidade do livre diálogo, na participação dos sujeitos e na bidirecionalidade. De fato, participação, diálogo e bidirecionalidade é muito diferente da discussão apresentada por Sarmiento e Corsaro, quando reduzem a “interatividade” à noção de interação com os pares, em que as crianças aprendem com as outras nos seus espaços de partilhas.

O digital ou os ambientes *online* permitem aos interagentes a autoria, co-autoria e produção de saberes quando estão trocando informações. Nesse cenário sociotécnico, no qual

estamos imersos, ocorre a transição da lógica informacional baseada no modelo “um-todos” para a lógica “todos-todos”. É justamente nessa lógica “todos-todos” que está presente a interatividade na perspectiva mais comunicacional. Com as práticas lúdicas das crianças, a interatividade pode ser percebida em suas práticas comunicacionais, especialmente, quando se aglutinam em ambientes a partir do grupo de interesses.

Podemos sintetizar afirmando que a interatividade estrutura as culturas infantis contemporâneas à medida que cada criança está realizando práticas comunicacionais, em que cada sujeito, potencialmente, tem condições de adicionar, retirar, modificar conteúdos, disparar informações e não somente receber, uma vez que o polo de emissão liberado pela conectividade generalizada pode fortalecer troca de saberes, realizar construções colaborativas de conhecimento e sociabilidade com novas brincadeiras que aglutinam grupos de interesses.

Já com relação à *ludicidade*, entendemos que esse termo remete à infância, à criança e ao universo infantil, pois quando se fala em criança ou infância é comum estabelecer relação direta com a brincadeira, com o ato de brincar. Nesta pesquisa, relacionamos o lúdico com o brincar, pois enquanto atividade lúdica, está relacionado a todo e qualquer movimento que tem como objetivo, em si mesmo, produzir prazer desde a sua execução, ou seja, divertir o brincante.

Da mesma forma, compreendemos que quando a criança explora as atividades lúdicas, passa a evidenciar a criatividade, fantasias, sonhos ou até mesmo frustrações, lida com seus pensamentos e emoções de forma espontânea. E, nas brincadeiras realizadas no digital, associado a essas características, também percebemos que a criança, no brincar, está desenvolvendo a criatividade, rapidez de raciocínio, está lidando com o tempo e com a pressão proveniente das dinâmicas dos jogos digitais, além de desenvolver a concentração, agilidade, noção e domínio de lateralidade, aperfeiçoamento da coordenação motora, dentre outros.

Percebemos que as atividades lúdicas realizadas na contemporaneidade demanda alguns requisitos: a criança, em meio aos mais diversos textos e mídias, necessita construir expertise para ser aceita e reconhecida como membro de um grupo lúdico específico, buscar informações, discriminá-las e avaliá-las, aprimorar conhecimento sobre um assunto em questão, consumir produtos, se possível, os mais difíceis de serem adquiridos. Também identificamos que na ludicidade que vem sendo discutida e revisitada nos últimos anos, com a

cultura digital, essa discussão toma outros direcionamentos, pois já não falamos somente do lúdico praticado com os suportes analógicos, e sim, estamos lidando com outras potencialidades advindas da cultura digital.

Nessas potencialidades entendemos que as tecnologias digitais estruturam os processos de produção das culturas infantis, pois como um elemento carregado de conteúdos e culturas, as crianças têm encontrado nesse elemento a possibilidade de ampliar a ludicidade, e também de comunicar, armazenar, recuperar e processar informações que estão presentes nas suas práticas lúdicas.

Nas práticas lúdicas infantis, a interação das crianças com o mundo, analógico e digital, é mediada pelo jogo simbólico, que possui diferentes construções de significados e sofre variações a depender do contexto histórico e cultural. Assim, no terceiro traço estruturante das culturas infantis, abordamos sobre a fantasia do real, entendendo-a como o “mundo de faz de conta” das crianças, em que o verdadeiro e o imaginário se confundem estrategicamente para que as brincadeiras tenham sentidos.

Em grupo ou brincando sozinhas, presenciamos as crianças exercitando o faz de conta quando imersas nos jogos digitais, especialmente porque, ao entrar nos ambientes, colaborativos ou não, o brincante precisa escolher uma representação sua, um avatar, com nome, sexo, descrição física. Articulado a isso, muitos dos jogos e mundos digitais requerem das crianças que atribuam qualidades, capacidades, fraquezas ou forças, e personalidades aos seus avatares/personagens. Tudo isso faz aflorar a imaginação, pois é resultado de uma negociação que acontece considerando, de um lado, as iniciativas, as fantasias, a imaginação e os desejos de um jogador real projetado em um avatar e, de outro lado, as convenções, atributos e possibilidades previstas pelo próprio jogo.

Os ambientes com os quais as crianças estão interagindo potencializam que elas imerjam no jogo, se colocando no lugar do personagem, possibilitando estar em lugares de acordo com sua capacidade de sonhar, morrer e renascer tantas vezes quanto desejarem, usar a imaginação com os brinquedos analógicos e as brincadeiras digitais, entre tantas possibilidades. Assim, ao interagir com as imagens simuladas, ao mesmo tempo que estão fortalecendo o contexto do faz de contas, também abrem possibilidades para as discussões sobre os novos processos de aprendizagem, já que aprendem sobre o que podem ser capazes de realizar com esses ambientes.

Associada à fantasia do real, ao jogo simbólico e à imaginação está o modo comum das crianças em realizar suas práticas lúdicas, que na maioria das vezes se apresenta de forma recursiva, ou seja, com base na *reiteração*. No nosso entendimento, a reiteração está ligada à forma como as crianças fazem sempre “a mesma coisa”, repetidas vezes: ouvir a mesma história, ver o mesmo filme, jogar o mesmo jogo, brincar a mesma brincadeira.

Nas práticas lúdicas com as tecnologias móveis a reiteração se desenvolve tendo como pilar quatro vertentes, que podem se fazer presentes nas ações das crianças tanto de forma concomitante, como de forma isolada, que são: a repetição, a reconstrução, a reinvenção e a continuidade.

A *repetição* está no “fazer de novo” várias vezes, mas no digital esse fazer de novo nunca será “fazer igual”, pois junto com a repetição a criança pratica a *reconstrução* que está na possibilidade de recriar estratégias para permanecer na brincadeira, avançar no jogo ou para aprender e jogar novamente. Já a *reinvenção* está relacionada tanto às interações com os jogos digitais quanto às explorações dos vídeos *online*, pois a partir do que vivenciam, do que exploram e tendo como base a reprodução interpretativa – discutida na tese no diálogo com a argumentação de Corsaro (2011) – é que elas “variam com facilidade os parâmetros de um modelo” (LÉVY, 1999, p. 166). É na reinvenção que encontramos mais potencializada a ampliação da imaginação e também a possibilidade da *continuidade*.

Nas possibilidades de fruição das brincadeiras observamos, por um lado, o dinamismo e a transformação como uma das características do brincar, por outro, revelam que a *repetição*, a *reconstrução* e a *continuidade* se constituem como aspectos mais predominantes da reiteração. Com os dois grupos de brincantes aqui pesquisados, presenciamos o traço da reiteração, principalmente pelas rotinas lúdicas construídas e realizadas pelas crianças na interação com as tecnologias móveis, em que o fazer de novo nunca foi fazer igual. Isso porque, nesse fazer de novo, elas reinventam a cada jogo, especialmente quando tomam decisões do tipo: o que vai construir ou reconstruir quando em interação no *Minecraft*; qual estratégia realizará para vencer o vilão no jogo do *Batman*; qual comando escolherá para pegar mais moedinhas no *Subway Surf*, entre outras decisões.

Além disso, notamos que as suas práticas lúdicas não se encerram logo depois de terem fechado um jogo, pois as crianças têm se deparado com a possibilidade de salvar as suas produções no servidor e, então, continuar em outro momento, do lugar onde pararam ou de outro lugar dentro do jogo, tal como fazemos quando salvamos um documento de texto. Essa

continuidade está articulada com a *reinvenção* e *reconstrução*, pois ao guardar uma versão do mundo que estão construindo no servidor, as crianças também estão coordenando suas ações e redefinindo os elementos que serão escolhidos para compor o seu mundo no *Minecraft*, transformando essas escolhas em árvores, castelos, portal, escada, mesa, casa, hotel, etc. Também, estão potencializando a imaginação, especialmente quando a partir de vários bloquinhos elas passam a tentar reproduzir os cenários das suas rotinas cotidianas, como por exemplo, na sala de uma casa construir a televisão, a mesa, o quadro, etc. Nessas construções, elas estão ressignificando e reconfigurando as práticas lúdicas, e por ter base digital, às vezes, os contextos mudam, as variáveis mudam e, com isso, elas voltam e passam a experimentar esses jogos inúmeras vezes, mas com outros direcionamentos. Assim, é na capacidade das crianças de repetir as brincadeiras, de assistir inúmeras vezes o mesmo vídeo, de voltar o vídeo e reiniciar a partir de uma parte específica, de escolher as partes do vídeo que mais lhe agradam, que elas passam a memorizar e a criar estratégias para explorar esses ambientes, e se apropriar dos conteúdos explorados para que novas decisões sejam realizadas.

Por fim, podemos concluir afirmando que abordar sobre a interação das crianças a partir do brincar com as tecnologias digitais móveis nos revelou muito sobre o caráter relacional das atividades lúdicas que elas estão praticando na contemporaneidade. O fato delas estarem interagindo presencialmente com os diversos brinquedos analógicos e, ao mesmo tempo, articulando as tecnologias digitais nas suas ações lúdicas fez com que as características do digital estivessem presentes nos usos e preferências. Desde a escolha dos dispositivos para os atos de brincadeiras e os fatores que influenciam explorar determinada atividade lúdica, nos fez considerar que as experiências vividas com as crianças na cultura digital não implicou, necessariamente, numa substituição das brincadeiras tradicionais pelas digitais, mas que com o digital emergiram possibilidades que favoreceram às crianças práticas em dimensões lúdicas distintas e ampliadas, passíveis de coexistir de forma equilibrada, e jamais de ser substituída uma pela outra.

Além disso, deixamos demarcado que esta pesquisa não se configura como um modelo a ser seguido, mas que os seus resultados nos trazem indícios para que possamos repensar algumas posturas adotadas no campo da Educação, sobretudo, na Educação Infantil, especialmente na relação das crianças com as tecnologias digitais. As reflexões sobre os temas abordados neste estudo se tornam necessários para os profissionais que trabalham com as crianças nessa faixa etária, para que se conheçam as condições como ocorre a relação delas

com a cultura digital, uma vez que esta cultura, cada vez mais, assume um papel importante nos processos vivenciados por elas, permeando as demais experiências que se inserem nos contextos – familiar, escolar e social.

Desse modo, nosso processo investigativo finaliza com o argumento central de que as crianças são ativas nas culturas infantis e, também, vivenciam nessas culturas a interação com objetos, sejam eles analógicos ou digitais; que as tecnologias digitais móveis estão estruturando os processos de produção das culturas infantis, uma vez que as experiências social e cultural do brincar passam a acontecer a partir da mistura dos dispositivos digitais com bonecas(os), brinquedos e livros, e que as crianças têm considerado esses dispositivos como um brinquedo em potencial ou mais um espaço onde se brinca.

REFERÊNCIAS



Fonte: Imagem disponível em <https://pixabay.com>

REFERÊNCIA

- ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com criança em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulard; FINCO, Daniela (org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2011, p. 17–36.
- AGUIAR, Joaquim Alves De. **Espaços da Memória: Um Estudo sobre Pedro Nava**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/Edusp/Fapesp, 1998.
- ALBAGLI, Sarita. Ciência aberta em questão. In: ALBAGLI, Sarita; MACIEL, Maria Lucia; ABDO, Alexandre Hannud (org.). **Ciência aberta, questões abertas**. Brasília/Rio de Janeiro: IICT, 2015, p. 9–26.
- ALCÂNTARA, Alessandra. O brincar em ambiente virtual: jogar, postar, conversar. In: ALCÂNTARA, Alessandra Alcântara; GUEDES, Brenda (org.). **Comunicação e Infância: processos em perspectiva**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017, p. 151–175. Disponível em: <http://criancaconsumo.org.br/wp-content/uploads/2014/02/pimenta-cultural.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2018.
- ALCÂNTARA, Alessandra; OSÓRIO, António. Um caso lúdico: brincar no Facebook! In: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa (org.). **Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar**. Campina Grande: EDUEPB, 2014. p. 113–130.
- ALDERSON, Priscila; MORROW, Virginia. **Ethics, social research and consulting with children and young people**. Tanners Lane: Barnardo's, 2004.
- ALMEIDA, Ana Nunes; DELICATO, Ana; ALVES, Nuno de Almeida; CARVALHO, Tiago; CARVALHO, Diana (org.). **Infâncias digitais**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015.
- ALMEIDA, Márcia Tereza Fonseca. **O brincar em casa e na escola: um estudo sob a perspectiva de crianças de uma pré-escola pública**. 2010. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010. Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/pdfs/educacao/2010/marcia_tereza_fonseca_almeida.pdf. Acesso em: 26 jan. 2016.
- ALMEIDA, Verônica Domingues. **A EXPERIÊNCIA EM EXPERIÊNCIA: SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR**. 2010. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2010. Disponível em: http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/bitstream/ri/11866/1/Dissertacao_Veronica%20Almeida.pdf. Acesso em: 9 jul. 2018.
- ALVES, Lynn Rosalina Gama. A cultura lúdica e cultura digital: interfaces possíveis. **Revista entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 101–112, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/download/7873/8969>. Acesso em: 11 jan. 2019.

ALVES, Lynn Rosalina Gama; PREREIRA, Camila; PAZ, Tatiana Santos, TRAVASSOS, Xisto Lucas. Jogos digitais na área da comunicação aumentativa e alternativa: delineando novos espaços interativos para crianças com paralisia cerebral. *In*: HETKOWSKI, Tânia; ALVES, Lynn Rosalina Gama (org.). **TECNOLOGIAS DIGITAIS E EDUCAÇÃO: novos (re)configurações técnicas, sociais e espaciais**. Salvador: EDUNEB, 2011, p. 185–204.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa, 2004.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa. **Educação infantil: Discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853.pdf>. Acesso em: 27 set. 2016. .

ANDRÉ, Marli Elisa. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista FAEEBA: educação e contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 95–104, 2013.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Tradução José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ANJOS, Cleriston Izidoro. **TATEAR E DESVENDAR: UM ESTUDO COM CRIANÇAS PEQUENAS E DISPOSITIVOS MÓVEIS**. 2015. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2015. p. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/1641/1/Tatear%20e%20desvendar%20-%20um%20estudo%20com%20crian%c3%a7as%20pequenas%20e%20dispositivos%20m%c3%b3veis.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2018.

ARAÚJO, Liane Castro; ARAPIRACA, Mary. Cultura infantil e modos de narrar na contemporaneidade: marcas de narrativas visuais e hipertextuais na produção escrita de crianças. *In*: Simposium Iberoamericano en educación, cibernética e informática (SIECI), 5, 2010, Orlando. **Anais [...]** Orlando: International Intitute or Informatics and Systemics, 2010. p. 06–11. Disponível em: http://www.iiis.org/CDs2010/CD2010CSC/SIECI_2010/PapersPdf/XA155FW.pdf. Acesso em: 12 nov. 2015.

ARAÚJO, Vivian Carvalho. **Reflexões sobre o brincar infantil**, v. 1, p. 01–09, 2008. Disponível em: <http://docplayer.com.br/7037339-Reflexoes-sobre-o-brincar-infantil.html>. Acesso em: 9 mar. 2018.

ARIÈS, Phillippe. **História Social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2ª [reimpr.] ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2015.

AUGÉ, Marc. **Por uma antropologia da mobilidade**. Tradução Bruno César Cavalcanti; Rachel Rocha de Almeida Barros. Maceió: EDUFAL: UNESP, 2010.

AVILA, Silviane De Luca. **Navegar no ciberespaço: as rotas de navegação de crianças em processo de alfabetização**. 2014. 316 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014. Disponível em:

http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/151/silviane_de_luca_avila.pdf. Acesso em: 13 set. 2016.

AYRES, Marcel; RIBEIRO, José Carlos. A dimensão informacional na regulação do contexto de privacidade em interações sociais mediadas por dispositivos móveis celulares. **Intercom – RBCC**, v. 41, n. 1, p. 81–97, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/interc/v41n1/1809-5844-interc-41-1-0081.pdf>. Acesso em: 19 out. 2018.

BABO, Isabel. Redes e ativismo. In: DI FELICE, Massimo; PEREIRA, Eliete; ROZA, Erick (org.). **Net-ativismo: Redes digitais e novas práticas de participação**. Campinas/SP: Papirus, 2017, p. 77–88.

BAKTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da Criação Verbal**. Tradução Maria Emsantina Galvão G. Pereira. 2ª ed., São Paulo: Marins Fontes, 1997.

BARATTO, Silvana Simão; CRESPO, Luís Fernando. CULTURA DIGITAL OU CIBERCULTURA: DEFINIÇÕES E ELEMENTOS CONSTITUINTES DA CULTURA DIGITAL, A RELAÇÃO COM ASPECTOS HISTÓRICOS E EDUCACIONAIS. **Revista Científica Eletrônica UNISEB**, v. 1, n. 2, p. 15–25, ago./dez. 2013. Disponível em: <http://uniseb.com.br/presencial/revistacientifica/arquivos/jul-2.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2017.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves; (org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998, p. 168–199.

BARBOSA, Livia; CAMPBELL, Colin. O estudo do consumo nas ciências sociais contemporâneas. In: BARBOSA, Livia; CAMPBELL, Colin (org.). **Cultura, consumo e identidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2006, p. 21–46.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Como a sociologia da infância de Willian A. Corsaro pode contribuir com as pedagogias das escolas de educação infantil? In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (org.). **Teoria e prática na pesquisa com criança: diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 177–188.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. A ética na pesquisa etnográfica com criança: primeiras problematizações. **Práxis Pedagógicas**, v. 9, n.1, p. 235–245, jun. 2014. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 30 mar. 2016.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas Infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 43, p. 645–667, 2014b. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd1=14717&dd99=view>. Acesso em: 25 jul. 2016.

BARRA, Sandra Marlene; SARMENTO, Manuel Jacinto. Os saberes das crianças e as interações na rede. **Revista Zero-a-Seis**, v. 8, n. 14, p. 1–20, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1776/1539>. Acesso em: 22 jul. 2015.

BAUDRILLARD, Jean. **A sociedade do Consumo**. Rio de Janeiro: Elfos; Ed. 70, 1995.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as conseqüências humanas**. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida, líquida**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadorias**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008a.

BAUMAN, Zygmunt. **Medo líquido**. Tradução Vera Maria Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2008b.

BAUMAN, Zygmunt. **44 cartas do mundo moderno**. Tradução Vera Maria Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BECKER, Bianca. **Brincando na web: descrição e análise das atividades lúdicas desempenhadas por crianças de cinco a 12 anos na internet**. 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: http://www.pospsi.ufba.br/Bianca_Lepikson.pdf. Acesso em: 9 set. 2015.

BECKER, Bianca. **Infância, Tecnologia e Ludicidade: a visão das crianças sobre as apropriações criativas das tecnologias digitais e o estabelecimento de uma cultura lúdica contemporânea**. 2017. 288f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Salvador, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/23851/1/BIANCA%20BECKER%20-%20TESE%20VRS%20FINAL%20%28REPOSIT%3%93RIO%29.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2018.

BENJAMIN, Walter. **Reflexão sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução Marcos Vinicius Mazzari. 2ª ed., São Paulo: Editora 34, 2009.

BICHARA, Ilka Dias; LORDELO, Eulina; CARVALHO, Ana Maria Almeida; OTTA, Emma. Brincar ou brincar: eis a questão, perspectiva da psicologia evolucionista sobre a brincadeira. In: YAMAMOTO, M.E.; OTTA, E. (org.). **Psicologia evolucionista**. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2009, p. 104–113.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Tradução Maria Alvarez; Sara Dos Santos; Telmo Baptista. Porto: Portugal: LDA, 1994.

BONILLA, Maria Helena. **Escola aprendente: desafios e possibilidades posto no contexto da sociedade do conhecimento**. 2002. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002. Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/6819/1/tese%20bonilla.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2016.

BONILLA, Maria Helena. **Escola Aprendente**: para além da Sociedade da Informação. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

BONILLA, Mara Helena Silveira; FANTIN, Monica. Olhares sobre a prática pedagógica com o Projeto UCA. In: QUARTIERO, Elisa Maria; BONILLA, Maria Helena Silveira; FANTIN, Monica (org.). **Projeto UCA**: entusiasmos e desencantos de uma política pública. Salvador: EDUFBA, 2015, p. 99–147.

BONILLA, Maria Helena; SAMPAIO-S, Joseilda. Projeto UCA: dimensão social das práticas. In: QUARTIERO, Elisa Maria; BONILLA, Maria Helena; FANTIN, Monica (org.). **PROJETO UCA**: entusiasmos e desencantos de uma política pública. Salvador: EDUFBA, 2015.

BONILLA, Maria Helena; PRETTO, Nelson. As tecnologias digitais: construindo uma escola ativista. In: BRAGA, Denise Bértoli (Org.). **Tecnologias digitais da informação e comunicação e participação social**: possibilidades e contradições. São Paulo: Cortez, 2015, p. 149–166.

BORBA, Angela Meyer. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar**: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil. 2005. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/angelaborba05.pdf. Acesso em: 15 fev. 2014.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (orgs.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 33–44. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2017.

BORGES, Martha Kaschny; AVILA, Silviane De Luca. MODERNIDADE LÍQUIDA E INFÂNCIAS NA ERA DIGITAL. **Cadernos de Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 102–114, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/3220>. Acesso em: 13 set. 2016.

BRASIL, Comitê Gestor do Programa de Inclusão Digital. **Brasil Conectado** - Programa Nacional de Banda Larga (Documento base do Programa Nacional de Banda Larga). [S.l.]: Secretaria-Executiva do Comitê Gestor do Programa de Inclusão Digital, 2010. Disponível em: www.planalto.gov.br/brasilconectado. Acesso em: 03 mar. 2017.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e companhia**. Tradução Maria Alice A. Sampaio DÓRIA. São Paulo: Cortez, 2004.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. Tradução Gisela Wasjskop. 8ª ed., São Paulo: Cortez, 2010.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. *In*: KSHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. 9ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014, p. 19–32.

BUCKINGHAM, DAVID. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. Tradução Gilka Girardello; Isabel Orofino. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BRUM, Alissom; SCHIMIDT, Saraí. Youtubers Mirins: pequenos vendedores e grandes negócios. *In*: Congresso de Ciências da Comunicação da Região Sul, 18, 2017, Caxias do Sul/RS. **Anais [...]** Caxias do Sul/RS: INTERCOM - Sociedade de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2017, p.01–15. Disponível em: <http://www.portalintercom.org.br/anais/sul2017/resumos/R55-0872-1.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2018.

CAMPBELL, Colin. Eu compro, logo sei que existo: as bases metafísicas do consumo moderno. *In*: BARBOSA, Livia; CAMPBELL, Colin (org.). **Cultura, Consumo e Identidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2006, p. 47–64.

CAMPOS, Cristiana Caldas Guimarães; JOBIM E SOUZA, Solange. Mídia, cultura do consumo e constituição da subjetividade na infância. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 23, n. 1, p. 12–21, mar. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932003000100003&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 06 jun. 2018.

CAMPOS, Maria Malta. Porque é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 35–42.

CARVALHO, Ana Maria Almeida; PONTES, Fernando Augusto Ramos. Brincadeira é cultura. *In*: CARVALHO, Ana Maria Almeida *et al.* (org.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, v.1, 2003, p. 15–30.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura - A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, vol 1, 1999.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto**. Tradução Carmen Sylvia Guedes; Rosa Maria Boaventura. 2ª ed., v.1, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CASTRO, Gisela. Entretenimento, Sociabilidade e Consumo nas Redes Sociais: cativando o consumidor-fã. **Fronteiras: estudos midiáticos**, v. 14, n. 12, p. 133–140, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/viewFile/fem.2012.142.07/998>. Acesso em: 21 jun. 2018.

CASTRO, Lucia Rabello De. Conhecer, transformar(-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. *In*: CASTRO, Lucia Rabello De; BESSET, Vera Lopes (org.). **Pesquisa-intervenção na infância e na juventude**. Rio de Janeiro: NAU, 2008, p. 21–42.

CASTRO, Michele Guedes Bredel. Noção de criança e infância: diálogos, reflexões, interlocuções. *In*: COLE, 16, 2007, Campinas:SP. **Anais [...]** Campinas/SP: Anais do 16º COLE, 2007. p.1–11. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss04_02.pdf. Acesso em: 27 ago. 2016.

CASTRO MORALES, Juliet Carolina. **PRÁCTICAS COEDUCATIVAS EN TORNO A LA CULTURA DIGITAL: (DES)ENCUENTROS INTERGENERACIONALES**. 2018. 298 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/26063/3/Disertacion%20Julieth%20Final%20entrega%203.0%20%282%29.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2018.

CGI, COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação nos domicílios brasileiros: TIC Domicílios 2014**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015. Disponível em: http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Domicilios_2014_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 12 set. 2015. .

CGI, COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros: TIC domicílios 2016**. São Paulo: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 2017. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_DOM_2016_LivroEletronico.pdf. Acesso em: 12 out. 2018.

CGI, COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **TIC Kids online Brasil: Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil - 2016**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2017. Disponível em: http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_KIDS_ONLINE_2016_LivroEletronico.pdf. Acesso em: 13 abr. 2018.

CINTRA, Hermano José Marques. **Dimensões da Interatividade na Cultura Digital**. 2003. 155 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, São Paulo, 2003.

CIRIACO, Douglas. A história das telas touchscreen. **Tecmundo**, 22 jul. 2013. Disponível em: <http://www.tecmundo.com.br/touchscreen/42036-a-historia-das-telas-touchscreen.htm>. Acesso em: 09 mar. 2015.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

COLL DELGADO, Ana Cristina; MÜLLER, Fernanda. Abordagens Etnográficas nas Pesquisas com as Crianças e suas Culturas. *In*: Reunião Anual da Anped, 28, 2005, Caxambu. **Anais [...]** Caxambu: ANPED, 2005, p.225–239. Disponível em: www.28reuniao.anped.org.br/textos/gt07/gt078lint.rtf. Acesso em: 18 mar. 2016.

COLL DELGADO, Ana Cristina; MÜLLER, Fernanda. Tempos e Espaços das Infâncias. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. n.1, p. 5–14, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/intro.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2016.

CONCEIÇÃO, Ana Paula; MACEDO, Roberto Sidnei. PRÁTICA, BIOGRAFIA E CONSTRUÇÕES TEÓRICAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CURRÍCULO BRINCANTE. **Revista FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, v. 27, n. 51, p. 121–132, jan./abr. 2018. Disponível em: www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/download/4970/3177. Acesso em: 8 jul. 2018.

CORDEIRO, Salete de Fátima Noro. **TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS E COTIDIANO ESCOLAR**: espaços/tempos de aprender. 2014. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/browse?type=author&value=Cordeiro%2C+Salete+de+F%C3%A1tima+Noro>. Acesso em: 20 jan. 2017.

CORRÊA, Luciana. **Geração YouTube**: um apeamento sobre o consumo e a produção infantil de vídeos para crianças de zero a 12 anos. Brasil – 2005-2015. São Paulo: ESPM, 2016. Disponível em: http://pesquisasmedialab.espm.br/wp-content/uploads/2016/10/Media-Lab_Luciana_Correa_2016.pdf. Acesso em: 20 jun. 2018.

CORSARO, Willian. Reprodução Interpretativa no brincar ao “Faz de Contas” das crianças. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 17, p. 113–134, 2002. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2015.

CORSARO, Willian. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 443–464, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2016.

CORSARO, Willian. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. *In*: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (org.). **Teoria e prática na pesquisa com criança**: diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009, p. 83–103.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Tradução Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Rogério. **A cultura digital**. 3ª ed. São Paulo: Publifolha, 2008.

COSTA, Marisa Vorraber. Paisagens escolares no mundo contemporâneo. *In*: SOMMER, Luis Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (org.). **Educação e cultura contemporânea**: articulações e transgressões em novas paisagens. Canoas/RS: ULBRA, 2006, p. 177–187.

COSTA, Marisa Vorraber. Criança, consumo e identidade. *In*: COSTA (org.). **A educação na cultura da Mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009a, p. 47–48.

COSTA, Marisa Vorraber. Educar-se na sociedade de consumidores. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009b, p. 35–37.

COSTA, Marisa Vorraber. Um convite para olhar a educação sob outros ângulos. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009c, p. 15–22.

COUCHOT, Edmond. Da representação à simulação: evolução das técnicas e das artes da figuração. In: PARENTE, André (org.). **Imagem máquina: a era das tecnologias do virtual**. Rio de Janeiro: 34, 1993, p. 37–48.

COUTO, Edvaldo Souza. A infância e o brincar na cultura digital. **Perspectiva**, v. 31, n. 13, p. 897–916, set./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n3p897/27731>. Acesso em: 14 set. 2015.

CRAVEIRO, Pâmela Saunders Uchôa. Publicidade e infância: estratégias persuasivas direcionadas para crianças na internet. **Culturas Midiáticas**, v. 9, n. 16, p. 16–32, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/cm/article/view/29357/15673>. Acesso em: 26 jun. 2018.

CUNHA, Myrtes Dias; SANTOS, Tatiani Rabelo Lapa. Criança, Infância e Educação: um encontro entre Sociologia da Infância e Educação Popular. **Ensaio em Re-Vista**, v. 21, n. 2, p. 353–362, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/28031/15438>. Acesso em: 15 set. 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. Tradução Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. 2ª ed., v. 5, São Paulo: Editora 34, 2012.

DENZIN, Norma K.; LICOLN, Yvona S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina NETZ. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução Anísio Teixeira. 2ª ed., São Paulo: Editora Nacional, 1976.

DIAS, Rosilâna Aparecida. Tecnologias digitais e currículo: possibilidades na era da ubiquidade. **Revista de Educação do COGEIME**, v. 36, n. 19, p. 55–64, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.cogeime.org.br/revista/36Artigo04.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2017.

DORNELLES, Leni Vieira. **Crianças que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. 3ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

DUARTE, Rosália; MIGLIORA, Rita; CARVALHO, Maria Cristina. Narrativa e desenvolvimento de habilidades de uso de mídias digitais. In: ELEÁ, Ilana (org.). **Agentes e vozes: um panorama da Mídi-Educação no Brasil, Portugal e Espanha**. Gotemburgo/ Suécia: Ulla Carlson, 2014, p. 29–38.

EXAME, Revista. Pesquisa revela que setor de brinquedos espera crescimento de 10% nas vendas em 2017. **Revista exame [on line]**, 30 jun. 2017. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/negocios/dino/pesquisa-revela-que-setor-de-brinquedos-espera-crescimento-de-10-nas-vendas-em-2017-shtml/>. Acesso em: 18 mar. 2018.

EZPELETA, Justa. Notas sobre pesquisa participante e construção teórica. In: EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie (org.). **Pesquisa participante**. Tradução Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

FANTIN, Monica. Questões teórico-metodológicas e éticas na pesquisa com crianças e cinema. *In: Anped Sul - VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, 7, 2008, Itajaí. **Anais [...]** Itajaí: Anped Sul 2008 - Pesquisa e Inserção Social, 2008. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao_Comunicacao_e_Tecnologias/Trabalho/05_24_35_QUESTOES_TEORICO-METODOLOGICAS_E_ETICAS_NA_PESQUISA_COM_CRIA.pdf. Acesso em: 31 mar. 2016.

FANTIN, Monica. A pesquisa com crianças e mídia na escola: questões éticas e teórico-metodológicas. *In: GIRARDELLO, Gilka; FANTIN, Monica (org.). Práticas culturais e consumo de mídias entre crianças*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2009. p. 47–72.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FAZZI, Rita de Cássia. Sociologia da infância: reflexões metodológicas da pesquisa com criança. *In: REIS, Magali; GOMES, Lisandra Ogg (org). Infância: sociologia e sociedade*. São Paulo: Levanas, 2015, p. 237–258.

FERNANDES, Florestan. “As ‘trocinhas’ do Bom Retiro”. *In: FERNANDES, Florestan (org.). Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1979, p. 153–246.

FERNANDES, Florestan. As “Trocinhas” do Bom Retiro: Contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis. **Pro-Posições**, v. 15, n. 43, p. 229–250, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/43-diversoeprosa-fernandesf.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2016.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. “**A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos**”: as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um Jardim de Infância. 2002. 736 f. Tese (Doutorado em Ciência da Educação) – Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciência em Educação, Porto/Portugal, 2002. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/19509/2/29440.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2018.

FERREIRA, Maria Manuela. Do avesso do brincar ou ... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no jardim de infância. *In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (org.). Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa editores, 2004, p. 55–104.

FERREIRA, Maria Manuela. “- Ela é nossa prisioneira!” – Questões teóricas, Epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**, v. 18, n.2, p. 151–182, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/download/1524/1932>. Acesso em: 6 jan. 2016.

FERREIRA, Maria Manuela; NUNES, Ângela. Estudos da infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e desafios. **Linhas Críticas**, v. 20, n. 41, p. 103–123, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4260/3896>. Acesso em: 06 jan. 2016.

FERREIRA, Roberta Jabôr. **É brincando que se aprende**: a brincadeira de faz-de-conta em uma escola particular de Belo Horizonte-MG. 2007. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_FerreiraRJ_1.pdf. Acesso em: 26 jan. 2016.

FREIRE, Joana Loureiro. **Meus favoritos**: crianças, sites e metodologia de pesquisa. 2012. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: http://www.gpicc.pro.br/files_gpicc/subprojeto_3_pt.pdf. Acesso em: 04 fev. 2016.

FORTUNA, Tania Ramos. Cultura lúdica e comportamento infantil na era digital. **Revista Patio**, v. 40, p. [online], jul. 2014. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3692>. Acesso em: 24 mar. 2018.

FRIEDMANN, Adriana. A evolução do brincar. In: FRIEDMANN, Adriana (org.). **O Direito de Brincar**: a brinquedoteca. São Paulo: Scritta/ABRINQ, 1992, p. 23–31.

FRÓIS, Érica Silva. **AS PRÁTICAS DA CRIANÇA NA CONTEMPORANEIDADE: O BRINCAR ANALÓGICO E DIGITAL**. Uma perspectiva acerca do corpo no processo de subjetivação infantil. 2010. 131 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: http://200.229.43.1/documentos/dissertacao_ERICA_SILVA.pdf. Acesso em: 08 ago. 2018.

GADAMER, Hans-Georg. Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

GARCIA CANCLINI, Néstor. **A globalização imaginada**. São Paulo: Iluminuras, 2010.

GARCIA CANCLINI, Néstor. **Consumidores y ciudadanos**: conflictos multiculturales de la globalización. Miguel Hidalgo/México: Editorial Grijalbo, 1995.

GARCIA CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução Heloísa Pezza Cintrão; Ana Regina Lessa. 4ª ed. São Paulo: EDUSP, 2015.

GEERTZ, Clifford. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 13ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GERASIMCZUK, Livia Cattaruzzi; KARAGEORGIADIS, Ekaterine. Publicidade dirigida à criança na rede: ilegalidades nos canais de youtubers mirins. *In*: COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (org.). **TIC Kids Online Brasil [livro eletrônico]**: pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil 2016. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2017, p. 39–46.

GIRARDELLO, Gilka. Produção cultural infantil diante da tela: da TV à internet. *In*: FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka (org.). **Liga, roda, clica**: estudos em mídia, cultura e infância. São Paulo: Papirus, 2008, p. 113–144.

GOMES, Celma Borges. **Violência nas escolas**: em busca de uma cultura da não violência. Curitiba: CRV, 2015.

GOMES, Lisandra Ogg. Questões particulares da infância na complexidade social. *In*: REIS, Magali; GOMES, Lisandra Ogg (org.). **Infância**: sociologia e sociedade. São Paulo: Edições Levana/Attar Editorial, 2015, p. 123–144.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Tradução Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUATARRI, Felix. **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo, 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

HENRIQUES, Isabella Vieira Machado. Controle social e regulação da publicidade infantil: O caso da comunicação mercadológica de alimentos voltada às crianças brasileiras. **RECIIS – R. Eletr. de Com. Inf. Inov. Saúde**, v. 4, n. 4, p. 72–84, nov. 2010. Disponível em: http://www.sbh.org.br/medica/download/artigo_isabela.pdf. Acesso em: 16 jun. 2018.

HORLLE, Analu Schimitz. **CRIANÇA, MÍDIA E CONSUMO: UMA RELAÇÃO DE FRAGILIDADES E POTENCIALIDADES NO BRASIL**. 2015. 124 f. Dissertação (Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social) – Universidade Feevale; Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social, Novo Hamburgo/RS, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1929476#. Acesso em: 29 maio 2018.

HORLLE, Analu Schimitz; SCHMIDT, Saraí Patricia. Criança, identidade e mídia: um estudo sobre consumo e publicidade infantil. **Revista Rizoma**, v. 5, n. 1, p. 165–177, ago. 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/rizoma/article/view/7464/6175>. Acesso em: 29 maio 2018.

IG SÃO PAULO. **Crianças de seis meses já usam tablets e smartphones, aponta pesquisa**. São Paulo, 3 maio 2015. Disponível em: <http://delas.ig.com.br/filhos/2015-05-03/criancas-de-seis-meses-ja-usam-tablets-e-smartphones-aponta-pesquisa.html>. Acesso em: 13 set. 2015.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. Tradução Suzana Alexandrina. 2ª ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem**. Campinas/SP: Papirus, 1994.

JOBIM E SOUZA, Solange. Por uma crítica dos modos de subjetivação na cultura do consumo: crianças e adultos em ação. *In*: FONTELLE, Lais (org.). **Criança e consumo: 10 anos de transformação**. 1º ed. São Paulo: Alana, 2016, p. 200–213.

JOBIM E SOUZA, Solange; CASTRO, Lucia Rabello De. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 52–78.

JOBIM E SOUZA, Solange; SALGADO, Raquel Gonçalves. A criança na idade média – reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares (org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008, p. 207–221.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. **Perspectiva**, v. 12, n. 22, p. 105–128, jan. 1994. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10745>. Acesso em: 01 nov. 2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. *In*: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2010, p. 01–20. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 17 jan. 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. 9ª ed., São Paulo: Cengage Learning, 2014.

KOSLOWSKI, Sirlei Rigodanzo. **MUITO ALÉM DO JARDIM DA INFÂNCIA: INFÂNCIA, MÍDIA E CONSUMO**. 2009. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Ijuí, 2009. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/394/Sirlei%20Rigodanzo%20Kosowski.pdf?sequence=1>. Acesso em: 29 maio 2018.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e Educação contra a barbárie. **Revista Teias**, v. 1, n. 2, p. 1–14, 2000. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/23857/16830>. Acesso em: 21 ago. 2016.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de pesquisa** n. n.116, p. 41–59, jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2016.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (org.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 13–24. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensifund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2016.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 5ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação [online]**, v. 19, p. 20–28, abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2018.

LEITE, Maria Isabel. Espaços de narrativas – onde o eu e o outro marcam encontro. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008, p. 118–140.

LEMOS, André. Anjos interativos e retribalização do mundo. Sobre interatividade e interfaces digitais. **Tendências XXI**, v. 2, Lisboa, p. 19–29, 2000. Disponível em: <http://www.facom.ufba.br/pesq/cyber/lemos/interac.html>. Acesso em: 18 jan. 2019.

LEMOS, André. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LEMOS, André. Cidade-ciborgue: a cidade na cibercultura. **Galáxia**, n. 8, p. 129–148, out. 2004. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/download/1385/866>. Acesso em: 09 fev. 2017.

LEMOS, André. Cibercultura e Mobilidade. A era da Conexão. *In*: INTERCOM/XXVIII Congresso Brasileiro de Ciência da Comunicação, 27, 2005, Rio de Janeiro. **Anais [...]** Rio de Janeiro: UERJ, 2005. p. 1–16. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbxZHVjYWNhb2V0aWNzcGdnfGd4OjU2ZmU0ODE4ODk0MGJkOTM>. Acesso em: 02 jan. 2017.

LEMOS, André. Ciberespaço e tecnologias móveis: processos de Territorialização e Desterritorialização na cibercultura. *In*: MÉDOLA, Ana Silvia; ARAÚJO, Denise; BRUNO, Fernanda (orgs.). **IMAGEM, VISIBILIDADE E CULTURA MIDIÁTICA**. 1ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2007a. p. 277–293.

LEMOS, André. Cidade e Mobilidade. Telefones celulares, funções pós-massivas e territórios informacionais. **Matrizes**, v. 1, n. 1, out. 2007b. Disponível em: <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/MATRIZES/article/download/3993/3749>. Acesso em: 30 jan. 2017.

LEMOS, André. Mídia locativa e territórios informacionais. *In*: ARANTES, Priscila; SANTAELLA, Lucia (org.). **Estéticas Tecnológicas**. Novos Modos de Sentir. São Paulo: EDUC, 2008, p. 207–230.

LEMOS, André. ARTE E MÍDIA LOCATIVA NO BRASIL. *In*: LEMOS, André; JOSGRILBERG, Fabio (org.). **COMUNICAÇÃO E MOBILIDADE**: aspectos socioculturais das tecnologias móveis de comunicação no Brasil. Salvador: EDUFBA, 2009a, p. 89–108.

LEMOS, André. Cibercultura como território recombinate. *In*: TRIVINHO, Eugênio; XAZELOTO, Edilson (org.). **A CIBERCULTURA E SEU ESPELHO**: Campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa. São Paulo:

- ABCiber; Instituto Itaú Cultural, 2009b, p. 38–46. Disponível em: <http://www.abciber.org/publicacoes/livro1/>. Acesso em: 22 fev. 2017.
- LEMOS, André. Cultura da Mobilidade. **Revista Famecos**, n. 40, p. 28–35, dez. 2009c. Disponível em: revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/download/6314/4589. Acesso em: 22 dez. 2016.
- LEMOS, André. Infraestrutura para a cultura digital. In: SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sergio (orgs.). **Cultura digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009d. p. 134–151.
- LEMOS, André. Celulares, funções pós-midiáticas, cidade e mobilidade. **URBE - Revista Brasileira de Gestão Urbana**, v. 2, n. 2, p. 155–166, dez. 2010. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/URBE/pdf?dd1=4469>. Acesso em: 26 jan. 2017.
- LEMOS, André. Realidade aumentada. Narrativa y médios de georeferência. In: SÁNCHEZ, Amaranta (org.). **MóBILE. Reflexión y experimentación en torno a los médios locativos en el arte contemporâneo en México**. México/DF: Consejo Nacional para La Cultura y lãs Artes / Centro Multimedia – CENART, 2013, p. 85–103. Disponível em: <https://dl.dropboxusercontent.com/u/2055897/narrativa.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2017.
- LEMOS, André; LÉVY, Pierre. **O FUTURO DA INTERNET: em direção a uma ciberdemocracia planetária**. Papirus: São Paulo, 2010.
- LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.
- LÉVY, Pierre. **A ideografia dinâmica: rumo a uma imaginação artificial?** Tradução Marcos Marcionilo; Saulo Krieger. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu Costa. 1ª ed. São Paulo: 34, 1999.
- LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. Tradução Luiz Paulo Rouanet, 4ª ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- LÉVY, Pierre. **A esfera semântica. Tomo I: computação, cognição e economia da informação**. São Paulo: Annablume, 2014.
- LIMA JÚNIOR, Arnaud. TECNOLOGIAS INTELECTUAIS E EDUCAÇÃO: explicitando o princípio proposicional/hipertextual como metáfora para educação e o currículo. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 13, n. 22, p. 401–416, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www.uneb.br/revistadafaeaba/files/2011/05/numero22.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2018.
- LINDSTROM, Martin. **A lógica do consumo: verdades e mentiras sobre por que compramos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- LINN, Susan. Uma causa pela qual lutar. In: FONTELLE, Lais (org.). **Criança e consumo: 10 anos de transformação**. São Paulo: Alana, 2016, p. 31–35.

LIPOVETSKY, Gilles. **A felicidade paradoxal**: ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo. Tradução Maria Lucia Machado, 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

LIPOVETSKY, Gilles. **O império do efêmero**: a moda e seu destino nas sociedades modernas. São Paulo: Cia das letras, 2009.

LOPES, Conceição. **Brincar Social Espontâneo na Educação de Infância**: Um Estudo . Aveiro/Portugal: Civitas Aveiro - Associação para a Defesa e Promoção dos Direitos dos Cidadãos, 2016. Disponível em:

https://www.researchgate.net/profile/Maria_Lopes67/publication/313853101_Brincar_Social_Espontaneo_na_Educacao_de_Infancia_Um_Estudo/links/58ab38cfaca27206d9bd0f56/Brincar-Social-Espontaneo-na-Educacao-de-Infancia-Um-Estudo.pdf. Acesso em: 18 abr. 2018.

LUSTIG, Andréa Lemes, CARLOS, Rinalda Bezerra; MENDES, Rosane; OLIVEIRA, Maria Izete. Criança e infância: Contexto histórico social. In: V SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS - ÉTICA E DIVERSIDADE NA PESQUISA, 5, 2014, Goiania. **Anais [...]** Goiania: CEGRAF, 2014, p.1–14. Disponível em: <http://www.grupeci.fe.ufg.br/up/693/o/TR18.1.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2016.

MACEDO, Nélia Mara Rezende. **“Você tem face?”**: sobre crianças e Redes Sociais Online. 2014. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: http://www.gpicc.pro.br/files_gpicc/subprojeto_14_pt.pdf. Acesso em: 4 fev. 2016.

MACEDO, Nélia Mara Rezende. Pesquisa on-line com crianças nas redes sociais: desafios e desvios metodológicos. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SANTOS, Núbia de Oliveira; LOPES, Ana Elisabete Rodrigues (org.). **Infância, juventude e educação**: práticas e pesquisas em diálogo. 1ª ed. Rio de Janeiro: NAU, 2015, p. 173–190.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro, 2006.

MACEDO, Roberto Sidnei. Etnopesquisa crítica em educação. In: GALDIERI, Antonieta; MARCO, Giovanna; ASSY, Maria Rita do Amaral (org.). **Projeto pesquisa em debate**. Juazeiro/Ba: UNEB, 2007, p. 29–60.

MACEDO, Roberto Sidnei. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo (org.). **Um rigor outro**: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 75–126.

MACEDO, Roberto Sidnei. Crianças in situ, currículo em ato: entretecimentos e recursividades. In: MACEDO, Roberto Sidnei; AZEVEDO, Omar Barbosa (org.). **Infâncias-dever e currículo**: a afirmação do direito das crianças à (aprendizagem) formação. Ilhéus: Editus, 2013, p. 117–138.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisar a experiência**: compreender/mediar saberes experienciais, 1ª ed. Curitiba: CRV, 2015.

MACHADO, Mariana Marcondes. **Merleau-Ponty & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MAFFESOLI, Michel. **Sobre o nomadismo: vagabundagens pós-modernas**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

MANEVY, Alfredo. **Cultura digital.br**. In: SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sergio (org.). Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009, p. 34–43.

MARCHI, Rita de Cássia. A teoria social contemporânea e a emergência da “sociologia da infância” na segunda modernidade: aspectos teóricos e políticos. In: MÜLLER, Fernanda (org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 85–109.

MARTINS, José Souza. **O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1993.

MARTINS FILHO, Altino José; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Metodologias de pesquisa com e sobre crianças. **Revista Reflexão e Ação**, v. 18, n. 2, p. 08–28, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/download/1496/1935>. Acesso em: 20 abr. 2016.

MELO, Rafaela da Silva; NEVES, Breno Gonçalves Bragatti; MACHADO, André FERreira. Crianças Mobile: tecnologias móveis e novas estratégias de marketing infantil. **Revista Anagrama**, v. 8, n. 2, p. 1–16, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/anagrama/article/download/82426/85412>. Acesso em: 24 jun. 2018.

MENEZES, José Américo Santos. **A CRIANÇA NA CIBERCULTURA: brincar, consumir e cuidar do corpo**. 2013. 161 f. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2013.

MENEZES, José Américo; COUTO, Edvaldo Souza. Clicar e brincar: o lúdico na cibercultura infantil. In: VI Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura (ENECULT), 6, 2010, Salvador. **Anais [...]** Salvador: EDUFBA, 2010. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/wordpress/24368.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2015.

MENEZES, Luciana Bessa Diniz. **Especialmente recomendado para menores de seis anos**. 2010. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: http://www.gpicc.pro.br/files_gpicc/subprojeto_27_pt.pdf. Acesso em: 04 fev. 2016.

MENEZES, Luciana Bessa Diniz. Pesquisar com crianças pequenas: desafios do trabalho de campo. In: PEREIRA, Rita Maria Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (org.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: NAU, 2012, p. 181–202.

MANTONAVI, Camila Marciel Campolina Alves. **NARRATIVAS DA MOBILIDADE: comunicação, cultura e produção em espaços informacionais**. 2011. 234 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Belo Horizonte, 2011.

Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ECID-8P2JKG/narrativas_da_mobilidade_tese_camilamantovani_e ci.pdf?sequence=1. Acesso em: 31 jan. 2017.

MOMO, Mariangela. **Mídia e Consumo na produção de uma infância Pós-Moderna que vai à escola**. 2007. 366 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2007. Disponível em: www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/12185/000617541.pdf?sequence=1. Acesso em: 10 maio 2018.

MOMO, Mariangela. As crianças de hoje não são mais como antigamente! Implicações culturais do mundo contemporâneo para os modos de ser criança e de viver a infância. **Revista Textura**, v. 16, n.32, p. 07–21, set./dez. 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1243/932>. Acesso em: 20 abr. 2018.

MONTEIRO, Clara Medeiros Veiga Ramires. **O brincar do ponto de vista das crianças: uma análise das dissertações e teses do portal CAPES (2007 a 2012)**. 2014. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

MONTEIRO, Clara Medeiros Veiga Ramires; COLL DELGADO, Ana Cristina. Crianças, Brincar, Culturas da Infância e Cultura Lúdica: uma análise dos estudos da infância. **Saber & Educar**, n. 19, p. 106–11, dez. 2014. Disponível em: <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/80>. Acesso em: 20 jan. 2016.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. n.2, p. 191–211, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2016.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2ª ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

MORENO, José Carlos. Do Analógico ao Digital: como a digitalização afecta a produção, distribuição e consumo de informação, conhecimento e cultura na Sociedade em Rede. **Observatório Journal**, v. 7, n. n.4, p. 113–129, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/obs/v7n4/v7n4a06.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2017.

MORTARI, Luigina. **Cultura dela ricerca e pedagogia**. Roma: Carocci, 2007.

MOURA, Adelina Maria Carreiro. **Apropriação do Telemóvel como ferramenta de mediação em mobile learning**. Estudo de caso em contextos educativos. 2010. 630 f. Tese (Doutorado em Ciência da Educação) – Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga/Portuga, 2010. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13183/1/Tese%20Integral.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2014.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

MULLER, Juliana Costa. **Crianças na contemporaneidade**: representação e usos das tecnologias móveis na educação infantil. 2014. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/132433>. Acesso em: 20 jan. 2016.

MUNARIN, Iracema. Televisão e brincadeira: as mediações e o imaginário na cultura de movimento das crianças *In*: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte; Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 15, 2007, Recife. **Anais [...]** Recife, 2007, p. 01–09. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/docs/cd/resumos/061.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2018.

MUNARIN, Iracema; GIRARDELLO, Gilka Elvira Ponzi. Crianças, mídias e cultura de movimento. *In*: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto (org.). **Corpo-infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2012, p. 331–347.

NASCIMENTO, Cláudia Terra; BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes. A Construção Social do Conceito de Infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. **Contexto & Educação**, v. 23, n. 79, p. 47–63, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a14v2898>. Acesso em: 17 ago. 2016.

NAVARRO, Mariana Stoeterau; PRODÓCIMO, Elaine. Brincar e mediação na escola. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 34, n. 3, p. 633–648, set. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892012000300008&lng=pt&nrm=iso&tlng=en. Acesso em: 23 jul. 2016.

NEGROPONTE, Nicholas. **Vida digital**. Tradução Sergio Tellaroli. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

NUNES, LUCIANA Borre. **As imagens que invadem a sala de aula**: reflexões sobre cultura visual. São Paulo: Ideias & Letras, 2010.

OLIVEIRA, Evandro Salvador Alves. **Infância e cultura contemporânea**: os diálogos de crianças com a mídia em contextos educativos. 2014. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2014. Disponível em: <http://www.ufmt.br/ppgedu/arquivos/52d15240994ecccda7a49b1cdd1d936f.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2016.

OLIVEIRA, Fabiana. O LUGAR E O TEMPO DAS CULTURAS INFANTIS NAS PESQUISAS BRASILEIRAS. **Revista Teias**, v. 19, n. 52, p. 60–76, jan./mar. 2018. Disponível em: www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/download/30604/23719. Acesso em: 4 abr. 2018.

OLIVEIRA, Vera Barros. O Brincar e a Criança do Nascimento Aos Seis Anos . *In*: OLIVEIRA, Vera Barros (org.). **O Brincar e a Criança do Nascimento Aos Seis Anos**. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 13–32.

OROFINO, Maria Isabel. Crianças, sociedade de consumo e regulamentação de publicidade. **Revista do Serviço Nacional do Comércio - SENAC**, p. 15–25, ago. 2011. Disponível em:

https://www.sescsp.org.br/online/artigo/compartilhar/5573_LIBERDADE+CERCEADA. Acesso em: 09 jun. 2018.

PALÁCIOS, Marcos. Memória digital. *In*: SAVAZONI, Rodrigo; CONH, Sergio (org.). **Cultura digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2009, p. 252–261.

PAULA, Maria Esperança. O processo e o produto da pesquisa: a negociação do texto de pesquisa com as crianças. *In*: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (org.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: NAU, 2012, p. 223–236.

PAZ, Tatiana Santos. **CULTURA DA MOBILIDADE E AUTORIA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O USO DOS TABLETS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SALVADOR**. 2014. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Salvador, 2014. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1029815#. Acesso em: 02 fev. 2017.

PEIRCE, Charles S. **Semiótica**. Tradução José Teixeira Coelho Neto. 3ª ed., São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

PELLANDA, Eduardo Campos. Convergência de mídias potencializada pela mobilidade e um novo processo de pensamento. *In*: XXVI Congresso Brasileiro de Ciência da Comunicação, 26, 2003, Belo Horizonte. **Anais [...]** Belo Horizonte: INTERCOM, 2003. p. 1–11. Disponível em: <http://portal.eusoufamecos.net/convergencia-de-midias-potencializada-pela-mobilidade-e-um-novo-processo-de-pensamento/>. Acesso em: 27 fev. 2017.

PELLANDA, Eduardo Campos. **INTERNET MÓVEL : NOVAS RELAÇÕES NA CIBERCULTURA DERIVADAS DA MOBILIDADE NA COMUNICAÇÃO**. 2005. 198 f. Tese (Doutorado em Comunicação Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp000483.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2017.

PELLANDA, Eduardo Campos. Nomadismo em espaços sociais: uma discussão sobre as novas formas de interações potencializadas pela mobilidade da informação. **Razón y Palabra**, v. 52, n. México, p. 28–3, ago./set. 2006a. Disponível em: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n52/29Campos.pdf> . Acesso em: 22 jan. 2017.

PELLANDA, Eduardo Campos. Weblogs de bolso: análise do impacto da mobilidade no cenário - publicações instantâneas na Web. **PRISMA.COM** - Revista de Ciência e Tecnologias da Informação e Comunicação, n. 3, 2006b. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/prismacom/article/view/629>. Acesso em: 30 jan. 2017.

PELLANDA, Eduardo Campos. Comunicação móvel: das potencialidades aos usos e aplicações. **Em Questão**, v. 15, n. 1, p. 89–98, jan. 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/viewFile/6478/5794>. Acesso em: 27 jan. 2017.

PEREIRA, Rita Maria Ribes. **Nossos comerciais, por favor!** Infância, televisão e publicidade. 2003. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, Rio de Janeiro, 2003.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; CERDEIRA, Adriana; ADREIUOLO, Beatriz; JOBIM E SOUZA, Solange. **Ladrões de sonhos e sabonetes: sobre os modos de subjetivação da infância na cultura do consumo. Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura**, 2ª ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005, p. 99–116.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Pesquisa com crianças. *In*: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (org.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: NAU, 2012a. p. 59–86.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior. *In*: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (org.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: NAU, 2012b. p. 27–57.

PEREIRA, Rita Maria Ribes. O (EN)CANTO E O SILÊNCIO DAS SEREIAS: sobre o (não)lugar da criança na (ciber)cultura. **Childhood & philosophy**, v. 9, n.18, p. 319–343, jul./dez. 2013. Disponível em: www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/download/20660/14987. Acesso em: 21 jan. 2017.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Por uma ética da responsividade: exposição de princípios para a pesquisa com criança. **Currículo sem fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 50–64, jan./jun. 2015a. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/pereira.pdf>. Acesso em: 04 out. 2016.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Precisamos conversar! Questões para pensar a pesquisa com criança na cibercultura. *In*: REIS, Magali; GOMES, Lisandra Ogg (org.). **Infância: sociologia e sociedade**. São Paulo: Edições Levana/Attar Editorial, 2015b, p. 281–302.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (org.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: NAU, 2012.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS, PNAD. **Acesso à Internet e à Televisão e Posse de Telefone Móvel Celular para Uso Pessoal**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2015. Disponível em: http://www.mc.gov.br/publicacoes/doc_download/2555-pnad-tic-2013. Acesso em: 30 ago. 2015. .

PINTO, Manuel. A infância como construção social. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel (org.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 199, p. 07–30.

PIMENTEL, Fernando Silva Cavalcanti. **A aprendizagem das crianças na cultura digital**. 2015. 203 f. Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/1441/1/A%20aprendizagem%20das%20crian%C3%A7as%20na%20cultura%20digital.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2017.

PONTES, Fernando Augusto Ramos; MAGALHÃES, Celina Maria Colino. A transmissão da Cultura da Brincadeira: algumas possibilidades de investigação. **Psicologia: Reflexão e**

Crítica, v. 16, n. 1, p. 117–124, 2003. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16803.pdf> . Acesso em: 8 mar. 2018.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut; TOSATTO, Carla Cristina. A criança e o brincar como experiência de cultura. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 520, p. 737–758, 2014.

Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/download/1927/1828> .

Acesso em: 25 jul. 2018.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Tradução Suzana Menescal de A. Carvalho; José Laurenio de Melo. 1ª ed. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

PRENSKY, Marck. Nativos digitais, imigrantes digitais. **De On the Horizon**, v. 9, n. 5, out. 2001. Disponível em:

<https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2015/06/texto1nativosdigitaisimigrantesdigitais1-110926184838-phpapp01.pdf>. Acesso em: 14 set. 2016.

PRETTO, Nelson De Luca. **Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia**. 8ª ed. Salvador: EDUFBA, 2013.

PRETTO, Nelson De Luca. Publicar ou perecer: desafio trazidos pelo digital. *In*: CARVALHO, Maria Vilani Cosme; CARVALHÊDO, Josania Lima Portela; ARAUJO, Francisco Antônio Machado (org.). **Caminhos da Pós-Graduação em Educação no Nordeste do Brasil**: avaliação, financiamento, redes e produção científica. Teresina: EDUPI, 2016, p. 319–340.

PRETTO, Nelson De Luca; ASSIS, Alessandra. Cultura digital e educação: redes já! *In*: PRETTO, Nelson De Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu (org.). **Além das redes de colaboração**: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 75–84.

PRETTO, Nelson De Luca. **Educações, Culturas e Hackers**: escritos e reflexões. Salvador: EDUFBA, 2017.

PRIMO, Alex. **Interação mediada por computador**: comunicação, cibercultura, cognição. 3º ed. Porto Alegre: Sulinas, 2011.

PRIMO, Alex. **Interações em rede**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

PRIMO, Alex. O aspecto relacional das interações na Web 2.0. **E-Compós**, v. 9, p. 1–27, 2007. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/limc/PDFs/web2.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2017.

PRIMO, Alex. **Interação mediada por computador**: comunicação, cibercultura, cognição. 3º ed. Porto Alegre: Sulinas, 2011.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e escola**: uma relação marcada por preconceitos. 2000. 273f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/São Paulo, 2000. Disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=vtls000205851>. Acesso em: 15 mar. 2016.

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da Infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, v. 20, n. especial, p. 137–162, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10282/9553>. Acesso em: 27 set. 2015.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudo em construção. *In*: FARIAS, Ana Lúcia Goulard; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com criança**. 3ª ed. Campinas/São Paulo: Autores Associados, 2009, p. 19–47.

QVORTRUP, Jeans. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 2, p. 631–643, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a14v36n2.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2016.

REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA. **Plano Nacional pela primeira infância. Brasília**: Rede Nacional Primeira Infância. Brasília: Secretaria Executiva durante a elaboração do PNPI, 2010. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/PPNI-resumido.pdf>. Acesso em: 27 maio 2016. .

REDIN, Marita Martins. Crianças e suas culturas singulares. *In*: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 115–126.

REIS, Magali. A construção sociológica da infância. *In*: REIS, Magali; GOMES, Lisandra Ogg (org.). **Infância: Sociologia e Sociedade**. São Paulo: Edições Levana/Attar Editorial, 2015, p. 167–190.

RIBEIRO, Marcelo Silva de Souza. Cultura lúdica digital: novas infâncias. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, v. IX, n. 15, p. 41–57, 2015. Disponível em: http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/5481/pdf_37. Acesso em: 11 jan. 2019.

ROCHA, Aline Andrade Weber Nunes. **Educação e Cibercultura: narrativas de mobilidade ubíqua**. 2012. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2011_1-763-ME.pdf. Acesso em: 03 fev. 2017.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico interdisciplinar. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 43–51.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Um diálogo com a sociologia da infância a partir da Psicologia do Desenvolvimento. *In*: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (org.). **Teoria e prática na pesquisa com criança: diálogos com Willian Consaro**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 59–70.

ROVERI, Fernanda Theodoro; SANTOS, Ana Carolina Pereira Martins. Mídia, consumo e publicidade: refletindo sobre o brincar na educação infantil. **Revista Espaço Pedagógico**, v.

23, n. 1, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/6362>. Acesso em: 31 maio 2018.

SALGADO, Raquel Gonçalves. **Ser criança e herói no jogo da vida: a infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados**. 2005. 245 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=0115578_05_Indice.html. Acesso em: 03 out. 2016.

SALGADO, Raquel Gonçalves. A criança contemporânea. **Revista Educação**, 2014a. Disponível em: <http://revistaeducacao.com.br/textos/208/a-crianca-contemporanea-pesquisadora-raquel-goncalves-salgado-reflete-sobre-conflitos-323810-1.asp>. Acesso em: 27 mar. 2016.

SALGADO, Raquel Gonçalves. Infância, gerações e temporalidades: experiências de crianças e professoras em diálogo. **Linhas Críticas**, v. 20, n. 41, p. 63–80, jan./abr. 2014b. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193530606005>. Acesso em: 26 mar. 2016.

SALGADO, Raquel Gonçalves. “Pares ou ímpares?”: consumo e relações de amizade entre as crianças na formação de grupos para brincar. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SANTOS, Núbia de Oliveira; LOPES, Ana Elisabete Rodrigues (org.). **Infância, juventude e educação: práticas e pesquisa em diálogo**. Rio de Janeiro: NAU, 2015, p. 371–392.

SALGADO, Raquel Gonçalves; PEREIRA, Rita Marisa Ribes; JOBIM E SOUZA, Solange. Pela tela, pela janela: questões teóricas e práticas sobre infância e televisão. **Caderno Cedes**, v. 25, n. 65, p. 9–24, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n65/a02v2565.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2016.

SALVADOR, António; LIEBERMANN, Luzia; ALVES, Pedro. **CRESCENDO ENTRE ECRÃS: Usos de meios eletrônicos por crianças (3-8 Anos)**. Lisboa/Portugal: ERC – Entidade Reguladora para a Comunicação Social, 2017. Disponível em: <http://www.erc.pt/documentos/Crescendoentrecras/files/downloads/crescendo-entre-ecras.pdf>. Acesso em: 31 out. 2018.

SAMPAIO, Inês Vitorino. **Televisão, publicidade e infância**. São Paulo/Fortaleza: Annablume; Secretaria de Cultura e Desporto do Estado do Ceará, 2000.

SAMPAIO, Inês Vitorino. Consumo Infantil. **Ser Médico**, v. 39, p. 12–15, 2007.

SAMPAIO, Inês Vitorino. Reconfigurações das culturas infantis sob a égide do consumo e da convergência midiática. In: FONTENELLE, Lais (org.). **Criança e consumo: 10 anos de transformação**. 1º ed. São Paulo: Instituto Alana, 2016, p. 214–241.

SAMPAIO-S, Joseilda. **CULTURA DIGITAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: articulação entre os Projetos Irecê e Tabuleiro Digital**. 2011. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidad Federal da Bahia, Salvador, 2011. 188 f p. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11801/1/Joseilda%20Sampaio.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2016.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes dos pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003a.

SANTAELLA, Lucia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**, v. 22, n. Porto Alegre, p. 23–32, dez. 2003b. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3229/2493>. Acesso em: 24 fev. 2017.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTAELLA, Lucia. A ecologia pluralista das mídias locativas. **Revista FAMECOS**, v. 37, p. 20–24, dez. 2008. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/download/4795/3599>. Acesso em: 13 fev. 2017.

SANTAELLA, Lucia. **A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade**. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTAELLA, Lúcia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTANA, Juliana Prates. **Cotidiano, expressões culturais e trajetórias de vida: Uma investigação participativa com crianças em situação de rua**. 2007. 334 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho, Braga/Portugal, 2007. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8162/1/Tese%20Vers%C3%A3o%20Final.pdf>. Acesso em: 27 maio 2016.

SANTANA, Juliana Prates. Os adultos precisam se prontificar a ouvir as ideias e sugestões das crianças. **Catraqinha [online]**, 2015. Disponível em: <https://catraqinha.catracalivre.com.br/brasil/defender/indicacao/juliana-prates-os-adultos-precisam-se-prontificar-a-ouvir-as-ideias-e-sugestoes-das-criancas/>. Acesso em: 27 maio 2016.

SANTOS, Edméa Oliveira. Educação on-line: a dinâmica sociotécnica para além da educação a distância. In: PRETTO, Nelson De Luca (org.). **Tecnologias e Novas Educações**. Salvador: EDUFBA, 2005, p. 195–202.

SANTOS, Edméa. A CIBERCULTURA E A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE MOBILIDADE E REDES SOCIAIS: CONVERSANDO COM OS COTIDIANOS. In: FONTOURA, Helena Amaral; SILVA, Marco (org.). **Práticas Pedagógicas, Linguagem e Mídias: Desafios à pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPED NACIONAL, 2011. p. 75–98. Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook1.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2017.

SANTOS, Marlene Oliveira; RIBEIRO, Maria Izabel Souza; VARANDAS, Daniela Nascimento. Currículo na educação infantil em instituições do PROINFÂNCIA do Estado da Bahia. *In*: SANTOS, Marlene Oliveira; RIBEIRO, Maria Izabel Souza (org.). **Educação infantil: os desafios estão postos e o que estamos fazendo?** Salvador: Sooffset, 2014, p. 95–146.

SANTOS, Marta Oliveira. **AS LIÇÕES DA PUBLICIDADE: UM ESTUDO SOBRE CONSUMO, MÍDIA E INFÂNCIA**. 2012. 94f. Dissertação (Mestrado em Processos e Manifestações Culturais) – Universidade Feevale; Programa de Pós-Graduação em Processos e Manifestações Culturais, Novo Hamburgo/RS, 2012. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=94939#. Acesso em: 29 maio 2018.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4ª ed., São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Núbia de Oliveira. **Quando “menos” é “mais”**: a criança e seu aniversário. 2013. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: http://www.gpicc.pro.br/files_gpicc/subprojeto_36_pt.pdf. Acesso em: 4 fev. 2016.

SANTOS, Sandro Vinícius Sales. Sociologia da infância: aproximações entre Willian Corsaro e Florestan Fernandes. **Educação em Perspectiva**, v. 5, n. 1, p. 117–139, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/344/134>. Acesso em: 17 maio 2015.

SARLO, Beatriz. **Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e ideocultura na Argentina**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. *In*: GARCIA, Regina Leite; FILHO, Aristeo Leite (org.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 13–27.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, v. 12, n. 21, p. 51–69, 2003. Disponível em: http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf. Acesso em: 20 jul. 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004, p. 9–34. Disponível em: http://cedic.iec.uminho.pt/textos_de_trabalho/textos/encruzilhadas.pdf. Acesso em: 06 maio 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade Social e Estudo da Infância. *In*: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto (org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira e Marin editores, 2007a.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas infantis e interculturalidade. *In*: DORNELLES, Leni Vieira (org.). **Produzindo Pedagogias Interculturais na Infância**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007b, p. 19–40.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEIA, Maria Cristina Soares De (org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Coleção Ciências Sociais da Educação. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008. p. 17–39.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. *In*: PRADO, Patrícia Dias; MARTINS FILHO, Altino José (org.). **Das Pesquisas com Crianças à complexidade da Infância**. Campinas/São Paulo: Autores Associados, 2011, p. 27–60.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de pesquisa em educação**, v.6, n.3, p. 581–602, 2011b. Disponível em: proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/download/2819/1825. Acesso em: 24 mar. 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel (org.). **As crianças, contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997. Disponível em: <https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmento-manuel-10.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2015.

SCHMIDT, Saraí Patricia. Eu quero!!! Um estudo sobre comunicação, educação e consumo infantil. *In*: XXXIII Congresso Brasileiro de Ciência da Comunicação, 33, 2010, Caxias do Sul/RS. **Anais [...]** Caxias do Sul/RS: INTERCOM - Sociedade de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2010, p. 01–15. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-2911-1.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

SEIXAS, Angélica Amanda Campos; BECKER, Bianca; BICHARA, Ilka Dias. Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares nos Grupos de Brincadeira da Ilha dos Frades/BA. **PSICO**, v. 43, n.4, p. 541–551, out./dez. 2012. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/10260/8517>. Acesso em: 8 mar. 2018.

SERPA, Felipe. **Rascunho Digital: diálogos com Felipe Serpa**. Salvador: EDUFBA, 2004.

SERRES, Michael. **Polegarzinha: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber**. Tradução Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SHERER, Márcia Rejane. A globalização e a infância: reflexos e reflexões nas falas das crianças. *In*: 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia (ENPEG), 10, 2009, Porto Alegre. **Anais [...]** Porto Alegre: UFRGS, 2009, p. 1-18. Disponível em: <http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT6/tc6%20%284%29.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2016.

SIBILIA, Paula. **O show do eu: a intimidade como espetáculo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SILVA, Alberto Nidio Barbosa de Araújo. **Jogos, brinquedos e brincadeiras: trajetórias intergeracionais**. 2010. 782 f. Tese (Doutorado em Estudo da Criança) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga/Portugal, 2010. 782f p. Disponível em: repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13904/1/Tese.pdf. Acesso em: 20 jul. 2015.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SILVA, Marco. Cibercultura e educação: a comunicação na sala de aula presencial e online. **Revista FAMECOS**, v. 37, n. Porto Alegre, p. 69–74, dez. 2008. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/face/ojs/index.php/revistafamecos/article/download/4802/3606>. Acesso em: 26 fev. 2017.

SILVA, Perseu Pereira. Narrativas multimídias de infâncias contemporâneas: crianças no YouTube. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SANTOS, Núbia de Oliveira; LOPES, Ana Elisabete Rodrigues de Carvalho (org). **INFÂNCIA, JUVENTUDE E EDUCAÇÃO: práticas e pesquisas em diálogo**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2015, p. 191–210.

SILVA, Priscilla Lima. **AS INFÂNCIAS E O BRINCAR NO CONTEXTO ESCOLAR: Alguns contrastes entre a cultura lúdica e as práticas pedagógicas**. 2014. 88 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura) – Universidade Federal do Amazonas, Instituto de Ciências Humanas e Letras, Programa de Pós-Graduação Amazônia Sociedade e Cultura., Manaus, 2014. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/4217/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Priscilla%20Lima%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2018.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. Economia da cultura digital. In: SAVAZONI, Rodrigo; CONH, Sergio (org.). **Cultura digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009, p. 66–77.

SMITH, Peter. O brincar e os usos do brincar. In: MOYLES, Janet R. (org.). **A excelência do brincar**. Tradução Maria Adriana Verrísimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 25–38.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 07–31, mar. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16099.pdf>. Acesso em: 02 out. 2016.

SOARES, Natália Fernandes. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 25–40, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/soares.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2016.

SOARES, Leila Franca. **HORA DO HERÓI: incidências de mutações culturais no brincar contemporâneo e implicações na aprendizagem**. 2014. 188f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18063/1/Tese%20Leila%20Soares%20HORA%20DO%20HEROI.pdf>. Acesso em: 08 set. 2015.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Manual de orientação: saúde de crianças e adolescentes na era digital**. [S.l.]: Departamento de Adolescência, 1 out. 2016. Disponível em:

http://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/2016/11/19166d-MOrient-Saude-Crian-e-Adolesc.pdf. Acesso em: 26 mar. 2018. ,

SOLON, Lilian Almeida Guimarães; COSTA, Nina Rosa do Amaral; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Conversando com criança. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 204–224.

SOMMER, Luís Henrique; SCHMIDT, Saraí Patrícia. Formação de professores e consumo: um debate necessário. **Educação Unisinos**, v. 14, n. 3, p. 215–221, set./dez. 2010. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/download/524/128>. Acesso em: 10 jun. 2018.

SOUZA E SILVA, Adriana. Arte e tecnologias móveis: hibridizando espaços públicos. *In*: PARENTE, André (org.). **Tramas da rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação**. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 282–297.

SOUZA E SILVA, Adriana. Do ciber ao Híbrido: tecnologias móveis como interfaces de espaços híbridos. *In*: ARAUJO, Denize Corrêa (org.). **Imagem (ir) Realidade: comunicação e cibermídia**. Porto Alegre: Sulina, 2006, p. 21–51.

SOUZA, Joana Dourado; COUTO, Edvaldo Souza; BONILLA, Maria Helena. ENTRE A EFEMERIDADE DAS STORIES E A MEMÓRIA DA ESCOLA. **Revista Teias**, v. 19, n. 53, p. 82–94, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/download/33944/25272>. Acesso em: 20 ago. 2018.

SPINELLI, Carolina Shimomura. **As metodologias de pesquisa com criança na escola: o “ouvir” como uma tendência...** 2012. 355f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/99477/304618.pdf?sequence=1> . Acesso em: 21 mar. 2016.

SPINK, Mary Jane. A Ética na Pesquisa Social: da perspectiva prescritiva à interanimação dialógica. **Revista PSICO**, v. 31, n.1, jan./jul. 2000. Disponível em: <https://www.academia.edu/906162/A-%C3%A9tica-na-pesquisa-social-da-perspectiva-prescritiva-%C3%A0-interanima%C3%A7%C3%A3o-dial%C3%B3gica>. Acesso em: 4 abr. 2016.

STEINBERG, Shirley R; KINCHELOE, Joe L. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. *In*: STEINBERG, Shirley R; KINCHELOE, Joe L. (org.). **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Tradução George Eduardo Japiassú Bricio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 11–52. Disponível em: https://issuu.com/heidiheinen/docs/steinberg_shirley_r.-sem_segredos_cultura_ifnan. Acesso em: 29 maio 2018.

TAPSCOTT, Don. **A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos**. Tradução Marcello Lino. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

TAPSCOTT, Don. **Geração digital**: a crescente e irreversível ascensão da geração Net. Tradução Ruth Gabriela Bahr. São Paulo: Makron Books, 1999.

TASSINARI, Ana Maria. **O TRABALHO EM CRECHE: UM ESTUDO SOBRE O PENSAR E O SENTIR DOS EDUCADORES INFANTIS SOBRE O BRINCAR**. 2004. 105 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Franca/SP, 2004. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/98541/tassinari_am_me_fran.pdf?sequence=1. Acesso em: 01 maio 2018.

TOMAZ, Renata. **O QUE VOCÊ VAI SER ANTES DE CRESCER? Youtubers, Infância e Celebridade**. 2017. 232 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: http://www.pos.eco.ufrj.br/site/download.php?arquivo=upload/tese_rtomaz_2017.pdf. Acesso em: 20 maio 2018.

TORRES, Velda; FRAGA, Giulia; ALVES, Lynn Rosalina Gama; COUTO, Edvaldo Souza. **Pokémon Go: infância e consumo**. In: ALVES, Lynn Rosalina Gama; TORRES, Velda (org.). **Jogos digitais, entretenimento, consumo e aprendizagens: uma análise do Pokémon Go**. Salvador: EDUFBA, 2017.

VAZ, Rui. **O que é digital**. 2006. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/hyper/laboratorio/rvaz/lab-digital1.htm>. Acesso em: 20 jan. 2010.

VELÁZQUEZ, Alessandra Alcântara. **Brincar de Internet: a vivência lúdica infantil em ambiente virtual**. 2013. 278 f. Tese (Doutorado em Ciência da Educação) – Universidade do Minho, Instituto de Educação, Portugal, 2013. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/40396/2/Alessandra%20Alc%C3%A2ntara%20Vel%C3%A1zquez.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2016.

VENN, Winn; VRAKKING, Ben. **Homo sapiens: educando na era digital**. Tradução Vinícios Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipolla Neto; Luis Silveira Menna Barreto Barreto; Solange Castro Afeche., 5ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, p. 23–36, 2008. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiUwfOnOPZAhVMlZAKHQyPDAUQFgggyMAE&url=http%3A%2F%2Fxa.yimg.com%2Fkq%2Fgroups%2F32960205%2F729519164%2F&usq=AOvVaw3OXPibuzJoldk6RgHiCpR>. Acesso em: 10 mar. 2018.

ZANDONÁ JÚNIOR, Almir. **A virtualização do lúdico: o fechamento do universo formativo do brinquedo**. 2012. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de

Educação, Programas de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012. Disponível em: https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Almir_Zandon%3%A1_J%C3%BAnior.pdf. Acesso em: 21 mar. 2018.

WIGGERS, Ingrid Dittrich; SIQUEIRA, Isabelle Borges; PASSOS, Élia Raquel Alves Portella. “EU SOU MUITO ESPERTO”: A INFÂNCIA ENTRE AS MÍDIAS E AS BRINCADEIRAS. *In*: Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI), 4, 2014, Goiânia/ Goiás. **Anais** [...] Goiânia/ Goiás: Universidade Federal de Goiás, 2014, p. 01–24. Disponível em: <http://www.grupeci.fe.ufg.br/up/693/o/TR57a.pdf>. Acesso em: 02 maio 2018.



APÊNDICE



APÊNDICE A – Carta de apresentação da pesquisa para os pais e/ou responsáveis das crianças.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Documento de apresentação da pesquisa

Aos cuidados dos pais e responsáveis da criança.

Eu, Joseilda Sampaio de Souza, doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Bahia, venho por meio deste documento, formalizar os objetivos da pesquisa de campo, a ser realizada durante os meses de maio a novembro no ambiente familiar da criança.

A pesquisa de doutorado “*Brincar em tempos de tecnologias digitais móveis*” engloba uma pesquisa de campo com criança, com o objetivo de compreender, a partir do ato do brincar, como a interação de crianças (na faixa etária de quatro e cinco anos) com as tecnologias digitais móveis – *smartphone* e *tablet* – contribuem para estruturar os processos de produção das culturas infantis contemporâneas.

Em um primeiro momento, buscaremos fazer uma pesquisa exploratória com os pais e/ou responsáveis, pois entendemos que, para além das observações e interações com as crianças, torna-se necessário procurar saber mais sobre elas em outras fontes e contextos. Assim, desenvolveremos um questionário e conversas diretas com pais e/ou responsáveis para que possamos aprofundar o conhecimento sobre as crianças, atitudes e preferências frente às brincadeiras com os dispositivos móveis digitais, além dos hábitos familiares em relação à vivência na cultura digital.

Para a realização da pesquisa, que acontecerá durante o período de seis meses – maio a novembro –, faremos encontros semanais, em dias e horários a serem definidos com as crianças e com suas famílias, mas considerando o fato de que possamos contemplar, a partir do contexto de cada criança, os espaços-tempos de brincadeiras definidos em cada rotina familiar. Para tanto, buscaremos observar e dialogar como as crianças e suas famílias, nos seus momentos livres de brincadeiras entre seus pares no seu ambiente doméstico.

Para produção das informações, inicialmente de forma gradual, conversaremos sobre a nossa intenção com as crianças, de modo a tê-las como interlocutoras na pesquisa. Pretendemos envolver no estudo crianças de três, quatro e cinco anos, e, junto a elas, os grupos com os quais convivem e interagem em suas rotinas de brincadeiras – crianças que fazem uso do *smartphone* e *tablet* junto com seus pares, como também aquelas que estão brincando sozinhas, ou com a presença de familiares – pais, primos, irmãos, tios que, necessariamente, não estão na sua mesma faixa de idade.

também, no decorrer do estudo realizaremos momentos de conversas com produção de desenho construído pelas crianças, assim como valorizaremos as vozes das crianças e levaremos em conta os seus momentos de brincadeiras, buscando desenvolver, junto com a observação, “rodas de brincadeiras” utilizando o *tablet* e *smartphone*.

Para registro dos encontros, pretendemos utilizar filmadora ou gravador – desde que seja autorizado pela criança –, em que os materiais produzidos serão utilizados apenas com finalidade científica. Caso haja alguma alteração na pesquisa, essa será imediatamente comunicada aos pais e/ou responsáveis, assim como esperamos manter o diálogo sobre o andamento da pesquisa em todas as fases.

Desde já agradecemos a colaboração e nos comprometemos a retornar às famílias e disponibilizar os resultados finais obtidos com a pesquisa. Estamos à disposição para outros esclarecimentos da pesquisa.

Atenciosamente,

Joseilda Sampaio de Souza (Sule)
Doutoranda em Educação

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TLCE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Eu, _____,
autorizo meu/minha filho(a) _____,
de _____ anos, a participar da pesquisa “**BRINCAR EM TEMPO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS**”, que será realizada no período de maio a novembro de 2017, pela doutoranda Joseilda Sampaio de Souza, orientada pela Profa. Dra. Maria Helena Silveira Bonilla. Declaro que estou de acordo com a pesquisa de doutorado que tem como objetivo compreender, a partir do ato do brincar, como a interação de crianças (na faixa etária de quatro e cinco anos) com as tecnologias digitais móveis – *smartphone* e *tablet* – contribuem para estruturar os processos de produção das culturas infantis contemporâneas.

Também me comprometo a colaborar com a pesquisa, disponibilizando informações solicitadas pela pesquisadora, desde que as mesmas sejam utilizados apenas para os fins da pesquisa. Estou ciente que a pesquisa será realizada no ambiente familiar, sem qualquer custo para a família ou prejuízo nas atividades e rotinas estabelecidas pela família para a criança. Da mesma forma, estou ciente que posso solicitar à pesquisadora, em qualquer momento da pesquisa, informações sobre a participação e contribuição do meu/minha filho(a).

Ainda, concordo que a participação do meu/minha filho(a) é voluntária e ele(a) terá plena e total liberdade para desistir de participar do estudo a qualquer momento, sem que isso acarrete prejuízo para a criança. Para efeito de garantia de sigilo e privacidade, estou informado(a) que esta autorização implica que qualquer informação divulgada na tese ou publicação será codificada, para manter a confidencialidade, de modo que o nome e a imagem da criança não serão divulgados sob hipótese alguma

Dessa forma, caso as atividades realizadas com meu/minha filho(a) durante a pesquisa sejam gravadas, filmadas ou fotografadas, autorizo o uso de voz e da imagem (desde que não identificadas) e apenas para a divulgação dos resultados da pesquisa.

Salvador, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do(a) responsável da criança

Joseilda Sampaio de souza
Doutoranda em Educação PPGE/FACED/UFBA

Prof. Maria Helena Silveira Bonilla
Orientadora da Pesquisa

APÊNDICE C – Modelo de questionário aplicado com as famílias das crianças



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Questionário com as famílias

Pesquisa: Brincar em tempos de tecnologias digitais móveis

Doutoranda: Joseilda Sampaio de Souza (Sule)

Orientadora: Maria Helena Silveira Bonilla

Prezados pais e/ou responsáveis,

Este questionário tem como objetivo realizar uma pesquisa exploratória com as famílias das crianças que participarão da pesquisa, a fim de aprofundarmos o conhecimento sobre as mesmas, bem como suas atitudes e preferências frente às brincadeiras com os dispositivos móveis digitais, além dos hábitos familiares em relação a vivência na cultura digital.

Solicitamos a sua participação respondendo o questionário abaixo, e informamos que para efeito de garantia de sigilo e privacidade, qualquer informação divulgada na tese ou publicação será codificada, para manter a confidencialidade, de modo que o nome da família ou da criança não serão divulgados sob hipótese alguma.

Desde já, agradecemos por sua participação e colaboração no estudo.

Etapa 1 – identificação da família e da criança

Nome do responsável: _____

Nome da criança: _____

Horário da escola: _____ Horários livres para brincar: _____

Descreva um pouco a rotina da criança:

Etapa 2 – Vivência da família na cultura digital

Possui em sua casa essas tecnologias?			
Tecnologias		SIM	NÃO
1. Computador	Desktop		
	Notebook		
	Tablet		
	Laptop		
2. Celular inteligente (<i>smartphone</i>)			
3. Console de jogos eletrônicos (videogame)			
4. Câmara Fotográfica digital			
5. Filmadora			

6. Acesso a internet		
----------------------	--	--

Perfil dos pais e/ou responsáveis pela criança quanto a vivência na cultura digital.		
	SIM	NÃO
1. Possui “conta” no <i>Twitter</i> ?		
2. Possui “conta” no <i>Facebook</i> ?		
3. Se comunica pelo <i>WhatsApp</i>		
4. Possui “conta” no <i>Instagram</i> ?		
5. Acesso a internet banda larga		
6. Possui “conta” em alguma outra Rede Social da Internet?		

Ações/atividades dos pais e/ou responsáveis pelas crianças com uso das tecnologias móveis					
	Nunca	Raras Vezes	Algumas Vezes	Quase sempre	Sempre
1. Usa o <i>WhatsApp</i> no dispositivo móvel ?					
2. Permite que a criança se comunique via <i>WhatsApp</i> com outros membros da família e/ou pessoas próximas à família (vizinhos, amigos, etc..)					
3. Incentiva a criança a usar o <i>smartphone</i> ou <i>tablet</i> nos momentos de brincadeira?					
4. Proíbe a criança de integrar o uso do <i>smartphone</i> ou <i>tablet</i> nos momentos de brincadeira?					
5. Costuma brincar junto com a criança quando fazem uso do <i>smartphone</i> ou <i>tablet</i> ?					
6. Costuma acompanhar as explorações da criança com <i>smartphone</i> ou <i>tablet</i> ?					
7. Permite que a criança tenha conta em redes sociais?					
8. Costuma compartilhar em formato de vídeo, momentos de brincadeiras da criança nas redes sociais?					
9. Costuma compartilhar fotos da criança em seus atos de brincar nas redes sociais?					
10. Costuma usar o <i>WhatsApp</i> para compartilhar vídeos da criança em seus atos de brincar?					
11. Assiste vídeos no youtube ou de outros sites da internet junto com a criança					
12. Usa outros recursos do celular para compartilhar vídeos?					

Quantas horas por semana a criança costuma fazer uso do *smartphone* e/ou *tablet*?

0 a 5 horas	6 a 10 horas	11 a 15 horas	16 a 20 horas	Mais de 20 horas

Etapa 2 – Atitudes e preferência das crianças com os dispositivos móveis

- Com qual idade a criança teve o primeiro contato com as tecnologias digitais? Nos primeiros contatos realizava quais atividades?

- A criança costuma usar o *smartphone* e/ou *tablet* fora do ambiente doméstico? Se sim, em quais lugares e para fazer o que?
- A criança costuma usar o *smartphone* e/ou *tablet* nos momentos de brincadeiras? Se sim, costuma acessar o que para brincar?
- A criança costuma usar o *smartphone* e/ou *tablet* para se comunicar com os familiares e amigos próximos? Se sim, como realiza essa comunicação e quais aplicativos faz uso?
- A criança costuma usar o *smartphone* e/ou *tablet* nos momentos de brincadeira sozinha ou acompanhada? Se acompanhada, com quais membros da família e amigos? E que tipo de de brincadeiras realiza com esses pares?
- Quais site ou aplicativos são mais explorados pela criança?
- Quais vídeos as crianças assistem no youtube ou na internet com o *smartphone* e/ou *tablet* ?
- Quais tipos de jogos ou games a criança mais acessa no *smartphone* e/ou *tablet*?

APÊNDICE D – Quadro da agenda dos encontros com as crianças

Encontros	Elsa	Capitão América	Observações
1ª visita	25/05/2017	23/05/2017	¹ Nesta visita não conseguimos brincar com a criança pois estava dormindo e dormiu a tarde toda!
2ª visita	30/05/2017 ¹	26/05/2017	
3ª visita	06/06/2017	31/05/2017	² Este encontro não foi realizado pois a família teve dificuldade em nos receber.
4ª visita	08/06/2017	09/06/2017	
5ª visita	13/06/2017	12/06/2017	³ Este encontro não foi realizado porque a criança brincante tinha uma consulta médica.
6ª visita	29/06/2017	28/06/2017	
7ª visita	04/07/2017	05/07/2017	⁴ Nesta data a pesquisadora teve um imprevisto que impossibilitou de realizar o encontro.
8ª visita	11/07/2017	12/07/2017	
9ª visita	20/07/2017	19/07/2017	
10ª visita	27/07/2017	26/07/2017 ²	
11ª visita	03/08/2017	02/08/2017	
12ª visita	08/08/2017	09/08/2017	
13ª visita	15/08/2017 ³	16/08/2017	
14ª visita	22/08/2017	23/08/2017	
15ª visita	29/08/2017	30/08/2017	
16ª visita	12/09/2017	13/09/2017	
17ª visita	26/09/2017	27/09/2017 ⁴	
18ª visita	10/10/2017	11/10/2017	
19ª visita	24/10/2017	25/10/2017	

APÊNDICE E – Quadro Orientador pesquisa de campo

PARA PESQUISA DE CAMPO COM AS CRIANÇAS

Pergunta principal	A partir do ato de brincar, como as tecnologias móveis, especialmente <i>smartphone</i> e <i>tablet</i> , contribuem para estruturar os processos de produção das culturas infantis contemporâneas entre crianças na faixa etária de três a cinco anos?			
Perguntas auxiliares	1. Considerando o contexto pesquisado, como as crianças se inserem na cultura digital a partir do ato de brincar com as tecnologias digitais móveis?	2. De que maneira se dá a interação das crianças com essas tecnologias neste contexto?	3. Quais saberes, fazeres, experiências emergem nessa interação?	4. Como as atividades lúdicas envolvidas nas brincadeiras com as tecnologias digitais móveis contribuem para as culturas infantis contemporâneas?
Identificar e descrever	<ul style="list-style-type: none"> - A importância da família proporcionar o acesso das crianças na cultura digital; - A importância da família vivenciar a cultura digital; - observar o acesso a partir de cada dispositivo 	<ul style="list-style-type: none"> - O que a criança tem explorado; - As características do brincante imersivo; - A navegação que a criança faz (errante e indutiva) - Identificar do que brinca; - Identificar se o uso do dispositivo é individual ou coletivo - Identificar o que motivou a escolher aqueles jogos (a partir de quais elementos – se foi por causa dos brinquedos analógicos, se foi por causa de um personagem que mais a criança gosta) - Identificar quais interações ou relações a criança faz entre o brinquedo analógico e o digital 	<ul style="list-style-type: none"> - Como joga e o que joga; - Como busca os jogos; - O que faz ou produz com as tecnologias móveis; - O que tem explorado ou como tem experienciado a exploração do contexto digital; - identificar a relação da exploração nos ambientes digitais com o processo de alfabetização; - Identificar os saberes hipertextuais (se eles pulam de um ambiente ao outro através dos links) – a partir de uma leitura semiótica; - Identificar como ocorre a leitura semiótica; - Explorar a questão da coordenação motora ou motricidade fina - Identificar como a exploração tem ajudado a criança a trabalhar com a noção de lateralidade; - Identificar como a criança tem se apropriado das formas, cores, o domínio do espaço; - identificar como a criança trabalha com a noção das fases do jogo (da temporalidade e da reiteração) 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as atividades lúdicas; - Identificar nessas atividades lúdicas elementos das culturas infantis (Interatividade; Fantasia do Relá; Reiteração; Ludicidade); - Identificar como esses elementos se articulam ou estruturam outros contextos das culturas infantis - Identificar se existem produções (tanto por parte das crianças quanto dos produtos que elas consomem) se existem elementos da cultura digital
Perguntas	<ul style="list-style-type: none"> - Como você começou a brincar com o <i>smartphone</i>? - Você precisou de ajuda para mexer no celular/tablet/computador? Quem te ensinou a mexer no celular/tablet/computador? - Quem te deu esse celular? Você ganhou quando? Você ganhou por quê? - Com quais dispositivos móveis você brinca? De quem são? - Que horas você pode brincar usando os dispositivos móveis? 	<ul style="list-style-type: none"> - Quando você está jogando com quem você brinca? - O que você faz com o S/T além de jogar? - O que mais gosta de fazer no celular e tablet? - Como você busca os jogos e vídeos? - Você busca os vídeos e jogos porque algum amiguinho indicou ou é porque você viu alguém jogar? - Porque você escolheu esses jogos? - Além de jogar e assistir vídeos do que mais gostaria de brincar com o S/T? 	<ul style="list-style-type: none"> - O que você mais sabe fazer com o S/T? - Você faz vídeos com os dispositivos móveis? Porque faz esses vídeos? Como faz os vídeos? - O que mais gosta de assistir nas plataformas de vídeos? - Gosta de assistir vídeos no Youtube? Se sim, quais youtubers mais gosta? - Porque gosta desses youtubers? Com você conheceu esse youtuber? - O que você descobriu de interessante com esse youtuber? [observar se já se comunica com o youtuber] - O que você acha interessante nesse jogo? - o que você descobriu mexendo no celular ou tablet? - Você se comunica usando o WhatsApp? Como faz para se comunicar? Se comunica com quem? 	